

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

à monsieur le ministre délégué
à l'Enseignement supérieur
et à la Recherche



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

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

Évaluation de l'enseignement
dans l'académie de Strasbourg

OCTOBRE 2006

*Inspection générale de l'Éducation
nationale*

Jean-Georges KUHN

Guy MÉNANT

Christine SAINT-MARC

Alain SÉRÉ

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

Thierry BERTHÉ

Jean-Pierre LACOSTE

Jacques SOULAS

SOMMAIRE

ABSTRACT	5
INTRODUCTION	13
1. L'ALSACE ET SES HORIZONS : IDENTITÉS ET PERSPECTIVES	17
1.1. LES IDENTITES ALSACIENNES : DIMENSIONS GEOGRAPHIQUES, HISTORIQUES ET CULTURELLES	17
1.1.1. <i>La géographie de l'Alsace</i>	18
1.1.2. <i>L'impact de l'histoire de l'Alsace</i>	19
1.1.3. <i>Des références culturelles marquantes</i>	23
1.2. UN ATOUT MAJEUR : LE DYNAMISME DEMOGRAPHIQUE	27
1.2.1. <i>La démographie, élément du développement économique</i>	28
1.2.2. <i>Une immigration soutenue et diversifiée</i>	32
1.2.3. <i>La démographie scolaire, une évolution nuancée</i>	36
1.3. LES MUTATIONS ECONOMIQUES ET SOCIALES : TENDANCES ET IMPACTS	39
1.3.1. <i>Une forte tradition de dynamisme industriel : « les 60 glorieuses »</i>	40
1.3.2. <i>La forte montée du chômage depuis fin 2001</i>	43
1.3.3. <i>Le poids de l'emploi transfrontalier</i>	47
1.3.4. <i>Des poches de difficultés sociales</i>	48
1.3.5. <i>Le modèle économique alsacien menacé : vers quelles évolutions ?</i>	54
1.4. LES TERRITOIRES ET LEUR COMPLEXITE	62
1.4.1. <i>Les coopérations supra régionales</i>	63
1.4.2. <i>Les territoires infra régionaux, facteurs de complexité</i>	64
1.4.3. <i>L'ambiguïté des territoires de l'animation académique</i>	65
2. L'ÉDUCATION ET LA FORMATION EN ALSACE : STRUCTURES, PERFORMANCES, MOYENS	68
2.1. LES PARCOURS, LES RESULTATS ET L'INSERTION DES ELEVES	69
2.1.1. <i>Dans la scolarité obligatoire</i>	69
2.1.2. <i>Dans la voie professionnelle</i>	80
2.1.3. <i>Dans la voie générale et technologique</i>	92
2.1.4. <i>Dans l'enseignement supérieur</i>	96
2.2. LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE.....	98
2.2.1. <i>Un réseau restructuré et efficace</i>	99
2.2.2. <i>...mais des freins au développement des actions</i>	99
2.3. LA POLITIQUE DES LANGUES ET L'OUVERTURE INTERNATIONALE	100
2.3.1. <i>Les déterminants de cette politique : un croisement d'influences contraires</i>	100
2.3.2. <i>Une politique qui affiche sa spécificité</i>	101
2.3.3. <i>...mais qui peut faire débat</i>	104
2.3.4. <i>Des questions essentielles</i>	113
2.3.5. <i>La question des moyens</i>	117
2.3.6. <i>L'ouverture internationale</i>	119
2.3.7. <i>Les dispositifs de pilotage</i>	121

2.4. LES TICE ET LEURS USAGES	122
2.4.1. <i>Un taux d'équipement convenable en lycée et des accès au réseau performants, mais des efforts à faire au collège et dans le premier degré.....</i>	122
2.4.2. <i>Un engagement important des collectivités territoriales, en partenariat étroit avec l'Éducation Nationale</i>	123
2.4.3. <i>Un dispositif d'assistance à plusieurs niveaux, particulièrement efficace en lycée.....</i>	124
2.4.4. <i>Un site académique dynamique, mais qui illustre bien les difficultés de positionnement des TICE.....</i>	126
2.4.5. <i>Des usages lents à démarrer... ..</i>	127
2.4.6. <i>...mais une action prioritaire qui concentre l'attention et les énergies : l'ENT.....</i>	129
2.5. L'ORIENTATION ET L'AFFECTATION	131
2.6. LES CHOIX BUDGETAIRES ET LES MARGES DE MANŒUVRE	142
3. DES POINTS D'APPUI POUR LA CONSTRUCTION DE NOUVEAUX ÉQUILIBRES.....	152
3.1. L'ADAPTATION DE L'OFFRE DE FORMATION : VISEES ACADEMIQUES ET PROJET REGIONAL A L'ÉPREUVE DES FAITS ET DE L'OPINION	154
3.1.1. <i>L'évolution de la doctrine académique.....</i>	154
3.1.2. <i>Le recentrage des objectifs du schéma régional de l'éducation et de la formation 2004-2009.....</i>	158
3.1.3. <i>De nouveaux défis pour l'appareil de formation alsacien.....</i>	160
3.2. L'ÉVOLUTION DE LA CARTE DES FORMATIONS : ORIENTATIONS ET PILOTAGE	164
3.2.1. <i>Développer la fonction prospective en mutualisant données et compétences</i>	164
3.2.2. <i>Inscrire le travail d'élaboration de la carte des formations dans un horizon de moyen terme, en proposant des objectifs plus concrets et explicites et en favorisant l'émergence de véritables stratégies complémentaires d'établissement.....</i>	166
3.2.3. <i>Restructurer l'offre de formation sur le territoire alsacien.....</i>	169
3.2.4. <i>Redéfinir les procédures en favorisant la pluralité des points de vue, la concertation et la responsabilisation locale en appui sur une expertise régionale</i>	173
3.3. LA QUESTION CENTRALE DE L'ORIENTATION ET DE L'AFFECTATION DES ÉLÈVES : AVANÇÉES ET MARGES DE PROGRES	175
3.3.1. <i>Recentrer les initiatives à partir des besoins : ceux des élèves, ceux des établissements.....</i>	176
3.3.2. <i>Améliorer et clarifier l'information et la communication sur les tendances d'évolution de l'emploi, des métiers en relation avec l'offre de formation.....</i>	179
3.3.3. <i>Mobiliser davantage tous les intervenants dans une culture commune et partagée.....</i>	181
3.3.4. <i>Mieux définir et expliciter les nouvelles procédures d'affectation pour en faire un outil partagé et efficace au service d'une meilleure orientation des élèves et maîtrise des flux.....</i>	183
3.4. LA PRISE EN CHARGE DE TOUS LES ÉLÈVES : REUSSITES ET RUPTURES	184
3.4.1. <i>Traiter de manière organisée et systématique la réussite et la difficulté scolaire</i>	185
3.4.2. <i>Promouvoir et valoriser les dispositifs de positionnement et d'accompagnement des élèves aux différents points de passage inter-degrés du système éducatif.....</i>	188
3.5. L'ALTERNANCE ET LA PROFESSIONNALISATION AU SERVICE DE LA REUSSITE ET DE L'INSERTION	194
3.5.1. <i>Mobiliser l'alternance au collège dans le seul but de réduire les sorties sans qualification, en ouvrant l'accès aux formations et en renforçant la motivation des élèves</i>	195
3.5.2. <i>Faire de l'apprentissage une voie de formation ouverte à tous, jusqu'aux diplômes de niveau supérieur, au service de la promotion sociale des jeunes alsaciens.....</i>	197
3.5.3. <i>Renforcer la contribution des universités à la professionnalisation et à l'insertion des étudiants en formation initiale ou continue.....</i>	201
3.6. L'APPUI SUR LE BILINGUISME POUR PROMOUVOIR LE PLURILINGUISME	204
3.6.1. <i>Faire évoluer l'offre de langues.....</i>	204
3.6.2. <i>Améliorer sa lisibilité.....</i>	205

3.6.3. <i>Mettre en œuvre une politique de qualité</i>	208
3.6.4. <i>Clarifier la question des moyens</i>	211
3.7. LE RENFORCEMENT ET LA MISE EN COHERENCE DES ACTIONS TRANSVERSALES DANS LES ECOLES ET DANS LES ETABLISSEMENTS	212
3.7.1. <i>Conforter et valoriser l'action éducative, sociale et culturelle</i>	212
3.7.2. <i>Soutenir l'implication des familles et en tirer parti</i>	217
3.7.3. <i>Poursuivre et développer la dynamique régionale autour des Espaces numériques de travail, sans renoncer aux autres dimensions des TICE</i>	219
3.8. UN MANAGEMENT RENOUVELE, POINT DE PASSAGE NECESSAIRE POUR UN PILOTAGE RENFORCE ET ACCEPTÉ	223
3.8.1. <i>Apporter de la valeur au management des acteurs du système éducatif et leur témoigner de la reconnaissance</i>	224
3.8.2. <i>Prendre appui sur la démarche d'auto-évaluation et de contractualisation pour ouvrir le dialogue avec les équipes pédagogiques et éducatives</i>	226
3.8.3. <i>Impliquer davantage les IA-DSDEN, les corps d'inspection et les conseillers du recteur</i>	228
3.8.4. <i>Recentrer les missions des corps d'inspection et soutenir l'engagement des inspecteurs</i>	230
3.8.5. <i>Relancer la modernisation des services rectoraux par une amélioration substantielle des conditions de travail des personnels et par une animation plus active des services</i>	234
3.8.6. <i>Rénover la formation de l'encadrement et lier plus étroitement la formation des enseignants aux objectifs académiques</i>	236
CONCLUSION	238
ANNEXES	247

ABSTRACT

L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg figure parmi les dernières évaluations de ce type conduites par les inspections générales depuis l'année scolaire 1998-1999.

Peut-être plus qu'ailleurs en Alsace, l'école apparaît comme le produit de l'histoire de cette région, marquée par sa géographie, mais interrogée aussi par les inflexions récentes de son économie et de sa démographie. Ces particularités justifient que l'analyse proposée ne dissocie pas l'académie de la région où le système éducatif occupe désormais une position stratégique par rapport au contexte socio-économique.

1. L'Alsace et ses horizons : identités et perspectives

1-1 Les identités alsaciennes : dimensions géographique, historiques et culturelles

La géographie a fait de l'Alsace une voie de passage, l'histoire en a fait une frontière, un enjeu et un champ de bataille. De par son positionnement, l'Alsace a connu de longue date une vie culturelle intense et à composantes multiples. Aux XIV-XVI^e siècles, la région participe activement à l'humanisme et à la réforme. Avec le rattachement à la France s'établit une bi-culture assez spécifique. Dans les arts, la musique, l'architecture, les doubles influences s'interpénètrent, comme dans l'apprentissage ou la recherche des innovations technologiques.

Pour le système éducatif, trois conséquences majeures : l'offre d'un enseignement linguistique issu d'une longue tradition bilingue, l'enseignement religieux en milieu scolaire, même si celui-ci est en recul, et un dispositif dérogatoire du droit commun pour l'apprentissage qui lui confère une place éminente dans la représentation que se font de l'école les alsaciens et explique que la majorité des CFA soit rattachée à des lycées professionnels publics.

1-2 La démographie

Dans cet espace ouvert et contrairement aux régions voisines, françaises et outre-Rhin, l'Alsace bénéficie d'une démographie positive à laquelle contribuent l'excédent naturel et une immigration soutenue, polarisée sur certaines zones régionales. Inégalement mais densément peuplée, la population régionale devrait croître encore au-delà de 2015. Ceci n'empêchera pas la population scolaire de diminuer, vieillissement oblige, quand bien même le taux de scolarisation serait amélioré.

Au recensement 1999, le taux de scolarisation des 15-24 ans était notablement inférieur à la moyenne nationale, plaçant le Bas-Rhin au 83^e rang et le Haut-Rhin au 96^e. Cet écart peut s'expliquer par une moindre proportion d'enfants de deux ans accueillis dans le préélémentaire, par un taux de sortie du système scolaire avant 16 ans élevé, par un taux de poursuite d'études générales ou technologiques en fin de 3^e inférieur à la moyenne nationale.

À taux de scolarisation constant, les prévisions de l'INSEE évoquent clairement une baisse des effectifs scolarisés à l'horizon 2015 (entre 5 600 et 21 400 selon le scénario retenu). Une politique volontariste d'élévation du taux de scolarisation pourrait infléchir ces prévisions. C'est l'un des enjeux du débat actuel autour des questions d'éducation de même que la prise en charge pédagogique et l'intégration des jeunes issus de l'immigration.

1-3 Les mutations économiques et sociales

Après une longue période de prospérité quasi ininterrompue, les « 60 glorieuses », reposant sur une forte tradition de dynamisme industriel, pendant laquelle les investissements étrangers (notamment d'origine allemande) et le travail transfrontalier ont permis à l'Alsace d'atteindre durablement le plein emploi (5,1% de chômeurs à la mi-2001), l'Alsace subit lourdement, au plan des investissements, les effets de l'ouverture de

L'Europe vers l'est, et, au plan industriel, les effets de la mondialisation. En 2006, le taux de chômage, à 8,6%, a presque rejoint le niveau national.

L'Alsace n'en demeure pas moins une région riche (3ème PIB/habitant et 2ème par emploi pour la métropole), mais les inégalités s'accroissent. Les jeunes et les femmes sont les plus touchés par la dégradation de l'emploi. Le Haut-Rhin est en situation plus difficile que le Bas-Rhin, et, au sein de chaque département, les deux grandes agglomérations concentrent à la fois les populations à haut revenu et, dans les quartiers sensibles, les plus fortes difficultés sociales.

Le développement économique et l'insertion professionnelle des jeunes Alsaciens, dépendent désormais, pour partie, de la faculté du système éducatif à s'adapter à ce nouvel environnement marqué par des mutations sectorielles fortes du secteur secondaire vers le tertiaire.

1-4 Les territoires et leur complexité

Au regard de ces nouveaux défis, l'organisation territoriale s'avère d'une grande complexité. Ainsi, sauf exception, ni les territoires institutionnels, ni les territoires de projet, ne recouvrent les mêmes périmètres. Les seuls territoires concordants sont l'espace régional et les deux départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin. Les espaces supra régionaux sont marqués par des tentatives spécifiques au fait transfrontalier (Interreg, conférence du Rhin supérieur, Eurodistricts), qui interfèrent avec certaines actions interrégionales du Grand-Est français et n'en facilitent ni la cohésion, ni l'efficacité.

L'organisation académique n'échappe pas à cette complexité. Les six bassins d'éducation semblent n'avoir qu'une existence virtuelle. Dans les faits, l'animation territoriale passe par les districts, eux-mêmes soutenus par une structure propre à l'académie et à laquelle sont particulièrement attachés les chefs d'établissement : les GAD (groupement d'animation de district). Dans le premier degré, les circonscriptions ne respectent pas non plus les autres subdivisions territoriales de la région.

L'Alsace gagnerait sans doute en efficacité administrative, à une simplification. Sans imaginer des solutions trop ambitieuses, un rapprochement du maillage de l'Éducation nationale avec celui des circonscriptions territoriales, notamment celles des EPCI et des pays, serait souhaitable.

2. L'éducation et la formation en Alsace : structures, performances, moyens

L'Alsace accueillait au 31 janvier 2005, 416 563 élèves, étudiants et apprentis. L'enseignement privé sous contrat reste relativement modeste. En revanche, avec 12 156 apprentis, l'académie de Strasbourg se place dans le groupe de tête.

2-1 Les parcours, les résultats et l'insertion des élèves

La scolarité obligatoire

S'agissant des premiers apprentissages, les résultats à l'évaluation CE2 montraient en 2004 des scores inférieurs à la moyenne nationale tant en français qu'en mathématiques. De bons résultats à l'entrée en 6ème témoignent de la bonne performance globale de l'école primaire. Dans l'éducation prioritaire cependant, la même progression n'est pas au rendez-vous.

Les élèves qui rentrent au collège sont donc plutôt de bons élèves, même s'il convient de relever une proportion de CSP défavorisées supérieure de 4 points à la moyenne nationale. L'analyse des parcours scolaires, en ZEP et hors ZEP, des résultats au brevet des collèges et surtout de l'orientation post 3ème, montre qu'en Alsace, le collège ne corrige pas les inégalités sociales. Au-delà, on constate un taux plus faible que la moyenne nationale de poursuite d'études en seconde GT (moins deux points), et un écart similaire, en plus, pour l'apprentissage. La voie professionnelle sous statut scolaire accueille la même proportion d'élèves qu'en moyenne nationale. Il convient de noter également qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, un nombre relativement important d'élèves quitte, sans diplôme, le système scolaire.

La voie professionnelle

La population accueillie dans les enseignements professionnels publics en Alsace est plus contrastée qu'ailleurs : pour une part plus en difficulté en CAP mais moins défavorisée en BEP et baccalauréat professionnel. Un contraste qui peut être mis en relation avec les taux de réussite aux examens : si pour les trois

diplômes, des progressions notables sont à porter à l'actif des équipes pédagogiques, pour le CAP, les résultats demeurent notablement inférieurs à la moyenne nationale. Il faut aussi signaler une déperdition d'effectifs, plus marquée qu'au niveau national, entre les premières et deuxièmes années de formation, mais une meilleure poursuite d'études des lycéens titulaires du BEP vers le Bac Pro. Ils poursuivent aussi beaucoup plus en 1ère d'adaptation, même si le nombre de demandes pour ces classes a fortement diminué.

L'apprentissage accueille au niveau du CAP deux fois plus de jeunes que la voie sous statut scolaire, mais beaucoup moins en BEP et baccalauréat professionnel. Au niveau V dans son ensemble, cette voie de formation représente 37,4% des effectifs, soit 10 points de plus qu'au niveau national. Les taux de réussite aux examens sont très proches de ceux des lycéens à spécialités identiques pour le niveau V, tandis qu'au niveau IV, les apprentis réussissent mieux, en moyenne, que les lycéens. L'apprentissage accueille en Alsace moins de jeunes en difficulté sociale que le statut scolaire (38% au lieu de 54,9%) et les jeunes issus de l'immigration n'y sont que très peu représentés.

Le taux d'insertion des jeunes de niveau V sans diplôme, qu'ils soient issus de la voie scolaire ou de l'apprentissage, s'est effondré, de 80% en 2001 à 40% en 2005. Parmi les titulaires d'un diplôme, ce sont les apprentis qui s'insèrent le mieux. Il n'en demeure pas moins que les difficultés d'insertion se sont accrues pour tous en relation inverse avec le niveau du diplôme.

La voie générale et technologique

La voie générale et technologique accueille en Alsace une proportion moindre d'élèves qu'en moyenne nationale, avec une proportion d'accès de 50,3% en 2005 contre 53,9%. En dépit de cette sélectivité, une part importante de lycéens de seconde redouble ou est réorientée. La tendance des élèves, et notamment des filles, à privilégier les filières scientifiques est une caractéristique structurante et positive du paysage scolaire alsacien. Compte tenu des spécificités de l'orientation, l'Alsace est parmi les académies qui comptent les meilleurs résultats au baccalauréat, mais elle amène à ce diplôme une moindre proportion d'élèves.

Les jeunes bacheliers poursuivent plus qu'ailleurs dans l'enseignement supérieur, avec une attirance marquée pour les formations courtes (25% contre 18% au niveau national). La première année d'université est marquée par une forte déperdition des effectifs recouvrant des phénomènes de nature variée. Une analyse de ces phénomènes est indispensable pour mieux cerner le rendement pédagogique réel des universités à ce niveau et trouver des réponses adaptées à la diversité des publics.

2-2 La formation tout au long de la vie

Le réseau des GRETA a su évoluer et s'impliquer activement aux côtés de la région Alsace dans l'accompagnement des démarches individuelles ou collectives de développement des compétences et de validation des acquis de l'expérience, même si l'on doit relever une mobilisation insuffisante des établissements dans la formation tout au long de la vie, et une certaine frilosité pour adapter l'offre de formation et l'organisation pédagogique à de nouveaux publics.

2-3 La politique des langues et l'ouverture internationale

La politique linguistique de l'académie de Strasbourg affirme clairement son identité : il s'agit « de préserver et d'enrichir un patrimoine culturel régional, de favoriser l'apprentissage de la langue du voisin et du premier partenaire économique de la région et de la France, et de répondre à l'exigence plurilingue d'une région située « au cœur de L'Europe » (projet académique). Depuis 2000, cette politique peut s'appuyer sur une convention signée entre l'État et les collectivités territoriales.

Les dispositifs mis en place confèrent à l'allemand et au socle allemand-anglais une prééminence marquée et ont produit, en dépit de réussites inégales selon les divers niveaux d'enseignement, de larges effets positifs. Ceux-ci constituent une base solide pour la renégociation en cours de la convention avec les collectivités territoriales pour autant que des compromis pourront être trouvés sur la question des moyens. Le principal obstacle au développement du dispositif est celui des ressources humaines, tant au plan quantitatif que qualitatif.

Dans le même temps et à juste titre, l'académie poursuit une politique d'ouverture et d'échanges plus intenses et qui ne se limite pas aux voisins germanophones.

L'ensemble de ces dispositifs mériterait un pilotage simplifié et clarifié ainsi qu'une évaluation plus rigoureuse d'objectifs préalablement définis avec une plus grande précision.

2-4 Les TICE et leurs usages

Le développement des TICE est fortement soutenu par les décideurs en Alsace. Les équipements sont performants pour les lycées. La situation est un peu moins favorable pour les collèges. Dans le premier degré, les conditions sont très variables, évidemment dépendantes de l'effort consenti par les municipalités, mais l'équipement haut débit est quasiment général. L'académie, pionnière en ce domaine, est engagée dans le déploiement d'environnements numériques de travail, dans le second degré comme dans le premier degré (programme ENTEA).

Récemment, la région a mis à la disposition des lycées 40 techniciens assistants systèmes et réseaux qui devraient permettre de recentrer les personnes ressources de l'académie sur les usages pédagogiques, qu'il conviendrait de relancer plus vigoureusement.

2-5 L'orientation et l'affectation

Les procédures d'orientation méritent en Alsace une attention particulière, compte tenu de la nécessité reconnue par la majorité des acteurs d'élever le niveau de qualification et, dans le même temps, de faire évoluer les représentations sur la situation de l'emploi et ses effets.

L'académie fait partie des six qui expérimentent le « schéma régional d'insertion et d'orientation ». Elle diffuse une information de qualité et prévoit un ensemble de mesures dont le trait commun est un renforcement de l'aide directe aux élèves.

L'éducation progressive à l'orientation peine en effet à trouver sa place dans les établissements, en dépit de belles réussites ; les COP n'ont pas toujours pu y affirmer leur rôle. Les professeurs principaux manifestent un réel engagement sur ces questions mais ne relaient pas toujours les orientations académiques. L'absence trop fréquente de dialogue entre le collège et le lycée, entre le lycée et l'enseignement supérieur, pénalise également un processus largement déterminé par des valeurs et des représentations qui n'évoluent guère.

Très mobilisées, les collectivités territoriales apportent elles aussi leur contribution. La conjonction des efforts régionaux s'est concrétisée par la constitution dans le cadre du contrat de plan État-Région 2000-2006, du GIP « Univers-métiers Alsace ». Conçu pour assurer une mise en cohérence des actions relatives à l'information sur l'orientation, la formation et l'emploi, initiées de manière séparée, parfois antagoniste, par l'Etat, les chambres consulaires ou les collectivités, il n'a pas mis fin aux différences de vue ni aux intérêts divergents de certains partenaires.

L'académie s'est engagée dans la mise en place par étapes, de l'application PAM (pré-affectation multicritères), en vue d'enrichir le processus d'affectation en améliorant le positionnement des élèves par rapport aux formations sollicitées. L'apprentissage demeure en-dehors de cette procédure mais un dispositif associant les services académiques et ceux de la région devrait permettre une meilleure information mutuelle et une utilisation optimisée des places disponibles.

2-6 Les choix budgétaires et les marges de manœuvre

Dans le premier degré l'académie poursuit une politique de rééquilibrage au profit du Bas-Rhin. Cette politique est nécessaire compte tenu de l'écart entre les deux départements (le P/E du Bas-Rhin est ainsi passé cette année de 5,09 à 5,18, celui du Haut-Rhin s'établissant à 5,29) mais difficile car la situation des deux départements reste inférieure au niveau national (5,34 en France métropolitaine).

Dans le second degré, la structuration du budget de l'académie est fortement caractérisée par une répartition des moyens plus favorable aux lycées qu'aux collèges. Cette situation vient en contradiction avec l'objectif académique d'amener plus de jeunes à poursuivre leurs études, à l'issue de la classe de 3ème. Du fait de la tension sur les moyens en collège, renforcée par l'impact sur les structures de la politique des langues, les IDD ne sont plus que très partiellement assurés, de même que sont menacées l'aide aux élèves et la diversification des parcours. Il convient cependant de noter que dans ce contexte difficile, l'académie consacre à ses collèges en ZEP plus de moyens que les autres académies.

Les lycées professionnels consomment sensiblement plus de moyens qu'ailleurs, du fait essentiellement de l'importance des demi sections. Le taux d'heures assurées devant des structures égales ou inférieures à 10 élèves, se situe à près de 21% contre 18% au niveau national.

Les lycées d'enseignement général et technologique sont confortablement dotés. Les structures pré-bac sont un peu plus remplies que dans le reste de la France, mais la dépense horaire par lycéen est nettement plus forte. Sont en cause l'abondance et la trop grande dispersion des enseignements de détermination en classe de seconde, notamment avec un fort développement des LV3.

Il est clair que l'enseignement des langues en Alsace génère un coût relativement élevé, à cause du développement du dispositif bilangues dès la 6ème, de la présence non marginale des classes bilingues, du développement exceptionnel des LV3 en seconde (sans suite réelle en première et en terminale), d'une vivacité certaine enfin des langues vivantes en lycée professionnel. La renégociation de la convention avec les collectivités territoriales ne peut ignorer cette situation qui découle d'une volonté commune.

3. Des points d'appui pour la construction de nouveaux équilibres

La nouvelle donne économique et sociale, l'aggravation du chômage, des jeunes tout particulièrement, ont nécessairement un impact sur le modèle éducatif hérité des « 60 glorieuses ». On doit cependant observer une prise de conscience retardée ou inégale, au-delà des élites, des changements structurels profonds à l'œuvre en Alsace, tandis que subsiste la conviction d'un modèle alsacien préservé.

3-1 L'adaptation de l'offre de formation : visées académiques et projet régional à l'épreuve des faits et de l'opinion

Le projet académique 2003-2007 s'attachait à prendre en compte les orientations nationales et les évolutions du contexte régional. Les perceptions locales de ces orientations témoignent d'une certaine incompréhension, ou d'une réduction du message à l'exhortation au développement du taux de passage en seconde générale et technologique. Une perspective qui se heurte à la tradition alsacienne de valorisation du potentiel de réussite sociale que peut apporter la qualification professionnelle obtenue par le moyen des diplômes professionnels de niveau V et éventuellement de niveau IV, de préférence par la voie de l'apprentissage.

La poursuite d'études longues et théoriques, ouvrant sur des perspectives plus lointaines et incertaines, est considérée avec plus de méfiance. S'inscrivant également dans une culture de l'exigence qui se traduit par une forte sélectivité, le message académique peine à convaincre les établissements qu'une autre voie est possible qui passerait par une meilleure prise en charge des élèves.

En 2004, le conseil régional a de son côté établi, dans un souci de cohérence et d'efficacité, un schéma unique de l'éducation et de la formation (SRDF), recouvrant à la fois la formation professionnelle initiale, l'apprentissage et la formation continue. Le diagnostic met l'accent sur le décalage entre un fort socle de professionnalisation au niveau V et la réduction rapide des activités manufacturières, sur les mécanismes d'exclusion sociale et scolaire, mais aussi sur la nécessité d'élever le niveau général de qualification, notamment dans les territoires, sur l'insuffisante articulation des universités avec l'économie régionale, sur la formation en entreprise insuffisamment développée.

À l'évidence, au niveau des orientations générales, les convergences l'emportent largement mais il existe aussi plus que des nuances sur certains sujets qui freinent le nécessaire processus d'adaptation du système éducatif. La question des discriminations et de la réduction des inégalités sociales pourrait s'inscrire dans cette recherche de cohérence améliorée qui conditionne pour une bonne part l'adhésion des populations à une nouvelle donne éducative.

3-2 L'évolution de la carte des formations

L'évolution de la carte des formations est l'un des leviers de l'adaptation de l'appareil éducatif à un contexte économique en forte évolution. Elle devrait pouvoir s'appuyer sur une capacité prospective améliorée. Des compétences et des instruments existent, aujourd'hui dispersés et sous-utilisés.

Le travail d'élaboration pourrait ainsi s'inscrire dans un horizon de moyen terme, en proposant des objectifs plus concrets et explicites, et fournir un cadre pour une émergence concertée et responsable de stratégies

d'établissement cohérentes, complémentaires, en phase avec les orientations académiques et régionales, articulées avec les territoires.

La restructuration progressive de l'offre de formation sur le territoire alsacien devra également pour réussir s'appuyer sur une meilleure connaissance des déterminants matériels, intellectuels, culturels et sociaux, des choix des élèves et de leurs familles. Entre proximité et mobilité, les compromis sont délicats à trouver mais, en toute hypothèse, doivent, dans des équilibres variables selon les niveaux d'études (post-bac et infra), et sans ignorer les questions de coût, rencontrer l'adhésion des familles.

3-3 La question centrale de l'orientation et de l'affectation des élèves : avancées et marges de progrès

L'enjeu central et qui n'est guère contesté dans son principe est celui d'une affirmation progressive, inscrite dans la durée, d'un projet personnel de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, proche ou différée. Dès lors l'établissement est le lieu central de la mise en œuvre de ce processus. De belles réalisations, en collège et à l'université, plus rarement au lycée, démontrent que cela est possible.

Dès lors que l'ensemble des initiatives seraient recentrées sur les besoins des élèves et des établissements, la politique de formation des personnels devrait en tirer davantage qu'aujourd'hui les conséquences, et le GIP « Univers-métiers » renforcer sa mission fédératrice entre les principaux acteurs de l'information et de l'orientation pour devenir un lieu d'organisation et de labellisation d'une information à visée régionale et transrégionale sur l'évolution des métiers et des perspectives économiques et sociales des territoires.

Dans les établissements ou en appui à leur action, deux catégories d'acteurs appellent un pilotage et une valorisation de leur rôle plus marqués, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues.

Il convient de veiller également, compte tenu de ses potentialités extrêmement positives, à la bonne compréhension, par les enseignants et les parents, des réformes en cours (PAM) dans le processus d'affectation des élèves.

3-4 La prise en charge de tous les élèves : réussites et ruptures

En Alsace, en dépit d'îlots d'initiative souvent remarquables, le système éducatif poursuit sur une lancée de reproduction socio-culturelle dominante. Pour soutenir le mouvement qui s'amorce en faveur de la réussite du plus grand nombre, un pilotage plus serré sera sans doute nécessaire.

Quelques principes pourraient fonder cette politique :

- traiter de manière plus organisée et systématique la réussite et la difficulté scolaire, au premier comme au second degré et tout particulièrement en ZEP,
- promouvoir et valoriser les dispositifs de positionnement et d'accompagnement des élèves et des étudiants aux différents points de passage inter-degrés,
- proposer à l'entrée des filières non sélectives des universités des solutions adaptées et positives aux étudiants les moins motivés ou les moins préparés à des études longues.

3-5 L'alternance et la professionnalisation au service de la réussite et de l'insertion

En Alsace, l'image des entreprises est positive et il existe un fort consensus en faveur de parcours de formation prenant appui sur une relation structurée avec le monde des entreprises. Au moment où les faits, et les injonctions nationales, semblent donner raison à l'approche régionale, il y a place pour une relance ambitieuse de la formation professionnelle qui s'ouvre résolument vers d'autres niveaux que le niveau V.

Dans cette perspective, il est souhaitable de ne mobiliser l'alternance au collège que pour renforcer la motivation des élèves et éviter les sorties sans qualification. Il est également nécessaire de faire de l'apprentissage une voie de formation ouverte à tous, sans distinction d'origine, et de faciliter les passages entre les diverses voies de formation.

Dans les universités, le niveau licence devra à l'avenir bénéficier, dans le cadre du LMD, d'une meilleure attention, en offrant, positivement, et dès l'entrée en L1, d'autres perspectives d'études et d'insertion que l'accès aux masters généralistes. La licence professionnelle peut utilement participer de ce processus, dès lors qu'elle

s'ouvrira non seulement aux étudiants issus des BTS et DUT, mais aussi des filières non sélectives de l'université et tirera parti de leur potentiel.

3-6 L'appui sur le bilinguisme pour promouvoir le plurilinguisme

Le principal défi de l'académie consiste aujourd'hui à consolider la priorité donnée à l'allemand et au couple allemand-anglais, à améliorer la lisibilité de l'offre de formation et la qualité de l'enseignement, tout en prenant raisonnablement en compte les besoins d'ouverture à d'autres langues qu'imposent les évolutions démographiques récentes.

Dans cette perspective, l'axe central de la politique des langues sera très logiquement le développement du bilinguisme allemand-français, offert à tous dès la classe de 6ème. Le bilinguisme devra être repositionné sur des objectifs plus clairs et évaluables et donner accès à des poursuites d'études adaptées à l'ensemble des voies de formation, voie professionnelle et voie technologique incluses. La sous-exploitation actuelle du substrat dialectal et des autres spécificités régionales mérite une réflexion prenant en compte, en les mutualisant et en les développant, les indispensables outils pédagogiques. Pour capitaliser les acquis et endiguer les déperditions d'effectifs, il est nécessaire de baliser les parcours par la mise en place de certifications. La rénovation de la pédagogie de l'enseignement des langues sera une œuvre de longue haleine qui pourra prendre appui sur la dynamique déjà amorcée avec l'engagement de l'académie dans la prise en compte du cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et pour l'utilisation du Portfolio européen des langues.

La question des ressources humaines est déterminante. Une forte mobilisation des universités alsaciennes est impérative pour fournir un nombre suffisant d'enseignants aptes à enseigner leur discipline en allemand, de même que la détermination de l'IUFM à rendre l'enseignement de l'allemand obligatoire dans la formation des professeurs des écoles. La question des moyens appelle également un bilan serein et une clarification. Il n'est pas déraisonnable d'envisager un partage équilibré des coûts générés par une politique dont les effets positifs pour les jeunes générations sont déjà perceptibles, en sorte que la capacité de l'académie à faire face à ses autres obligations, notamment la réduction des inégalités face à l'école, ne soit pas trop fortement amoindrie.

3-7 Le renforcement et la mise en cohérence des actions transversales dans les écoles et dans les établissements

Si la classe est bien le lieu central des apprentissages, d'autres actions contribuent à la réussite scolaire et à l'éducation des jeunes.

Autour des écoles, l'investissement des communes est en général important, au point que parfois et en l'absence de coordination entre les divers acteurs, une certaine vigilance s'impose dans l'intérêt même des élèves. Pour les collèges et les lycées, les collectivités ont beaucoup investi pour rénover, restructurer, construire, mais, dans de nombreux cas, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité font défaut. Les choses sont néanmoins en train de bouger, davantage il est vrai dans le domaine de l'ouverture culturelle que de l'accompagnement scolaire pourtant déterminant.

Davantage aussi peut être fait par les établissements eux-mêmes dans le cadre de leurs missions et avec leurs moyens. Lorsque l'action éducative, avec le soutien de tous les membres de la communauté scolaire, est pleinement intégrée au projet d'établissement, les résultats sont immédiatement visibles, sur l'absentéisme notamment et le climat général des établissements. Dans ce domaine, les conseillers principaux d'éducation peuvent jouer un rôle moteur, qu'il conviendrait de développer et de valoriser, de même que les familles.

Les représentants des enseignants et des parents, élus au niveau régional ou dans les établissements, analysent souvent avec une grande lucidité la situation de l'académie et peuvent se comporter en véritables partenaires, force de proposition et de mobilisation.

Dans le domaine des actions transversales on ne saurait enfin trop insister sur la dynamique de transformation et de mise en cohérence des pratiques pédagogiques que peuvent porter les TICE et les espaces numériques de travail.

3-8 Un management renouvelé, point de passage nécessaire pour un pilotage renforcé et accepté

Compte tenu de l'ampleur des changements à opérer, l'engagement d'une démarche plus participative qui tienne davantage compte des valeurs qui caractérisent la société alsacienne s'impose.

Pour progresser dans cette voie, l'académie peut tirer parti de la démarche d'auto-évaluation et de contractualisation qu'elle a commencé d'initier pour enrichir le dialogue avec les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques et éducatives.

Il est indispensable que les corps d'inspection soient associés à la définition de la politique académique dans toutes ses dimensions, politique, dont ils auront ensuite à être les relais. Les modalités de leur association au pilotage des établissements devront notamment faire l'objet d'une discussion approfondie.

La réflexion académique, prenant acte du déficit actuel d'animation en direction des lycées, comme de certaines discordances dans les politiques départementales en direction des autres niveaux d'enseignement, pourrait conduire à un repositionnement des IA-DSDEN qui, associés très étroitement à la définition de la politique académique, verraient leur rôle d'impulsion et de suivi de cette politique élargi à l'ensemble des établissements du département.

La relance vigoureuse de la modernisation des services académiques, dans un esprit de concertation et d'ouverture sur d'autres expériences, devra être clairement articulée, pour prendre sens, à la préparation du prochain projet académique.

Le remaniement du dispositif de formation permettra de lier beaucoup plus étroitement la formation de l'encadrement et celle des enseignants et des autres personnels aux objectifs académiques.

L'Alsace apparaît, au terme de la mission d'évaluation, comme une région singulière par l'intensité de l'intérêt porté aux questions éducatives, la place reconnue aux formations professionnelles, et notamment à l'apprentissage, la rigueur et l'exigence de qualité à tous les niveaux d'enseignement. Ce qui de prime abord, peut paraître déterminé, voire figé, apparaît finalement d'une plus grande complexité, d'une plus grande richesse mais aussi d'une plus forte évidence : l'ensemble de l'appareil de formation en Alsace est soumis à l'obligation de réussite pour donner à cette région, à ses habitants et à tous ses jeunes, les moyens d'un nouveau démarrage. Elle est aussi en avance dans certains domaines et en mesure de mener des expérimentations édifiantes au niveau national.

INTRODUCTION

Le présent rapport d'*Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg* a été rédigé au terme d'une mission conjointe des deux inspections générales du Ministère de l'Éducation nationale. Il s'inscrit ainsi dans le cadre du programme pluri-annuel d'évaluations de ce type mis en place par le ministre depuis l'année scolaire 1998-1999. Ce programme arrive d'ailleurs à son terme et l'académie de Strasbourg figure parmi les dernières académies métropolitaines évaluées.

En réalité, une première tentative, inaboutie, avait été engagée il y a cinq ans, mais le compte rendu n'en a pas été publié. Durant cette période, la situation économique alsacienne a connu un décrochage marqué avec des conséquences fortes sur la situation de l'emploi dont les manifestations ne sont pas encore toutes ressenties, et certaines moins encore acceptées par les acteurs. Dans le même temps, le système éducatif a évolué, dans ses structures, mais aussi dans ses résultats, en réponse aux injonctions politiques nationales mais aussi par la volonté des porteurs de projets locaux. Compte tenu de ces évolutions, notre mission ne pouvait s'inscrire dans les pas de la précédente, même si, sur un certain nombre de points, celle-ci pouvait offrir un miroir intéressant.

Cette évaluation se place dans la double perspective de fournir aux responsables nationaux les moyens d'une perception documentée du fonctionnement du système éducatif en Alsace, mais aussi d'apporter aux responsables locaux un éclairage externe sur la réalité des performances de l'enseignement, dans toutes ses dimensions et voies de formation, et sur l'impact des politiques engagées. Elle a bénéficié des apports méthodologiques des autres évaluations académiques et notamment des plus récentes, en particulier celles qui ont pu porter sur des territoires présentant des caractéristiques socio-économiques proches. Elle a aussi pris des références, naturellement, dans les travaux d'évaluation relatifs à la question fondamentale de l'enseignement des langues vivantes et en particulier de l'enseignement de "la langue du voisin".

Dans ces conditions, nous avons adopté une démarche qui nous permettait tout à la fois d'appréhender les données régionales significatives, de les inscrire dans leurs réalités géographique et culturelle élargies, de les confronter à la perception des acteurs et de conduire des observations ciblées sur des structures en fonctionnement à partir d'un échantillon choisi.

De nos premières lectures et analyses chiffrées¹, nous avons conçu la perception de la forte identité alsacienne, celle d'un territoire "au cœur de l'Europe" présentant des caractères géographiques, démographiques, économiques, sociaux et culturels absolument spécifiques, mais "en mouvement", à l'instar des régions et pays sur lesquels elle est ouverte.

À travers nos entretiens avec les principaux responsables, élus politiques de la région, des départements, de plusieurs villes ou communautés urbaines, représentants de l'État, responsables de divisions, de services... nous avons ressenti à quel point l'Alsace se vit, se veut singulière ; et acquis la conviction précoce que notre travail se devait de prendre en compte – et même prendre appui sur – la manière dont les Alsaciens pensent et envisagent leur avenir². Des avis qui ne seraient étayés que par un comparatif de l'Alsace face au national risqueraient de se révéler contre-productifs.

Certains constats, cependant, opérés par rapprochement avec les résultats nationaux ont pu guider nos investigations et alimenter notre questionnement de la réalité alsacienne dans la construction d'une problématique permettant d'organiser et de structurer notre démarche d'observations sur le terrain.

Notre problématique devait donc :

- articuler les évolutions de l'espace économique et social alsacien (dans une acception régionale élargie) et les besoins d'éducation et de formation qu'elles engendrent dans le cadre référentiel national et européen le plus récent ;
- s'appuyer sur un repérage et un déchiffrement des représentations et des forces sociales et culturelles à l'œuvre sur le territoire alsacien, afin de montrer que les nécessaires évolutions du dispositif de formation peuvent se construire dans la fidélité aux valeurs et au passé de l'Alsace ;
- questionner les projets en cours, leur définition, leur articulation, les conditions de leur mise en œuvre et les résultats obtenus dans le cadre organisationnel nouveau (LOLF, décentralisation...).

Lors de nos nombreuses visites de terrain, nous avons continûment cherché à mesurer l'écart entre le discours, ses perceptions et interprétations et le réel, afin d'appréhender l'état des esprits, entre repli et ouverture, entre références à la tradition et dispositions au changement. Autant que les résultats et performances du "modèle éducatif alsacien", nous avons tenté de déceler à quelles conditions les acteurs pouvaient être mobilisés, ou se mobiliser, pour modifier leurs visées et leurs pratiques afin de prendre en compte les obligations nées de la nouvelle donne économique et sociale.

¹ Y compris les éléments disponibles de la première tentative d'évaluation.

² En ce domaine, la composition de l'équipe d'évaluation a grandement favorisé les choses.

Nous n'avons pas manqué de multiplier les occasions de nous confronter à notre objet d'expertise, en étendant même notre regard aux premiers cycles de l'enseignement supérieur universitaire dans leur articulation avec le second degré, en abordant, naturellement, les formations par l'apprentissage, en interrogeant des acteurs des systèmes de formation voisins. Mais nous avons pris le même soin, aussi, à ne jamais céder à la tentation de faire crédit trop facilement à ce que l'on voyait ou à ce que l'on entendait, comme à généraliser trop hâtivement le particulier. Pour autant, nous n'avons pas renoncé à tirer parti de ce qu'ont pu nous apprendre nos observations détaillées, y compris dans les salles de classe, au "cœur du sujet", par une posture privilégiée qui donne finalement à connaître les différents aspects des chaînes de décisions, et à comprendre les processus et leurs résultats. Il est ainsi possible de saisir nombre de phénomènes caractéristiques des dispositifs d'enseignement d'une académie et, de ce point de vue, notre mission a beaucoup "saisi", acquérant par là, une expertise lui permettant de percevoir le déroulement des processus et les ressorts de leur déroulement, au service d'une compréhension globale.

De cette proximité concrète avec le territoire, nous avons arrêté le choix, pour ce qui concerne le contenu du rapport, d'une approche qui ne dissocierait pas l'académie de la région. Au-delà de la banalité du principe, il nous est en effet apparu que l'une des questions fondamentales que l'académie de Strasbourg avait à connaître tenait à la position stratégique du système éducatif par rapport au contexte socio-économique alsacien. Une question dont la nouveauté et l'acuité tiennent précisément aux inflexions récentes de la situation économique régionale : qu'il s'agisse de l'élévation des niveaux de qualification et de ce qui en découle du côté de l'offre comme de la demande d'éducation, qu'il s'agisse de l'ouverture à tous les jeunes résidents en Alsace de l'ensemble des potentialités de l'appareil de formation. Il semble bien que cette question confère au système d'éducation et de formation en Alsace une responsabilité majeure, même si tous les acteurs n'en sont pas encore convaincus.

Cette orientation nous a naturellement conduits à examiner la question du pilotage académique, à tous ses niveaux, avec ses ambitions, ses atouts, mais aussi parfois ses pesanteurs et ses incertitudes.

Pour autant, face à une réalité régionale complexe, exposée à de fortes tensions sociales et économiques nous ne cédon pas à l'illusion d'avoir cerné toutes les questions que pose à l'Alsace l'adaptation de son appareil éducatif. Les ruptures décrites, les réussites soulignées, les décalages constatés doivent être replacés dans la tentative d'une perception globale du fonctionnement académique, alors même que celui-ci n'est pas suspendu durant l'évaluation. Ceci implique donc le renoncement à l'identification exhaustive des interdépendances et au caractère définitif des jugements.

Nous n'ignorons pas non plus le confort relatif de notre posture d'évaluateurs d'une matière vivante, mouvante et contingente, vis à vis de tous ceux qui ont l'obligation, dans le quotidien, de décider et d'agir. Nous revendiquons cependant le privilège de la distance qui confère aux points de vue exprimés un gage de neutralité.

Le présent rapport est composé de trois parties.

Une **première partie** intitulée "L'Alsace et ses horizons : identités et perspectives" présente les fondements de ce que l'on appelle "l'identité alsacienne", dans ses dimensions historiques, géographiques et culturelles pour ensuite caractériser les mutations économiques à l'œuvre et leur impact conjoncturel et structurel sur l'emploi (flux et qualifications), les paramètres sociaux et enfin projeter les obligations qui en découlent pour l'appareil d'éducation et de formation alsacien.

Une **seconde partie** intitulée "L'éducation et la formation en Alsace : structures, performances et moyens" expose les principales caractéristiques de l'offre de formation aux différents niveaux, y compris le post-baccalauréat (potentiel, usages, résultats) à travers l'analyse des parcours de formation et met en regard les logiques sous-jacentes aux décisions d'engagements de moyens. Les "spécificités" alsaciennes sont précisément analysées : l'enseignement des langues aux différents niveaux, l'apprentissage, mais aussi la prise en charge de populations d'élèves fortement hétérogènes.

Une **troisième partie** intitulée "Des points d'appui pour la construction de nouveaux équilibres" articule une présentation portant à la fois sur les contenus, les méthodologies, les perceptions et représentations, les conditions de mise en œuvre et de suivi des divers "projets alsaciens" (schéma régional, projet académique, PTA, réorganisation du rectorat) et la mise en évidence des lignes de force et des potentialités de synergie entre les différents projets autour de quelques questions stratégiques pour l'école en Alsace.

Au cours de notre mission, nous avons trouvé partout, attention, écoute et engagement convaincu dans les principes et valeurs de l'École de la République. Nous tenons à adresser ici nos plus vifs remerciements à tous ceux qui ont œuvré pour nous aider dans l'organisation de notre mission et en faciliter la réalisation³.

³ La liste des interlocuteurs rencontrés et des sites visités est donnée en annexe.

1. L'ALSACE ET SES HORIZONS : IDENTITÉS ET PERSPECTIVES

Placée au "cœur de l'Europe" bien avant l'essor de la communauté économique européenne, l'Alsace possède un passé riche et sa position rhénane stratégique, si elle a pu être cause de souffrances dans l'histoire, a aussi fait sa richesse culturelle, agricole et commerciale et assuré sa vitalité économique depuis l'après-guerre. Aujourd'hui, alors que le monde change autour d'elle, l'Alsace subit de profondes mutations économiques et cherche un nouvel équilibre, pour assurer à sa population une nouvelle prospérité.

L'adaptation de l'offre d'éducation et de formation, largement héritée encore des logiques d'un passé révolu, constitue un axe déterminant de cette réussite et sa réalisation s'impose comme un projet aussi bien à construire qu'à partager.

Cette première partie se propose de montrer comment l'Alsace - territoire fortement identitaire, forgé par la géographie, l'histoire et la culture, bénéficiant d'un dynamisme démographique particulier, contrastant avec le malthusianisme du Grand Est et du Rhin Supérieur - est confrontée aux mutations économiques et sociales récentes d'un territoire riche (la fin relative de la prospérité industrielle et la montée du chômage, l'immigration prégnante, l'évolution de l'économie allemande) et à la complexité des territoires supra et infra régionaux.

Cette approche de la réalité alsacienne et des perspectives de son évolution est destinée à éclairer et à mieux faire comprendre l'action et le positionnement du système éducatif et de formation, dans ses spécificités actuelles et dans les orientations qui pourraient être les siennes dans un futur proche.

1.1. Les identités alsaciennes : dimensions géographiques, historiques et culturelles

L'Alsace est dotée d'une forte identité. Tant pour les Alsaciens et leurs voisins, y compris outre-Rhin, que pour la Nation française dans son ensemble, ce territoire est bien visible et lisible. Il le doit autant à son positionnement géographique, qu'à son histoire et à sa culture. Il est alors nécessaire de voir comment chacun de ces principaux traits éclaire le système éducatif alsacien et pèse éventuellement sur lui.

1.1.1. La géographie de l'Alsace

- **Considérée d'un point de vue seulement géographique, l'Alsace, à la différence d'autres régions françaises, peut apparaître comme une région très homogène.** Elle se présente en effet comme une étroite plaine qui s'étend du Nord au Sud, nettement délimitée à l'Ouest par le massif vosgien et à l'Est par le Rhin.

De fait, elle s'inscrit dans un territoire homogène plus large : la partie occidentale du fossé rhénan, entre Vosges et Forêt Noire, avec le fleuve en son milieu et le versant oriental des Vosges. D'ailleurs la similitude des paysages de part et d'autre du Rhin est manifeste. Ce sont les vicissitudes de l'histoire qui ont érigé le fleuve en frontière scindant la plaine du Nord au Sud.

Par ailleurs, à ne considérer que la partie alsacienne du fossé, la plaine n'est pas le seul élément du paysage. Schématiquement, du Rhin vers les Vosges, les géographes distinguent généralement, le long du fleuve, une bande de terrasses graveleuses (la Hardt) ou de marécages aujourd'hui partiellement asséchés (le Ried), puis la plaine proprement dite, puis les collines sous-vosgiennes (le vignoble) et enfin la partie alsacienne du massif vosgien avec ses « ballons » et ses vallées transversales isolées ou parfois historiquement et économiquement tournées vers les Vosges. A ces différentes régions correspondent des mises en valeurs plus ou moins précoces dans l'histoire et des paysages agraires diversifiés.

Encore faut-il au moins ajouter à cette diversité le Sundgau au sud, carrefour géologique et humain avec le Jura et, au Nord, l'Alsace bossue, appelée ainsi à l'image de son relief, celui du plateau lorrain. En effet, ses caractéristiques géologiques et géographiques, la forme de ses villages, de ses maisons, de ses paysages agraires sont celles de la Lorraine ; mais son histoire est celle de l'Alsace.

L'ordonnement « nord sud » des types de paysages est entravé au milieu de la plaine par le Ried, dont la direction sud-ouest – nord-est de Colmar à Rhinau, prend la plaine en écharpe et a ainsi longtemps constitué un obstacle naturel. Les géographes y voient le Landgraben séparant les anciennes Haute et Basse Alsace et qui expliquerait, en partie, une dualité alsacienne, ancienne et toujours vivace.

- L'organisation et l'activité de l'Alsace, y compris de son système éducatif, sont marquées par cette géographie :

- Les différences de peuplement (plaine densément habitée, montagne moins peuplée) structurent l'implantation des établissements. Les vallées enclavées, isolent davantage que la relative petite taille du territoire régional le donne à penser et contribuent à limiter la mobilité des jeunes pendant leur formation.
- Le maillage et la structuration du réseau urbain dense, bien réparti sur le territoire et fortement hiérarchisé, rejaillissent de façon contradictoire. Le système éducatif est écartelé entre une offre de formations pointues, plutôt concentrée sur les grandes agglomérations et une volonté des élus d'implanter sur tout le territoire alsacien, au plus près des populations, des formations les plus élevées possibles. A cet égard, ce sont les villes, lieux de confluence, points de contact entre les vallées et la plaine qui jouent traditionnellement le rôle de relais des grandes agglomérations et maillent le territoire alsacien (Saverne, Mutzig, Obernai, Molsheim, Ribeauvillé, Munster, Thann, Cernay...)
- L'éloignement de Paris, le fort besoin d'infrastructures de transport⁴ (le TGV n'arrivera qu'à l'été 2007), la position géographique frontalière, même si le centre de gravité de l'Union Européenne s'est déplacé vers l'Est, sont des réalités que le système éducatif doit prendre en compte, pour contribuer à favoriser l'ouverture des jeunes Alsaciens sur le monde extérieur, comme leur mobilité.

1.1.2. L'impact de l'histoire de l'Alsace

Frontière et champ de bataille

- **Si la géographie a fait de l'Alsace une voie de passage, l'histoire en a fait une frontière.**

Etienne Juillard résume ainsi ce destin. « La France du Nord-Est dispose d'un atout maître : elle commande quelques uns des passages obligés pour qui veut se rendre de la Méditerranée occidentale à la Mer du Nord. Elle a pu en jouer dès la préhistoire, avec les routes de l'ambre et de l'étain, et à l'époque gallo-romaine, avec la grande route de Lyon à Cologne. Elle en a joué encore aux siècles brillants du Moyen Age, où Metz et Strasbourg apparaissaient comme d'importantes étapes sur les chemins qui menaient de l'Italie vers la Flandre.

Elle aspire aujourd'hui à rejouer ce rôle dans le cadre d'une Europe économiquement intégrée. Mais dans l'intervalle un intense morcellement politique et l'affirmation, à l'est et à l'ouest, de deux grands Etats rivaux, y avaient fait prévaloir la circulation transversale, y avaient multiplié les barrières douanières et, qui pis est, l'avaient transformée en enjeu, en camp retranché et en champ de bataille.⁵ »

⁴ Conseil régional, Schéma de développement économique. 2006

⁵ Etienne Juillard, *L'Alsace et la Lorraine*, Atlas et géographie de la France moderne, Flammarion, 1977.

Le fait frontalier est une dominante historique : durant les quatre siècles d'intégration de l'Alsace à l'Empire romain, le « limes » est établi sur le Rhin ; pendant les dix siècles d'appartenance à l'Empire germanique, les frontières (incertaines il est vrai) se situaient sur son flanc ouest ; la France de Louis XIV convoite l'Alsace pour pousser ses frontières vers l'est ; Bismarck poursuit le même objectif en sens inverse ; la France républicaine veut reprendre la « ligne bleue des Vosges »... Ce mouvement pendulaire s'est poursuivi jusqu'en 1945, avec des conflits meurtriers, des apports culturels successifs, toutes choses qui marquent encore profondément l'esprit et le cœur des Alsaciens.

Pour notre propos, trois conséquences majeures au moins méritent attention : la situation linguistique, le fait religieux et le statut local.

• **L'actualité de l'histoire alsacienne, c'est bien entendu sa place dans la construction européenne.**

La position « au cœur de l'Europe », cette expression souvent galvaudée ayant un sens réel en Alsace, la présence, bien qu'épisodique et cycliquement contestée, du Parlement européen à Strasbourg, sont des signes forts d'une position européenne sur laquelle le système éducatif pourrait s'appuyer.

Il faut ajouter à cette réalité européenne, la complexité des relations de l'Alsace avec le pouvoir central national. Il en résulte certaines incompréhensions qui ne vont pas sans peser sur les rapports entre les décideurs alsaciens et les représentants de l'administration nationale.

Une longue tradition « bilingue »

• **La frontière linguistique entre la Romania et la Theutonia** est une ligne qui va du sud-est, du Ballon d'Alsace, vers le nord-ouest, suivant un temps la ligne de crête des Vosges, puis coupant le département de la Moselle entre Metz et Thionville. De part et d'autre de cette ligne, brusquement, d'un village à l'autre, les pratiques linguistiques sont nettement différentes. A l'ouest, c'est la Lorraine romane, où la langue commune est le français, qui tend de plus en plus à devenir la seule langue. A l'est, c'est la Lorraine germanophone et l'Alsace, où la situation linguistique est bien plus complexe. Schématiquement, on pourrait dire :

- que le français y est la langue commune officielle, théoriquement pratiquée par l'ensemble de la population, puisqu'elle est enseignée à tous dès l'école maternelle ;
- qu'une partie plus ou moins importante de la population parle également un dialecte germanique ;

- que la langue commune officielle de l'Allemagne (Hochdeutsch), si elle n'est pas parlée dans l'usage courant, est néanmoins souvent comprise.

"L'Alsace a de longue date une vie culturelle intense et à composantes multiples, influencées par sa situation rhénane et les fluctuations d'appartenance. Aux XIV-XVIe siècles, la région participe activement à l'Humanisme et à la Réforme, aux courants artistiques qui s'y croisent, avec une audience étendue en Europe.

Avec le rattachement à la France, s'établit progressivement une bi-culture assez spécifique. Surtout parmi les bourgeoisies et les milieux intellectuels ou élites locales des villes grandes et petites. Au XVII-XVIIIe siècles, au contact des administrateurs et des garnisons, la culture française pénètre le théâtre, la mode [...] et lentement l'enseignement des collèges (catholiques) et des gymnases (protestants). Mais « l'alsacien » demeure la langue usuelle orale et l'allemand la langue écrite soutenue par les clergés (surtout luthériens).

Dans les arts, la musique, l'architecture, les doubles influences s'interpénètrent, comme dans l'apprentissage ou la recherche des innovations techniques.

L'intérêt pour le contact entre deux cultures sous-tend le bilinguisme [...].

Ouverte aux idéaux de la Révolution, l'Alsace souffrit des atteintes à son identité portées par la Terreur, heureusement atténuées par la tolérance de l'administration depuis Napoléon I^{er}, par les progrès de la scolarisation, comme par l'essor des sociétés savantes et des « Alsatiques » lesquelles, par le livre ancrent ses valeurs majeures dans son passé.¹⁶

● **Dans les années 1950/70, à l'Est de cette frontière, le caractère linguistique dominant est donc le plurilinguisme.**

Pour l'Alsace, en se fondant sur les enquêtes de l'époque, Pierre Vogler, recense les usages suivants :

- « le français, utilisé par une proportion non négligeable d'unilingues, en plus grand nombre dans les villes qu'en zone rurale ;
- le dialecte alsacien utilisé par un nombre décroissant d'unilingues, en dehors des grands axes de communication, plus fréquemment par des bilingues ;
- l'allemand, déclaré su, lu ou écouté à la radio, la télévision, par un assez grand pourcentage de bilingues, sans être activement utilisé dans des situations de communication réelle, si ce n'est avec des étrangers⁷. L'auteur conclut en qualifiant la situation linguistique en Alsace de « **bilinguisme de complémentarité** ». La grande majorité de la population a en effet l'occasion d'employer et l'alsacien et le français, mais le premier dans un éventail d'usages sociaux plus large.

⁶ La France dans ses régions, sous la direction d'André Gamblin, SEDES, 2000

⁷ Pierre Vogler, *Quelle politique linguistique pour l'Alsace ?* Revue des sciences sociales de la France de l'Est, n° 8, 1980

● **Aujourd'hui, si ces limites géographiques sont restées les mêmes, force est de constater que le bilinguisme a largement reculé en Alsace.**

- la dialectophonie est en baisse, malgré une persistance en Alsace Bossue et dans l'Outre Forêt. Les observateurs considèrent que l'Alsace perd de 15 000 à 25 000 pratiquants du dialecte chaque année. Aux personnes âgées disparues qui parlaient le dialecte se substituent des générations nouvelles pratiquant au mieux une « dialectophonie passive » (ils comprennent, mais ne parlent pas). L'alsacien est néanmoins la deuxième langue régionale de France.⁸
- Cela n'est pas sans conséquences sur le vivier des enseignants de l'allemand ou en allemand (on trouve moins de germanistes aux concours d'entrée de professeurs des écoles et des collèges) et sur les pratiques pédagogiques (faible prise en compte de la dialectophonie dans l'enseignement de l'allemand).

Une terre de religions

● **Comme le proclamait, il y a quelques années, le diocèse de Strasbourg, sur son site internet,** « si l'Alsace ressemble à ses voisins helvétiques et allemands en ce qui concerne la situation religieuse multiconfessionnelle, cela vaut aussi pour la place accordée aux Églises dans la vie de la Cité ; les institutions d'inspiration religieuse exercent un rôle influent dans les domaines sociaux et culturels ».

Le fait est d'ailleurs reconnu de longue date par la plupart des analystes de l'Alsace à l'exemple de Frédéric Hoffet dans sa célèbre *Psychanalyse de l'Alsace*⁹. Il est manifeste aussi dans l'assistance aux offices, le nombre et le caractère populaire des pèlerinages, le fort respect du repos dominical.

« Il est impossible de comprendre la formation et le développement de la culture alsacienne en négligeant l'action capitale de l'imprégnation religieuse.¹⁰ » Il faut rappeler en effet que, dix siècles après l'évangélisation catholique, l'Alsace a été un haut lieu de la Réforme et a durement souffert des conflits qui lui étaient directement ou indirectement liés (Guerre des Paysans, Guerre de Trente Ans).

Cette histoire a imprégné la mémoire collective, dessiné la géographie religieuse multiconfessionnelle d'aujourd'hui, réglé de façon originale les rapports entre les différentes confessions et leur statut dans la société. Actuellement l'Alsace compte environ 1 300 000

⁸ Insee, CPA, n°12, décembre 2002

⁹ Frédéric Hoffet, *Psychanalyse de l'Alsace*, Flammarion, 1951, réédition enrichie, Alsatia, 1994.

¹⁰ Alfred Biedermann, *L'Alsace littéraire et intellectuelle*, in Visages de l'Alsace, Horizons de France, 1948.

catholiques, 250 000 protestants (surtout luthériens) et 20 000 israélites. Ces religions sont reconnues par le statut local et ont donc droit de cité à l'école ; il n'en est pas de même pour les 40 000 à 60 000 membres des communautés musulmanes. Si les rapports entre les communautés religieuses ont été conflictuels (il y a deux générations les mariages mixtes étaient rares et « mal vus »), les tenants des différentes religions ont toujours su faire front commun pour défendre (contre l'État français ou allemand) les intérêts alsaciens ; c'est ainsi que certaines dispositions (comme la Loi Falloux, par exemple) ont été préservées face au pouvoir prussien d'abord, face au pouvoir républicain ensuite. Cette résistance s'incarne dans le statut local.

● **Aujourd'hui, trois réalités marquent le paysage éducatif alsacien dans le domaine religieux :**

- une pratique de l'enseignement religieux en milieu scolaire, en fort recul (plus de la moitié des élèves des établissements visités ont sollicité une dérogation pour ne plus suivre l'heure hebdomadaire),
- une gestion difficile des ressources humaines affectées à ces tâches (temps partiels, temps partagés, montée du nombre de contractuels...) rendues plus contraignantes, source de malaise chez les intéressés et compliquant les rapports avec les autorités religieuses.
- une demande de reconnaissance des autorités religieuses musulmanes, en quête d'une position officielle que ne leur a pas explicitement laissé le Concordat, auquel elles n'étaient bien évidemment pas partie. Cette démarche s'inscrit dans le contexte d'une présence substantielle d'immigrés musulmans et d'un traitement bien maîtrisé de la question du voile.

1.1.3. Des références culturelles marquantes

Une particularité juridique : le statut local

Ce qu'on appelle communément ainsi est un ensemble législatif et réglementaire, spécifique à l'Alsace, dont le statut scolaire local constitue un sous-ensemble. Il résulte de son histoire récente et son origine peut être datée de 1870, au moment où l'Alsace est rattachée à l'Empire prussien et sa véritable acceptation aux lendemains de la « Grande Guerre ».

- ***Le statut local au sein de la République française***

C'est donc à compter du retour à la France, que l'usage de l'expression « statut local » est la plus appropriée. En effet, selon les principes mêmes de la République - une et indivisible -, ses lois doivent s'appliquer sur l'intégralité du territoire national.

Pourtant, la mise en place de ce « particularisme » juridique dès le lendemain de la première guerre mondiale correspondit à la fois à une attente locale et à une promesse des autorités françaises. On rappelle volontiers les paroles de Joffre à Thann : « La France vous apporte, avec les libertés quelle a toujours représentées, le respect de vos libertés à vous, des libertés alsaciennes, de vos traditions, de vos convictions, de vos mœurs. ».

En conséquence la Loi du 1er juin 1924 introduisit certes la législation française, mais préserva des pans considérables de la législation d'avant 1919 et donc déroatoires au droit français de l'époque, dont la Loi Falloux. Le Statut local d'Alsace et Moselle est véritablement né à ce moment.

Il couvre de nombreux domaines :

- dans le droit public : le droit communal, le régime des eaux, le droit de chasse, le statut confessionnel de l'enseignement ;
- dans le droit social : le régime de la sécurité sociale (assurances maladie, vieillesse, accidents du travail), celui des pensions, la réglementation de l'apprentissage artisanal, celle du repos dominical et des heures d'ouverture des magasins ;
- dans le droit privé : le régime matrimonial et successoral, l'organisation judiciaire et la compétence des tribunaux, le régime foncier, le droit commercial, le droit d'association, le droit local des caisses d'épargne et du crédit mutuel ;
- dans le domaine religieux : le régime légal des cultes...

Ce droit local est donc constitué de la superposition de plusieurs textes législatifs et réglementaires :

- ceux d'avant 1871 maintenus en vigueur durant la période allemande, comme le Concordat et la Loi Falloux ;
- ceux institués pendant le rattachement à l'Allemagne, comme le Code du travail de 1903 ou la loi sur les associations de 1908 ;
- ceux d'après 1919 adaptant la législation précédente à la législation française (par exemple l'application de la Loi du 11 juillet 1971 sur la formation continue).

• *Le volet éducation/formation du statut local*

Quant au volet scolaire du statut local, il ne découle pas du Concordat de 1801 qui règle, sur un plan général, les rapports de l'État français avec les trois Églises reconnues, catholique, protestante, israélite. Sa base juridique est la Loi Falloux du 15 mars 1850, complétée et précisée par un certain nombre de textes français et allemands, parus respectivement avant et après 1870. Ces dispositions, comme l'ensemble du statut local, ont été maintenues à la libération.

Ainsi, l'enseignement religieux est obligatoire, car l'article 23 de la Loi Falloux¹¹ indique que « l'enseignement primaire comprend : l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture [...] ». D'après le décret du 7 décembre 1972, cet enseignement comporte une heure intégrée dans les 27 heures obligatoires, cet horaire pouvant être porté à 28, dont 2 heures de religion. Cet enseignement est donné par les maîtres volontaires, les ministres du culte ou des catéchistes. Les parents ont néanmoins la possibilité de dispenser leurs enfants de cet enseignement par demande écrite, en application du décret du 10/10/1936. Ces dispositions concernent toute la scolarité obligatoire et s'étendent donc au collège depuis 1959.

L'article 36 de la Loi Falloux précise : « dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes. » C'est pourquoi il existe des écoles confessionnelles, essentiellement catholiques et protestantes, parfois une de chaque confession dans la même commune. Et lorsque, dans les années soixante-dix, on a voulu faire fonctionner en unités pédagogiques des écoles de confessions différentes, l'accord des autorités religieuses était indispensable.

En ce qui concerne l'apprentissage, au moment du retour sous souveraineté française, le statut local a permis de préserver un certain nombre de dispositions législatives et réglementaires datant de l'époque allemande et auxquelles les milieux professionnels et l'opinion publique en général étaient attachés. De là résultent quelques particularités :

- Ainsi, les artisans sont toujours regroupés dans des corporations de métiers (une corporation par arrondissement et une fédération pour l'Alsace).
- Les chambres consulaires disposent de pouvoirs importants sur l'apprentissage.
- La taxe d'apprentissage que la loi de 1971 a fixé à 0,5% de la masse salariale de l'entreprise n'est que de 0,2% en Alsace. En outre, elle n'est pas versée à des organismes

¹¹ On trouvera le texte initial de la loi Falloux de 1850 dans l'ouvrage de Martine Allaire et Marie-Thérèse Franck, *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat*, La Documentation française, collection retour aux textes, Paris, 1995, pp. 84-96.

publics ; les EPLE ne peuvent donc en bénéficier que si les entreprises établies en Alsace ont leur siège social ailleurs en France.

- La majorité des CFA sont rattachés à des lycées professionnels qui peuvent alors par leur intermédiaire recevoir la taxe d'apprentissage.
- Il existe des formations et des diplômes spécifiques délivrés par les chambres consulaires, tel par exemple le brevet de maîtrise supérieur, diplôme de niveau III, qui existe en Alsace depuis 1979 et accessible par la formation continue.

Une identité forte et pourtant constamment réinterrogée

- **Bien plus que la géographie, en Alsace comme ailleurs, c'est l'histoire qui a forgé l'identité alsacienne.**

Mais, au sein du sentiment identitaire, c'est le sentiment d'appartenance qui, en Alsace, plus qu'ailleurs, constitue à la fois un ciment solide et un facteur de fragilité ou d'incertitudes. En effet, l'histoire moderne des identités européennes s'est construite autour de l'appartenance à des communautés nationales, des Etats nations. Cela est particulièrement vrai en France et, de ce fait, chaque français a dû assumer une certaine forme de multi appartenance lui permettant à la fois de se sentir picard et français, breton et français, occitan et français...

Cependant les cercles concentriques de ses appartenances sont restés stables durant des générations. Tel ne fut pas le cas de l'histoire récente de l'Alsace qui a été ballottée entre deux États nations rivaux.

L'Alsace est rattachée à la France en 1648, Strasbourg en 1681 et Mulhouse en 1798. Comme l'a écrit un instituteur alsacien, Philippe Husser, le 1er janvier 1941, dans son journal : « Français de 1862 (date de sa naissance) à 1870, allemand de 1870 à 1918, français de 1918 à 1940 et de nouveau allemand ; ce sera sans doute mon dernier changement de nationalité.¹² » Ces vicissitudes de l'histoire ont probablement retardé et conforté le sentiment d'appartenance nationale des alsaciens.

Depuis 1945, ces conditions particulières n'ont pas conduit les Alsaciens à se replier sur une identité strictement alsacienne cristallisée sur des spécificités culturelles, linguistiques, religieuses, mais à la conserver et à la faire vivre, dans un cadre français et européen.

L'affirmation de l'unité de l'Alsace, de ses spécificités et diversités, des dualités linguistiques, religieuses et autres, si bien décrites par Frédéric Hoffet dans sa « Psychanalyse

¹² Philippe Husser, *Mémoires d'un instituteur alsacien*, Hachette, 1989.

de l'Alsace », n'empêche pas le territoire et ses habitants de s'inscrire aujourd'hui clairement dans une perspective et une légitimité nationale, comme l'affirme le Président du Conseil Régional : « Il n'y a pas de problème d'identité en Alsace. Les alsaciens se sentent d'autant plus à l'aise aujourd'hui qu'ils savent que leur situation géographique est plus favorable. L'alsacien se sent aujourd'hui profondément français et il s'affirme européen et bilingue.¹³ »

• **Il résulte de cette histoire mouvementée, de cette culture affirmée, une mentalité particulière**, qui pèse incontestablement sur la structuration, les choix et la mise en œuvre des politiques éducatives sur le territoire alsacien. Laissons Bernard Vogler la définir¹⁴ : « Enfin l'identité alsacienne, c'est une certaine manière d'être : une certaine méfiance envers les idéologies, une réserve envers l'étranger et parfois la nouveauté, un certain pragmatisme, une difficulté à s'exprimer, naturelle (taciturne) ou psychologique (liée à une faible maîtrise de la langue), une certaine tolérance, mais qui actuellement semble en recul, attachement à l'ordre et à la discipline et au sens de l'organisation, enfin l'attachement à la liberté et à la démocratie. »

• **L'héritage culturel, le particularisme des mentalités marquent encore le système éducatif alsacien.**

Ainsi, les réticences à la mobilité des adultes (enseignants, encadrement administratif), comme des jeunes, y trouve sa source principale. La rigueur des esprits, le sérieux, le goût du travail bien fait, orientent plus naturellement les élèves, poussés par l'exemple des générations précédentes, vers les études professionnelles, en référence « au bon métier » plutôt qu'à d'abstraites études longues et générales. Bien entendu, la place de l'enseignement de l'allemand, langue des racines et langue du voisin, mais aussi langue d'excellence, en procède également. La propension à l'exigence, à tous les niveaux du système scolaire, constitue aussi un trait marquant du fonctionnement et des performances de l'éducation en Alsace.

1.2. Un atout majeur : le dynamisme démographique

Contrairement aux régions voisines, françaises et outre-Rhin, l'Alsace conserve une démographie dynamique, à laquelle l'excédent naturel et une immigration élevée, contribuent. Inégalement mais densément répartie sur le territoire, la population devrait croître encore, au-delà de 2015, même si à cette date, vieillissement oblige, la population scolaire aura perdu entre 5 500 et 22 000 élèves.

¹³ Propos rapportés par Alain Howiller, *op. cit.* p.36.

¹⁴ Bernard Vogler, Histoire culturelle de l'Alsace, P.530, La Nuée Bleue, 1994.

L'embellie démographique et une immigration qui ne cesse de progresser sont les deux éléments qui caractérisent déjà l'Alsace et auxquels l'adaptation du système éducatif devra très rapidement répondre.

1.2.1. La démographie, élément du développement économique

Un espace densément, mais inégalement peuplé

Une région densément peuplée

L'Alsace affiche une densité de population de 209 habitants au km². C'est déjà remarquable en comparaison de la moyenne nationale (108 habitants), mais plus encore face à celle du Grand Est français (77 habitants).

Cette densité forte, se rapproche davantage de celle de l'Allemagne (231 habitants) et du Land voisin du Bade Wurtemberg (293 habitants).

Les contrastes sont très importants entre les grandes agglomérations (Strasbourg, Mulhouse et Colmar) et la zone rurale, mais aussi entre la plaine et la montagne.

Le renforcement d'une inégale répartition sur le territoire alsacien

Le territoire régional est limité en taille (1,6% du territoire national), mais plus densément peuplé (3% de la population métropolitaine, en 2004).

La population est cependant très inégalement répartie sur le territoire régional.

Pour une densité régionale de 209 hab./km², le Bas-Rhin affiche 216 hab./km² et le Haut-Rhin 200 hab./km². La part de la population urbaine de chaque département est comparable (respectivement 92,9% et 93,4%), mais le Haut-Rhin est beaucoup plus montagneux que le Bas-Rhin (7,3% de son territoire contre 1,6%).

La population du Bas-Rhin continue de croître plus rapidement que celle du Haut-Rhin, compte tenu notamment de la forte attractivité de l'agglomération strasbourgeoise.

Cependant, la population est plus jeune dans le Haut-Rhin, qui comptait au recensement de 1999, 25,3% de moins de 20 ans, contre 24,6% pour le Bas-Rhin.

Une croissance démographique positive, partagée entre excédent naturel et immigration

• **L'analyse du recensement partiel de 2004**¹⁵ et sa comparaison avec le recensement général de 1999¹⁶, montrent que la population alsacienne s'établit en 2004, à 1 794 000 habitants, contre 1 734 000 habitants en 1999.

Cela représente un accroissement de 60 000 h, soit 3,5%, pour une progression moyenne en France de 2,9%. La croissance reste donc plus élevée que la moyenne nationale, même si elle se ralentit (0,68%/an contre 0,73%/an, pour la période 90/99).

Cet accroissement reste majoritairement dû à « l'excédent naturel (2/3), bien que l'immigration (1/3) » s'accélère, avec un double mouvement :

- Le poids de l'immigration étrangère, avec une population d'origine étrangère élevée (13,4%, contre une moyenne nationale de 10,9%) et en croissance (plus 1 point, depuis 1999).
- Le solde migratoire vers les autres régions françaises déficitaire, notamment vers la Lorraine, la Franche-Comté et la région parisienne, avec 80 000 départs pour 70 000 entrées. Ce solde est cependant positif pour la tranche 20-29 ans. Selon l'INSEE, l'Alsace continue d'attirer les étudiants et les jeunes actifs.

Il est notable de constater que l'accroissement naturel, comme l'immigration, sont concentrés sur les trois grandes agglomérations, au sens large (Strasbourg, Mulhouse et Colmar) et qu'une partie de la « montagne », au centre et au sud de la région, continue de se dépeupler.

Le taux de fécondité alsacien est plus faible que la moyenne française, mais supérieur à celui de l'Union européenne à 15 (respectivement : 1,73, 1,92 et 1,45). L'écart entre le Bas-Rhin assez prolifique (1,83) et le Haut-Rhin plus malthusien (1,65) est réel et ancien.

Le taux de natalité est à la baisse depuis 2000 et le niveau de 2004 est comparable à celui des années 93-94, à 12,4 pour mille (12,7 pour mille en moyenne nationale). 21 800 naissances ont été enregistrées, dont 12 800 en Bas-Rhin et 9 000 dans le Haut-Rhin.

• **À l'horizon 2015**, quel que soit le scénario¹⁷, la population de l'Alsace va continuer de croître de 50 000 à 120 000 habitants, le scénario central, qui poursuit les tendances 99/04, prévoyant une progression de 80 000 habitants.

¹⁵ Insee. Chiffres pour l'Alsace – revue n°27 – juillet 2005. Annie EBRO Thomas MORIN : recensement 2004

¹⁶ Insee/Conseil régional d'Alsace. Evolution chiffres et tendances (RGP 1999) – Avril 2002

Sur la période 2000-2030, la population de l'Alsace devrait croître de 18,5% et atteindre 2 072 000 habitants¹⁸. Cette évolution très positive, bénéficiera davantage au Bas-Rhin qu'au Haut-Rhin, du fait principalement du dynamisme de l'agglomération de Strasbourg (+22%, contre +7,5% pour Mulhouse).

Une population qui vieillit moins vite que celle des voisins

Que ce soit pour la période récente (1999-2004), ou dans la projection à l'horizon 2015, il s'agit d'une tendance lourde.

- **Entre 1999 et 2004**, la proportion des plus de 60 ans dans la population totale est passée de 17,5% à 18,5%. La proportion des moins de 20 ans a baissé, passant de 24,89% à 24%, ce qui représente une diminution de plus de 5 000 personnes. Il en est de même pour les alsaciens âgés de 20 à 40 ans, donc en âge de procréer dans les 15 années à venir.

- **À l'horizon 2015, la structure par âge de la population va continuer d'évoluer.**

- La population en âge scolaire va continuer à diminuer, entre 2 et 7 % et perdre ainsi de 8 000 à 28 000 individus.
- La part des plus de 60 ans devrait passer de 18,5%, à une fourchette de 22,8 à 23,6 %, soit environ 90 000 personnes supplémentaires, en raison de l'allongement de la durée de la vie active

Avec prudence, l'étude prospective de l'INSEE¹⁹ considère que le solde migratoire restera positif de 2 100 à 5 300 personnes par an, si l'attractivité économique de l'Alsace reste forte. Cet excédent serait plutôt le fait de l'arrivée d'étrangers, compensant le départ d'Alsaciens pouvant être attirés par les besoins d'emplois des régions françaises limitrophes, en déclin démographique plus rapide. L'étude n'examine pas le fait « frontalier ».

- **La population active continuera d'augmenter**, dans une fourchette de 40 000 à 90 000 actifs supplémentaires en lien avec l'augmentation du taux d'activité féminin (déjà plus élevé que la moyenne nationale, à 83,8% contre 79,7%). Pour que le taux de chômage ne dépasse pas 8,5%, il faudra créer de 5 600 à 10 200 emplois par an, jusqu'en 2010, 1 300 à 5 500, au-delà, car la population active augmentera moins rapidement après cette date.

La baisse de la population active est ainsi retardée par rapport à l'évolution prévue au niveau national.²⁰

¹⁸ Recteur Chaix, l'évolution de l'offre de formation en Alsace. Communication devant le CRA. 8 avril 2005

¹⁹ Insee. Chiffres pour l'Alsace – revue n°27 - juillet 2005 – Annie EBRO Thomas MORIN : Alsace horizon 2015

²⁰ Insee, chiffres pour l'Alsace – revue n°22 octobre 2004 – Annie EBRO : population active alsacienne, une baisse annoncée.

- L'évolution démographique en Allemagne sera beaucoup moins favorable. Pour une population qui s'élevait à 83 millions d'habitants en 2001, la projection à l'horizon 2010 prévoit une baisse de 3,6 %, avec 80 millions d'habitants, accompagnée d'un vieillissement accru. La main d'œuvre alsacienne pourrait, à moyen terme, y trouver à nouveau des débouchés. La Suisse suit une tendance comparable.

- Les perspectives démographiques des régions limitrophes - Franche-Comté et Lorraine ne sont pas positives :
 - Pour la Franche-Comté, à l'horizon 2030, la population totale ne sera pas supérieure à celle de 1999, après avoir enregistré un léger pic en 2015. Ce repli proviendrait à la fois du vieillissement naturel (doublement en 30 ans des plus de 75 ans) et du départ des jeunes actifs (notamment du secteur limitrophe de Montbéliard).²¹

 - Pour la Lorraine, la situation ne serait guère différente. Selon le scénario central de l'étude de l'INSEE²², la population en 2020 connaîtrait une baisse de 3,5% (-80 000 habitants). La population des plus de 60 ans représenterait 37,5% du total et 150 000 jeunes quitteraient le territoire pendant la période. La baisse nette de la population active est même envisagée dès 2006.²³

²¹ Insee Franche Comté, L'Essentiel n°48 - 2003

²² Insee Lorraine, Economie Lorraine n°211 – Sept 2001

²³ Insee Lorraine, Economie Lorraine n°228 – Sept 2003

Une composition familiale un peu mieux préservée qu'ailleurs

D'ici 2015, Le nombre de ménages (au sens économique) va augmenter en Alsace, mais la part des couples va baisser (de 61 à 59,5%).

Les divorces sont en recul de 10% sur un an, en 2004, notamment dans le Bas-Rhin, contre une baisse de 2% en moyenne nationale.

Au recensement de 1999, 14% des familles sont monoparentales,²⁴ une situation plus favorable que la moyenne nationale (17%). Pourtant avec 37 400 familles monoparentales, le phénomène s'est accru de 28% de 1990 à 1999. Il concerne principalement de femmes assez jeunes, actives à 80% et ayant 1 ou 2 enfants. Le nombre de pères isolés croît cependant plus rapidement que celui des mères.

Le nombre de bénéficiaires de l'allocation de parent isolé (API) est passé de 4 000 à 4 200 entre 2000 et 2002.

Les risques d'exclusion sont plus élevés pour les familles monoparentales, d'autant qu'à l'image dominante de la société alsacienne, les chefs de familles concernés sont principalement des femmes employées et des hommes ouvriers.

Si la structure familiale paraît relativement moins fragilisée en Alsace que sur l'ensemble du territoire national, les ruptures d'équilibres familiaux pèsent nettement sur les difficultés des jeunes, ainsi qu'en font largement état les services médico-sociaux des établissements scolaires visités.

1.2.2. Une immigration soutenue et diversifiée

La présence des immigrés, une constante dans l'Alsace contemporaine

L'immigration est bien entendu un phénomène national. La progression du nombre d'immigrés en France s'est accélérée de 1962 à 1982, passant de 2 860 000 à 4 037 000, pour se stabiliser entre 1982 et 1999, où elle atteint 4 306 000 personnes.

La population immigrée est inégalement répartie sur le territoire métropolitain. Elle est principalement concentrée sur la région parisienne, le nord, la bordure méditerranéenne et l'est du pays, dont l'Alsace.

²⁴ Insee Alsace, Chiffres pour l'Alsace n°18 - Déc 2003 Une famille sur sept avec un seul parent. Françoise Didierjean

Selon le recensement 1999, les immigrés représentent 8,5% de la population régionale ce qui situe l'Alsace au 5ème rang des régions françaises, pour une moyenne nationale de 7,5% (Ile de France comprise)²⁵.

- **Si la population immigrée est plus fortement concentrée** sur les villes de Mulhouse (15% de la population au RGP de 1999) et de Strasbourg (14,5%), elle est présente sur l'ensemble du territoire alsacien, y compris dans les plus petites communes, pour un total d'environ 150 000 personnes²⁶. Seules les zones les plus rurales (certaines vallées vosgiennes, le cœur de l'Alsace bossue et le sud-ouest du Bas-Rhin) comptent moins de 2% d'immigrés. La population immigrée dépasse également les 6% sur Colmar, Guebwiller ou Saint-Louis.

- **Dans la zone d'emploi de Strasbourg**, qui comprend les secteurs de Molsheim et Obernai, le taux d'immigrés est de 9,5%. Il dépasse les 10% dans plusieurs communes (14,5% à Strasbourg). Cela représente une population de 50 500 personnes en 1999. L'immigration est maghrébine (25%) et turque (13%). Elle est plus ouvrière que la population immigrée totale en Alsace (66,5%), son taux de chômage est au double de la moyenne de la zone et 13% des immigrés seulement ont plus de 60 ans. Il y a peu de suisses (2%) et assez peu d'allemands (7%).

- **Dans la zone d'emploi de Mulhouse**, la population immigrée représente 10% de la population (15% à Mulhouse), avec 28 500 personnes en 1999. Les colonies portugaise et italienne (16%) y sont fortes, le Maghreb y est moins présent (15%) et les turcs sont bien implantés (13%).

La population immigrée y est moins ouvrière qu'à Strasbourg (57,2%) et son taux de chômage y est moins élevé. Elle est aussi plus âgée que la moyenne des immigrés alsaciens (21% de plus de 60 ans contre 17%) et que l'Alsace (18,5%).

La présence d'une forte implantation d'allemands (20% de la population immigrée) peut l'expliquer. En revanche, il y a moins de suisses qu'à Strasbourg.

L'immigration, un phénomène en pleine évolution

L'immigration alsacienne évolue sensiblement²⁷. Il ne s'agit pas d'un phénomène figé et la mutation amorcée depuis moins de dix ans s'organise dans trois directions :

²⁵ Insee Alsace. Atlas des populations immigrées

²⁶ Insee Alsace. Chiffres pour l'Alsace, N°30 décembre 2005.

²⁷ Insee Alsace, Atlas des populations immigrées

Dans sa répartition géographique

La part des zones d'emploi de Strasbourg et Mulhouse s'est accrue, à la mesure de l'évolution positive de leur poids économique. Guebwiller et Colmar sont moins attractives pour la population immigrée.

Enfin, en Alsace bossue et dans les vallées vosgiennes, où la population immigrée était la plus faible, à l'origine, sa densité décroît depuis 1990.

Dans sa composition nationale

Si l'on fait abstraction, comme le fait l'étude de l'INSEE, des voisins suisses et allemands, l'immigration se compose de plusieurs strates, correspondant à des moments de la vie alsacienne. Cela constitue en soi une constante évolution de l'origine géographique des immigrés.

Les actifs les plus anciens sont les italiens (9 200), arrivés dans les années cinquante. Ils ont été relayés par les espagnols (4 000) et les portugais (10 200) et plus récemment par les maghrébins (28 800) et les turcs (20 000). Enfin, il apparaît une immigration d'Afrique subsaharienne (7 500), occasionnée par la présence d'étudiants, qui font ensuite souche en Alsace.

Cette évolution dans le temps constitue un fort facteur de différenciation de l'intégration.

Dans ses composantes sociales²⁸

La population immigrée est sensiblement plus jeune que la population autochtone et ne compte que 17% de plus de 60 ans, contre 18,5%. Elle devrait le rester, car si son accroissement naturel n'est pas différent, le taux de fécondité plus élevé est compensé par la présence d'un pourcentage important d'hommes seuls.

Le taux de chômage des immigrés est deux fois supérieur au taux régional.

Au recensement de 1999, il s'établissait à 16,5% contre 7,2%, avec des écarts importants, selon les groupes : il dépasse les 20% pour les turcs et les maghrébins, alors qu'il est à la moyenne régionale pour les italiens et inférieur pour les espagnols et les portugais.

²⁸ Insee & FASILD. Chiffres pour l'Alsace Juin 2005. Comment vivent les immigrés.

L'arrivée plus récente de populations plus fragiles mais aussi plus nombreuses, turques et maghrébines, doit être relevée.

Les immigrés occupent majoritairement des emplois peu qualifiés (52% d'ouvriers), davantage précaires, pour les populations maghrébines, subsahariennes et turques (20% contre 12% en moyenne régionale). Si les hommes ont un taux d'activité comparable à la moyenne régionale (78%), les femmes sont souvent moins actives, avec deux « familles » distinctes ; les femmes d'origine européenne sont à la moyenne régionale (63,5%), celles originaires des régions précitées, sont peu actives (Maghreb : 49%. Turquie : 36,8%.)

Hors Suisse et Allemagne, le niveau scolaire initial des immigrés de 15 à 64 ans, est inférieur à la moyenne alsacienne. Il est à plus de 60% au niveau primaire (75% pour les turcs), cependant les immigrés subsahariens sont à 28% diplômés de l'enseignement supérieur.

80% des femmes actives immigrées travaillent dans le secteur tertiaire, très nettement au-dessus de la moyenne régionale (67%). Les hommes travaillent principalement dans l'industrie et la construction (43% des emplois contre 29% à la moyenne régionale). Cette orientation est encore plus flagrante pour la construction seule, qui si elle représente 10% des actifs masculins alsaciens, occupe près du tiers des actifs masculins portugais et turcs.

Enfin, les immigrés diplômés de l'enseignement supérieur accèdent moins facilement que la moyenne aux emplois d'encadrement. Ainsi, pour l'ensemble de l'Alsace, si 75% des diplômés (Bac+2 et plus) occupent des emplois de cadres ou de professions intellectuelles, ils ne sont que 60% dans la population immigrée.

Dans sa composition par âge

Parmi les ressortissants venant du Maghreb, les moins de 25 ans représentent 35% de la population ; pour les Turcs ce pourcentage atteint 45%.

Cette jeunesse de la population est constatée également pour les primo-arrivants. En 2003, environ 34% d'entre eux avaient moins de 25 ans et 60% des nouveaux entrants avaient moins de 30 ans.

La prise en compte des jeunes comme public prioritaire résulte à la fois des difficultés rencontrées par un certain nombre d'entre eux, mais aussi des comportements inadaptés dont ils peuvent être porteurs. Concernant les difficultés, elles relèvent tout à la fois de l'accès à l'emploi ou à la formation (inadaptation des diplômes, obstacles relevant de processus discriminatoires...) que de problèmes scolaires (orientation inadaptée, difficultés de prise en

charge des 16-18 ans)²⁹.

- L'immigration spécifique liée aux instances internationales présentes sur Strasbourg existe bien, mais elle pèse beaucoup moins quantitativement que qualitativement.

Les quelques milliers de fonctionnaires et représentants internationaux, leurs familles et leur entourage logistique (traducteurs notamment) ont une influence réelle, mais elle ne dépasse guère l'agglomération strasbourgeoise. Elle concerne une population internationale recherchant une formation de qualité, et relaie la primauté de l'anglais comme langue de communication.

Ce positionnement est accentué par le caractère temporaire de la présence de la plupart des groupes concernés. Les enfants doivent pouvoir bénéficier d'un niveau standard d'offre de formation, qui n'entraînera pas de solution de continuité, dans un parcours très lié aux pérégrinations géographiques de leurs parents.

1.2.3. La démographie scolaire, une évolution nuancée

Une académie plutôt moins scolarisée

Selon l'INSEE, le taux de scolarisation des 15-24 ans, au recensement de 1999, était notablement inférieur à la moyenne nationale, plaçant la Bas-Rhin au 83^{ème} rang national et le Haut-Rhin, au 96^{ème}³⁰.

Cet écart défavorable à l'Alsace, qui perdure depuis lors, s'explique par plusieurs facteurs, qui se cumulent :

- les indicateurs départementaux et académiques, disponibles pour la rentrée 2002, montrent une moindre proportion d'enfants de 2 ans accueillis dans le pré-élémentaire, à 14,7% pour l'académie pour une moyenne nationale de 31,4%, avec de forts contrastes (20,9% dans le Bas-Rhin et 5,8% dans le Haut-Rhin)³¹ ;
- un taux de sortie prématurée du système scolaire, avant 16 ans, élevé. Pour l'année scolaire 2002-2003, il était respectivement de 5,4% pour le niveau VI et Vbis (6,4% en moyenne nationale) et de 29,7% pour le niveau V (25,5% en moyenne nationale) ;

²⁹ PRIPI, Alsace 2005-2008, préfecture de Région

³⁰ INSEE. RGP 1999

³¹ INSEE. Chiffres pour l'Alsace Dossier N°4 Janvier 2003.

- un taux d'orientation en fin de 3^{ème} vers une poursuite d'études inférieur à la moyenne nationale,

Zone	2 ^{ème} G&T	2 ^{ème} prof et CAP	Total
Bas-Rhin	57,2	23,7	80,9
Haut-Rhin	53,0	25,3	78,3
Académie	55,4	24,4	79,8
France	59,1	23,8	82,9

Source : Ministère éducation nationale. DEPP

avec, au final, à la session 2004, un pourcentage d'une classe d'âge au bac inférieur à la moyenne nationale. La moyenne académique ressortait à 58% (59,5 en 2005), contre 61,6% au plan national (62,1 en 2005), avec un écart important entre le Bas-Rhin (56,6%) et le Haut-Rhin (60,7%) ;

- à l'inverse, il faut constater qu'à la rentrée 2003, 82,2% des bacheliers poursuivaient leurs études, dans le supérieur, chiffre légèrement supérieur à la moyenne nationale (81,9%).

Une académie aux effectifs fluctuants entre 2000 et 2004³²

L'évolution de la population scolaire, en volume, ces dernières années, ne s'est pas globalement démarquée de la tendance nationale, même si elle enregistre une petite augmentation de ses effectifs entre 2000 et 2004 (+0,7% pour l'académie et -0,1% au plan national).

Selon le tableau ci-dessous, ces chiffres doivent être nuancés en fonction des catégories scolaires, l'Alsace se démarque souvent de l'évolution nationale, particulièrement pour le second degré, dont les effectifs continuent d'augmenter et pour l'apprentissage, dont les effectifs académiques diminuent légèrement (en fait, ils stagnent depuis huit ans en Alsace, alors qu'ils augmentent au plan national, sur la même période).

³² MENESR. DEP

EVOLUTION DES EFFECTIFS ENTRE 2000 ET 2004 (en milliers d'élèves)

Catégorie	Bas-Rhin			Haut-Rhin			Alsace			France (+ DOM)		
	2000	2004	%	2000	2004	%	2000	2004	%	2000	2004	%
1 ^{er} degré	110	104	-5,5	76	71	-7,2	186	175	-5,9	6606	6552	-8,2
2 ^{ème} degré	87	90	+3,4	64	65	+1,5	151	155	+2,6	5686	5581	-1,9
Apprentissage		6,7			5,1		12,7	12,5	-1,6	361	375	+3,9
Supérieur		57,7			1,4		56,4	60,1	+6,5	2119	2255	+6,4
Total général		254			155		406	409	+0,7	14772	14763	-0,1

Chiffres DEPP- Géographie de l'école 1999 et 2005. Rectorat Strasbourg – cartographie de l'académie 2004-2005

Une baisse attendue des effectifs à l'horizon 2015

À taux de scolarisation constant, les prévisions de l'INSEE évoquent clairement une baisse de la population « en âge d'être scolarisée », entre 2005 et 2015, dans les trois scénarii étudiés.³³

Diminution du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés

Variation de la population entre 2005 et 2015, en chiffres absolus.

Enseignement	Scénario haut	Scénario central	Scénario bas
Primaire	-2 200	-3 400	-13 700
Collège	-2 000	-1 100	-6 400
Lycée	-1 400	-1 300	-1 300
Ensemble	-5 600	-5 800	-21 400

Source : INSEE, Projections Omphale 2000

³³ INSEE. Chiffres pour l'Alsace. N°27 Alsace horizon 2015. Annie EBRO

- Si les deux premières hypothèses sont proches, le « scénario bas » se démarque notablement, essentiellement en poursuivant la baisse du taux de natalité enregistré en Alsace depuis 2000. S'il se vérifiait, les effectifs du second cycle baisseraient fortement après 2015.
- Les projections analogues pour les tranches d'âge de 15-19 ans et 20-24 ans permettent d'approcher les effectifs de l'enseignement supérieur à l'horizon 2015.³⁴ Un scénario central, prolongeant les tendances de la période 90-99 pour l'Alsace, montre une stagnation du nombre des 15-19 ans (116 300 en 2000 et 117 400 en 2015) et une forte croissance du nombre de 20-24 ans, âge privilégié des études supérieures (111 600 en 2000 et 124 300 en 2015).

La réalisation de l'objectif de la « Loi d'orientation pour l'école » de mars 2005, de conduire 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur, accentuera la pression sur les structures de l'enseignement supérieur alsacien.

- Dans un cadre infra régional, les jeunes de 15 à 24 ans ont plutôt tendance à quitter le Haut-Rhin, au bénéfice du Bas-Rhin. L'attraction des universités strasbourgeoises, comme celle du bassin économique de la Communauté urbaine de Strasbourg n'y est pas étrangère.

1.3. Les mutations économiques et sociales : tendances et impacts

Après une très longue période de prospérité reposant sur une forte tradition de dynamisme industriel, pendant laquelle, les investissements étrangers (notamment allemands) et le travail transfrontalier ont permis à l'Alsace d'atteindre durablement le plein emploi (5,1% de chômeurs à la mi-2001), l'Alsace subit lourdement les difficultés industrielles de ses voisins, l'Allemagne comme la Suisse et le taux de chômage a presque rejoint le niveau national, à 8,6% en avril 2006.

L'offre de formation et l'insertion professionnelle des jeunes alsaciens, dépendent désormais pour partie, de la faculté du système éducatif à s'adapter à ce nouvel environnement :

- déclin de l'emploi industriel et nécessaire développement du tertiaire,
- inégalités territoriales et nouvelle mobilité (dans et au-delà de l'Alsace),
- présence de poches de difficultés sociales, dans un territoire plutôt riche.

³⁴ Insee Alsace, projection de population 15-19 et 20-24 ans.

Cette adaptation s'inscrit dans de nouvelles évolutions, qui touchent l'Alsace :

- les conséquences du papy boom,
- un secteur tertiaire sensible,
- des besoins particuliers pour les PME/PMI,
- une économie allemande qui se cherche,
- un rôle international perfectible.

1.3.1. Une forte tradition de dynamisme industriel : « les 60 glorieuses »

Le poids des secteurs d'activité : plus industriel que tertiaire

L'agriculture alsacienne occupe 2% des actifs (salariés et non salariés), contre 3,5% en moyenne nationale, et contribue seulement pour 2% à la valeur ajoutée régionale³⁵, malgré le poids économique représenté par la viticulture.

Par rapport à la moyenne nationale (22,9%), le secteur secondaire est plus fortement représenté, à 28,8%. Cet écart est principalement dû à l'industrie, le BTP étant pratiquement à la moyenne nationale.

Le secteur tertiaire (69,2%), est légèrement sous représenté, malgré la présence des institutions européennes, la moyenne nationale ressortant à 73,6%.

- Sur un territoire régional où l'emploi industriel est plutôt concentré sur les grandes agglomérations, la diversification des activités industrielles ne protège plus l'Alsace des mutations³⁶. Entre 2000 et 2004, l'Alsace a perdu 15 000 emplois industriels (-9%, contre -7% pour la métropole). Surtout, l'emploi dans les secteurs spécifiques à l'Alsace est également en repli (IAA, composants électriques et électroniques, chimie, automobile, textile), à l'exception du secteur pharmaceutique.
- L'ensemble du territoire alsacien subit donc une diminution de l'emploi industriel. La perte d'emplois va jusqu'à 10% des effectifs dans les zones d'emploi de Strasbourg, Thann/Cernay, Haguenau/Niederbronn et Mulhouse. Elle dépasse 5% dans les zones d'emploi de Molsheim/Schirmeck et Wissembourg.

³⁵ Données Insee, année 2003.

³⁶ Insee. Chiffres pour l'Alsace N°32, avril 2006. L'industrie, un atout fragile pour le développement local. Louis Etoga, Jean-Paul Strauss.

- Un enjeu pour l'Alsace, qui n'a pas échappé aux responsables locaux, tient dans sa capacité à maintenir le « modèle alsacien » appuyé sur un fort tissu de PME/PMI tournées vers l'industrie et les services marchands, débouché naturel pour les jeunes sortant aux niveaux IV et V, tout en favorisant la création d'emplois tertiaires, à tous les niveaux.
- Il s'agira alors de poursuivre, ou d'amplifier une tendance lourde de l'économie alsacienne, qui de 1982 à 1999 a créé davantage d'emplois que la moyenne nationale (17% contre 7%), en accroissant fortement la part du tertiaire (+38% d'emplois nouveaux, contre +30% en France) et en limitant le recul de l'emploi industriel (-4% contre -17%), comme celui de l'emploi du BTP (-14% contre -25%). Cette évolution est d'autant plus importante que le secteur tertiaire contribue déjà pour 65% à la valeur ajoutée régionale, contre 2% à l'agriculture et 23% à l'industrie et 10% au BTP.

Les catégories socioprofessionnelles sur le territoire³⁷

La part de la population active (50%) dans la population totale est supérieure à la moyenne nationale et compte 20% de plus de 50 ans, ce qui est élevé. Après une hausse soutenue jusqu'en 2010, l'INSEE prévoit un ralentissement significatif au-delà, sans cependant inverser la tendance.

La population active alsacienne restera ainsi plus dynamique que celle de la métropole et des régions françaises limitrophes.³⁸

Ainsi, sur la base d'un indice 100 de population active en 1999, la France atteindrait 103 en 2007 et 102 en 2015. Pour les mêmes échéances, l'Alsace se situerait respectivement à 107, puis 109, pendant que la Lorraine (100 et 96) et la Franche Comté (101 et 98) enregistreraient un recul important.

Il est probable qu'il en sera de même pour les régions voisines d'Allemagne et de Suisse, dont le taux de fécondité très bas laisse augurer un repli démographique pénalisant la population active.

- *Le poids élevé de l'industrie : davantage d'ouvriers et moins d'employés*

La part des actifs exploitants agricoles dans la population active est réduite, avec 1,3% dans le Haut-Rhin et 1,0% dans le Bas-Rhin, pour une moyenne nationale de 3,9%.

La part des ouvriers est supérieure à la moyenne nationale (28,8%), très nettement dans le

³⁷ Insee. Recensement général de la population. 1999

³⁸ Insee Alsace modèle Omphale. Evolution des métiers en Alsace. Avril 2005

Bas-Rhin (35,6% - 12^{ème} rang national), dans une moindre mesure dans le Haut-Rhin (33%).

Inversement les employés sont moins nombreux, à 27,4% (83^{ème} rang national) dans les deux départements, pour une moyenne nationale de 29,9%.

La part des professions intermédiaires est toujours supérieure à la moyenne nationale (20,8%), sans se différencier entre les deux départements, à 21,8%.

Pour une moyenne nationale de 9,6%, les cadres sont moins nombreux dans le Haut-Rhin (9,0%) et plus fortement représentés dans le Bas-Rhin (11,7% - 11^{ème} rang national), signe du poids de la métropole strasbourgeoise.

Enfin les professions libérales sont notablement moins présentes, à 4,9% (88^{ème} rang) pour chaque département pour une moyenne nationale de 6,9%.

Les quelques chiffres disponibles au 31/12/02 montrent peu d'évolution en trois ans.

- **L'équilibre hommes-femmes, très contrasté**

Toutes professions confondues, la part des femmes occupant un emploi s'élevait à 42,7%, au 31/12/02.

Elles sont fortement majoritaires parmi les employés (79,6%), notamment ceux de la fonction publique (88,7%), les professions intermédiaires de santé et social (81,1%) et le commerce et les services directs aux particuliers (79,6% et 75,5%).

Elles occupent une place importante parmi les ouvriers non qualifiés de l'industrie (40,8%) et de l'artisanat (45,7%), mais aussi une part non négligeable des emplois de cadres administratifs et commerciaux des entreprises (26,9%).

Par contre, elles ne sont que 12,4% à être chef d'entreprise, 13,5% ingénieurs et cadres techniques d'entreprise, 7,6% agents de maîtrise, 9% OQ artisanal et 16% OQ industriel.

L'équilibre dynamisant mais fragile entre les PME/PMI et les grandes entreprises

- **La taille des établissements, très contrastée**

Les responsables politiques alsaciens font valoir « l'importance et le dynamisme du tissu local des PME/PMI », qu'il convient de préserver et de développer et cette conviction se manifeste, tant dans le schéma régional pour l'éducation et la formation (SRDF), que dans le

projet académique. Ils ne constituent cependant pas la seule force économique du territoire alsacien.

En effet, 4 salariés sur 10 travaillent dans une entreprise de plus de 100 personnes, ce qui est supérieur à la moyenne nationale.

Cependant, sur les 106 993 établissements que comptait l'Alsace au 1/01/04, 83,8% comptaient moins de 10 salariés.

Parmi les 17 318 établissements de plus de 10 salariés, 7 950 employaient moins de 50 personnes (45,9%).

Cette proportion est légèrement plus élevée dans le Bas-Rhin (46,2%), que dans le Haut-Rhin (45,5%). C'est sans doute une conséquence de l'effet métropolitain de Strasbourg.

- **L'indépendance financière faible des établissements**

Le niveau de « dépendance » des entreprises alsaciennes à l'égard de l'extérieur est important. En effet, bien qu'en 2000, 75% des employés du Bas-Rhin et 71% de ceux du Bas-Rhin soient employés dans une entreprise ayant son siège social en Alsace, beaucoup de ces établissements appartiennent à des groupes étrangers.

En 2001, les capitaux étrangers représentaient 56% de l'investissement industriel régional et rémunéraient 43% des salariés alsaciens (hors frontaliers).

1.3.2. La forte montée du chômage depuis fin 2001

Un phénomène récent en Alsace

L'écart entre le taux de chômage en Alsace et la moyenne nationale s'est notablement réduit depuis quatre ans de hausse continue, passant de 3,5 points à 0,8 point.

Au 30/04/06, avec 64 780 demandeurs d'emploi de catégorie 1, le taux de chômage en Alsace reste encore inférieur à la moyenne nationale et s'établit à 8,7% contre 9,5%. Il est plus élevé dans le Haut-Rhin (9,2%) que dans le Bas-Rhin (8,3%).³⁹

³⁹ DRTEFP. Repères n°121 mars 2006 : le marché du travail en janvier 2006

Alors que la réduction a été de 8,4% en un an, au plan national, l'Alsace a connu un mouvement plus modeste (-3,1%). L'écart entre le Haut-Rhin (-1,7%) et le Bas-Rhin (-4,3%) s'est encore accentué.

Il en résulte que l'Alsace n'est plus la région française la moins touchée par le chômage (elle est sur ce plan dépassée par 5 régions) et l'écart se creuse avec le Bade-Wurtemberg, même si celui-ci connaît également des difficultés (-0,2% sur un an, mais +0,4% depuis le 1/01/06).

L'évolution du chômage (CVS) dans un Grand Est où la situation évolue moins favorablement qu'au plan national, depuis deux ans, montre bien le retournement de tendance, au détriment de l'Alsace :

Zonage	09/2003	09/2004	09/2005	03/2006	évol.2003/2005
Alsace	7,7	8,4	8,9	8,7	+13,0%
Franche-Comté	8,3	8,9	9,2	9,0	+8,4%
Lorraine	9,4	9,8	10,2	9,9	+5,3%
Bade-Wurtemberg	6,5	6,2	6,9	7,1	+9,1%
France	9,8	10,0	9,8	9,5	-3,1%

Ce phénomène s'est enclenché dès l'automne 2001. Le plancher du chômage en Alsace se situait, en juin 2001, à 5,3% pour la région et même 4,9% pour le Bas-Rhin.

En 4 ans le chômage s'est donc accru de 65%. Force est de constater que le redressement de la situation est plus timide en Alsace et dans le Grand Est qu'ailleurs en métropole, ce qui tend à confirmer le caractère structurel de la situation alsacienne.

Des inégalités fortes sur le territoire alsacien, face à la montée du chômage⁴⁰

En décembre 2005, les deux grandes agglomérations sont les plus touchées, le taux sur Strasbourg avec 9,7% (10,2% en octobre 2005) baisse de 0,2 pt en un an et le taux sur Mulhouse avec 11,7% (12% en octobre 2005) augmente de 0,8 pt en un an. Colmar résiste bien avec un taux à 7,4% (7,7% en 10/05) en baisse de 0,2 pt en un an.

Les autres zones d'emploi du Haut-Rhin évoluent entre 6,7 et 8%, avec une croissance assez rapide sur un an (autour de 0,4 pt, sauf Saint-Louis et Altkirch, avec -0,3 pt).

⁴⁰ Insee, enquête emploi 2005 – DRTEFP Alsace

Le reste du Bas-Rhin semble dans une situation plus favorable, avec des taux allant de 5,4% (Molsheim), à 7,3% (Haguenau) et une évolution faiblement négative à Saverne (+0,1 pt), voire favorable ailleurs (de -0,2 à -0,6 pt).

Les caractéristiques du chômage en Alsace

- **La structure des demandes d'emploi le reflète**

En octobre 2005, 65 400 des 74 500 demandeurs d'emploi recherchent un emploi permanent à temps complet (catégorie I), soit 87,8%, ce qui est conforme à la moyenne nationale.

Cependant, ce nombre est en augmentation de 1,8% sur un an, alors qu'il diminue de 2,6% en France métropolitaine.

Les chômeurs de longue durée (>1 an), sont moins nombreux en Alsace (27,4% des demandes de Cat.1) qu'en métropole (30,8%), en Franche-Comté (29,8%) et en Lorraine (28,3%). Leur nombre a cependant augmenté fortement depuis un an, dans le Grand Est (+5,5%) et en Alsace (+6,7%), alors qu'il reculait de 0,2% en France métropolitaine.

Au 31/03/06, la tendance est confirmée. Le nombre de chômeurs a reculé certes, mais, moins vite qu'en moyenne nationale (-3,1% contre -8,4%), ce qui est particulièrement avéré pour le chômage des jeunes (-3,8% en Alsace, contre -10,3% en France métropolitaine), qui touche 11 650 personnes.

Le nombre de chômeurs de longue durée s'est encore accru, mais moins rapidement (+2,2% sur un an, contre +25,1% sur l'année 2004) et concerne 18 200 personnes.⁴¹

- **L'évolution des offres d'emploi n'est pas favorable**

Dans un contexte où le chômage s'est accru, l'offre d'emploi est restée stable en Alsace, avec 64 668 offres cumulées sur un an, au 31/08/05 (autant qu'il y a de chômeurs !), dont 42,2% d'emplois durables. En janvier 2006, le nombre d'emplois offerts (7 475) diminue sur un an de 0,8% (0,9% au trimestre précédent), alors qu'il progresse au niveau national de 9,4%, (+6,1% au trimestre précédent). Le score est cependant favorable pour les emplois durables (Alsace : +24,0%, France : +19,9%).

⁴¹ DRTEFP, Repères n°124, juin 2006. Le marché du travail en avril 2006

▪ **Le Haut-Rhin est plus touché par le chômage que le Bas-Rhin**

Ce département connaît un taux de chômage plus élevé (9,2% contre 8,6%), un nombre de chômeurs qui a cru plus longtemps et baisse moins nettement (sur un an : -1,7% contre -4,3%), mais depuis quelques mois, les offres se tiennent mieux et concernent plus souvent des emplois stables.

	Offres cumulées 04/06	% durables	évolution/1an	évolution durable
Bas-Rhin	18 593	50,8	-6,4	+1,2
Haut-Rhin	12 410	52,5	-5,1	+17,5
Alsace	31 003	51,5	-5,9	+7,3
France	1 121 191	45,3	+3,2	+13,9

L'adéquation entre l'offre et la demande est cependant plutôt bonne en Alsace, où 91% des offres ont été satisfaites en 2005⁴², en augmentation régulière (autour de 80% en 2000) et avec assez peu d'écarts entre les bassins d'emploi (aux extrêmes : 84% sur Sélestat et 94% sur Colmar).

▪ **L'âge et le sexe des demandeurs d'emploi : davantage de jeunes et de femmes**

La part des jeunes de moins de 25 ans dans les demandes de cat.1, en Alsace (11 622 personnes) est désormais supérieure à la moyenne nationale, avec 18,3% des demandeurs, contre 16,0%. Elle a diminué en un an de 3,8%, contre 10,3% au plan national.

La proportion de chômeurs de plus de 50 ans est légèrement inférieure à la moyenne nationale, mais la proportion de salariés de plus de 60 ans a fortement chuté en Alsace, passant de 22% à 13% de 1982 à 1999.

Les femmes sont plus touchées par le chômage que les hommes. En effet, si le nombre d'hommes et de femmes demandeurs d'emploi est différencié (34 450 h et 29 250 f), le taux d'activité moindre des femmes (63,5% contre 77,5%) rend leur situation plus tendue, car il a tendance à s'élever plus rapidement.

⁴² OREF. Données ANPE. Mars 2006 Evolution du taux de satisfaction des offres.

1.3.3. Le poids de l'emploi transfrontalier

En valeur absolue, il représente autour de 65 000 emplois occupés par des alsaciens, 33 000 en Allemagne et 32 000 en Suisse.⁴³

C'est environ 8% de la population active alsacienne qui travaille à l'étranger. Ce phénomène est complété par l'implantation d'entreprises allemandes en Alsace, qui emploient environ 60 000 personnes. Sans cette offre d'emploi hors frontière, le nombre de chômeurs serait presque doublé !

Il s'agit majoritairement d'une population d'ouvriers et d'employés disposant d'une formation professionnelle peu élevée et sensible à la situation de l'emploi dans le pays d'accueil. Celle-ci se dégrade, tant en Allemagne qu'en Suisse, depuis 2001, où elle a culminé à 73 300 salariés (répartition pour moitié en Allemagne et en Suisse), avec un très fort impact dans le Sud-Alsace (Sundgau), où près de 3 000 emplois frontaliers masculins ont été perdus. Toutefois, une stabilisation, voire une légère reprise est constatée depuis le 2ème trimestre 2005 (+1,5%).⁴⁴

En 1999, les frontaliers travaillaient essentiellement dans 6 secteurs⁴⁵ : mécanique et travail des métaux (9 600), industries de *process* (9 600), tourisme et transport (8 000), BTP (6 600), commerce (5 900) et gestion/administration (5 900).

L'effet négatif pour l'emploi local alsacien touche deux catégories de travailleurs, d'une part des salariés de l'industrie, de retour sur le marché du travail alsacien après avoir passé souvent autour de 20 ans outre-Rhin, dotés d'une assez bonne employabilité mais dans des secteurs en repli, d'autre part des jeunes alsaciens semblant montrer une appétence moins forte pour un travail transfrontalier, lui-même moins accueillant et plus exigeant sur le plan de la compétence professionnelle et de la maîtrise de l'allemand et de l'anglais. Ils entrent désormais en concurrence directe sur le marché local. Ainsi par exemple l'ANPE signalait-elle fin 2005, que près de 30% des inscrits du bassin d'emploi de Saint Louis étaient d'anciens "frontaliers".

En Suisse, les métiers exercés sont différents par leur nature, moins industriels (50% dans les services) et demandant une plus grande professionnalisation, notamment dans la chimie, les services bancaires et administratifs.

⁴³ Insee. Chiffres pour l'Alsace. N°10 Septembre 2002. Emploi frontalier (et actualisation 2005 officielle)

⁴⁴ SGARE. ANPE

⁴⁵ Insee. RGP 1999 Evolution des métiers en Alsace Avril 2005

Il en résulte un engorgement sur les métiers de production mécanique, métallerie, métallurgie, automobile. Cette limitation des débouchés n'est pas sans conséquences sur le maintien des jeunes dans le système scolaire.

1.3.4. Des poches de difficultés sociales

Une région plutôt riche...

La longue période de plein emploi dont a bénéficié l'Alsace, la richesse de son agriculture, notamment de sa viticulture, sa position de carrefour d'échanges et son dynamisme frontalier (emplois transfrontaliers mieux rémunérés et investissements étrangers sur son sol), font que l'Alsace se démarque largement, par sa richesse, tant des indicateurs métropolitains que du Grand Est, pour égaler ceux des riches régions voisines d'Allemagne et de Suisse. Quelques indicateurs de la prospérité régionale permettent de le montrer.

- **La richesse relative de la région se traduit par un PIB/habitant élevé.**

Il est le 3^{ème} pour la métropole, après l'Île de France et Rhône-Alpes et le 2^{ème} derrière la seule région parisienne pour le PIB/emploi⁴⁶. En 2002, il s'élevait à 24 800 €, avec un total de 41 milliards d'euros. Il est plus proche de celui des régions voisines du Bade-Wurtemberg et de Rhénanie-Palatinat (25 500 €) que de la moyenne des régions françaises de province (22 000 €).

De 1990 à 2000, le PIB alsacien a cru plus vite que la moyenne nationale, avec un écart favorable de cinq points. Cette situation n'est plus vérifiée et s'est même inversée depuis 2001, signe du retournement économique alsacien.

- **Le revenu fiscal des alsaciens était plus élevé, en 2000⁴⁷, que dans les autres régions de province.**

L'Alsace compte davantage de foyers imposables (59,6%) qu'en province (50,1%) et le revenu moyen de l'ensemble des foyers y était supérieur de 14% (16 006 € contre 14 028 €).

- **Le revenu imposable y est plus élevé qu'ailleurs en province, mais moins qu'à Paris.**

Il s'établit en effet à 31 000 € par ménage en Alsace, de 23 000 à 29 000 € en province et

⁴⁶ Insee-Conseil régional d'Alsace. L'essentiel sur le revenu en Alsace. Juillet 2004

⁴⁷ Insee-DGI 2000

36 300€ à Paris. La disparité des revenus est moindre qu'en moyenne nationale (écart de 4,4 contre 5,6).

- **La disparité géographique intra-alsacienne des revenus est forte.**

Les ménages à faible revenu résident principalement dans le massif vosgien, dans les espaces ruraux de l'Alsace bossue et dans les quartiers sensibles des trois grandes agglomérations.

À l'opposé, les hauts revenus sont davantage présents dans la périphérie des trois grandes agglomérations (Strasbourg, Mulhouse et Colmar), là où sont également présents les emplois les plus qualifiés. Un autre facteur discriminant apparaît, des revenus plus élevés sur la « bande frontalière », en lien avec les rémunérations favorables des salariés transfrontaliers⁴⁸, bien qu'ils soient peu qualifiés.

Le système éducatif alsacien reste influencé par cette situation financière globalement favorable, et l'inflexion de la tendance économique générale ne semble pas avoir été pleinement ressentie.

- **Un système éducatif très sélectif, en est le trait marquant.**

Une moindre proportion d'élèves de 3^{ème} parvient en 2^{ème} G&T (différence de 4 points par rapport à la moyenne nationale). Seuls les élèves « faits pour les études » sont orientés vers la voie générale ou à la rigueur, vers la voie technologique, dans un cadre consensuel assez général entre tous les acteurs.

Dans la voie générale, la série scientifique est très représentée (29% pour une moyenne nationale de 27,1%) ce qui confirme la réalité d'un système scolaire fortement sélectif, ainsi que la série ES (au niveau de la moyenne nationale), tandis que la série L est nettement en retrait (8,1% pour une proportion moyenne nationale de 10,4%)⁴⁹.

La voie technologique, est plutôt davantage représentée qu'en moyenne nationale dans la série STI (10,3% contre 8,5%), tandis que la série STT (aujourd'hui STG) est plus faiblement représentée en Alsace (13,7% contre 17,2%)⁵⁰.

Aujourd'hui, la volonté académique d'orienter davantage d'élèves vers la secondes G&T peine à se concrétiser.

⁴⁸ Insee Alsace. 1^{ère} n°900. Mai 2003 Michel Rouxel

⁴⁹ Indicateurs généraux, aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation, données pour l'année 2004, Août 2005, DEP-MEN

⁵⁰ Ibid.

- **En corollaire, la formation professionnelle et notamment l'apprentissage, restent privilégiés.**

En conformation au modèle socio-économique dynamique qui a prévalu jusqu'au début des années 2000. L'Alsace accueille la proportion d'apprentis la plus élevée de France, même si l'effectif global stagne à 12 500 depuis 8 ans. Cette filière apporte à la fois une formation de proximité et le « bon métier » attendu des familles, dans un contexte conventionnel de stabilité sociale.

- **L'objectif d'insertion professionnelle domine.**

Il a été longtemps favorisé par un dynamisme industriel et artisanal conforté par les investissements étrangers (notamment allemands) et la richesse agricole et touristique. Cela a contribué, de toute évidence, à conforter la prédilection pour des études courtes et immédiatement utiles.

- **Un lien est perceptible entre les sorties prématurées et le travail transfrontalier.**

Longtemps le besoin de main d'œuvre peu qualifiée, dans l'industrie, mais aussi dans les services a contribué aux sorties prématurées du système scolaire. La sortie sans diplôme n'empêchait pas de trouver immédiatement un travail en Allemagne ou en Suisse, bien mieux rémunéré que de ce côté-ci du Rhin. Aujourd'hui les mouvements de main d'œuvre intra et extra européens mettent un coup d'arrêt à ce phénomène, sans le faire disparaître cependant.

...mais non exempte de difficultés sociales localisées

- **La part des personnes vivant sous le seuil de pauvreté⁵¹ reste plutôt faible en Alsace⁵².**

En 2003, elle était de 9,9% contre 12,4% en métropole et concernait 147 000 alsaciens. Elle reste stable en Alsace, alors qu'elle tend à régresser sur le territoire national. Elle est largement concentrée dans les pôles urbains : Strasbourg, Mulhouse et Colmar regroupent à elles seules 51,6% des personnes concernées, qui y représentent plus de 20% de la population de moins de 65 ans. Les deuxièmes couronnes urbaines accueillent très peu cette population, qui est également très présente dans certains secteurs ruraux (Alsace bossue et vallées vosgiennes de Sainte-Marie-aux-Mines, Saales, Thann et Soultz).

⁵¹ 735€ par mois pour une famille en 2005

⁵² Insee. Chiffres pour l'Alsace N°29 Novembre 2005. Pauvreté précarité. Françoise Didierjean

Ces personnes se caractérisent nettement par une forte proportion de familles monoparentales, plus de 40% d'entre-elles vivent sous le seuil de pauvreté et élèvent 14% des enfants alsaciens (plus de familles nombreuses qu'en moyenne nationale), mais également par une origine étrangère forte (20% de ressortissants étrangers hors UE) et une relative jeunesse. En effet, 29% des allocataires à bas revenus ont moins de 30 ans, ce qui fait de l'Alsace, sur ce critère, la 3ème région de France. A l'opposé les plus de 50 ans sont peu nombreux.

- **L'effectif des bénéficiaires du RMI se situait régulièrement à plus de 17 000 en Alsace de 1997 à 2001.**

Ce chiffre a tendance à progresser (18 300 fin 2002), même s'il reste inférieur à la moyenne nationale (3,5% de la population métropolitaine, contre 1,7% dans le Haut-Rhin et 2,2% dans le Bas-Rhin, fin 2002)⁵³. Les bénéficiaires du RMI sont très concentrés géographiquement, plus encore que les familles vivant sous le seuil de pauvreté. Les trois-quarts d'entre eux vivent dans les trois agglomérations de Strasbourg, Mulhouse et Colmar.

Ils sont jeunes (1/3 a moins de 35 ans), souvent célibataires (11% seulement vivent en couple) et 1/5 a des enfants. Leur grande difficulté est durable, puisque la moitié d'entre eux (40% en zone rurale) sont allocataires depuis plus de trois ans.

Pour 2004, dernier exercice disponible, la situation s'est encore dégradée. Le nombre d'allocataires du RMI atteint 23 200, en progression de 15%, contre 9% pour la métropole. Cette situation est visiblement due à la dégradation de l'économie alsacienne, même si la part de Rmistes dans la population régionale (1,3/100 hab.) reste inférieure à la moyenne nationale (1,8/100 hab.).

- **Le retour des chômeurs à l'emploi s'est dégradé depuis le retournement de la conjoncture économique alsacienne.**

Toutefois, si la situation économique générale est le facteur principal des difficultés de retour à l'emploi des chômeurs, l'ancienneté dans le chômage, le niveau de qualification, l'âge et l'expérience professionnelle antérieure, constituent, comme ailleurs, des critères déterminants.

En conjoncture économique favorable, l'Alsace créait 22 000 emplois salariés, en 2000, et en perdait 4 500 en 2003. L'ancienneté dans le chômage diminue fortement les chances de retrouver un travail (4 fois mois pour un chômeur de plus de trois ans que pour un chômeur de moins de 6 mois).

⁵³ Insee. Chiffres pour l'Alsace N° 20 Avril 2004. Des Rmistes plus nombreux en milieu urbain. Françoise Didierjean

S'agissant du niveau de qualification, en 2003, les chômeurs de niveau bac+2 avaient 1,5 fois plus de chance de retrouver un travail que ceux possédant un BEP ou un CAP. Les diplômés au-delà de bac+2 s'insèrent plus facilement depuis 2001, ce qui fait dire à l'Insee que « le retournement conjoncturel...qui prévaut depuis 2001 a renforcé l'intérêt de posséder une formation supérieure ». ⁵⁴

- **L'allocation de parent isolé (API) ne progresse que lentement en Alsace.**

Fin 2004, elle était versée à 4 400 foyers, dont plus des deux-tiers sont situés dans le Bas-Rhin.

Toutes ces caractéristiques socio-économiques produisent des conséquences socio-scolaires importantes puisque le système éducatif alsacien accueille davantage de jeunes issus de familles en difficulté et de manière croissante, depuis la rentrée 2001. La situation semble véritablement ressentie sur le terrain des établissements depuis l'automne 2002.

- **Une corrélation est visible entre l'origine sociale et les parcours de formation/ orientation /insertion.**

Dans ce domaine, les déterminismes sont marqués. La proportion d'entrants en 6^{ème} relevant de CSP défavorisées, à la rentrée 2004⁵⁵ est un peu plus élevée dans l'académie de Strasbourg (42,9%), qui occupe le 21^{ème} rang national, qu'en métropole (38,6%), notamment dans le nord (Haguenau, Saverne), le sud (Saint Louis, Altkirch et Thann) et sur Mulhouse. Les districts de Molsheim et Colmar sont très épargnés et la situation de Strasbourg est contrastée, entre une population aisée et des quartiers sensibles⁵⁶. La carte de bons résultats aux tests d'évaluation en 6^{ème} est naturellement très proche de celle des CSP.

Au-delà de cette répartition géographique, c'est l'orientation individuelle des élèves qui peut-être directement reliée à l'origine socio-professionnelle de leurs parents. Cette réalité nationale est sans doute plus prégnante en Alsace du fait des mentalités. Plusieurs exemples nous sont apparus au cours de nos visites :

- les jeunes filles de la vallée de Haute Bruche, tournées vers le niveau V (services à la personne), faute de moyens pour quitter la Vallée,
- les jeunes issus de l'immigration qui n'accèdent au niveau V que par le biais du statut scolaire, ne trouvant pas de place dans le système de l'apprentissage,

⁵⁴ Insee. Chiffres pour l'Alsace N°26 Avril 2005 Inégal retour des chômeurs à l'emploi. Laurent Monnin

⁵⁵ MEN.DEP. Indicateurs généraux « Strasbourg ». Mai 2005.

⁵⁶ Rectorat de Strasbourg, cartographie de l'académie de Strasbourg 2004-2006, pages 20 et 21

- la forte sélectivité des sections bilingues (5 à 8% de la population) et des sections ABIBAC,
- la complexité des parcours d'accès au niveau « L » de nombreux jeunes d'origine modeste (BEP, 1ère d'adaptation, bac technologique, DUT ou BTS puis licence pro).

Il en découle, depuis le retournement de la situation économique, une insertion professionnelle plus difficile pour les catégories de jeunes les moins favorisées, sans que le système éducatif alsacien leur offre véritablement des soutiens spécifiques, notamment en matière d'orientation et d'insertion.

• **L'illettrisme constitue une sujétion lourde pour l'Alsace.**

Peut-être un peu plus qu'ailleurs, il touche les jeunes (11,8% des JAPD 2004, contre 10,8% en moyenne nationale) et les adultes, estimés à 10-15%, mais 21% des inscrits aux stages de formation de l'AFPA.

Selon le CESA⁵⁷ et le CESR Lorraine⁵⁸, trois facteurs historiques expliqueraient principalement la prégnance du phénomène dans l'est de la France :

- le poids de l'industrie, pourvoyeuse d'emplois « monolithiques » non qualifiés,
- l'usage du dialecte, qui pénaliserait les populations les plus âgées, dans leur maîtrise du français,
- l'arrivée massive de travailleurs migrants, augmentant le nombre de « français langue étrangère ».

Une étude conduite à Strasbourg montre qu'en 2002⁵⁹, 1/3 des demandeurs d'emploi et ¼ des stagiaires en insertion (SIAE) éprouvaient des difficultés de maîtrise du français. Parmi les 2 500 primo-arrivants passés en 2004 au centre de positionnement ESCAL (29% Turcs, 19% pays de l'Est), 80% avaient appris le « français langue étrangère ».

En réaction, un plan de lutte contre l'illettrisme a été engagé et signé en juin 2005, entre l'État (préfet et recteur) et le conseil régional, pour la période 2005-2007. Il s'appuie sur trois préconisations :

⁵⁷ CESA rapport sur l'illettrisme, novembre 2003

⁵⁸ CESR Lorraine, avis sur l'illettrisme. Rapport 90/4 Octobre 1990.

⁵⁹ Centre de ressources régional sur l'illettrisme. Diagnostic court Strasbourg, septembre 2005.

- le développement d'une offre de formation qui permet un travail de socialisation par l'accès à la langue,
- la différenciation de l'offre de formation, aujourd'hui essentiellement tournée vers l'accès au travail (toucher les femmes plus isolées),
- le renforcement de l'action linguistique dans les stages d'insertion (SIAE).

L'engagement du rectorat repose sur le développement des actions en primaire (RASED et repérage des troubles), au collège (apporter des réponses différenciées aux élèves repérés par l'évaluation en 6^{ème}, améliorer le lien SEGPA/LP) et en ZEP/REP (ateliers lecture, écoles ouvertes, classes relais).

- **Les problèmes de santé des jeunes alsaciens sont une préoccupation constante.**

A côté de la question de l'obésité, importante en Alsace, dès l'entrée en 6^{ème}, et priorité des services académiques de santé dans le prolongement du plan national « Nutrition santé », les services de santé rencontrés, au rectorat comme dans les établissements, signalent une croissance forte des situations de mal-être, touchant parfois 5 à 10% des effectifs d'un établissement et attribuées à de nouvelles difficultés familiales, en raison du chômage accru, de familles monoparentales... Ces situations semblent s'aggraver et peuvent se traduire par des tentatives de suicide d'adolescents, plus nombreuses, tout en restant heureusement limitées à quelques cas par établissement.

Il ne faut pas se voiler la face, même si, aux dires des équipes de direction des établissements, la drogue ne semble pas vraiment être présente dans l'enceinte des établissements, les conduites addictives existent bien au dehors et dans certains cas dans la plus grande proximité et rejaillissent sur les comportements et les apprentissages.

1.3.5. Le modèle économique alsacien menacé : vers quelles évolutions ?

L'effet « papy boom » en Alsace

- **La population active alsacienne est un peu moins âgée qu'en moyenne nationale.**

Elle comptait au recensement de 1999, 18,25% de plus de 50 ans, contre 20,3% en moyenne nationale. Les hommes étaient un peu plus âgés que les femmes. Les actifs masculins de plus de 59 ans représentaient 10,8% du total des actifs alsaciens, contre 7,5% pour les femmes du même âge.

Cependant, le nombre d'actifs arrivant à l'âge de 60 ans aura plus que doublé à l'horizon 2015, avec 10 900 en 2005, 20 900 en 2010 et 22 100 en 2015.

- **L'analyse des perspectives de départs à la retraite entre 1999 et 2015 est riche d'enseignement⁶⁰.**

Sur la période considérée, si l'âge moyen du départ à la retraite (actuellement de 58 ans en Alsace) passe à 60 ans, 258 000 emplois seront libérés (158 000 si tous les départs se font à 65 ans, ce qui paraît utopique).

Dans l'hypothèse « 60 ans », ce sont 168 000 emplois dans le tertiaire et 68 000 dans l'industrie qui seraient rendus disponibles. 23 000 concerneraient des « frontaliers » alsaciens.

Tous les secteurs seront touchés, dans des proportions diverses. Les plus marquants sont la santé et l'action sociale (30 000 départs), l'éducation (21 000), les autres emplois administratifs (23 000) et le BTP (15 000).

Les patrons de l'artisanat et de l'agriculture, sont plus âgés que la moyenne. Un sur deux quittera son activité (4 000 agriculteurs et 19 000 artisans), ce qui peut créer un déséquilibre économique, les reprises n'étant pas toujours assurées.

Ainsi, même si tous les partants ne sont pas systématiquement remplacés, des tensions apparaîtront dans certains secteurs professionnels :

- 46 000 ouvriers qualifiés seront à remplacer (3 000 chauffeurs routiers, 2 000 mécaniciens ajusteurs, 2 000 mécaniciens entretien, 2 000 magasiniers, 1 500 chauffeurs-livreurs, maçons, cuisiniers...),
- 9 000 contremaîtres et agents de maîtrise,
- 9 000 infirmières, puéricultrices, sages femmes...

Quelles perspectives pour le tertiaire ?

- **Au-delà des effets mécaniques de la démographie**

Le développement du secteur tertiaire est impératif, à la fois parce qu'il s'inscrit dans une perspective historique - les activités de service croissent (+35 500 emplois entre 99 et 03)⁶¹, et les activités de production se replient (-7 000 emplois entre 99 et 03) - et qu'il reste un atout

⁶⁰ Insee. Chiffres pour l'Alsace N°22, Octobre 2004. Population active alsacienne, une baisse annoncée. A Ebro

⁶¹ Insee Alsace, évolution des métiers en Alsace. Avril 2005

maître pour l'emploi, dans les pays développés y compris dans le cadre de la mondialisation.

Dès aujourd'hui, des tensions existent sur le marché du travail, dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, le secteur hospitalier et para-hospitalier. Ils ne disparaîtront pas à moyen terme et, à l'horizon 2015, ils seront rejoints par des besoins accrus à deux niveaux⁶² :

- des emplois de services à faible niveau de qualification (aides à domicile, employés de maison, assistants maternels, agents d'entretien...),
- des emplois de cadres, largement qualifiés (commerciaux et technico-commerciaux, personnel d'études et de recherche, administratif et de gestion, enseignants...).

L'évolution, au plan national, des besoins en fonction des niveaux professionnels entre 1990 et 2015⁶³, montre que les emplois disponibles seront plus nombreux pour les cadres et professions intermédiaires et pour les employés non qualifiés et proportionnellement moins disponibles pour les employés qualifiés et les ouvriers non qualifiés. Cela met en avant le nécessaire volontarisme pour développer l'emploi tertiaire et le maintien de niveaux de qualification différenciés.

Les niveaux professionnels : évolution nationale 1990-2015(%)

	1990	2000	2015
Agriculture	7	5	4
Professions intermédiaires	17	19	21
Cadres	15	16	17
Employés qualifiés	21	20	19
Employés non qualifiés	11	13	14
Ouvriers qualifiés	21	20	20
Ouvriers non qualifiés	8	7	5
TOTAUX	100	100	100

Source : DARES

▪ Des atouts particuliers

Les effets conjugués du papy boom, qui va libérer de nombreux emplois, de la vitalité démographique, accentuée par le vieillissement des régions voisines plaident en faveur de l'Alsace, comme la tradition de qualité artisanale, ce savoir faire et ce sérieux, ainsi que le poids économique du tourisme.

⁶² DARES CGP Les métiers en 2015 : l'impact des générations papy boom. 1ères synthèses n°50-1 Décembre 2005

⁶³ DARES CGP Les métiers en 2015 : l'impact des générations papy boom. 1ères synthèses n°50-1 Décembre 2005

Toutefois, si le repli des activités de production était trop rapide des deux côtés du Rhin, l'Alsace souffrirait durablement et les jeunes actifs devraient sans doute songer à s'expatrier.

Cependant, la stagnation des activités de services marchands en Alsace, ces dernières années, dans un contexte de relative difficulté économique, accrédite la thèse d'un potentiel de développement du secteur tertiaire important mais fragile⁶⁴.

Consommation de services en Alsace :

	2000	2004
Véhicules particuliers neufs	67 547	58 854
Transports routiers (indice 100 en 99)	109,1	111,2
Transports ferroviaires (indice100 en 99)	103,4	91,5 (03)
Ports (milliers Tonnes)	17 081	15 267
Aéroports (milliers passagers)	5 815	4 491
Passagers TER Alsace (millions passagers/Km)	479	554
Hôtels (nuitées)	2 671	2 569
Campings (nuitées)	927	886

Il semble donc utile de retenir de cette approche les grands écarts dans les qualifications professionnelles qui seront nécessaires demain – il y aura encore visiblement de l'emploi pour des personnes peu qualifiées – et la probable nécessité d'une plus grande mobilité professionnelle et la tertiairisation croissante de l'économie alsacienne.

Quel avenir pour le tissu traditionnel des PME/PMI ?

Pilier traditionnel de l'économie alsacienne, l'activité des PME/PMI, notamment de production est-elle menacée à moyen terme ?

Chacun s'accorde à dire que la diversité et la densité de ce réseau est l'une des richesses de l'Alsace. Il maille de manière très dense le territoire régional et constitue l'un des piliers de l'aménagement du territoire alsacien. Ainsi, en Alsace, est-il toujours possible de se former, puis de travailler, près de chez soi et pour beaucoup des jeunes des niveaux V et IV, près de son lieu de naissance. Même le travail transfrontalier n'échappe pas à cette règle, les déplacements étant quotidiens et la résidence fixée en Alsace.

Sans être pour autant condamné à disparaître, ce système subit quelques difficultés, des secteurs économiques régressent (habillement et textile, production mécanique), certaines évolutions se font jour (concentration dans les grandes agglomérations des services aux entreprises, affaiblissement des capitaux suisses et allemands).

Au-delà des grands équilibres économiques, deux menaces pèsent sur ce tissu des PME/PMI :

⁶⁴ Insee Alsace, Chiffres pour l'Alsace. Dossier n°9 l'année économique et sociale 2004. Juillet 2005, pages 30 & 31

- Le renouvellement des dirigeants, important dans les dix prochaines années. Les acteurs publics sont conscients de cette réalité et la CRCI comme la CM d'Alsace cherchent à former des jeunes repreneurs en privilégiant le niveau III, notamment au niveau du Brevet supérieur des métiers (BSM). Cet accompagnement est utile, mais les conditions financières de reprises de ces entreprises restent à imaginer.
- L'investissement des PME/PMI dans les « métiers du futur » doit être accompagné. Leur place dans les pôles de compétitivité, dont les décideurs institutionnels attendent beaucoup, doit être définie et préparée. La réussite des opérations de transfert de technologie sera cruciale. Les métiers du futur ne seront pas que « high tech ». Le développement de tout le secteur des services à la personne, comme celui du tourisme, doivent être fortement soutenus et solvabilisés, pour offrir aux jeunes alsaciens des débouchés durables et attractifs.

L'essoufflement de l'économie allemande est-il durable ?

▪ À court terme

Il est difficile d'anticiper la capacité de rétablissement de l'économie allemande. Son taux de croissance en 2005 a été revu à la baisse, de 1,5% à 0,8%, alors qu'en 2004 il avait été relativement modeste, à 1,7% contre une moyenne de 2,4% pour l'UE à 25. 2005 sera la quatrième année consécutive de dépassement de la limite de 3% du PIB, pour les déficits publics.⁶⁵

Avec une demande intérieure « en panne » (recul de la consommation de 0,3% et taux d'épargne passé à 10,3% en 2004) et des exportations dynamiques, un coût de production élevé (supérieur à celui de la France), l'économie allemande reste fortement tributaire des effets de la mondialisation.

Son taux de chômage a fortement progressé, et ne s'est pas stabilisé en 2005, passant de 10,3% en décembre 2004 à 11,3% en octobre 2005. Il reste cependant très déséquilibré entre les Länder de l'ex RDA (17,5% en moyenne, fin 2004) et ceux de l'ex RFA (8,5% en moyenne).

La situation économique des Länder voisins de l'Alsace est plutôt meilleure, notamment en Bade-Wurtemberg où le taux de chômage fin 2004 était de 6,3%, en augmentation de seulement 0,2%, mais il atteint 7,1% en avril 2006. Par ailleurs, la croissance en 2004 n'y était que de 1,7%, soit le 6ème rang fédéral, notamment derrière un autre voisin de l'Alsace, La Rhénanie-Palatinat (+2%).

⁶⁵ Insee, des chiffres pour l'Alsace N°9. Outre-Rhin, retour d'une croissance modeste. Daniel Wahl

En 2004, les effectifs de l'industrie ont baissé, mais ceux des services ont augmenté. Un solde net de 8 000 emplois a été enregistré, mais au prix d'une précarisation accrue, qui se confirme en 2005 (diminution des postes à temps plein).

Cette relative bonne tenue de l'ouest de l'Allemagne, même si la reprise économique repose sur une forte augmentation de la consommation des ménages qui anticipent l'augmentation de 3 points de la TVA au 1er janvier 2007, limite l'impact négatif du ralentissement économique allemand sur l'économie alsacienne. Un premier effet est cependant perceptible : les jeunes alsaciens non diplômés ou faiblement diplômés, ne trouvent plus si facilement un emploi « outre-Rhin » et restent ainsi plus longtemps dans le système scolaire.

▪ À long terme

Trois facteurs pèseront sur le dynamisme de l'économie allemande et sur sa capacité à absorber une partie de la main d'œuvre alsacienne, qui rappelons-le continuera de croître en volume jusqu'en 2015 :

- la capacité politique d'entreprendre les réformes structurelles d'adaptation de la société allemande à la mondialisation de l'économie,
- l'éventuel rééquilibrage socio-économique, à l'intérieur du territoire allemand, au profit de l'ex Allemagne de l'est,
- le vieillissement et la diminution attendus de la population, dès l'horizon 2010, conséquence directe et inéluctable d'un taux de fécondité et d'un taux de natalité, parmi les plus bas d'Europe.

Des réformes structurelles destinées, tant à amorcer le redressement des comptes publics (réforme RIESTER sur les retraites, réduction des prestations maladies, diminution des impôts sur le revenu, diminution des dépenses de fonctionnement des collectivités) qu'à dynamiser l'emploi (réformes HARTZ I à IV visant à réduire le chômage des jeunes et des plus de 50 ans), ont été réalisées. Leur efficacité à terme semble incertaine, à telle enseigne que le nouveau gouvernement de coalition, a engagé un plan d'économie sur la dépense publique de 35,5 milliards d'Euros en 2006 (le déficit public annuel en France est de 45,5 milliards d'Euros pour 2005).

Il est probable que le pouvoir d'achat des fonctionnaires et des salariés du secteur de la construction, du BTP, en sera notablement affecté.

Le secteur public continue son repli en 2005/2006, Deutsche Telecom et Deutsche Post, notamment, annoncent des plans de licenciement portant sur plus de 40 000 personnes. Le secteur privé ne sera pas épargné (Volkswagen, SIEMENS...).

L'Allemagne poursuivra son rééquilibrage entre l'Est et l'Ouest dans la prochaine décennie. Les écarts économiques et sociaux l'imposent (taux de chômage et PIB régional variant parfois du simple au double entre les Länder occidentaux et ceux de l'ex-RDA). Cet effort d'aménagement du territoire pèsera sans doute moins sur l'équilibre des comptes publics, qu'au cours de la période 1990-2000, mais l'Allemagne ne dispose plus des mêmes marges de manœuvre financière.

- **L'Allemagne, notamment les Länder de Rhénanie-Palatinat et du Bade-Wurtemberg, reste un voisin puissant.**

Quelques indicateurs européens l'attestent⁶⁶. Si l'Alsace, comme la Rhénanie-Palatinat, atteignaient en 2002 un PIB d'environ 25 000 €/hab. et le Bade-Wurtemberg 23 500 €/hab. (pour une moyenne UE de 21 170 €/hab.), les Länder prennent le pas dans l'essentiel des indicateurs considérés, notamment pour le revenu disponible des ménages/habitant, qui est un des plus élevés de l'UE (16 000 € en RP et 16 800 en BW, contre 12 500 en Alsace) et pour le taux d'emploi (>70% en RP et 72% en BW, contre 67% en Alsace), avec un écart plus important pour celui des femmes (64% contre 57%). Pour le dépôt de brevets, l'écart est impressionnant, pratiquement de 1 à 3 (450 brevets/million d'hab. en Rhénanie-Palatinat et Bade-Wurtemberg, pour 160 en Alsace).

L'Alsace s'en sort pourtant bien face à ses deux voisins allemands pour le nombre d'emplois dans les secteurs des hautes technologies et des services marchands supérieurs, avec 11,8 % de l'emploi total, contre 12% en RP et 9,9% en BW. (A noter que la Franche-Comté et la Lorraine sont en deçà de 8%).

Quelles perspectives pour le rôle international de Strasbourg ?

La vocation européenne de Strasbourg est une réalité, sous tendue par la position géographique de l'agglomération et de l'Alsace et par la présence du parlement européen.

- **Quel est le poids réel de cette présence européenne, quels atouts, quelles craintes pour demain ?**

Il est vrai que l'élargissement de l'Europe, le déplacement de son centre de gravité vers l'est, des difficultés récurrentes engendrées par la triple implantation des institutions européennes,

⁶⁶ Union européenne, annuaire des régions d'Europe 2005. EUROSTAT

à Bruxelles, Luxembourg et Strasbourg contribuent à accroître l'incertitude.

En fait, peu d'observations ou de travaux objectifs ont été réalisés dans ce domaine, par les acteurs régionaux. Ils s'accordent cependant sur quelques aspects ressentis de la présence des institutions de l'UE :

- le fait que l'influence économique de cette présence, sensible, dépasse peu le périmètre de l'agglomération de Strasbourg,
- la présence de quelques professions spécifiques, non quantifiées (traducteurs) et d'une logistique, réelle (personnel et entreprises d'entretien, de service...),
- un renforcement de l'attractivité de Strasbourg, dont l'image et le positionnement européen sont confortés.

Aucune étude ne mesure l'impact économique effectif des organes européens de Strasbourg.

Deux préoccupations émergent cependant :

- l'activité économique induite par la présence du Parlement européen n'est pas majeure,
- l'Union européenne, à 25 puis 27 pays, souhaite-t-elle réellement déplacer physiquement ses institutions ?

À défaut d'impact économique direct fort, la présence des institutions européennes constitue cependant une vitrine, un label et une puissante source de motivation, pour Strasbourg et l'Alsace.

• Quelles peuvent être les conséquences de cette présence européenne en termes d'évolution de l'emploi et de la demande de formation en Alsace ?

Au fil des entretiens, il apparaît que la présence à Strasbourg d'institutions européennes n'est pas sans conséquences pour l'offre de formation, sans toutefois déséquilibrer le système éducatif local :

- la présence de lycées internationaux, de sections européennes est un peu plus dense sur Strasbourg, qu'ailleurs en Alsace,
- la pression exercée par les fonctionnaires européens, qui séjournent à Strasbourg dans un parcours international, est forte pour assurer une continuité des

apprentissages de leurs enfants, à la fois dans leur langue maternelle (il y en a beaucoup) et dans la principale langue véhiculaire, à savoir l'anglais.

Incontestablement le système éducatif alsacien doit se préoccuper de cette question, dans une optique européenne rendue plus aiguë par l'élargissement.

1.4. Les territoires et leur complexité

Le territoire de l'Alsace, dans lequel s'exerce l'activité de l'académie de Strasbourg est à la fois relativement exigu (8 295 km² sur deux départements, 1,5% du territoire métropolitain) et densément peuplé (209 habitants/km² au recensement de 1999). Cela ne favorise pas pour autant la cohérence des espaces infrarégionaux, qui, à l'instar des autres parties du territoire national se superposent et se concurrencent plutôt qu'ils ne se complètent.

Ainsi, sauf exception, ni les territoires institutionnels (arrondissements préfectoraux, districts scolaires, établissements publics de coopération intercommunale, chambres consulaires...), ni les territoires de projets (SCOT, pays, parcs naturels), ne recouvrent les mêmes périmètres.

Les espaces « supra régionaux » sont marqués par des tentatives spécifiques au fait transfrontalier (Interreg, conférence du Rhin supérieur, Eurodistricts), qui interfèrent avec certaines actions interrégionales du Grand Est français et n'en facilitent ni la cohésion, ni l'efficacité.

Les seuls territoires concordants demeurent l'espace régional (préfecture de région, académie, conseil régional, services régionaux de l'État, chambres consulaires régionales) et les deux départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin (Préfectures, inspections académiques, conseils généraux, services départementaux de l'Etat).

Rien ne dit toutefois que cette profusion ait des conséquences plus importantes qu'ailleurs, pour l'action éducative conduite par les autorités académiques dans leurs partenariats ou pour les élèves et leurs familles, qui semblent davantage guidés dans leurs choix d'orientation par la proximité de l'offre de formation et des débouchés locaux supposés, que par l'appartenance à tel ou tel territoire.

1.4.1. Les coopérations supra régionales

L'espace français de coopération interrégionale regroupe clairement l'Alsace, la Franche-Comté et la Lorraine.

Même s'il est encore peu affirmé et que les coopérations y sont naissantes, il est reconnu aussi bien par la préfecture régionale, que par l'académie et le Conseil régional. Une exception notable doit être cependant signalée ; pour le plan cancer, le cancéropôle « Grand Est » ajoute aux régions déjà citées, la Bourgogne et la Champagne-Ardenne.

- **Les territoires transfrontaliers accroissent le manque de lisibilité.**

Le zonage INTERREG IIIA – Centre-Sud-Rhin supérieur est un espace de projets transfrontalier, qui regroupe les régions frontalières de trois pays, la Suisse, l'Allemagne et la France, pour obtenir des crédits de l'UE, dans des domaines novateurs, à fort effet levier (TIC, mise en réseau d'acteurs économiques, actions exemplaires de coopération touristique, éducative ou de communication...), pour une courte durée (maximum de trois ans). La région Alsace et ses deux départements y participent, en relation avec les Länder de Bade-Wurtemberg et de Rhénanie-Palatinat et les cantons de Soleure, du Jura et de Bâle.

La Conférence du Rhin supérieur et le Conseil Rhénan exercent leur action sur le même périmètre que celui des projets « Interreg ». C'est l'échelon administratif, dirigé côté français par le préfet de région. Le Conseil rhénan est son homologue politique.

Les Eurodistricts, concept de coopération transfrontalière des collectivités locales, est novateur et porteur d'espoir. Force est de reconnaître qu'il est loin d'être abouti. Le plus avancé est celui de Strasbourg-Orthenau (28 communes de la CUS et 51 en Allemagne), qui fait l'objet d'une convention depuis octobre 2005 et a répondu à un appel à projet de la DIACT (ex DATAR). Deux autres sont en projet, Sundgau-Bâle (avec Mulhouse et Colmar) et Centre/sud Alsace-Fribourg.

Sans structure d'animation particulière, sauf le dernier qui s'appuie sur une association trinationale, ils relèvent encore aujourd'hui du symbole :

- Strasbourg-Orthenau a prévu des coopérations en matière éducative (bilinguisme, cursus communs de formation professionnelle et application prioritaire de la déclaration de Poitiers de novembre 2003⁶⁷).

⁶⁷ Conférence bilatérale franco-allemande des 27 et 28/11/03, portant notamment sur le renforcement des coopérations culturelles et éducatives.

- Centre/Sud Alsace-Fribourg, envisage plus modestement des « formations complémentaires Eurodistrict ».
- Sundgau-Bâle ne fait pas figurer l'éducation parmi ses axes de projet.

1.4.2. Les territoires infra régionaux, facteurs de complexité

Le fait que l'Alsace soit une région peu étendue qui ne compte que deux départements, semble contribuer à accroître le déséquilibre entre le nord et le sud. Ainsi le Bas-Rhin, plus puissant, plus peuplé, doté de la capitale régionale – de surcroît à vocation européenne – capte prioritairement l'attention des responsables des différents organismes et institutions de niveau régional.

Nous avons souvent constaté l'insuffisance d'informations et de connaissances de ces acteurs, quant aux réalités du bassin de Mulhouse et de la Suisse bâloise.

Les effets du morcellement administratif

Le morcellement administratif est caractéristique, en Alsace, au plan infra départemental. À population comparable, 1 740 000 habitants, l'Alsace compte 12 arrondissements (6 par département), alors que la Haute-Normandie, avec également 2 départements ne dispose que de 6 arrondissements. On ne peut pas vraiment justifier cette « sur-administration » par le fait montagnard, toutes les sous-préfectures étant en plaine, au mieux à la base du piémont, mais plutôt par l'héritage de l'histoire.

Ainsi l'Alsace ne compte-t-elle pas moins de 903 communes, 526 dans le Bas-Rhin, et 377 dans le Haut-Rhin, contre une moyenne nationale de 365 par département. Cet émiettement est compensé par une population moyenne plus élevée, avec 1 926 habitants en 1999, contre 1 650 habitants en moyenne nationale, hors Paris. Cette résultante de la forte densité de population, autorise un maillage de services publics plus dense.

Le périmètre des EPCI

La carte des EPCI (communautés de communes, communauté d'agglomération et communauté urbaine) n'est pas non plus de lecture facile. L'Alsace compte 73 communautés de communes (45 dans le Bas-Rhin et 28 dans le Haut-Rhin), 1 communauté d'agglomération (Mulhouse) et 1 communauté urbaine (Strasbourg). Deux principales « zones blanches », sans EPCI, subsistent à Haguenau et à Colmar.

Malheureusement, les périmètres de ces EPCI ne correspondent pas à ceux des arrondissements, ni à ceux des districts scolaires, ni à ceux des bassins d'emploi de l'ANPE et peu souvent à ceux des cantons.

L'action éducative est très peu souvent intégrée dans les compétences des EPCI alsaciens.

1.4.3. L'ambiguïté des territoires de l'animation académique

Au-delà de l'organisation territoriale « région/département », concrétisée par l'ensemble Rectorat/Inspections académiques, le maillage territorial académique est ambigu. Cependant, même si la carte des districts scolaires de l'académie ne recouvre pas intégralement celle des arrondissements préfectoraux, elle s'en rapproche beaucoup.

Les bassins d'éducation

Les six bassins d'éducation semblent n'avoir qu'une existence virtuelle. Imposés par l'autorité rectorale, ils ne sont véritablement utilisés, ni pour la concertation, ni pour l'action. Dans les faits, les chefs d'établissement, comme les autorités académiques, continuent systématiquement à utiliser l'échelon du district pour l'animation des politiques territoriales (carte des formations, plan de formation des personnels, organisation des services d'orientation scolaire...).

Ils regroupent chacun deux ou trois districts (sauf à Strasbourg et Mulhouse), selon une logique de continuité territoriale, plus que de cohérence des bassins de vie (Saverne/Haguenau, Strasbourg, Molsheim/Sélestat, Colmar/Guebwiller, Mulhouse, Thann/Altkirch/Saint-Louis).

Les districts et les GAD

L'animation territoriale passe par les districts, fortement soutenus par une structure propre à l'académie : les GAD (groupement d'animation de district) qui constituent aujourd'hui le seul dispositif d'échanges et de rencontres identifié et revendiqué par les chefs d'établissement. Ils fonctionnent entre eux et découplés de la hiérarchie académique. Si, entre pairs, ce dispositif peut favoriser la réflexion commune ou l'amélioration de certaines pratiques, il ne peut, par son horizontalité même, aborder certaines questions aussi sensibles que la carte des formations, la sectorisation, ou l'organisation de l'orientation.⁶⁸

⁶⁸ cf. Infra, cette question.

Les 11 districts pèsent sur la structuration territoriale académique d'un poids sans doute excessif, affirmé sans état d'âme par les chefs d'EPLE, subi sans doute, mais reconnu, par les autorités académiques (Rectorat et IA).

L'ambiguïté du vocabulaire employé dans le projet académique, où la notion de district se substitue souvent à celle de bassin, est significative de cette situation.

Les circonscriptions

Les circonscriptions du 1er degré ne respectent pas non plus les autres subdivisions territoriales de l'Académie.

Ainsi, dans le Bas-Rhin, qui en compte 18 (dont 10 sur Strasbourg), la circonscription de Saverne empiète sur le District de Molsheim et sur le bassin de Molsheim-Sélestat (Centre-Alsace/Bas-Rhin) et la circonscription de Strasbourg 7 englobe une partie du district de Haguenau, qui fait partie du bassin Nord Alsace.

Dans le Haut-Rhin, on en dénombre 14 ; si les circonscriptions du 1^{er} degré et les districts scolaires coïncident dans le sud du département (Saint-Louis, Altkirch et Thann), il n'en est pas de même sur Mulhouse, où le district englobe plusieurs circonscriptions et encore moins autour de Colmar, où par exemple la circonscription de Guebwiller est à cheval sur deux districts.

L'Alsace, territoire peu étendu, densément peuplé et pourvu d'une maille institutionnelle très serrée, gagnerait sans doute en efficacité administrative, à une simplification. Sans imaginer des solutions trop ambitieuses, si l'on veut aboutir, un rapprochement du maillage de l'Éducation nationale avec celui des collectivités territoriales serait souhaitable. Il pourrait passer par un redécoupage des circonscriptions du 1er degré et des districts scolaires, à la fois pour mieux les lier entre eux et les harmoniser avec les EPCI et les Pays, dont les limites territoriales sont juridiquement et politiquement difficiles à modifier.

* *
*

L'Alsace, on le pressent à travers cette approche générale de ses caractéristiques, constitue « un morceau de France » à la forte personnalité dont les traits marquants méritent d'être rappelés :

- une histoire, une géographie et une tradition culturelle qui ancrent fortement l'Alsace à la nation, tout en préservant un héritage culturel et linguistique en partie germanique, ce qui conduit à une mobilité mesurée de la population du fait d'un attachement particulier et légitime ;
- une tradition industrielle et artisanale qui marque l'économie, notamment du fait d'une longue période de prospérité, récemment interrompue, avec la double conséquence d'une priorité accordée à des formations courtes professionnalisantes et d'une importante immigration étrangère ;
- une démographie dynamique, qui détonne dans le contexte du Rhin supérieur, longtemps attractive pour les investissements allemands et suisses et qui reste un atout puissant pour demain ;
- des difficultés sociales globalement moins aiguës qu'ailleurs, mais fortement concentrées sur les grandes agglomérations ;
- une organisation territoriale simple d'apparence ; une région et deux départements, mais morcelée et dont les espaces infrarégionaux se chevauchent et ne facilitent pas une concertation approfondie.

C'est en tenant le plus grand compte de cette identité affirmée, que le système éducatif doit interagir, aussi bien dans son organisation que dans sa prise en charge et son accompagnement des jeunes Alsaciens.

Il ne s'agit, pour les acteurs de l'Éducation nationale et leurs partenaires, ni de renier cette spécificité complexe, ni de la sacraliser, mais de s'appuyer sur cette réalité alsacienne, en accompagnant et en anticipant des mutations qui commencent à s'imposer, et qui bousculent bien des certitudes confortables.

2. L'ÉDUCATION ET LA FORMATION EN ALSACE : STRUCTURES, PERFORMANCES, MOYENS

L'Alsace accueille un total de 416 563 élèves, étudiants et apprentis (chiffres au 31 janvier 2005). En 2003-2004, ils représentaient 2,76 % de la population correspondante au niveau national. Ils sont principalement pris en charge par l'enseignement public ; la part de l'enseignement privé sous contrat reste relativement modeste, avec, en 2003, seulement 5,3% dans le premier degré et 16,3% dans le second degré (contre 13,7% et 20,2% en moyenne nationale). En revanche, avec 12 156 apprentis, soit près de 3% de la population accueillie, l'académie de Strasbourg se place dans le groupe de tête. Elle se distingue également par la forte proportion de CFA gérés par l'Éducation nationale, représentant plus de la moitié de l'effectif total des apprentis⁶⁹.

Aux formations assurées par les établissements de l'Éducation nationale, s'ajoutent celles de l'enseignement agricole public représenté en Alsace par une école d'ingénieurs, l'École nationale du génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg, et quatre établissements du second degré (Obernai, Erstein, Wintzenheim, Rouffach) ainsi qu'un LPA privé (Bouxwiller). Dans chacun des départements, un établissement est relié à un CFA agricole. L'enseignement agricole sous statut scolaire est, du point de vue de la population d'élèves, moins important qu'ailleurs : au niveau V, par exemple, il concerne seulement 1,7% des élèves contre 4,3% pour la France métropolitaine.

La forte présence de l'apprentissage est une particularité affirmée du paysage éducatif alsacien, installée et confortée par le statut local, et à laquelle la population est globalement très attachée. D'une façon générale, l'Alsace se caractérise par une scolarisation plus faible qu'ailleurs, qui se manifeste aussi bien dès le pré-scolaire avec les enfants de moins de 3 ans, que plus tard, chez les 16-24 ans, avec une proportion relativement importante de sorties au niveau V (29,7% contre 25,5% pour le reste de la France), un taux d'accès au niveau IV nettement inférieur à la moyenne nationale (63,5% en 2004 contre 69,5%) et une préférence marquée pour les formations supérieures courtes.

Au-delà de ces caractéristiques globales, les hétérogénéités territoriales et sociales marquées qui ont été soulignées en première partie, se manifestent dans le public scolaire, à travers son recrutement, son orientation et ses résultats. Les évolutions économiques et démographiques récentes accentuent ces contrastes, et appellent des évolutions dans la prise en charge des jeunes, et dans la construction de l'offre de formation. Mais les possibilités qui subsistent d'insertion au niveau V dans certaines filières, la défiance fréquente face aux études longues,

⁶⁹ Service statistique académique, « les grands chiffres de l'académie de Strasbourg – année scolaire 2005-2006 », et « cartographie de l'Académie de Strasbourg 2004-2006 »

le souci d'assurer à chacun une réussite à sa portée, et une tradition d'exigence et de qualité de la formation légitimée par les résultats au baccalauréat général, retardent les prises de conscience. Des tendances positives, encore fragiles, sont perceptibles. Par ailleurs, la prise en charge des publics les moins favorisés reste un problème. Certes, là aussi, notamment dans le 1^{er} degré, des efforts méritent d'être soulignés, mais les résultats ne sont pas toujours présents.

2.1. Les parcours, les résultats et l'insertion des élèves

2.1.1. Dans la scolarité obligatoire

Les écoliers

Les écoliers alsaciens représentent 3% de l'ensemble métropolitain et plus de la moitié des élèves de l'enseignement sous tutelle du MENESR dans l'académie : 174 540 élèves ont été accueillis à la présente rentrée dans le premier degré, dans 1 712 écoles et 94,8% des élèves fréquentent l'enseignement public (86,10% en France métropolitaine)⁷⁰.

Les écoliers suivent leur scolarité en majorité (70%) dans des petites écoles, qu'elles soient de deux à trois classes (57,7% pour 44,9% dans l'ensemble national), ou à classe unique (12,7%, un peu moins que les 13,1% de l'ensemble national).

▪ Deux départements contrastés

Le Bas-Rhin scolarise le plus grand nombre d'écoliers (60%) de l'académie et c'est lui qui les accueille dans le plus grand nombre de regroupements pédagogiques (104 RPI sur les 151 dans l'académie), impliquant des déplacements d'élèves nombreux. Il scolarise également ses élèves dans le plus grand nombre de "grosses" écoles, à plus de huit classes (11,2% dans le Haut-Rhin, 13,1% dans le Bas-Rhin, à l'identique de la moyenne nationale).

C'est aussi le département qui accueille le plus grand nombre des écoliers primo-arrivants dans la région (+ 125 élèves, cette dernière année, solde positif des entrées/sorties de l'académie). Les inspecteurs et les directeurs d'école se sont inquiétés de l'arrivée régulière d'élèves (de 12 à 25 par mois) n'ayant souvent pas effectué de scolarité primaire dans leur pays d'origine, et intégrés dans l'enseignement primaire tout en étant parfois d'âge du collège (11-12 ans). Ces élèves rejoignent souvent les écoliers qui relèvent de l'éducation prioritaire et se partagent entre les 9 ZEP et 9 REP du département, sur les 17 ZEP et 17 REP que compte l'académie.

⁷⁰ Données provenant des inspections académiques

- **Une assez bonne performance globale de l'école primaire, un investissement important dans la prise en charge de la difficulté scolaire**

S'agissant des premiers apprentissages, les résultats enregistrés en septembre 2004 à l'évaluation CE2 montraient, dans les deux départements, des résultats globaux inférieurs de près de deux points en français à la moyenne nationale (score sur 100 de 71,2 dans le Haut-Rhin, de 71,8 dans le Bas-Rhin contre 73,5 à l'échelon national) et de un à deux points en mathématiques (score sur 100 de 67,3 dans le Haut-Rhin, de 68,9 dans le Bas-Rhin contre 69,5 à l'échelon national). Les résultats, plutôt bons, aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} témoignent de la progression obtenue tout au long de la scolarité primaire.

Notamment, le traitement de la difficulté scolaire est pris en charge par les enseignants et les équipes de chaque niveau, et ce dès l'école maternelle, que ce soit en zone d'éducation prioritaire ou hors secteur prioritaire.

En ZEP, l'accueil des élèves et de leur famille fait l'objet d'une attention particulière (livrets d'accueil, réunions "autour d'un café" une fois par semaine en maternelle, accueil des parents en classe lors des activités - lecture), les actions éducatives sont particulièrement développées (livret ou tableau des droits - mais pas toujours des devoirs - en classe et à l'école, délégués et conseils d'élèves par classe et dans l'école, sorties culturelles, artistiques et sportives...).

Les membres des équipes de RASED sont mobilisés aux cotés des enseignants, tout comme les coordonnateurs. Des assistants sont nommés, des postes de directeurs à profil ont été créés, des titularisations de jeunes sortants ont été réalisées pour pérenniser les équipes, des partenariats avec les municipalités et des associations ont été noués (pour mettre en place du soutien après l'école, par exemple).

Au niveau du CP, des classes à modalités particulières ont été retenues (faible effectif, fonctionnement en groupe d'élèves grâce à des personnels supplémentaires), des suivis d'élèves ont été réalisés (dans une des ZEP visitées, 45% des élèves seulement faisaient toute leur scolarité primaire dans la même structure, la mobilité des familles y étant très importante).

La mise en place du projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) a été très rapide pour les élèves qui en avaient besoin et qui ont pu bénéficier ainsi de soutiens spécifiques. Une attention particulière a été portée aux évaluations dès la grande section de maternelle et le CP ; les analyses et les résultats ont été utilisés pour faire progresser les élèves et améliorer les scores. Une grande partie de ces dispositions est aussi visible hors ZEP.

▪ Une situation préoccupante des élèves les plus faibles

Le problème in fine est que les résultats de ces efforts importants ne sont pas toujours observables dans les évaluations, à court ou moyen terme.

En français, deux domaines, ceux de la compréhension et de la production d'un texte, sont particulièrement pénalisés. La proportion d'élèves ayant réussi moins de 40 % des items aux évaluations 6^{ème} à la rentrée 2005 dépasse désormais la moyenne nationale (21,55% contre 15,4%) alors qu'elle ne s'en démarquait pas les années précédentes. En réaction, l'académie s'est donnée comme priorité de « réduire la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en français ».

Dans l'éducation prioritaire, les élèves d'Alsace obtiennent des scores inférieurs à ceux obtenus en moyenne à l'échelon national. L'Alsace compte une moindre proportion d'élèves en ZEP que d'autres académies, mais ces ZEP semblent concentrer davantage de difficultés. C'est ainsi que lorsqu'il a fallu classer les collèges en ZEP pour lancer l'opération « ambition réussite », tous sont ressortis en EP1 ou EP2, aucun en EP3.

Un certain nombre de données corroborent cette difficulté particulièrement marquée dans les ZEP. Si l'on s'attache aux performances des élèves à mi-parcours de leur scolarité dans le premier degré, lors des évaluations CE2 de septembre 2004, on observe, dans les deux départements, des scores inférieurs aux scores nationaux de l'éducation prioritaire. Le Bas-Rhin qui a effectué une comparaison supplémentaire avec les scores obtenus hors ZEP montre que la distance peut excéder les 10 points.

Ainsi le score de français calculé sur 100 est de 58,9 dans le Bas-Rhin (contre 72,7 hors ZEP-REP) et de 60 dans le Haut-Rhin comparé au 64,5 obtenu à l'échelon national en éducation prioritaire. En mathématiques, les scores sont de 57,9 dans le Bas-Rhin (69,7 hors ZEP-REP) et 55,6 dans le Haut-Rhin contre 59,6 à l'échelon national en éducation prioritaire.

Le Bas-Rhin a poursuivi son analyse des résultats en s'intéressant aux élèves les plus en difficulté, ceux qui sont situés dans la tranche inférieure des scores (moins de 40% des items réussis), dans le domaine de l'éducation prioritaire : ils étaient 15,4% en français et 14,9% en mathématiques.

Incontestablement, et tout particulièrement en ZEP, une proportion initiale plus importante qu'ailleurs d'élèves en difficulté alourdit les scores.

Devant ces résultats, l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin a lancé une politique soutenue, très

relayée par les IEN, dans le domaine de la maîtrise de la langue, en relation avec l'IUFM de Strasbourg et l'université Paris V ; il a mis en place des évaluations au CP et au CE1 à titre expérimental et s'est donné comme objectif de faire passer les taux de retard à l'entrée en sixième au-dessous de 15%.

▪ **Un faible taux de scolarisation des moins de trois ans, qui peut avoir des conséquences sur la scolarité**

La scolarisation précoce n'est pas une caractéristique alsacienne, ce qu'indiquent le taux de scolarisation des moins de trois ans, parmi les plus bas (14,7% contre 31,4% en moyenne métropolitaine⁷¹). La valeur de ce taux est très contrastée selon les départements : très peu élevée dans le Haut-Rhin (5,8%), et beaucoup plus forte dans le Bas-Rhin (20,9%). À la présente rentrée, après que les inspecteurs eurent procédé aux vérifications des effectifs qui sont apparus à la baisse par rapport aux prévisions, le taux de scolarisation à deux ans ne semblait pas avoir varié dans le Haut-Rhin (5,55%) mais avait diminué dans le Bas-Rhin (17,28%), et dans l'académie (12,45%), comme au niveau de la métropole (21,80%)⁷².

Le faible taux de scolarisation précoce pourrait être mis en relation avec les différences constatées dans les évaluations au CE2 entre l'Alsace et la métropole et entre les deux départements, ou avec la plus forte proportion des scores les plus faibles dans les évaluations de 6^{ème}. Elle pourrait notamment intervenir dans les premiers apprentissages et dans le domaine sensible qu'est celui de la maîtrise de la langue.

Les responsables académiques sont conscients des avantages potentiels de la préscolarisation pour les enfants de milieux défavorisés, et, d'une façon générale, pour anticiper sur les grandes difficultés scolaires.

L'académie considère donc également comme prioritaire de « contribuer à la scolarité des deux ans dans les ZEP ». Cet effort se mesure par la proportion que représentent les deux ans sur l'ensemble des élèves du préélémentaire (9,63% en ZEP en 2004 dans l'académie contre 2,16% hors ZEP, toujours avec de forts contrastes entre les deux départements, 12,78% en ZEP dans le Bas-Rhin contre 2,76% hors ZEP, mais seulement 4,77% dans le Haut-Rhin contre 1,25% hors ZEP).

Les collégiens

Le premier cycle du second degré accueille en Alsace, en 2005-2006, une population de 87 623 élèves, à plus de 85% dans l'enseignement public. Le Bas-Rhin est numériquement plus représenté, avec 58,6% de la population des collégiens. S'y rajoutent 3 392 élèves de

⁷¹ INSEE, rentrée 2002

⁷² IA du Bas-Rhin - Tableau de bord en 25 indicateurs du 15/12/05

SEGPA, logiquement plus nombreux dans le Bas-Rhin, mais en proportion plus importante (60,6%), l'agglomération strasbourgeoise concentrant plusieurs sections. L'Alsace compte d'ailleurs une proportion sensiblement plus élevée d'élèves en SEGPA que le reste de la France, ce qui peut être interprété comme un effort d'adaptation aux difficultés constatées, mais qui a également comme effet de soustraire au parcours scolaire classique une plus forte proportion d'élèves.

L'académie de Strasbourg est caractérisée par une forte hétérogénéité des élèves au sein des collèges. Mais, par comparaison avec Paris, ou Lille, les collèges y sont moins différents entre eux du point de vue du public accueilli⁷³. Cette particularité est manifeste, par exemple, pour tel collège de Strasbourg dans lequel cohabitent des élèves de secteur et des sections internationales, ces dernières accueillant non seulement des élèves de milieux très favorisés, comme c'est généralement le cas ailleurs, mais aussi des immigrants d'Europe de l'est et de pays africains en situation difficile.

Le premier cycle du second degré est une étape décisive dans le parcours scolaire, puisqu'à son terme les élèves seront orientés, de manière souvent définitive, dans une voie de formation de second cycle, ou bien sortiront sans qualification du système éducatif. Eu égard aux caractéristiques de la population scolaire qu'il accueille, il s'agit donc de mesurer les apports spécifiques du collège en Alsace.

▪ **À l'entrée du collège, des indicateurs globalement favorables, mais un taux élevé de CSP défavorisées**

Depuis cinq ans, les évaluations des élèves à l'entrée en 6ème sont en général, légèrement mais constamment supérieures à la moyenne nationale (de l'ordre de 103 pour un indice 100). Quant au retard scolaire, il est inférieur à celui de la moyenne nationale : de l'ordre de 18,7% en Alsace pour 19,7% au niveau national⁷⁴. Si l'on observe la répartition des catégories socioprofessionnelles des familles, elle est en apparence comparable à celle de l'ensemble du territoire national : dans les deux cas, les CSP favorisées représentent 31,6%, les CSP moyennes à défavorisées 68,4%. Mais, au sein de ce deuxième sous-ensemble, la part des CSP défavorisées est plus forte de quatre points en Alsace et ceci ne peut pas être sans effet sur les résultats.

Les élèves qui entrent au collège en Alsace sont plus qu'ailleurs, ce que l'on appelle d'une manière générale de « bons élèves » ; de ce point de vue les enseignements du premier degré ont construit globalement une scolarisation positive.

⁷³ DEPP – note d'information 05-37 – décembre 2005

⁷⁴ Nota : les données utilisées relatives au système scolaire sont issues à titre principal de l'Infocentre ministériel ; les bases propres à la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et à la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire) ont également été utilisées. Les autres données socio-économiques sont issues des bases nationale et régionale de l'INSEE et des bases de l'OREF Alsace.

Toutes les indications statistiques concernent, sauf mention contraire, les établissements de l'enseignement public.

- **Des résultats au diplôme national du brevet qui ont progressé mais demeurent encore fragiles**

Pour approcher les performances du collège, l'indice le plus visible est constitué par les résultats au brevet. Ceux-ci ont varié sur cinq ans (2000-2004) de 75,4% de réussite à 78,8% mais sont restés généralement inférieurs aux résultats nationaux de 1 à 3 points. Pour l'année 2005, les résultats sont légèrement supérieurs aux résultats nationaux (79,6% contre 79,1%) ; ce bon score est essentiellement dû aux brevets options technologique et professionnelle ; le brevet « général » obtient un score inférieur à celui du niveau national. Une tendance à l'amélioration semblait donc se confirmer, mais la session 2006 montre un nouveau recul : 76,8% contre 79% en moyenne nationale⁷⁵.

Le Haut-Rhin, qui présente à l'entrée en 6^{ème} des indicateurs moins favorables, obtient en revanche de meilleurs résultats que l'autre département (80,6% contre 78,9%). Certes, il faut faire la part d'une notation en contrôle continu conçue souvent plus comme une contribution à l'évaluation formative que comme une évaluation de type sommatif ; certes, la différence porte surtout à nouveau sur les options technologique et professionnelle, plus développées dans ce département que dans l'autre ; mais, sauf à considérer que les voies de réussite ne sont pas d'égale dignité, les résultats sont là.

Toutefois, la question de l'efficacité du collège mérite d'être posée, et plus particulièrement dans le Bas-Rhin : compte tenu de la population scolaire qu'il accueille en 6^{ème}, globalement proche dans sa composition de celle de la France entière, le collège devrait sensiblement mieux faire réussir au brevet qu'il ne le fait ; pour le moins, les résultats devraient être constamment égaux sinon supérieurs aux résultats nationaux.

Bien entendu, la performance des collèges ne s'apprécie pas seulement sur la base du taux de réussite au brevet, il faut examiner aussi et notamment le parcours et le devenir des collégiens.

- **Peu de redoublements...**

Le parcours des collégiens en Alsace est plutôt fluide : les redoublements sont peu nombreux, avec une tendance à la baisse depuis plusieurs années ; ils sont constamment inférieurs aux taux nationaux : de l'ordre de 4 % en Alsace pour 6% au niveau national en 2005. Même à l'issue du cycle central (5^{ème} - 4^{ème}), étape généralement marquée par un fort taux de redoublement, le redoublement est faible (4 % pour 6,6% en moyenne nationale).

⁷⁵ Site académique, éditorial du Recteur, 25 juillet 2006

On s'explique ainsi d'autant moins les résultats moyens des jeunes Alsaciens au brevet des collèges ; sauf à s'interroger sur le niveau lui-même de l'enseignement :

- doit-on considérer que l'évaluation des élèves s'effectue d'une manière peu appropriée aux exigences de ce niveau ?
- sanctionne-t-il, notamment dans le Bas-Rhin, plus des lacunes que des acquis ?
- fonctionne-t-il d'abord comme un sésame pour entrer dans une seconde GT ?

Les trois questions méritent d'être posées : on peut voir des collèges (y compris en ZEP) où le principal incite de bonne foi son équipe d'enseignants à réfléchir sur la notation du contrôle continu pour le brevet et à la durcir, de telle sorte que les élèves ne se retrouvent pas en seconde avec un niveau différent de celui attendu par les enseignants de lycée. L'argument est apparemment positif : il s'agit de ne pas mettre des élèves, déjà fragiles, en échec... Cette attitude a inéluctablement un impact fort sur les carrières scolaires, la perception par chacun de son potentiel, l'aspiration aux poursuites d'études. Elle a aussi pour effet de favoriser le peu d'inclinaison de certains lycées généraux et technologiques à mettre en place des structures d'accueil et à engager une réflexion concertée sur les modalités de prise en charge des entrants en seconde puisque les profils sont déjà "triés".

- **...mais un accès en seconde GT plus faible qu'ailleurs**

À la fin de la classe de troisième, de 2003 à 2005, le devenir des élèves se présente ainsi :

- sont orientés vers la 2de GT, 54 % des élèves en 2003 (55% en 2004 et 55,4 % en 2005) ; la progression est perceptible, mais le pourcentage reste très en deçà du niveau national, qui varie au cours de la même période de 56 à 59% ;
- vont en formation professionnelle de niveau V sous statut scolaire (CAP+BEP) de 26,2 à 26,9% d'élèves (taux sensiblement égal au taux national) ;
- accèdent à une formation par apprentissage 11 à 12% (taux évidemment supérieur au niveau national, qui est de 8% de manière constante depuis une dizaine d'années) ;
- redoublent 4 à 5 % (pour au moins 6% au niveau national).

Si l'on considère l'ensemble d'une classe d'âge scolarisable au niveau V, toutes formations comprises (voies générale, technologique, professionnelle scolaire et par apprentissage), le

taux d'accès à ce niveau pour 2005-2006 est significativement inférieur à celui observé en moyenne nationale. Il est, pour les filles, supérieur à celui des garçons, avec plus d'écart en Alsace qu'ailleurs : 92,3% en 2005 contre 87,5% (respectivement 94,5 % et 91,1 % pour l'ensemble de la France). Le taux de redoublants étant plus faible dans l'académie, ces chiffres donnent des indications sur l'importance des sorties sans qualification en fin de troisième.

Toujours pour cette même population de référence, et comme ailleurs, les filles accèdent plus à la seconde GT que les garçons (60,7% contre 48%), qui, en revanche, sont plus présents en apprentissage (6,8% pour les filles contre 13,9% pour les garçons)⁷⁶.

Comme ailleurs aussi, les demandes de passage en seconde GT et les décisions d'affectation sont plus faibles chez les garçons que chez les filles. En Alsace, l'écart est de 10,3 points en juin 2003 pour les demandes comme pour les décisions⁷⁷. Cet écart se réduit en 2004, les filles étant 63,2% (contre 54,4% des garçons) à souhaiter poursuivre leur scolarité en 2^{de} GT. En juin 2005, les décisions d'orientation en 2^{de} GT ont concerné 61,7% des filles de 3^{ème} générale contre seulement 52,7% des garçons⁷⁸.

Si l'on ne considère à présent que les élèves entrant au niveau V (en excluant les élèves scolarisés dans les établissements agricoles), du point de vue de leur répartition entre les différentes voies de formation après la 3^{ème}, l'Alsace montre un retard de 2 points en 2^{de} GT (60,6% contre 62,9% pour la métropole), et une avance du même ordre pour l'apprentissage (11,8% contre 9,5% pour la métropole). En revanche, elle ne se différencie globalement pas du reste de la France pour la voie professionnelle sous statut scolaire (27,5%) ; il faut noter toutefois que les filles sont en Alsace en proportion légèrement plus importante dans l'enseignement professionnel scolaire (26,3% contre 25,3% en métropole).

Globalement, la voie professionnelle, toutes voies confondues, est bien privilégiée en Alsace par rapport à la 2^{de} GT, mais ceci est dû avant tout à l'importance plus grande de l'apprentissage, et plus particulièrement chez les garçons. Ce phénomène est plus marqué dans le Haut-Rhin : les élèves y sont moins admis encore en 2^{de} GT (la différence est de 4 points en 2005), plus admis dans la voie professionnelle (+ 3 points), et les apprentis sont plus nombreux.

Cet accès en seconde GT, moins important qu'ailleurs, est la préoccupation majeure des recteurs depuis les années 2000 ; sa progression a été sans doute leur première priorité, largement répétée, à défaut d'être aussi largement partagée, par les partenaires de l'Éducation nationale ou même certains acteurs internes au système éducatif.

⁷⁶ Données SSA – effectifs à la rentrée 2005

⁷⁷ CSAIO - Document de références statistiques – orientation et affectation en juin 2003

⁷⁸ Académie de Strasbourg - Bulletin de rentrée 2005-2006

De toute évidence, la prise de conscience de l'impact des évolutions économiques et sociales régionales (cf. supra) n'a pas été générale et immédiate : au moins jusqu'en 2003, la 2nde GT était moins demandée et moins obtenue en Alsace qu'au niveau national (-4,2 points pour les demandes et -3 points pour les décisions) ; mais si l'on observe les résultats de l'orientation en 2005, on constate une évolution : 59% des familles demandent un accès en seconde pour leur enfant. Les décisions d'orientation en retiendront moins, comme on le constate dans d'autres académies (57% en Alsace) ; l'écart ces dernières années entre demandes et décisions persiste donc, mais a tendance à se réduire.

▪ **Qui le collègue fait-il accéder en seconde générale et technologique ?**

Si l'on observe les catégories socioprofessionnelles des familles, les enfants des milieux moyens à défavorisés représentent actuellement 68,4% des effectifs de sixième. Au même moment, on ne dénombre que 52,9% d'enfants issus de ces catégories socio-professionnelles scolarisés en seconde. Un suivi de cohorte aurait été utile pour vérifier l'hypothèse que ces chiffres incitent à formuler : à moins de supposer que les conditions sociales et économiques ne se soient encore plus fortement dégradées au cours des quatre dernières années que ce que montre l'aggravation du taux de chômage, le collègue ne corrige pas les inégalités d'accès aux études générales ou technologiques liées à l'origine sociale. Le devenir des enfants de milieux moyens à défavorisés reste plus fréquemment la voie professionnelle que pour les autres.

Sans doute le phénomène existe-t-il au niveau national (ce qui en soi ne justifie rien), mais il semble de moindre intensité.

▪ **Les enseignements prioritaires en collège : des résultats décevants**

Les ZEP-REP en Alsace sont beaucoup moins importantes que dans le reste de la France. Seuls 7,7 % des élèves de premier cycle du second degré sont concernés contre 14,2 % au niveau national ; 9,3 % des établissements (soit 19 collèges) sont dans ce dispositif pour 16,3 % en moyenne nationale. Six de ces 19 collèges ont été classés fin 2005 parmi les deux cents collèges nationaux « ambition réussite », et aucune des 17 zones n'a été classée « EP3 » : ceci indique des situations particulières difficiles en Alsace, et plutôt plus qu'ailleurs.

Comme dans certaines autres académies, les secteurs concernés cumulent souvent une forte proportion d'immigrés et un taux de chômage élevé. Les agglomérations de Strasbourg, et surtout de Mulhouse, présentent les chiffres les plus élevés, avec respectivement 14,5% et 15% d'immigrés, deux fois plus touchés par le chômage que les alsaciens sur Strasbourg. Avec un poids de l'immigration supérieur à la moyenne nationale, et un taux de populations

défavorisées plus élevé, l'Alsace concentre dans un nombre plus réduit de structures d'éducation prioritaire un public aux difficultés plus marquées.

Les retards scolaires d'un an au moins en 6^{ème} y sont légèrement plus nombreux, l'écart étant en Alsace de 2,2 points par rapport aux élèves « hors ZEP », pour 1,8 au niveau national.

En revanche, les retards de deux ans au moins y sont nettement plus importants, avec en 2004-2005 un écart de 6,3 points contre 3,5 au niveau national : la proportion d'élèves en grande difficulté est plus lourde dans l'éducation prioritaire alsacienne. Ce phénomène est particulièrement fort dans le Bas-Rhin, où en 2004-2005 on comptait 9,5% d'élèves en retard de 2 ans ou plus, contre seulement 6,5% dans le Haut-Rhin.

Cette différence marquée entre les deux départements mérite une attention particulière. Dans le Bas-Rhin, les élèves à retard scolaire important semblent plus concentrés dans les établissements de l'éducation prioritaire, alors qu'ils sont plus largement répartis dans le Haut-Rhin : de ce fait, bien que les indicateurs soient plus défavorables dans le Haut-Rhin, les difficultés y sont moins marquées dans l'éducation prioritaire.

Si l'on observe maintenant les retards scolaires de 2 ans au moins en 3^{ème}, l'écart constaté en Alsace entre enseignement prioritaire (EP) et hors enseignement prioritaire (HEP) est de 9,1 points contre 4,9 au niveau national. Autrement dit, les élèves en enseignement prioritaire en Alsace ont un cursus en collège beaucoup plus ralenti qu'ailleurs. Les évolutions de 2002-2003 à 2004-2005 ne sont pas favorables : si les retards à l'entrée en 6^{ème} ont tendance à diminuer, montrant les effets positifs des efforts accomplis à l'école élémentaire, ils s'accroissent au contraire très sensiblement en 3^{ème}.

Pour ce qui concerne les résultats au brevet, l'écart EP/HEP au niveau national est de 11,6 points, il est de 13,9 en Alsace, avec sur 3 ans une tendance à s'aggraver.

Si l'on observe l'accès à la seconde générale et technologique, on constate au niveau national un taux hors enseignement prioritaire (HEP) de 61% à 62% et, pour l'enseignement prioritaire (EP) constamment de 49%, soit un écart d'accès de 11 à 12 points sur la période 2003-2005 ; l'écart en Alsace est de 13 à 15 points sur la même période (accès HEP à 57%, l'accès EP de 42 à 44%). Les élèves de ZEP accèdent donc, en Alsace, nettement moins qu'ailleurs en seconde GT.

L'ensemble des éléments (accès en seconde GT, redoublement, résultats au brevet) conduit à considérer que les dispositifs d'enseignement prioritaire dans les collèges d'Alsace produisent des résultats moindres qu'au niveau national : il s'agit de résultats décevants, même si les élèves semblent, à l'origine, plutôt davantage en difficulté dans les ZEP alsaciennes.

▪ Les enseignements « adaptés » en collège : une densité discutable

Le développement des formules d'enseignement adapté au niveau du premier cycle du second degré est l'une des caractéristiques de l'Alsace. Les élèves affectés dans des structures de type SEGPA-EREA⁷⁹ représentaient plus de 5% des élèves en l'an 2000 ; en 2005 ils représentent 4,8 % ; une très légère évolution se dessine donc. Pour ce qui concerne strictement les SEGPA, le taux qui approchait les 5% en 1996 est en 2005 de 4,2%. Cependant, ce taux est constamment supérieur à celui de la moyenne nationale, stabilisé à 3,9%. Pendant la période 2003-2005, les collèges ont perdu 4,9% de leurs effectifs (hors SEGPA) ; pendant ce temps, les effectifs des SEGPA+EREA n'en ont perdu que 3%.

L'Alsace était, en 2003, au 6^{ème} rang des académies pour le poids relatif des SEGPA dans les effectifs du premier cycle⁸⁰.

Même si les écarts ne sont pas très importants, il est difficile de justifier, compte tenu des caractéristiques de la population entrant en 6^{ème} (cf. supra), pourquoi une telle proportion d'élèves doit accéder aux enseignements « adaptés ». On ne peut s'empêcher de voir là un effet « structures » : les SEGPA existent et le tropisme est fort de remplir une structure existante, y compris éventuellement avec des élèves qui auraient toute leur place dans des structures classiques. Il est en effet plus facile d'affecter en SEGPA des élèves pour des questions de comportement, et non de difficultés strictement scolaires : dans certains collèges alsaciens comprenant une SEGPA et particulièrement attentifs à l'accueil et à l'évolution de leurs élèves, on a pu relever des réorientations en cours d'année de 6^{ème} de la SEGPA vers la 6^{ème} du collège.

La répartition des SEGPA couvre largement le territoire, ce qui est incontestablement une bonne chose, mais il faut rappeler qu'elles n'ont pas vocation à être une réponse à l'hétérogénéité interne des collèges, qui est une caractéristique de l'Alsace. Une étude globale, à l'échelle du territoire, serait utile pour mettre en relation les besoins et les structures, ainsi que les modes d'usages.

Il faut cependant souligner l'effort important réalisé en faveur de la qualification professionnelle des élèves de SEGPA : les CAP « B », qui sont prioritairement destinés aux élèves issus des SEGPA et des dispositifs d'insertion, couvrent une palette étendue. Les deux-tiers des élèves de SEGPA sont affectés après la 3^{ème} dans ces structures.

⁷⁹ Il y a en Alsace un seul EREA, à Illkirch-Graffenstaden, dans la banlieue de Strasbourg ; il accueille environ 200 élèves.

⁸⁰ Données DEPP.

2.1.2. Dans la voie professionnelle

Nous l'avons vu, la particularité de l'Alsace se caractérise au niveau du second cycle du second degré par :

- une orientation mesurée en seconde générale et technologique,
- une orientation forte vers les formations professionnelles soit sous statut scolaire, soit (et plus qu'ailleurs) par la voie de l'apprentissage.

Les lycéens des LP et des SEP

Les lycées professionnels et les SEP publics accueillent en Alsace et sous statut scolaire, environ 17 000 élèves aujourd'hui, avec une tendance à la progression depuis la rentrée 2002, consécutive en grande partie aux variations démographiques.

Rappelons que cela représente la même proportion d'élèves, à peu près, que la plupart des autres académies : 26,9% des élèves de troisième (toutes séries confondues) pour 26,7% au niveau national.

Étant donné la plus forte proportion de décisions d'orientation (+ 5,4 points par rapport au niveau national jusqu'en 2003), et même en considérant les redoublements volontaires, il apparaît qu'un nombre d'élèves relativement important quitte le système scolaire.

▪ **Une population contrastée**

La population accueillie n'a pas le même profil dominant qu'ailleurs.

D'une part, l'image des enseignements professionnels en Alsace est plutôt meilleure que dans le reste de la France, les formations courtes et l'accès rapide à l'emploi étant encore privilégiés par les familles et les milieux socioprofessionnels. De ce fait, une proportion plus grande d'élèves issus de la troisième générale est accueillie en LP : par exemple, on retrouve en CAP 36,5 % des lycéens pour 34,1 % niveau national.

D'autre part, l'importance des SEGPA dans l'académie (voir supra) a pour conséquence une proportion beaucoup plus forte qu'ailleurs d'élèves issus de cette « filière » en CAP : près du tiers, pour un quart en moyenne nationale ; néanmoins, il faut souligner que les élèves issus des enseignements adaptés sont en Alsace orientés prioritairement dans des CAP dits de type B ; ceci sans doute leur garantit d'être affectés ; ceci aussi les met à part.

Si l'on considère les catégories socioprofessionnelles des familles :

- les CAP accueillent majoritairement et plus qu'en moyenne nationale des élèves issus des milieux défavorisés (63% pour 52% au niveau national) ;
- pour les BEP, la situation est similaire, bien que moins prononcée (55,4% pour 48,9% au niveau national) ;
- et l'écart se réduit encore au niveau du bac professionnel (53,2% pour 48,1%).

Il est aussi à souligner que les LP et SEP publics accueillent plus d'élèves d'origine étrangère qu'ailleurs : 6,1 % pour 4,1 % au niveau national, essentiellement en CAP et BEP.

On peut donc considérer que la population accueillie dans les enseignements professionnels publics en Alsace est plus contrastée qu'ailleurs : pour une part plus en difficulté en CAP (du fait de l'importance des SEGPA et des CSP défavorisées), mais sans doute plus favorisée, scolairement parlant, en BEP et Bac Pro, où se concentrent les élèves de milieux plus favorisés et les effets d'une orientation plus importante en fin de 3^{ème} générale.

▪ **Des résultats aux examens en progrès, mais encore fragiles**

Ce contraste dans la population d'élèves devrait pouvoir être mis en relation avec les taux de réussite aux diplômes.

Pour ce qui concerne les CAP sous statut scolaire de l'enseignement public, les résultats de 2003 à 2005 progressent très notablement : ils passent de 67,2% à 75%⁸¹. Mais malgré cette progression, ils sont encore en dessous des taux de réussite nationaux : l'écart, qui était de 8,8 points en 2003, de 6,8 points en 2004, est encore de 4,5 points en 2005.

On a vu que les CAP, en Alsace, accueillent plus d'élèves issus de SEGPA, d'élèves d'origine étrangère et d'élèves de milieux très défavorisés qu'ailleurs : ceci pourrait expliquer la faiblesse persistante des résultats ; mais les progrès constatés sont néanmoins encourageants, et à porter à l'actif des équipes qui prennent en charge ces élèves.

Pour ce qui concerne les BEP, la situation a également évolué. Les résultats des lycées publics sont passés pour ce diplôme de 70,2% en 2003 à 77,7% en 2005 : progression forte et constante. Ces résultats sont restés pendant une décennie en dessous des résultats nationaux, mais ceux des sessions 2004 et 2005 ont légèrement dépassé la moyenne nationale.

⁸¹ Alors que le taux de réussite académique pour l'année 2000 était de 77,5% (contre 79% au niveau national).

Ces progrès sont cependant encore fragiles, et justifieraient l'engagement d'une véritable réflexion académique. En effet, à la différence des élèves de CAP, les élèves admis en BEP sont scolairement d'un niveau supérieur à celui des autres académies (voir supra le taux d'élèves issus de 3ème générale) et leur milieu socioprofessionnel est sensiblement équivalent : on pourrait donc s'attendre à des résultats plus nettement favorables qu'en moyenne nationale.

Pour ce qui concerne le baccalauréat professionnel, les résultats, inférieurs à ceux du niveau national jusqu'en 2002, lui sont également légèrement supérieurs depuis 2003 ; ils oscillent autour de 80%, sans dégager de tendance particulière à la progression ou à la régression. Ceci dit, compte tenu du niveau des élèves accueillis (les meilleurs des BEP, eux-mêmes issus quasi exclusivement des 3èmes générales), ces résultats pouvaient être attendus.

Cet aspect un peu décevant des résultats en BEP et au baccalauréat professionnel doit donc conduire les responsables académiques à s'interroger, à la fois sur l'efficacité de l'enseignement professionnel et sur le niveau d'exigence aux examens...

Le souci de qualité manifesté en Alsace dans l'enseignement professionnel peut aussi se traduire en effet par une accumulation d'exigences plus fortes et finalement pénalisantes dans l'accès au diplôme. Par exemple, pour l'épreuve d'examen d'un diplôme industriel, on a pu observer une progression notable du taux de réussite (+ 20%) lors de la session 2005 par rapport aux sessions 2003 et 2004 ; or, en 2005, les sujets de l'examen avaient été réalisés pour la première fois depuis longtemps par une académie autre que Strasbourg...

La préservation de la qualité dans la délivrance des diplômes est l'une des conditions de valorisation de la voie professionnelle. Elle demande un pilotage pédagogique de proximité, sérieux et suivi, permettant d'assurer dans le temps et l'espace que les conditions d'évaluation sont objectivement comparables.

- **Des départs précoces, mais plus de poursuites d'études au niveau IV qu'ailleurs**

Le redoublement des élèves dans les cursus professionnels se pratique partout très peu, et encore moins en Alsace : ainsi, 7% en moyenne des élèves de première année de BEP redoublent pour presque 9% au niveau national.

Néanmoins, il faut souligner une déperdition d'effectifs assez marquée entre les premières et deuxièmes années de formation :

- 8,5% des élèves inscrits en première année de CAP ne se retrouvent pas en seconde année ;

- le taux est de 9,5% pour les BEP ;
- il est de 9% pour les baccalauréats professionnels.

Il s'agit là de taux « apparents » : en effet, les statistiques s'appuient sur ce qu'on appelle « l'enquête lourde de rentrée », établie en octobre de chaque année ; des élèves comptés à ce moment-là ne sont pas effectivement présents et un certain nombre d'autres vont partir (notamment vers l'apprentissage) ; les effectifs stabilisés s'observent en février suivant ; or, il semble que cette observation n'est plus opérée dans l'académie de Strasbourg, ce qui est très pénalisant pour la connaissance et l'efficacité du pilotage du système éducatif.

Ce phénomène, que l'on retrouve au niveau national, mais avec une ampleur moindre, ne semble pas avoir été l'objet d'une mesure et d'une analyse spécifiques, ni au niveau des établissements, ni au niveau académique. Sans doute faut-il y voir une attraction, en cours d'année, de l'apprentissage, voire du marché de l'emploi ; c'est ce que supposent ceux à qui le constat est présenté ; mais la situation économique actuelle de l'Alsace incite peu à trouver là une explication suffisante.

En revanche, l'observation des poursuites d'études révèle une situation originale : en effet, les lycéens titulaires du BEP en Alsace poursuivent beaucoup plus qu'ailleurs en baccalauréat professionnel : 43 à 44 % d'entre eux ces dernières années pour 40 à 41% au niveau national.

Ils poursuivent aussi beaucoup plus en 1ère d'adaptation : 12 à 12,5% pour 9,8% au niveau national. Au total, nettement plus de la moitié d'entre eux poursuit des études au niveau IV (56,7% en moyenne) et plus qu'ailleurs (52,4% en moyenne nationale). La nécessité d'améliorer le niveau de qualification des élèves est donc sans doute plus et mieux ressentie dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général, l'augmentation du chômage n'étant sans doute pas étrangère à cette prise de conscience...

Cependant la situation des classes de 1ère d'adaptation est particulièrement difficile : le nombre de vœux n°1 pour ces classes est passé de plus de 1 500 à moins de 1 000 en 10 ans. Le maintien de certaines des structures existantes est difficile, en particulier en STI : la localisation de ces classes, leur positionnement par rapport au cursus baccalauréat professionnel font problème.

Pour ce qui est de la poursuite d'études des baccalauréats professionnels dans l'enseignement supérieur, il faut rappeler qu'elle n'était pas à l'origine dans les perspectives et les objectifs nationaux. Néanmoins, l'objectif national d'élever le niveau des qualifications, notamment jusqu'au niveau III, a conduit en 2005 les décideurs nationaux à considérer que les poursuites d'études après le « bac pro » pouvaient être envisagées, et qu'elles seraient de droit dans une STS en correspondance avec la spécialité, pour les bacheliers professionnels bénéficiant d'une

mention "bien" ou "très bien"⁸².

En Alsace, cette poursuite d'études est pour l'instant peu développée : 6,5% seulement des bacheliers professionnels sont admis en STS (soit deux fois moins qu'au niveau national), alors même que les capacités d'accueil existent. Mais il est vrai que l'insertion professionnelle de ces bacheliers est encore satisfaisante : 67% d'entre eux trouvent un emploi à la sortie (mais ce taux est sensiblement équivalent à celui de la moyenne nationale).

Les apprentis

L'apprentissage accueille au niveau du CAP deux fois plus de jeunes que la voie sous statut scolaire (3 200 pour 1 600), mais beaucoup moins en BEP (700 pour 5 700) et en baccalauréat professionnel (760 pour 2 100). Au niveau V dans son ensemble, l'apprentissage représente 37,4% des effectifs, soit 10 points de plus qu'au niveau national ; c'est le taux le plus fort de France ; il représente encore 33% des effectifs de niveau IV pour 28,4% au niveau national, soit le 24^{ème} taux sur 30. Sa particularité en Alsace est que la formation est assurée pour moitié par des CFA de l'Éducation nationale.

▪ L'apprentissage, voie de la réussite ?

Pour ce qui a trait aux résultats aux examens, la situation est complexe. Dans l'ensemble, les apprentis ont de bons résultats, mais l'on pourrait espérer mieux. Par ailleurs, l'apprentissage n'est pas, de toute évidence, une voie accessible à tous.

Les résultats au CAP sont, en CFA comme sous statut scolaire, en progrès de 2003 à 2005 : le taux de réussite est passé de 71,2% à 76,8%, il affiche donc une progression de 5,6 points (de 7,8 points sous statut scolaire), mais il reste supérieur à celui obtenu sous statut scolaire, de près de 4 points en moyenne.

Il est vrai (est-ce une contrepartie ?) que 20% des effectifs de première année ne se retrouvent pas en seconde année, contre 8,5% sous statut scolaire.

La situation est plus contrastée en BEP où le taux de réussite passe, sur la même période, de 71% à 79,3% avec une progression de 8,3 points, alors que sous statut scolaire, la progression est de 7,5 points. Le taux de réussite n'a pas toujours été supérieur à celui obtenu sous statut scolaire, et, en moyenne sur la période considérée, il lui est même inférieur de 1 point.

En baccalauréat professionnel, le taux de réussite des candidats apprentis est constamment supérieur à celui des candidats lycéens ; il est, de 2003 à 2005, en moyenne à 86,6% pour une moyenne sous statut scolaire de 79,9 % ; l'écart est donc de 6,7 points.

⁸² Circulaire de rentrée 2006, n°2006-051, 27/03/2006

Les apprentis semblent donc, d'une manière générale, mieux réussir aux examens, à l'exception, au demeurant modérée, du BEP. Mais la voie sous statut scolaire et la voie de l'apprentissage ne préparent pas toujours aux mêmes spécialités. Si l'on considère les CAP et l'année 2005 pour les spécialités communes, les apprentis réussissent à 76,2%, c'est-à-dire à peu près comme les lycéens (l'écart est de 0,6 en faveur du statut scolaire). Si l'on considère les BEP et l'année 2005 pour les spécialités communes, les apprentis réussissent à 79%, à nouveau un peu moins que les lycéens (l'écart est de -0,7). En revanche, pour les spécialités de baccalauréat professionnel communes, les apprentis réussissent nettement mieux que les lycéens : l'écart est de + 6,9 points.

Cette approche par spécialité donne pour le niveau V, celui où l'apprentissage est le plus développé, une situation des apprentis très proche de celle des lycéens pour ce qui est de la réussite scolaire – même un peu moins bonne – et confirme en revanche au niveau IV la meilleure performance de l'apprentissage.

On peut s'étonner de la réussite aux examens toute relative de l'apprentissage au niveau V par rapport à la voie sous statut scolaire. En effet, les populations accueillies de part et d'autre ne sont visiblement pas les mêmes, et ceci plutôt en faveur des apprentis. On peut en effet escompter que les apprentis ont une capacité d'autonomie et une motivation plus forte que les lycéens, car ils ont dû, par exemple, s'investir personnellement dans la recherche d'un employeur.

▪ **L'apprentissage, une voie de formation réservée ?**

On connaît mal les catégories socioprofessionnelles des familles des apprentis ; mais pour ce que l'on en sait (à travers des enquêtes qui sont souvent incomplètement renseignées), il semblerait que les CSP défavorisées ne représentent que 38% de l'ensemble, alors qu'en LP sous statut scolaire, elles sont en moyenne de 54,9%. L'écart est considérable ; il permet d'affirmer, malgré le caractère partiel des enquêtes, que l'apprentissage accueille moins de jeunes en difficulté sociale que le statut scolaire.

Cette affirmation peut être corroborée par l'examen des listes des apprentis en CFA : il est tout à fait exceptionnel qu'apparaissent des apprentis dont le nom pourrait donner l'indice qu'ils sont issus de l'immigration récente.

Cette situation est connue de tous en Alsace, et commence à être évoquée par les différentes parties prenantes. S'il est bien certain que la prérogative de l'employeur de choisir le jeune avec lequel il passe contrat ne saurait être remise en cause, il appartient au système scolaire de préparer tous les jeunes qui peuvent être intéressés par l'apprentissage à cette opportunité.

Dès lors, il serait souhaitable que se développe de manière organisée au collège, en partenariat avec les organisations professionnelles (cf. infra), une sensibilisation des élèves aux attitudes comportementales, comme par exemple cela se pratique vis-à-vis des jeunes en recherche d'emploi : cela ne se faisant pas, certains, que le milieu familial et culturel privent de cet atout indispensable, ne peuvent entrer positivement dans la vie active.

Il nous semble que cette situation est une source potentielle d'aggravation de la tension sociale en Alsace ; elle augure mal de la réussite de l'« apprentissage junior », en cours de mise en œuvre en 2006 comme l'une des réponses à la « crise des banlieues » que la France a connue à l'automne 2005.

Dans les conditions actuelles, la réussite des apprentis aux examens par rapport aux lycéens, devrait être plus significative en Alsace, même si, on le sait, le contexte de préparation aux différentes épreuves n'est pas le même. Cette question revêt une importance toute particulière, car si l'insertion des apprentis est naturellement meilleure que celle des lycéens (voir infra), elle demeure très différente selon qu'ils détiennent ou non le diplôme.

D'une certaine façon, l'apprentissage est une voie de réussite, surtout pour une population de jeunes choisie de manière très précise et dont les probabilités de réussite étaient déjà fortes... L'ascenseur social y fonctionne donc au ralenti, d'autant que les poursuites d'études du niveau V au niveau IV, si elles existent en Alsace plus qu'ailleurs, restent mesurées : sous statut scolaire, cette poursuite, on l'a vue, est de 43 à 44 % alors qu'en apprentissage, elle est de l'ordre de 35%.

L'accès aux diplômes et l'ouverture à la promotion individuelle par le diplôme sont deux voies de progrès importantes pour l'apprentissage en Alsace. Tous les partenaires sont concernés par ces questions : l'Éducation nationale, la région et les entreprises d'accueil. Les enjeux, majeurs, sont d'ordres économique, éducatif et social.

L'insertion professionnelle des jeunes, une préoccupation renouvelée

Longtemps, l'économie alsacienne a absorbé sans difficulté les jeunes arrivant sur le marché du travail. Le dynamisme commercial et artisanal, le haut niveau des investissements industriels étrangers – notamment allemands – et la faculté de trouver du travail peu exigeant en qualification outre-rhin, ont largement favorisé une insertion rapide et durable des jeunes dans le monde du travail, qu'ils soient issus du statut scolaire ou de l'apprentissage.

Ainsi, à l'apogée du système économique alsacien, en 2001, sept mois après leur sortie de formation, huit jeunes sur dix occupaient un emploi, qui pour près de six sur dix étaient en CDI⁸³.

⁸³ OREF Alsace. Cahiers de l'OREF N° 29, Juillet 2004 Insertion professionnelle des jeunes en Alsace scolaires et apprentis. Enquête 2003.

▪ Des difficultés d'insertion qui s'aggravent rapidement...

Cette situation favorable s'est fortement dégradée depuis quelques années, que les jeunes aient été formés sous statut scolaire ou par l'apprentissage, qu'ils recherchent un emploi dans la production ou les services, même si les plus diplômés s'insèrent mieux⁸⁴. En 2001, 69% des jeunes sortants sous statut scolaire occupaient un emploi non aidé. Ce chiffre est descendu à 66% en 2002 et à 56% en 2003. En conséquence, le nombre de jeunes à la recherche d'un emploi a augmenté de 39% sur un an, de 2002 à 2003.

La précarité des emplois obtenus s'est également accrue. Dans les filières de production industrielle (automobile, chimie caoutchouc...), le taux de CDD est passé de 71% en 2001 à 78% en 2004. Dans les services (hôtellerie, santé social, tourisme, commerce...) le taux de précarité reste stable, les CDI représentant 55% des emplois des jeunes.

Compte tenu de la structure sociale de la main d'œuvre alsacienne, ce sont donc les jeunes hommes sous statut scolaire, un peu moins formés et fortement tournés vers le secteur secondaire, qui sont les plus touchés par les difficultés accrues d'insertion professionnelle. Les jeunes sortant sans diplôme sont plus particulièrement concernés par cette dégradation.

Après une formation sous statut scolaire, le taux d'emploi, dans l'année suivant leur sortie du système éducatif, des jeunes de niveau V bis était en 2001 d'environ 65 % ; il a chuté en 2005 à 18 % ; celui des jeunes de niveau V était de 80 % ; en 2005, il est de l'ordre de 50%. Quant aux jeunes formés au niveau IV, ils ont vu, durant cette période, leur taux d'emploi passer de 85% à 70% environ : en régression, certes, mais bien moindre. En entrant plus avant dans l'analyse par rapport aux diplômés, on observe que les titulaires de CAP et BEP sont à 49% en emploi, les titulaires d'un baccalauréat professionnel à 67 %.

Pour les apprentis, le taux d'emploi, dans l'année suivant leur sortie de formation, des jeunes de niveau V bis (sans diplôme) était en 2001 d'environ 75 %, il s'effondre en 2005 (15% d'emploi sept mois après leur sortie de CFA, et 11% en stage de formation). Celui des jeunes de niveau V sans diplôme était de 80 % ; en 2005, il n'est plus que de moitié ; pour les titulaires de diplôme, le taux d'emploi est passé durant cette période de 90% à 72%. Quant aux jeunes formés au niveau IV, ils ont vu leur taux d'emploi passer de 95 % environ à 88% pour les diplômés, (mais à 70% pour les non diplômés).

Les taux d'emploi des apprentis, même s'ils ont fléchi (et certains ont été divisés par 3) sont en moyenne de 15 points supérieurs à ceux des lycéens. L'écart est maximal pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel (niveau IV) travaillant dans le tertiaire, domaine

⁸⁴ Ibid. et OREF, l'évolution des métiers en Alsace, juin 2005.

privilegié des filles, il est en revanche plus faible et décroissant pour les formations de niveau II et plus (il y en a peu par apprentissage) et notamment dans le secteur des services. Aux niveaux V et IV, fers de lance de l'apprentissage, les écarts d'insertion sont très importants en défaveur des élèves qui sortent sous statut scolaire (15 à 26 points). Ceci est logique, puisque l'apprentissage fonctionne dans la plupart des cas comme une « pré embauche », ou un atout si l'on change d'entreprise. L'écart est moindre pour les non diplômés (11 points environ) que pour les diplômés (22 points environ) : l'avantage d'insertion donné aux apprentis est donc bien moindre s'ils n'ont pas obtenu le diplôme.

Les apprentis s'insèrent donc mieux que les jeunes sous statut scolaire, et ce quel que soit le niveau de diplôme (5 à 25 points d'écart). Mais s'ils ont le choix, les employeurs privilégient donc – et de loin – les apprentis diplômés par rapport aux apprentis non diplômés : à 64 % au niveau V, à 56% au niveau IV. Ceux qui s'insèrent le mieux en Alsace sont les apprentis titulaires d'un diplôme de niveau IV : 88% d'entre eux ont un emploi à l'issue de leur formation contre 68% en moyenne pour l'ensemble des apprentis (et moins de 60% pour les lycéens).

La situation des jeunes sortis du système scolaire sans diplôme est particulièrement difficile.

Au premier février 2005, seulement 14% des jeunes dits "sans qualification" sont en emploi, 7 mois après leur sortie du lycée et 9% sont en stage de formation⁸⁵. Le taux d'emploi des sortants de niveau V ou IV sans diplôme est en moyenne de 39% (alors qu'il est de 51% pour les diplômés de niveau V et de 70% pour les diplômés de niveau IV ou supérieur).

Certaines formations de niveau V, plus que d'autres (services à la collectivité, construction, structures métalliques, alimentation-cuisine, matériaux souples...), semblent susciter des abandons en cours de formation et souvent, dans le même temps, concentrer une forte proportion de sortants sans diplôme : jusqu'à 25% en structures métalliques ou même 26% en moteurs et mécanique auto.

Si la part des sorties sans qualification des CFA est globalement moins importante, dans certaines formations, en particulier l'hôtellerie-tourisme, elle peut atteindre 16%. Le taux de rupture des contrats de travail s'établit en moyenne à 24% et culmine à 41% pour le secteur hôtellerie-tourisme. Là aussi, certaines formations enregistrent des sorties sans diplôme élevées, égales ou supérieures à 20% (alimentation-cuisine, construction, structures métalliques).

Les sortants sans qualification et les sortants sans diplôme, qu'ils soient scolaires ou apprentis, rencontrent de très importantes difficultés d'insertion dans l'emploi. Pour ceux qui réussissent cependant leur entrée sur le marché du travail, ils accèdent à des emplois peu qualifiés et sont plus souvent employés par les opérateurs du travail intérimaire.

Or, le pourcentage des sortants sans qualification (par rapport à l'ensemble des jeunes ayant quitté le système scolaire), qui a régressé au niveau national entre 1999 et 2003 (de 7,4% à 6,4%), montre en Alsace des fluctuations moins favorables, avec même une augmentation entre 2003 et 2004 (passée de 6,2% à 7%).

Les contrats de qualification ont apportés une solution très positive⁸⁶. Même si les résultats sont contrastés, les taux d'insertion des jeunes bénéficiaires d'un contrat de qualification sont remarquables.

Les garçons s'insèrent mieux que les filles. Traditionnellement, les garçons sont salariés plus rapidement que les filles. L'écart à 7 mois, variant de 3 à 5 points selon les filières et les diplômes

⁸⁵ La situation difficile des sortants du système scolaire sans diplôme, L'info n°4, mai 2006, OREF Alsace

⁸⁶ OREF Alsace, Cahiers de l'OREF N°39, décembre 2005. Insertion professionnelle des jeunes en contrat de qualification. Juin 2005

tend cependant à se réduire depuis 2001, avec le recul de l'emploi industriel et du travail transfrontalier.

Les filles sont employées à 72% dans les services, alors que les positions de recrutement des garçons sont plus diversifiées (31% sont ouvriers spécialisés ou manœuvre, 31% sont OQ et 21% employés).

Les professions intermédiaires (maîtrise, cadres débutants) ne concernent que 17% des garçons et 12% des filles.

Les secteurs professionnels d'accueil sont principalement :

- pour les garçons, l'industrie manufacturière (42%, dont 9% pour l'automobile), la construction (13%) ; les services les recrutent moins avec le commerce (17%) et les services aux entreprises (7%) ; en sortie d'apprentissage, ils se dirigent prioritairement vers la construction (29%) et l'alimentation (11%) ;
- pour les filles, les services représentent 78% des embauches (commerce 24%, santé social 14%, hôtellerie restauration 10%...) ; celles qui sortent de l'apprentissage vont davantage vers le commerce (40%).

La filière de formation choisie par un jeune pèse fortement sur ses chances d'insertion⁸⁷

Les besoins ne sont pas les mêmes, tant en quantité, qu'au niveau de la formation requise. Les métiers du tertiaire résistent mieux que ceux de l'industrie et de la construction. Mais dans plusieurs formations du tertiaire (commerce vente, secrétariat bureautique, comptabilité gestion, hôtellerie tourisme), le niveau V ne permet qu'une insertion faible ; en revanche l'emploi se développe au niveau IV et supérieur. Il en est de même dans le domaine de la production pour les formations de la mécanique automobile, de la cuisine, de l'électricité-électronique, où seul le niveau IV offre de bonnes chances d'insertion. Quant au domaine des matériaux souples, c'est lui qui présente le plus mauvais taux d'insertion.

...mais une carte des formations qui évolue peu

On constate que le nombre d'élèves suivant un cursus de niveau V a légèrement augmenté (+1%) entre 2003 et 2005 et que le nombre d'élèves suivant un cursus de niveau IV n'a pas augmenté davantage.

Une évolution de la carte, conforme aux objectifs académiques aurait dû se traduire par un ralentissement de l'offre de formation de niveau V, pour favoriser l'orientation en seconde GT, et une progression de l'offre de formation de niveau IV pour soutenir l'élévation générale des qualifications.

Ceci dit, rappelons que plus que les autres, l'académie promeut les poursuites d'études post-BEP, et soutient ainsi les chances d'insertion des jeunes dont elle a la charge : de 2000 à 2004, la proportion de sortants au niveau V est passée de 30% à 27%, pendant qu'au niveau IV elle montait de 63,5% à 66% ; l'évolution s'est accélérée en 2004⁸⁸.

Depuis 2001, le poids de l'apprentissage par rapport à l'ensemble des jeunes en formation au

⁸⁷ OREF Alsace & Conseil Régional d'Alsace. L'évolution des métiers en Alsace. Juin 2005

⁸⁸ SSA juillet 2006.

niveau V a diminué de façon sensible (de 40,3% à 37,4%), nettement plus qu'en moyenne nationale (de 28,4% à 27,1%) ; sur la même période, le pourcentage d'apprentis par rapport à la population en formation de niveau IV a poursuivi sa croissance, et l'effectif aux niveaux III et plus a triplé entre 1995 et 2003 : une évolution favorable des formations en apprentissage est donc en cours.

Quand on entre dans le détail des spécialités, il n'apparaît pas que la carte des formations de niveau V accompagne les évolutions de l'insertion : en commerce et vente, on constate une croissance des effectifs de 11% ; en secrétariat bureautique, les effectifs ont augmenté également de 11%, en comptabilité gestion ils sont restés stables (-0,9%) de même qu'en hôtellerie tourisme.

Les formations à l'électronique ou en matériaux souples sont restées à l'identique en termes d'effectifs accueillis. Ce qui semble guider les évolutions de la carte des formations, ce n'est donc pas dans les faits des objectifs clairement affichés en relation avec les possibilités d'insertion, mais les variations de la demande, surtout quand celle-ci est à la baisse.

En revanche, des secteurs très porteurs comme celui de l'aide à la personne n'évoluent pas. La difficulté de réduire des capacités de formations (ou l'absence d'une volonté suffisamment partagée entre les acteurs internes à l'Éducation nationale et avec les partenaires territoriaux ?) semble conduire à un statu quo qui empêche toute évolution positive significative de l'offre de formation ; d'ailleurs, le nombre de créations ou de fermetures de formations est annuellement très réduit...

Les données extraites des enquêtes IVA et IPA fournissent des indications intéressantes, bien qu'à court terme sur la relation emploi-formation. Il n'est certes pas pertinent de construire la carte des formations dans une optique par trop adéquationniste, surtout dans le contexte actuel marqué par des évolutions rapides, et notamment en Alsace. Mais il est tout aussi inadapté de ne pas tenir compte des tendances fortes et durables qui sont à présent bien identifiées : l'encadré ci-dessous fournit en bref quelques éléments sur les conditions actuelles de l'emploi dans différents secteurs professionnels.

Les métiers et l'emploi

SECTEUR DE LA PRODUCTION

Les métiers du bâtiment et travaux publics (52 000 emplois) se maintiennent en nombre, avec une hausse de l'intérim. Ils recrutent significativement au niveau V (47%). Electricité et chauffage recrutent au niveau IV. Les sortants scolaires s'insèrent à 63% (IV et plus à 78% et V à 43%), ceux des CFA à 78% (III et plus à 96%, V à 76%).

Les métiers de la mécanique et du travail des métaux (61 000 emplois) voient se réduire fortement l'embauche infra CAP. L'embauche des jeunes se fait aux niveaux V (OQ) et IV (techniciens). Mais « le niveau CAP ne suffit plus s'il n'est pas suivi d'une qualification en entreprise ». Les taux d'insertion sont supérieurs en sortie de CFA (77%, dont III et plus à 88%, IV à 91% et V à 71%) à

ceux obtenus en sortie de scolarité (65%, dont III et plus à 76%, IV à 76% et V à 53%).

Les métiers des industries de process (50 000 emplois) se sont développés, avec une forte élévation du niveau de formation (35% des OQ et 86% des techniciens de moins de 30 ans ont le niveau baccalauréat ou plus). Les offres ont baissé, mais l'insertion à bac + 2 en plasturgie est excellente.

Les métiers de l'électricité électronique (14 000 emplois), accueillent davantage aux niveaux IV et plus. Les emplois moins qualifiés sont en danger (peu de remplacement des départs). L'insertion des sortants scolaires se fait à 58% (III et plus à 63%, IV à 66% et V à 45%). Celle des sortants de CFA est beaucoup plus élevée, avec 84% (IV à 83%, V à 76%).

Les industries légères (textile, habillement, bois) emploient 19 000 personnes et connaissent un fort repli, mais une progression des niveaux bac et plus. Les sortants scolaires s'insèrent à 51%, ceux des CFA à 77%.

Les métiers de l'agriculture (17000 emplois), en réduction d'effectifs, recrutent principalement aux niveaux IV et V, avec un bon taux d'emploi des sortants de l'apprentissage (respectivement 84% et 74%).

SECTEUR DES SERVICES

Les métiers du transport, de la logistique et du tourisme (62 000 emplois), ont vu les effectifs et les qualifications augmenter, dans un contexte où l'intérim est très présent. Compte tenu de tensions sur certains métiers (conducteurs PL, responsables logistique, conducteurs d'engins BTP), l'insertion professionnelle est bonne. Les taux d'insertion en sortie de scolarité (71%, dont III et plus à 80%, IV à 48% et V à 76%) et de CFA (79%, dont IV à 86% et V à 76%) sont proches.

Les métiers des services aux particuliers (80 000 emplois, dont 33 000 agents d'entretien) constituent un secteur très diversifié qui offre de nombreux métiers avec un faible niveau de qualification (CAP et infra), même si les moins de 30 ans sont davantage formés. Le vieillissement des salariés est fort et le renouvellement attendu important (1 100 départs par an sur 2000-2004, 2 000 à 2 500 départs par an à partir de 2007). Les offres d'emploi étaient en repli en 2004, avec deux demandes pour une offre. L'insertion professionnelle se fait dès le CAP, avec des difficultés pour deux diplômés (CAP petite enfance et BEP bio service). L'insertion est, là aussi, meilleure en sortie de CFA (76%, dont IV à 87% et V à 70%), qu'en sortie de scolarité (64%, dont III et plus à 89%, IV à 67% et V à 59%).

Les métiers de l'hôtellerie restauration alimentation (36 000 emplois), sont féminins dans l'hôtellerie et masculins ailleurs. La part des moins de 30 ans se réduit dans les métiers de bouche et des tensions fortes existent pour certaines professions (cuisinier, serveur, réceptionniste).

Le niveau CAP reste celui de l'insertion, excepté pour le CAP « employé technique des collectivités locales » et l'insertion est excellente au niveau bac et plus. Le niveau d'insertion des LP (68%, dont III et plus à 95%, IV à 89% et V à 45%) concurrence celui des CFA (73%, dont IV à 87% et V à 71%), sauf pour l'alimentation (42% contre 72%).

Les métiers du commerce (76 000 emplois) sont caractérisés par la part des femmes qui y est majoritaire (55%, dont 87% dans le libre service) et le niveau de formation faible (65% inférieur au bac). La population est plutôt jeune et l'accroissement des emplois se fait au niveau du bac (18%) et plus (25%). « Le niveau CAP (sous statut scolaire surtout) ne suffit plus pour la vente et l'insertion est bonne au niveau bac + 2 ».

En sortie de lycée (56%, dont III et plus à 76%, IV à 63% et V à 33%) elle est inférieure à celle des CFA (61%, dont III et plus à 88%, IV à 77% et V à 52%).

Les métiers de la gestion administration des entreprises (74 000 emplois), recrutent moyennement mais les perspectives sont bonnes, avec une population professionnelle âgée. Parmi les moins de 30 ans, 50% ont au moins bac +2 (85% des techniciens). L'insertion professionnelle se fait principalement au niveau bac + 2 ou plus. En sortie de CFA, l'insertion est notablement meilleure (77%, dont III et plus à 85%, IV à 75% et V à 46%) qu'en sortie scolaire (62%, dont III et plus à 73%, IV à 65% et V à 37%).

Les métiers médico-sociaux, culturels et sportifs (53 000 emplois) connaissent plutôt des difficultés de recrutement (aide soignant, infirmier, sage femme, animateur, éducateur, kinésithérapeute). L'insertion professionnelle est délicate après le bac SMS et le BEP sanitaire et social. Elle est de beaucoup supérieure en sortie de CFA (96% au niveau IV), qu'en sortie de lycée (66%, dont III et plus à 77%, IV à 65% et V à 61%).

Les métiers de la fonction publique et des professions juridiques (42 000 emplois, dont 2 000 professionnels du droit) ne recrutent plus que dans les niveaux supérieurs. Les catégories B et C ne connaissent que le renouvellement des générations qui s'accroîtra fortement à partir de 2007 (passant de 800 à 1 400 personnes par an). Les moins de 30 ans sont très fréquemment surdiplômés par rapport à leur emploi. Les professions juridiques emploient peu de salariés.

Les métiers de l'enseignement et de la formation (36 000 emplois) emploient des personnels de formation supérieure (enseignants) ou plus hétérogènes (formateurs). Le taux de remplacement des départs à la retraite va fortement s'accroître à partir de 2007, passant de 800 à 1200/1400 par an. Les demandes d'emploi de formateurs sont deux fois supérieures aux offres.

Les métiers de la maintenance (25 500 emplois) sont en nombre stable. Le CAP y est dominant (60% des effectifs), mais le niveau s'élève rapidement (50% des OQ et 85% des techniciens ont au moins le niveau bac). La polyvalence est de plus en plus prisée. L'insertion est meilleure en sortie de CFA (89% pour le niveau III et plus), qu'en sortie scolaire (66% au niveau III et plus).

Les métiers de la banque et de l'assurance (19 000 emplois) ont des effectifs qui évoluent peu, mais le niveau de qualification s'est élevé (75% des moins de 30 ont bac + 2 ou plus); les départs à la retraite seront nombreux à partir de 2007. Les emplois commerciaux se développent et l'insertion avec un BTS est correcte (77% en sortie de lycée).

Les métiers de l'informatique (8 000 emplois) restent un secteur porteur (tension sur les informaticiens d'étude), même si la population employée est particulièrement jeune. Il recrute des diplômés (87% des moins de 30 ans ont bac + 2 ou plus). L'insertion a été difficile en 2004, mais repart. Elle est nettement supérieure en CFA (74% au niveau III et plus) qu'en sortie scolaire (51% au niveau III et plus).

2.1.3. Dans la voie générale et technologique

Si l'on ne considère que la population au niveau baccalauréat des voies générale et technologique, les élèves se répartissent de façon très voisine en Alsace et dans le reste de la France métropolitaine⁸⁹ (à la rentrée 2005, respectivement 65,1% et 65,4% dans la voie générale). Les élèves des voies générale et technologique représentent en Alsace 14,9% des jeunes en formation au niveau baccalauréat (14,5% au niveau national).

En revanche, l'Alsace conduit une moindre proportion d'élèves d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat. L'apprentissage, à ce niveau également, est plus développé qu'ailleurs (taux d'accès de 4,3% contre 3,8%), et l'accès à la voie professionnelle sous statut scolaire est quasiment le même en Alsace et en métropole (9,9% contre 10,2%). Ce sont donc les voies générales et technologiques qui sont déficitaires, avec un taux d'accès de 50,3% contre 53,9% en métropole, et affectées dans des proportions comparables.

Dans le détail, les deux départements se différencient de façon significative. Le département du Haut-Rhin conduit sensiblement plus de jeunes au niveau du baccalauréat, tandis que dans le Bas-Rhin la voie générale est plus représentée, la voie technologique un peu moins et la voie professionnelle très nettement moins développée (l'écart y est de près de quatre points).

⁸⁹ DEP – RERS 2005

Dans le Haut-Rhin également, les réorientations de la voie professionnelle vers la voie technologique sont importantes (15,3% en 2005), presque deux fois plus fortes que dans le Bas-Rhin. Sur ce point, il serait utile de s'interroger sur le bien fondé de certaines orientations en seconde professionnelle plutôt qu'en 2de GT car le détour par la première d'adaptation est pour les élèves coûteux en temps et en énergie (cf. supra)...

De bons élèves en seconde, dont une part importante va redoubler ou sera réorientée

On l'a vu en étudiant le devenir des collégiens : les élèves qui arrivent en seconde générale et technologique sont plutôt de bons élèves, issus majoritairement de milieux plutôt favorisés, avec cependant des CSP défavorisées concernant 27 % d'entre eux, pour 25% au niveau national ; le retard scolaire (2 ans et plus) présente en 2005 un taux de 4%, pour 4,6% au niveau national ; le pourcentage d'élèves issus de troisième générale est de 86,4 pour un taux national de 84,9.

Le taux d'accès en seconde, inférieur généralement de deux à trois points ces dernières années à celui de l'ensemble de la France, traduit les exigences du système éducatif alsacien à ce niveau.

Le taux de redoublements en seconde est de 13,1%, relativement stable sur quatre ans. Certes il est inférieur au taux moyen national (14,6%). Mais compte tenu du taux d'accès plus réduit, du peu de retard scolaire ou encore de la proportion d'élèves issus de troisième générale que nous venons de rappeler, on pourrait s'attendre à des redoublements encore moins importants.

D'autre part, on constate un taux notable de réorientation vers la voie professionnelle (qui correspond de fait à un « triplement »), de 6,3 points en 2004, de 5,2 points en 2005 ; si l'on cumule les deux phénomènes, le pourcentage d'élèves qui n'est pas proposé pour un passage en première générale ou technologique devient proche de celui de la moyenne nationale. Ceci dit, dans la réalité, le phénomène est moins marqué ; aussi bien pour le redoublement que pour la réorientation, ces décisions sont très éloignées des vœux des familles, et de ce fait ne sont pas intégralement suivies d'effets : les départs vers l'enseignement privé et le redoublement volontaire ramènent le taux réel de réorientation en LP généralement à deux points de moins ; il devient alors inférieur dans les faits au taux national.

Plus d'attraction pour les séries S et STI, une série L qui s'effondre

Pour le passage en première, les séries générales sont les plus demandées, un peu moins cependant qu'au niveau national, et pour les séries technologiques, au bénéfice des séries STI et STL.

Parmi les séries générales, la série S est de loin la plus souhaitée et la plus obtenue avec une tendance à l'augmentation : de 35% des effectifs de première en 2003 elle passe à 35,5% en 2005 ; un taux généralement de près de deux points supérieur au niveau national. Une particularité à souligner : 30% des filles de première choisissent cette série, plus qu'au niveau national (où le taux est de 28% environ) ; c'est leur choix le plus fort et de loin.

Les autres séries privilégiées, dont le taux d'accès est supérieur à la moyenne nationale, sont :

- la série ES ; sa part augmente depuis trois ans (de 18,5% à 19,3%) et dépasse de 0,5 points en moyenne le niveau national ;
- les séries industrielles, relativement stables à environ 10% avec 1,5 point de plus qu'au niveau national.

La série STG est comme ailleurs très demandée, plus que les séries industrielles ; elle a progressé de 12,7% à 14% sur 3 ans, mais toutefois elle demeure moins présente sur le territoire alsacien qu'en moyenne au niveau national. Cette série technologique qui vient d'être rénovée (nouveaux programmes, nouvelles matières, nouveau cadre d'examen pour la session 2007) n'a visiblement pas fait l'objet d'un repositionnement dans l'offre de formation académique.

Quant à la série L, à l'origine beaucoup plus réduite qu'ailleurs, elle continue de décroître et d'être inférieure de 2 points au niveau national (elle n'accueille en 2005 que 7,3% des élèves de première). Dans une académie qui investit aussi fortement sur les langues, une évolution plus favorable aurait pourtant pu être attendue.

Cette tendance, plus forte qu'ailleurs, à privilégier les filières scientifiques et techniques industrielles en les ouvrant largement aux filles est une caractéristique structurante du paysage scolaire alsacien.

De bons résultats, sans surprise, mais surtout des écarts qui se creusent

On l'a déjà souligné au début de ce chapitre, l'Alsace est parmi les régions et les académies qui présentent les meilleurs résultats au baccalauréat :

- pour les séries générales, les résultats varient sur 3 ans pour l'enseignement public de 87,1% à 88,4%, tandis qu'au niveau national ils se situent entre 82,1 et 83,7% ; les lycéens qui réussissent le plus sont ceux de la filière S (taux moyen de réussite de 88,5% pour un taux national de 84,2%) ;

- pour les séries technologiques, les résultats sont encore plus favorables puisque les taux de réussite alsaciens vont de 85 à 87,4%, alors qu'au niveau national, ils vont de 75,8 à 76,5%.

L'accès en classe de seconde, on l'a vu, est plutôt malthusien ; l'accès en première aussi. La conséquence la plus visible est que l'Alsace présente l'un des plus faibles taux de scolarisation des jeunes de 16 à 19 ans, ainsi qu'un taux d'accès au baccalauréat nettement plus faible qu'ailleurs : il stagne à 59 % alors qu'il est en moyenne ces dernières années de 62% au niveau national ; et bien entendu la proportion de bacheliers dans une génération est l'une des plus faibles de France métropolitaine.

En outre, si l'on observe la population des bacheliers généraux, ceux issus des familles appartenant aux CSP défavorisées ne représentent que 14% pour 16,5% en moyenne au niveau national. On compte, rappelons-le, 27% de CSP défavorisées à l'entrée en seconde : comme en fin de collège, on peut s'interroger sur cette différence, qui est plus forte qu'au niveau national.

Là encore, il manque un suivi de cohorte pour bien cerner le problème, mais tout se passe comme si, *au lycée d'enseignement général et technologique, le système scolaire en Alsace aggravait les écarts sociaux au lieu de contribuer à les réduire.*

Cette course d'obstacles permet à l'évidence de conduire en terminale les élèves ayant déjà le plus de chances de réussir, et leur fait obtenir largement le baccalauréat. Ce qui dès lors est quand même la moindre des choses...

Une préférence pour les formations supérieures courtes

Les titulaires du baccalauréat poursuivent de plus en plus leurs études au niveau supérieur : 85% en 2004 pour la filière S (81% en 2001), 79% pour la filière ES (78% en 2001), 84% pour la filière L (82% en 2001), 66 % pour les filières technologiques (60% en 2001). Cette proportion se rapproche de la moyenne nationale au fil des ans, mais lui demeure encore supérieure d'environ 1 point (l'écart était de cinq points en 2000).

D'une manière constante, les jeunes bacheliers alsaciens recherchent plus qu'ailleurs les formations courtes : 40% seulement s'engagent dans des formations universitaires dites longues : 55% des bacheliers généraux (62 % au niveau national) -mais à peine 30% le souhaitaient- ...13,6% des bacheliers technologiques (18% au niveau national) ; 8% seulement d'entre eux font le choix des CPGE (plus de 13% au niveau national). À l'inverse, 25% choisissent des filières courtes « professionnalisantes » (STS et IUT) pour moins de 18% au niveau national. La volonté d'une insertion professionnelle rapide perdure même après le

baccalauréat. Mais l'augmentation du nombre de places vacantes en STS, après l'expression des premiers vœux en juin 2006, plus importante en Alsace qu'ailleurs, pose un problème nouveau ; ce phénomène très marqué est-il l'indice d'une évolution durable dans les préférences des bacheliers ?

2.1.4. Dans l'enseignement supérieur

S'agissant de la poursuite d'études après le baccalauréat, le projet académique se fixe pour objectif « d'améliorer l'efficacité du passage du lycée aux études supérieures, c'est-à-dire de limiter les situations d'échec et de démotivation ».

En ce domaine, les données relatives à l'orientation, tout comme les mesures récentes (dont certaines effectuées à notre demande) sur les résultats du fonctionnement de la première année universitaire, n'incitent pas à l'optimisme.

Des bacheliers qui poursuivent leurs études...

Les travaux de l'ORESIPE permettent de bien identifier les « choix » d'orientation par origine de bac. Le taux de poursuite d'études sur les dernières années est stable, de l'ordre de 85% pour les bacheliers S et L, et proche de 80% pour les bacheliers ES. Il est en 2004 de 66% pour les bacheliers technologiques et de 17% pour les bacheliers professionnels, en hausse de 10 et 46% par rapport à 2001.

Sur les 65% de néo-bacheliers de l'académie qui ont poursuivi des études en 2004, 16% sont allés en STS, 6% en CGPE, et 43% à l'université, les filières universitaires et les IUT en accueillant respectivement 78% et 22%.

... mais souvent en désaccord avec leurs vœux...

Les données relatives à l'orientation montrent que pour une proportion importante des étudiants, cette répartition ne correspond pas à un choix. L'écart est en effet considérable, de 18 points, entre les étudiants qui souhaitent préparer un BTS ou un DUT et ceux qui ont été acceptés. À l'inverse, ils sont 13% à s'inscrire dans les filières universitaires, autres que les IUT, sans en avoir émis le vœu.

On pourrait poser l'hypothèse, qu'à ce niveau comme aux autres, joue en Alsace le tropisme pour les formations courtes et professionnalisantes ; mais la perte d'audience des STS vient compliquer encore la donne, sans que l'on dispose aujourd'hui d'éléments d'analyse qui permettent de cerner les motivations des étudiants.

... et dont beaucoup abandonnent en cours de première année

Les statistiques demandées aux quatre universités alsaciennes, afin d'observer le fonctionnement de la première année de leurs filières non sélectives, celles où se retrouvent étudiants volontaires et non volontaires permettent de dégager plusieurs constats de portée générale pour l'académie – y compris l'opportunité d'approfondir et de suivre, dans la durée, l'observation du phénomène :

- une proportion importante d'étudiants ne confirme pas l'inscription administrative par une inscription pédagogique (10% par exemple à l'université Marc Bloch en 2004-2005 pour l'ensemble du DEUG première année, mais jusqu'à 20% dans certaines des filières des quatre universités) ;
- une nouvelle déperdition se produit au moment des examens de la fin du L1 dans l'ensemble des universités : à l'université Louis Pasteur, comme à l'université Robert Schumann, le taux d'absence aux épreuves est en moyenne de 35% ; il peut atteindre 44% à l'université Marc Bloch mais sur la base d'une définition de l'absentéisme plus extensive puisque sont considérés comme « défaillants » les étudiants qui ne se présentent pas à au moins une épreuve ;
- il existe une corrélation forte entre l'absentéisme et le baccalauréat d'origine : pour deux universités, Louis Pasteur et Marc Bloch, nous avons pu établir ce lien ; à l'ULP, le taux d'absentéisme varie de 27,9% pour les bacs S (ce qui devrait interroger), à 79% pour les bacs pro et 58% pour les bacheliers technologiques ; pour Marc Bloch, le taux de défaillance est de 72% pour les bacheliers professionnels, de 65% pour les bacheliers technologiques, mais élevé également, de l'ordre de 37% pour les bacheliers généraux quelle que soit la filière ;
- pour mesurer le rapport des étudiants aux études, une donnée essentielle pourrait être apportée par les relevés de présence aux cours obligatoires, TD ou TP ; mais ces relevés ne sont pas faits ; il nous a été néanmoins rapporté que dans une filière à très forts effectifs, la moitié des étudiants avait, « à vue d'œil », disparu des cours au bout de quelques semaines ;
- il est dès lors difficile de mesurer le rendement pédagogique des universités par rapport à des étudiants soit totalement absents soit à la présence très aléatoire ; dans la première année de « lettres modernes » de Marc Bloch, le résultat est médiocre si l'on rapporte le nombre d'admis en L1 (133 étudiants) au nombre d'inscrits administratifs (249), mais il est excellent si l'on rapporte le nombre d'admis au nombre de présents à l'ensemble des

épreuves (80% de réussite) ; à l'université Robert Schumann également, rapporté au nombre de présents, le résultat dans les filières droit et AES est positif, compris entre 55 et 60% d'admis ;

- les résultats au L1 sont extrêmement marqués par la scolarité d'origine des étudiants, dans l'ensemble des universités ; le taux de réussite des quelques 120 bacheliers professionnels qui s'inscrivent bon an mal an dans les filières généralistes de l'université de Haute Alsace, est compris entre 0 et 1%, et le taux de passage en seconde année des bacheliers STT inscrits en AES ou droit ne dépasse jamais 20% ; les résultats sont du même ordre dans les universités strasbourgeoises qui, proportionnellement, accueillent cependant nettement moins de bacheliers professionnels que l'UHA.

Autant que le gâchis humain qui caractérise le fonctionnement d'un tel système, ce qui surprend finalement c'est la véritable « boîte noire » que constitue l'entrée dans la première année des formations supérieures et leur fonctionnement. De ce point de vue, le dialogue noué avec les responsables des universités sur cette question nous a paru positif.

2.2. La formation tout au long de la vie

Le projet académique se fixe comme objectif (objectif n° 11) de promouvoir la formation tout au long de la vie comme une réelle perspective prolongeant la formation initiale. La région dans son SRDF (actions 9 et 10) met en exergue l'accompagnement des démarches individuelles de développement de compétences et/ou de mobilité et entend promouvoir la validation des acquis de l'expérience.

Dans son état des lieux, l'académie constate une implication insuffisante des établissements dans la formation tout au long de la vie alors que trop de jeunes quittent le système éducatif en Alsace, sans certification ou compétences reconnues, et que beaucoup d'adultes dans une économie en mutation ont besoin de faire reconnaître leurs compétences et d'améliorer leur niveau de qualification.

Trois ans après où en est l'académie ? Le dispositif GIP et GRETA fonctionne de manière satisfaisante et développe ses activités dans le sens indiqué, en revanche, encore trop peu d'établissements intègrent dans une démarche de projet collectif la formation tout au long de la vie.

2.2.1. Un réseau restructuré et efficace...

La réorganisation du dispositif académique de formation continue autour de 4 GRETA s'est faite en Alsace en 1987, le nouveau découpage correspondant aux zones d'emploi. Cette restructuration a visiblement permis d'assainir la situation financière du réseau et de progresser en professionnalisme et qualité d'animation. Le GIP a démarré en 2002. Il regroupe les quatre établissements supports de GRETA. Les collectivités territoriales qui sont des prescripteurs importants ont fait le choix de ne pas y siéger pour éviter d'être "juges et parties". On peut regretter que les universités ne se soient pas associées au GIP, ce qui n'entraînerait aucun rapport de subordination mais permettrait de partager utilement les informations et la réflexion et de jouer au maximum la complémentarité.

L'activité du réseau est en forte progression : 12 000 stagiaires accueillis en 2004 (à titre de comparaison, l'AFPA en accueillait cette année-là 3 000), 13 854 en 2005, 1 226 000 heures stagiaires, et plus de 10 millions d'euros de chiffre d'affaires.

Pour la VAE, la progression est spectaculaire, avec un triplement des personnes accompagnées entre 2002 et 2005 et un quadruplement des dossiers déposés. Le travail accompli pour améliorer l'accueil des candidats, fluidifier leur parcours, former les membres des jurys, a manifestement porté ses fruits. Tous diplômes confondus, en 2005, 70% des candidats ayant déposé un dossier ont obtenu le diplôme visé et 20% une validation partielle. Les différents niveaux de qualification sont bien représentés : 155 candidats pour le BTS (59% de diplômes acquis), 104 candidats pour le CAP et le BEP (avec respectivement 89% et 70% de réussite), 79 pour le bac pro (82% de réussite). Le réseau a également pris en charge la validation pour le diplôme d'éducateur spécialisé avec 74 inscrits en 2005 et 68% de réussite.

Dans le cadre de l'accord signé par le ministère avec la branche textile en 2004, permettant la mise en place de « parcours modulaires qualifiants » au bénéfice des salariés de ce secteur, différentes actions ont été engagées avec plusieurs entreprises alsaciennes qui ont permis de délivrer, en 2005, 15 diplômes de niveau V et 3 de niveau IV.

2.2.2. ...mais des freins au développement des actions

La VAE a besoin de souplesse dans l'organisation des parcours (formations plus courtes, modularisées et qualifiantes), pour en permettre l'individualisation. Elle peut déboucher sur des mixages de publics ou de services d'enseignants, avec la difficulté réelle de modifier

l'organisation, notamment pour les jeunes en formation initiale, en mettant en place une véritable alternance au sein même de l'établissement. Toutes choses qui, dans l'état actuel, génèrent scepticisme ou résistance, tant du côté de la délégation académique à l'enseignement technique que du côté des établissements. Il est vrai que le *modus operandi* n'est pas aisé et que les quelques expériences évoquées n'ont pas vraiment fait l'objet d'un investissement pédagogique d'organisation et d'accompagnement significatif. Cette mixité est également souhaitée par la région, notamment au niveau BTS pour maintenir, grâce à l'accueil de nouveaux publics, un réseau équilibré de formations post-bac sur l'ensemble du territoire alsacien ; cette orientation engage l'académie qui ne l'a pas contestée.

Dans le domaine des langues également, il semble difficile de faire évoluer les structures de la formation initiale et ses acteurs au bénéfice de la formation continue. L'introduction du portfolio européen des langues devra intégrer cette ouverture sur les publics adultes.

De la même façon, il faudrait disposer d'un portefeuille des compétences pour délivrer le B2I en formation d'adultes mais là également les avancées attendues ne se sont pas produites.

Nous devons noter enfin que dans les établissements que nous avons visités, nous avons certes trouvé des responsables et des enseignants engagés dans la formation d'adultes, notamment dans certains "lycées des métiers", mais aucun projet d'établissement n'en fait un objectif clairement identifié et pouvant, à ce titre, entraîner des modifications dans les pratiques pédagogiques et dans l'organisation des formations. L'une des rares démarches de mixage de publics engagée dans un lycée haut-rhinois a débouché sur un imbroglio, la DAET proposant la fermeture de la formation, tandis que la DAFCO cherchait sa transformation avec le soutien régional.

2.3. La politique des langues et l'ouverture internationale

2.3.1. Les déterminants de cette politique : un croisement d'influences contraires

À première vue, l'observateur serait tenté de ne retenir que les traits saillants légués par l'histoire et la géographie de l'Alsace : à savoir une forte identité linguistique et culturelle, germanique par une partie de l'héritage culturel et par la survivance de dialectes qui, quoiqu'en régression, marquent encore certains territoires de leur empreinte ; une région riveraine de la germanophonie ; une région, enfin, « au cœur de l'Europe », dont la proximité avec ses voisins suisse et allemand offre des possibilités d'insertion liées à la maîtrise d'une ou plusieurs langues.

Fonder une politique des langues sur ces seules données serait évidemment méconnaître les profondes transformations qu'a connues l'Alsace ces dernières décennies au plan démographique, sociologique, économique et linguistique. Dans ce dernier domaine, on citera notamment le recul marqué de la dialectophonie, l'arrivée de communautés d'origine étrangère et de populations venues du reste de l'hexagone, le développement du rôle européen de Strasbourg. Ces évolutions tendent à atténuer fortement un certain nombre de spécificités régionales et poussent à une diversification de la demande, et donc aussi de l'offre, comme nous le verrons plus loin.

C'est au croisement de ces influences contraires que se situe actuellement la politique linguistique de l'Académie.

2.3.2. Une politique qui affiche sa spécificité...

Le premier mérite de la politique linguistique de l'académie de Strasbourg est d'affirmer clairement son identité en la fondant sur des bases claires et explicites : il s'agit de « préserver et d'enrichir un patrimoine culturel régional, de favoriser l'apprentissage de la langue du voisin et du premier partenaire économique de la région et de la France, et de répondre à l'exigence plurilingue d'une région située au cœur de l'Europe » (cf. le projet académique 2003-2007). Dans sa mise en œuvre, cette politique prend également appui sur une convention signée en 2000 entre l'État et les collectivités territoriales, une originalité de l'académie.

Il découle de ces principes fondateurs des traits spécifiques qui démarquent fortement la politique des langues de l'académie de Strasbourg de celles des autres académies :

- un enseignement quasi-exclusif de l'allemand comme première langue, dans le primaire ;
- la possibilité d'apprendre l'allemand et l'anglais en parallèle pour près du tiers des élèves de collège ;
- une offre d'enseignement bilingue paritaire français-allemand dans certains secteurs (en primaire et en collège) avec une « voie régionale » pour la formation des maîtres de l'enseignement bilingue ;
- des dispositifs d'évaluation institutionnels spécifiques, dont une « mention régionale » pour les élèves de l'enseignement professionnel ;

- des structures de pilotage originales ;
- une ouverture internationale nettement orientée vers les voisins immédiats, allemand et suisse.

La situation linguistique actuelle de l'Alsace (prééminence du français, net recul des dialectes, place résiduelle de l'allemand standard) occulte les transformations rapides et successives qu'a connues cette situation au cours du XX^e siècle et qui sont étroitement liées aux vicissitudes historiques. On en trouvera un écho dans le rapport des Inspections générales de novembre 2003 : « L'enseignement des langues et l'accueil des élèves étrangers dans l'académie de Strasbourg ».

Les fondements de la politique en faveur de l'allemand

Par voie de conséquence, la prise en compte de cette histoire dans la politique linguistique de l'académie a été l'objet de nombreux débats pendant ces cinquante dernières années⁹⁰, au centre desquels se trouvait la dénomination même de la langue en Alsace. Il convenait, en effet, de définir la langue régionale, une question éminemment sensible dès lors qu'il s'agissait d'inscrire concrètement cette langue « régionale » dans la réalité scolaire.

Après une première période (en gros, de 1945 à 1970) de quasi ignorance de la situation linguistique régionale par l'institution scolaire, l'année 1972 a marqué une étape importante avec la réintroduction de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire. À partir de 1982, les circulaires rectORAles successives allaient structurer progressivement la politique linguistique de l'académie, dont les fondements étaient esquissés dans la circulaire du 9 juin 1982 du recteur Deyon (développement d'une culture régionale par des ateliers en dialecte dès la maternelle, enseignement de l'allemand dès le CE2, création d'une option "langue et culture régionale" à partir de la quatrième).

C'est par la bouche du recteur Deyon qu'a été énoncée, en 1985, une définition de la langue régionale : « Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de France »⁹¹.

Cette assertion a suscité de nombreux débats ; inscrits dans l'histoire politique et linguistique de l'Alsace, ils rendent aléatoire toute approche sereine de l'enseignement de la langue allemande dans cette région. Il est vrai que ses prémisses sont, aux yeux des linguistes, partiellement inexactes, dans la mesure où il existe aussi une forme écrite des parlers dialectaux.

⁹⁰ Ibid. pages 12-16

⁹¹ Deyon Pierre, *Juin 1982-juin 1985 : le programme Langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives*, s.l. 1985, pp.9-10

Le recteur de Gaudemar, en reprenant et développant la formule de Pierre Deyon, exprime sans doute un point de vue plus équilibré et plus riche pour l'action : « L'allemand présente, du point de vue éducatif, la triple vertu d'être à la fois l'expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux, la langue des pays les plus voisins et une grande langue de diffusion européenne. Enseigner l'allemand à l'école primaire en Alsace participe ainsi d'une triple entreprise : soutien de la langue et de la culture régionales, enseignement précoce des langues vivantes et initiation à une culture européenne et internationale »⁹².

Cette position pragmatique a le mérite de réconcilier des points de vue initialement antagonistes en présentant l'allemand à la fois comme « langue régionale », comme langue d'accès à une grande culture européenne et comme langue de proximité. Cette dernière acception a, de plus, le mérite de mettre en évidence l'intérêt de la maîtrise de l'allemand dans la recherche d'un emploi.

Pour les autorités académiques, le débat est désormais clos : la place privilégiée de l'allemand, « langue régionale », reste le fondement de la politique linguistique de l'académie. Pour les usagers de l'école, quelques réserves sont émises çà et là, certaines associations de parents d'élèves ou de représentants des personnels contestant parfois cette priorité. Mais la grande majorité de nos interlocuteurs s'est dite en accord avec cette politique, les motivations d'ordre pratique et professionnel (l'allemand « langue de proximité ») prenant désormais largement le pas sur les motivations identitaires. Toujours est-il que la place de l'allemand standard dans la société et la vie quotidienne s'est singulièrement amenuisée.

Un cadre contractuel

Cette politique peut s'appuyer depuis 2000 sur une convention signée entre l'État et les collectivités territoriales, ces partenaires s'engageant à « conjuguer leurs efforts pour valoriser les langues (dialectes alsaciens et allemand) et les cultures régionales d'Alsace et en renforcer la connaissance et la pratique ». L'objectif est un développement considérable des « langues vivantes dans le système éducatif ». La convention prévoit également un partage des coûts, abordant la question fondamentale des moyens⁹³.

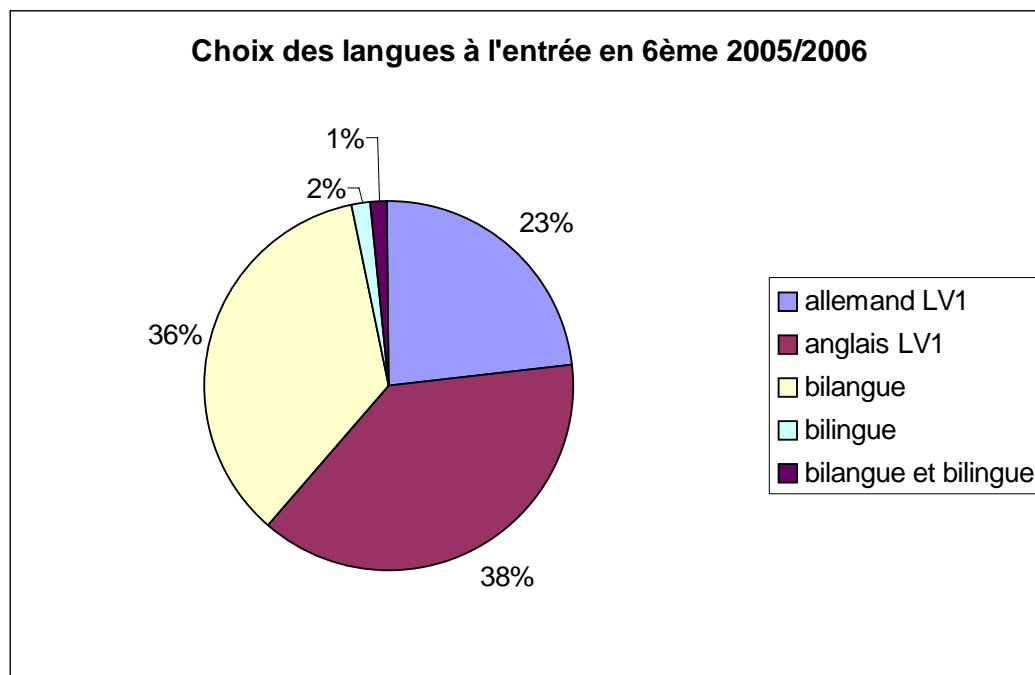
⁹² De Gaudemar Jean-Paul, *Programme à moyen terme de l'allemand à l'école* (circulaire rectorale du 20 septembre 1991), in *Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Textes de référence 1991-1996*, op.cit., p.45.

⁹³ cf. infra

2.3.3 ...mais qui peut faire débat

Un certain déséquilibre

L'offre linguistique de l'académie possède indéniablement une forte cohérence interne, en ce sens qu'elle est essentiellement fondée sur le socle allemand-anglais, comme l'illustrent les chiffres suivants⁹⁴ :

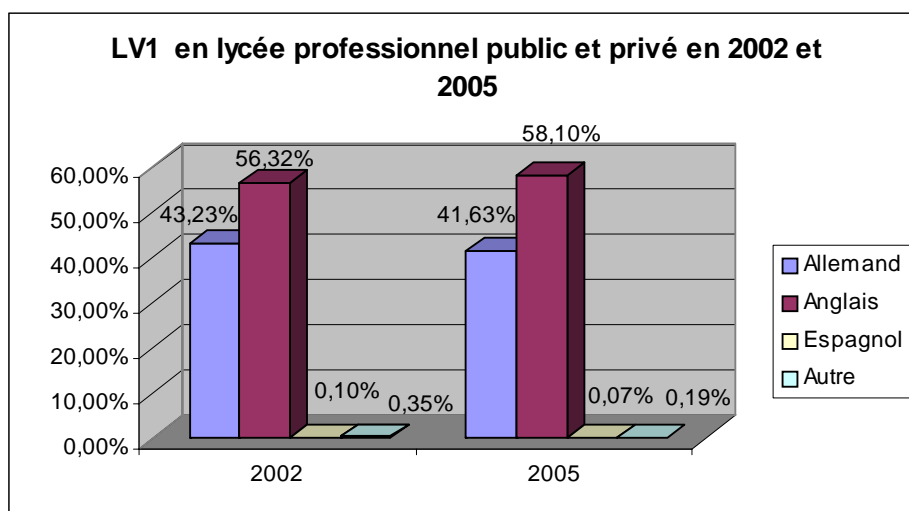
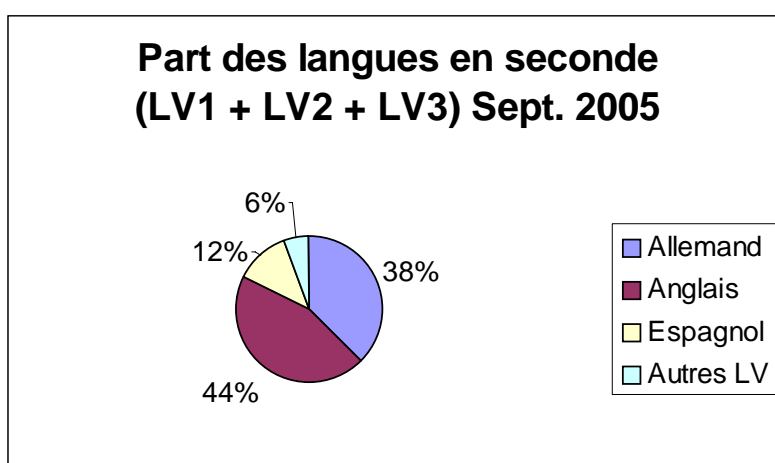
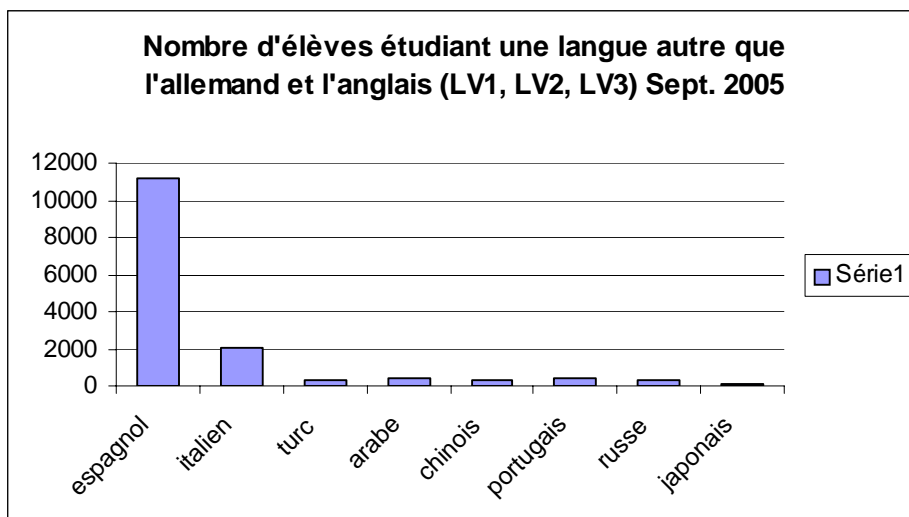


La priorité accordée à ce socle a bien évidemment des conséquences sur l'offre d'apprentissage des langues autres que l'allemand et l'anglais, auxquelles cette politique offre un espace bien plus réduit qu'ailleurs ; l'exemple de l'enseignement de l'espagnol, en pleine expansion dans toutes les autres académies, est particulièrement éclairant à cet égard.

D'autres chiffres peuvent illustrer cette situation singulière :

- à la rentrée 2005, l'offre d'allemand est généralisée au cycle III. 2% seulement des élèves y apprennent l'anglais ;
- dans le second degré, si l'espagnol prend largement la troisième place, il reste, en lycée, loin derrière l'anglais et l'allemand, notamment au LP.

⁹⁴ source : Scolarité 2005-2006



Ces données tiennent évidemment compte de façon inégale des évolutions sociologiques et démographiques de l'Alsace citées plus haut, même si une demande affirmée ne s'exprime pas nécessairement dans chacune des langues peu enseignées. En plus de l'espagnol (comme

on l'a vu), elle est importante en chinois, où elle n'a connu un début de satisfaction que récemment.

Il est vrai que le choix des langues, dans l'académie de Strasbourg, est fortement déterminé par l'offre, qui elle même repose sur des priorités marquées. A cet égard, il est indéniable qu'une politique aussi volontariste en matière de langues vivantes ne peut pas faire un sort équilibré à l'ensemble des langues ; ce déséquilibre existe également ailleurs, mais dans une configuration très différente de celle de l'académie de Strasbourg. Qu'il puisse en résulter des tensions avec la demande est donc presque inévitable, mais il faut reconnaître aux responsables académiques le mérite d'en avoir fait un diagnostic lucide et de préparer les évolutions nécessaires⁹⁵.

Des dispositifs, inégalement attractifs...

La cohérence de l'offre d'enseignement ne signifie cependant pas automatiquement cohérence dans les apprentissages.

Quelques exemples peuvent être cités, dont certains sont empruntés aux dispositifs-phares de l'enseignement de l'allemand :

« L'enseignement extensif de l'allemand » dans le premier degré est quasiment généralisé en cycle III, puisque l'offre d'anglais n'est présente que dans 5% des établissements environ. Il s'inscrit dans le cadre national de l'enseignement des langues à l'école, à l'exception près qu'il est donné sous la forme de trois heures hebdomadaires en principe. Il s'avère cependant que cette offre est pour partie "subie", dans la mesure où, à l'entrée en classe de 6ème, le taux d'abandon est important : 34% des effectifs. Certes, la plupart de ces élèves reprennent l'apprentissage de l'allemand en quatrième LVII (38% des élèves choisissent l'allemand à ce niveau), mais cette interruption est dommageable au plan pédagogique et contraire aux orientations nationales.

Le dispositif « bilangue » mis en place en 6ème- 5ème (enseignement simultané de l'allemand et de l'anglais) devrait être de nature à freiner cette érosion. Mais la croissance de ce dispositif est lente, bien que constante ces dernières années : 13 700 élèves en 2003-04, 14 130 en 2004-05. Il était choisi par 25% des élèves en 2005-06. Son extension pourrait être freinée par un manque de moyens⁹⁶.

Le dispositif bilingue paritaire : à l'école primaire, la voie « bilingue » est fondée sur la parité horaire entre le français et l'allemand dès la grande section de maternelle, puis tout au long du

⁹⁵ cf. infra

⁹⁶ cf. infra

cursus, l'allemand devenant l'outil par lequel se fait l'apprentissage d'autres disciplines. Au collège, la parité horaire entre le français et l'allemand ne peut être totalement respectée, mais les élèves continuent à bénéficier d'un apprentissage en allemand de disciplines telles que l'histoire-géographie et les mathématiques, qui font l'objet d'une évaluation spécifique au brevet des collèges. Les sections Abi-bac de l'académie constituent le réceptacle naturel des élèves issus de ce dispositif.

À l'origine, « cet enseignement s'intègre à un ensemble de mesures prises pour conforter la langue et la culture régionale en tenant compte des spécificités de l'Alsace » (cf. circulaire rectorale du 20/09/1991). La circulaire rectorale du 20/12/1994 en précise les finalités : il s'agit « de conduire les enfants, au moyen d'un cursus continu, à une bilinguïté équilibrée, c'est à dire la capacité d'accéder à des compétences sinon égales, du moins comparables dans les deux langues ». Cette formulation très générale n'est guère opératoire pour l'élaboration d'un référentiel d'enseignement précis, ni pour doter les évaluations d'un référent solide. Par ailleurs, on aurait pu s'attendre à ce que le « groupe cible » privilégié soit les dialectophones ou assimilés. Mais le dispositif est surtout attractif pour l'ensemble des familles qui ont quelque ambition scolaire pour leurs enfants et qui perçoivent à la fois l'aspect formateur de ce cursus et l'avantage que procure la maîtrise de la « langue du voisin ». C'est à ce titre qu'il est parfois qualifié d'« élitiste ». La composition sociologique (actuellement : 27% de CSP défavorisés) de ce public, cependant, a commencé depuis peu à s'élargir.

Ce dispositif a connu, lui aussi, une montée en charge progressive ces dernières années : dans le 1er degré, il est passé de 6 980 élèves en 2000-01 à 11 660 élèves en 2004-05 ; en collège, de 344 élèves en 2000-01 à 1 417 élèves en 2004-05⁹⁷. Il concerne actuellement 4% des élèves.

La logique d'ouverture des sites a longtemps été très différente dans les deux départements, le Haut-Rhin se montrant nettement plus volontariste que le Bas-Rhin. Il en est résulté, dans le premier, la difficulté à assurer un suivi satisfaisant en collège (déperdition d'effectifs entre le CM et la 6 : 18% dans le Bas-Rhin, 26% dans le Haut-Rhin). La même différence se retrouve tout logiquement dans les taux d'encadrement : 22,6 élèves par classe en moyenne dans le Bas-Rhin pour 19,2 dans le Haut-Rhin. Dans ce dernier département, l'effort demandé aux collèges pour un nombre réduit d'élèves est souvent important, ce qui n'est pas sans créer des tensions. L'élaboration d'une stratégie harmonisée entre les deux départements est donc indispensable.

Au plan qualitatif, les outils pédagogiques restent lacunaires, notamment dans les disciplines enseignées en allemand, mais en dépit de cette difficulté, ajoutée à l'imprécision des objectifs, il s'agit sans conteste d'un enseignement de réussite : 97% de réussite au brevet des

⁹⁷ cf. bulletin de rentrée 2005

collèges (contre 76% pour les élèves des filières monolingues), avec des résultats supérieurs dans toutes les disciplines par rapport aux filières monolingues ; 99,10% de réussite à l'Abi-bac contre 86,5% pour les autres candidats de l'académie⁹⁸.

Comme pour l'enseignement extensif de l'allemand, un nombre important d'élèves quitte cependant le dispositif à des moments clés du parcours : entre la grande section de maternelle et le CP (environ 15%) et entre le CM2 et la 6^{ème} (environ 17%)⁹⁹. La raison essentielle en est la crainte d'une surcharge de travail pour les élèves les moins bien disposés, mais on ne peut écarter non plus une saturation progressive de l'allemand chez des élèves ayant subi un choix parental.

À l'entrée au lycée, tous les élèves n'ont pas la possibilité d'intégrer une section Abi-bac (1,5% des effectifs se retrouve dans l'une des neuf sections Abi-bac de l'académie). Si les élèves font généralement la preuve de bonnes compétences en allemand, certains appréhendent cependant le renforcement horaire imposé par les enseignements spécifiques à cette section. Tous n'ayant pas vocation à la rejoindre, il conviendrait de leur proposer une solution alternative.

Dans l'enseignement professionnel

Par rapport aux autres académies de métropole, il occupe sans conteste une place particulière. Ainsi, en 2004-05¹⁰⁰ :

- en BEP : 45% des élèves scolarisés avaient choisi l'allemand en LVI, 46% en LVII,
- en Baccalauréat professionnel : 40% des élèves inscrits choisissent l'allemand en LVI, 36% en LVII,
- en CAP : environ 57% des élèves choisissent l'allemand en LVI (la LVII est ici pratiquement inexistante, comme au plan national).

L'allemand tire profit, ici, il est vrai, du fait que l'académie de Strasbourg encourage à la poursuite de l'étude de deux langues vivantes en formation professionnelle initiale ; il s'agit non seulement de favoriser l'insertion professionnelle ultérieure, mais aussi de faciliter une éventuelle réorientation.

Le bilan est plus mitigé en matière de sections européennes. Elles sont au nombre de dix, mais n'ont réuni que 34 inscrits aux épreuves spécifiques en 2005. Des actions sont en cours

⁹⁸ Note de rentrée 2005 des inspections générales

⁹⁹ ibid.

¹⁰⁰ données : rectorat, SSA

pour redynamiser les sections existantes.

L'allemand en lycée professionnel bénéficie aussi de dispositifs particuliers.

- La « mention régionale enseignement de l'allemand dans la discipline professionnelle » : les élèves volontaires bénéficient d'un renforcement linguistique comportant une initiation, puis un approfondissement de l'allemand dans le domaine technique et professionnel. Leurs acquis sont validés par un diplôme intitulé « Connaissance de l'allemand en milieu professionnel ». Le diplôme est délivré par un jury académique ; le taux de réussite va de 55 à 72% selon les sections.
- Le certificat EUREGIO : il s'agit d'une certification tri-nationale (reconnue également en Allemagne et en Suisse) décernée aux candidats qui ont satisfait aux conditions suivantes : avoir obtenu un diplôme de l'enseignement professionnel – avoir effectué un stage en entreprise de quatre semaines au moins dans l'Espace du Rhin Supérieur – avoir réussi la mention régionale en allemand.

L'attractivité de ces diplômes (pour les élèves et les entreprises) a connu une évolution en dents de scie, les effectifs élèves inscrits en mention régionale venant tout juste de retrouver leur niveau de 2000-01 (environ 1 700 candidats). Ce phénomène mérite certainement d'être analysé : s'agit-il d'un effet de la crise économique, des deux côtés du Rhin ? De la réticence grandissante des élèves à partir en stage ?

Il n'en reste pas moins que ces deux dispositifs attestent du souci de l'académie de prendre en compte les spécificités géographiques et économiques pour doter les jeunes d'une compétence en langue allemande de nature à faciliter leur insertion. Ils constituent un acquis majeur de la politique académique au regard de l'enseignement de l'allemand.

De larges effets positifs

En résumé, et de façon générale, on peut reconnaître à cette politique des effets positifs qui dépassent le seul enseignement de l'allemand.

- Grâce à l'offre généralisée de l'enseignement de l'allemand, le taux de couverture de l'enseignement d'une langue vivante est d'environ 100% au cycle 3 de l'école primaire. L'objectif poursuivi en 2005-2006 (100% de couverture en CE1) permettrait de maintenir l'avance de l'académie sur le calendrier national.
- L'académie de Strasbourg est l'académie qui compte le plus grand pourcentage d'élèves étudiant au moins deux langues vivantes dans la totalité de leur cursus

scolaire, aussi bien dans l'enseignement général ou technologique que dans l'enseignement professionnel.

- Les classes « bilangues allemand-anglais » en sixième restent une priorité au niveau du collège. Le nombre d'élèves inscrits en sections bilingues continue d'augmenter légèrement et les abandons en cours de scolarité diminuent.
- Ces deux dispositifs réunis permettent de présenter une offre d'enseignement de langue inégalée dans l'hexagone. Le cursus bilingue se révèle à l'occasion être un remarquable laboratoire pédagogique¹⁰¹.
- L'académie offrira à la rentrée scolaire 2006 la possibilité de suivre une préparation à la délivrance simultanée du baccalauréat et de l'Abitur allemand dans neuf lycées d'enseignement général.
- L'académie s'est engagée dans la prise en compte du "cadre européen commun de référence pour les langues" du Conseil de l'Europe et pour l'utilisation du Portfolio européen des langues.
- Enfin, on observe les premiers résultats d'une politique de coopération étroite et innovante entre l'IUFM, le CRDP d'Alsace, la MAERI et les corps d'inspection pour l'élaboration d'outils pédagogiques pour l'enseignement bilingue et pour leur diffusion.

Ce bilan positif est cependant terni par l'évolution des effectifs en sections européennes : s'ils ont augmenté régulièrement en lycée en allemand et en anglais depuis 2002, en collège on a enregistré une baisse importante en allemand (de 677 à 436 élèves entre 2002 et 2005), au mieux une stagnation en anglais (de 378 à 372 élèves). Ces chiffres renvoient à des politiques académiques fluctuantes et dérogent par rapport au volontarisme général en faveur du socle allemand-anglais ; on ne peut dire que les autres langues en profitent réellement, si ce n'est à la marge. Le projet académique 2003-2007 souligne pourtant l'importance de ces sections.

...mais des résultats encore incomplets

Les responsables d'une politique aussi volontariste, engageant des moyens substantiels doivent évidemment s'interroger sur son efficacité au regard des acquis des élèves, et pas seulement de l'utilisation des structures en place. Le projet d'académie 2003-2007 souligne du reste la nécessité d'une « évaluation qualitative des progrès réalisés par les élèves ». Cette évaluation est d'autant plus nécessaire qu'en langue vivante aucune évaluation bilan nationale

¹⁰¹ cf. le réseau d'écoles rurales du Sternenberg

n'est réalisée entre le début de l'apprentissage à l'école et le baccalauréat.

Historiquement, cette préoccupation était souvent présente chez les responsables académiques et nous n'évoquerons pas en détail les différents dispositifs d'évaluation institutionnelle particuliers à l'académie qui se sont succédés au fil des ans. Le dernier en date, le Certificat Régional d'Excellence en langue, s'adressait aux bons élèves (toutes langues confondues) et ne pouvait donc pas être considéré comme probant pour le plus grand nombre. Il a été supprimé et le dispositif suivant est désormais en place, pour l'essentiel depuis juin 2006 :

- en fin de CM2 : évaluation en allemand de tous les élèves dans quatre compétences,
- en fin de 3ème : évaluation en allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais de tous les élèves, dans quatre compétences,
- en fin de 5ème : évaluation de la compréhension de l'oral en allemand de tous les élèves du cursus bilingue (après une évaluation en 2005, au niveau 6ème, de la compétence en lecture de ces mêmes élèves).

Des protocoles expérimentaux d'évaluation avaient été testés en juin 2005 et leurs résultats publiés. Portant sur des échantillons dont la représentativité avait été critiquée, ceux-ci ne peuvent cependant pas être considérés comme probants.

Ce dispositif très cohérent est à la mesure des ambitions de l'académie en matière de politique des langues (avec une restriction pour le dispositif bilingue, cependant) Il a également le mérite de ne pas s'attacher qu'à l'allemand. Ses résultats fourniront des indications très précieuses sur les aspects qualitatifs de l'enseignement et devraient permettre aux autorités pédagogiques d'effectuer les régulations nécessaires.

De quelles indications dispose-t-on d'ores et déjà pour apprécier l'efficacité de l'enseignement ?

Les résultats de l'évaluation en allemand de fin de CM2 viennent d'être publiés à l'heure où nous rédigeons. Portant sur plus de 12 000 élèves, soit 63,4% des élèves de CM2 de l'académie, ces résultats sont indéniablement représentatifs. Ils sont satisfaisants à très satisfaisants pour 83,7% des élèves évalués, avec des taux de réussite qui vont de 73,6% en expression orale à 88,9% en compréhension de l'écrit. Dans l'ensemble, ils sont un peu meilleurs à l'écrit qu'à l'oral et relativement homogènes d'un département à l'autre.

Ces résultats très encourageants relativisent fortement ceux obtenus lors d'une évaluation sur échantillon (voie extensive et bilingue) effectuée à la fin des années 90 par un groupe de travail dirigé par un universitaire, à la demande du recteur d'alors. Ils étaient très mitigés et le rapport conclusif, achevé en 2002, n'a jamais été publié. Il est vrai que pour le dispositif paritaire, les évaluateurs ont été confrontés à l'imprécision des objectifs de cet enseignement et à l'absence de référent clair et explicite. L'échantillon avait été tiré au sort de façon à représenter 10% des effectifs de CM2 de l'académie.

Au niveau baccalauréat : les résultats par langue des épreuves écrites du baccalauréat rapportés à ceux des autres académies pourraient constituer un indicateur très pertinent des acquis des élèves, notamment si ces résultats portaient sur plusieurs années. Mais ils ne sont pas connus de tous les responsables concernés, ce qui ne manque pas de surprendre.

*À titre indicatif, en 2002, la moyenne académique des notes d'écrit en allemand LVI se situait au 5ème rang national (si on fait abstraction de la Corse). Un résultat en demi-teinte qui doit être corrigé par le fait qu'en Alsace l'enseignement de l'allemand n'est pas choisi par des élèves socialement et scolairement favorisés, comme c'est souvent le cas dans d'autres académies.
À la même session 2002, la moyenne académique en anglais LVII se situait au premier rang national : cet excellent résultat tend à conforter l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage préalable de l'allemand bénéficie largement à l'apprentissage ultérieur de l'anglais.*

Dans l'enseignement professionnel :

- En CAP, la filière restauration et les filières à faible flux obtiennent d'excellents résultats en allemand. Comme il s'agit d'un contrôle en cours de formation (CCF), la responsable pédagogique veut analyser les sujets proposés dans les différents établissements, un travail indispensable pour apprécier la validité des résultats.
- En BEP, les résultats diffèrent beaucoup d'une filière à l'autre, avec des résultats souvent meilleurs en industriel qu'en tertiaire. Les comparaisons n'ont cependant pas grande signification, dans la mesure où les sujets étaient différents et leur niveau d'exigence également. L'introduction d'un sujet unique en 2006 rendra la comparaison plus aisée.
- En baccalauréat professionnel, la comparaison des résultats entre les académies de Nancy et de Strasbourg est particulièrement éloquente. Les tableaux ci-dessous montrent le pourcentage des élèves ayant une note supérieure à 10 dans les deux académies : les résultats sont nettement supérieurs dans tous les secteurs à Strasbourg, alors que le nombre de candidats y est nettement plus important.

NANCY :

<i>Tertiaire</i>	<i>49,4 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Restauration</i>	<i>68,3 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Production</i>	<i>54,2% des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Autres</i>	<i>42,5% des élèves ont une note supérieure à 10</i>

STRASBOURG :

<i>Tertiaire</i>	<i>54,9 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Restauration</i>	<i>76,25 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Production</i>	<i>62,2% des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Autres</i>	<i>57,8 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>

En section européenne, on note 97% de réussite.

Mais, en tout état de cause, l'interprétation des résultats de toutes ces évaluations s'avère difficile, dans la mesure où aucun indicateur de réussite n'avait été préalablement fixé.

2.3.4. Des questions essentielles

La désaffection relative que connaît l'enseignement de l'allemand a des raisons multiples, parmi lesquelles la forte pression de l'anglais, langue internationale, occupe certainement une place de choix. On se reportera, de ce point de vue, à la situation que connaît le Bade-Wurtemberg, où l'introduction de l'enseignement du français à l'école élémentaire dans une étroite zone frontalière¹⁰² s'est heurtée à une vive résistance des associations de parents d'élèves. La situation n'est guère différente dans les cantons suisses alémaniques limitrophes, où l'enseignement du français dans le premier degré a bien du mal à se maintenir, alors qu'il bénéficie pourtant d'un traitement particulier en tant que deuxième langue la plus parlée de la Confédération.

Par ailleurs, même s'il se dégage un consensus de raison autour de l'enseignement de

¹⁰² cf. infra

l'allemand, « langue du voisin », la place résiduelle qu'occupe désormais l'allemand standard dans la vie quotidienne des jeunes alsaciens fait que son intérêt est de moins en moins perçu par les jeunes générations¹⁰³. À l'argument de la nécessité de maîtriser la langue pour travailler en Allemagne, les dialectophones opposent parfois, sur la base de leur propre vécu, celui de l'inutilité de la maîtrise de l'allemand standard pour s'intégrer au lieu de travail...

On peut rappeler aussi, à ce stade, que l'importance même de l'offre d'allemand, qui ne laisse guère aux jeunes et aux familles le choix d'une autre langue dès l'école élémentaire, peut s'avérer contre-productive en engendrant des réactions de rejet ou de saturation.

Mais si, au regard de l'attractivité de l'enseignement de l'allemand et des résultats obtenus, son bilan qualitatif peut être considéré comme mitigé, deux types de facteurs explicatifs méritent d'être examinés plus précisément.

La question des ressources humaines

Il est évident que les responsables académiques ne disposent pas actuellement des ressources humaines nécessaires à leur politique linguistique. Le meilleur exemple se trouve dans l'enseignement « extensif » de l'allemand dans le premier degré, où l'ancienne génération d'instituteurs dialectophones est progressivement remplacée par des maîtres plus jeunes ne maîtrisant pas nécessairement l'allemand ; les sortants d'IUFM sont désormais formés pour deux tiers en anglais et pour un tiers en allemand (pour ne citer que l'exemple du Bas-Rhin). Même si l'allemand est désormais mieux accepté, il n'en reste pas moins un déficit important de maîtres qualifiés.

On notera la différence importante, dans ce domaine, dans les stratégies adoptées d'un côté et de l'autre du Rhin. Dans le land de Bade-Wurtemberg, en effet, l'introduction du français a été précédée par un gros effort de recrutement et de formation des maîtres, tant sur le plan linguistique que méthodologique. Les responsables éducatifs français, au plan national, n'ont pas fait ce même choix. Mais, compte tenu du volontarisme de l'académie et de l'importance des enjeux, cet effort de formation des maîtres, préalable à la mise en place des dispositifs, s'imposait de toute évidence dans l'académie de Strasbourg.

Un dispositif de formation continue et de suivi pédagogique est mis en place pour combler ce déficit. Des stages de quatre semaines sont proposés, sur la base du volontariat, consacrés également aux aspects méthodologiques, où les besoins sont tout aussi importants ; l'institution incite du reste fortement à la participation à ces stages.

Ces efforts seraient certainement mieux relayés si les inspections effectuées dans le premier degré prenaient mieux en compte l'enseignement de l'allemand. Un rapport récent de

¹⁰³ cf. supra

l'IGEN¹⁰⁴ souligne en effet que dans l'échantillon analysé, 34,5% des rapports d'inspection mentionnait l'enseignement des langues ; ce chiffre traduit certes un progrès, mais le même rapport souligne la rareté des remarques portant sur des points essentiels de cet enseignement et qui ne nécessitent pas de compétence particulière (respect de l'horaire, présence de traces écrites, etc.).

Le problème se pose moins au plan quantitatif que qualitatif pour le cursus bilingue paritaire, pour lequel le Centre de Formation à l'Enseignement Bilingue de Guebwiller a vocation à former les enseignants. Néanmoins, pour le premier degré, la « voie régionale » du concours de professeurs des écoles a un vivier tout juste suffisant, ce qui ne permet pas de fixer des exigences élevées en matière de compétences en allemand dans l'enseignement des disciplines. Un des objectifs de la direction est d'ailleurs de renforcer sensiblement la place de l'allemand dans ces formations.

Dans le second degré, l'option européenne et bilingue (OEB) proposée par le même Centre a pour mission de préparer des PLC2 à enseigner leur discipline (discipline non linguistique) en langue seconde. D'abord réservée à la langue allemande, cette option s'est ouverte à l'anglais et à l'espagnol. En allemand, le nombre d'admis n'a cessé de diminuer depuis 1993 : de 20 à cette date à 6 en 2005 ! Pour l'instant, les besoins restent globalement pourvus, mais la situation peut se tendre à l'avenir.

Curieusement, la place du bilinguisme et de la filière régionale est marginale dans le contrat d'objectifs de l'IUFM. Un document annexe expose bien le rôle et l'engagement du Centre de Guebwiller, mais comme s'il constituait une entité séparée.

Les aspects pédagogiques

Si les difficultés de recrutement d'enseignants qualifiés sont réelles dans l'enseignement extensif du 1er degré et dans le dispositif paritaire, la situation est différente dans l'enseignement de l'allemand du second degré, où les enseignants disposent en général d'une compétence linguistique très solide qui leur permet d'évoluer avec aisance dans leur classe et d'animer les groupes dans une langue riche et idiomatique.

Cependant, au cours de nos entretiens avec différents acteurs du système éducatif, nous avons parfois recueilli des jugements critiques sur la pédagogie de l'allemand en Alsace. Nos interlocuteurs font notamment allusion à des pratiques privilégiant la langue écrite et la grammaire, au détriment de la pratique orale, ce qui contribuerait à conférer un style « académique » à l'enseignement et constituerait une rupture pédagogique avec l'enseignement primaire décrit comme vivant et ludique. L'absence de prise en compte des

¹⁰⁴ Rapport de notre collègue Francis Goullier, 15/06/2005

acquis à l'entrée au collège est également citée.

Toutes ces critiques méritent d'être relativisées, car elles idéalisent sans doute la réalité de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire et noircissent indirectement le tableau pour l'enseignement secondaire ; elles véhiculent une image stéréotypée de l'enseignement de l'allemand, discipline de « sélection », qui circule aussi en d'autres lieux. On notera que celles qui portent sur l'enseignement des langues à l'école sont également formulées par les responsables pédagogiques d'autres langues (au plan national) et que les rapports successifs de l'inspection générale de l'éducation nationale ont fait état (au plan national) des insuffisances de l'articulation école-collège dans l'enseignement de toutes les langues. Le constat n'est donc pas propre à l'académie de Strasbourg, ni à l'enseignement de l'allemand.

Les pratiques évoquées existent bien entendu, mais ne sont pas majoritaires. Il est possible aussi que certains enseignants – qui n'ont pas ressenti leur apprentissage de l'allemand comme l'appropriation d'une langue vraiment étrangère – ne perçoivent pas toujours, en particulier au collège, les difficultés de compréhension que peuvent rencontrer certains élèves. On ne peut exclure aussi le fait que l'intime conviction de maîtriser parfaitement la langue n'ait pas incité particulièrement à des remises en question, y compris sur le plan méthodologique. On peut y ajouter le fait que les enseignants d'allemand de cette académie ont affaire quasiment à un « public captif », contrairement à leurs collègues des autres académies.

Il n'en reste pas moins que les enseignants d'allemand savent aussi développer des projets novateurs qui témoignent d'une réflexion pédagogique en profondeur, notamment au plan de la pédagogie inter-langues.

Indépendamment de ces hypothèses, nos différentes visites dans des classes de tous types ont mis en évidence les faits suivants :

- Les équipements audio-visuels et audio-oraux sont peu présents dans les salles d'allemand et donnent à penser que les supports de ce type sont peu utilisés. Nous rapprocherons de ce constat les résultats obtenus à l'évaluation académique de CM2 citée plus haut, où les résultats en compréhension de l'oral sont inférieurs à ceux obtenus en expression écrite. La prééminence des supports écrits peut donc contribuer à une certaine impression d'« académisme ».
- Le recul de la pratique dialectale est patent chez les jeunes élèves, de sorte que la distinction dialectophone/francophone n'a plus de traduction en terme de structure pédagogique ou d'utilisations de supports pédagogiques spécifiques, à l'exception d'une dizaine de collèges situés en zone rurale.

Nous avons cependant été frappés par le décalage général entre la perception de la présence de la dialectophonie par les professeurs d'allemand et la présence effective de dialectophones (en majorité passifs) dans leurs classes. Elle est systématiquement sous-évaluée, de sorte que les potentialités pédagogiques que présente le substrat dialectal dans l'enseignement de l'allemand ne sont presque jamais exploitées (« cela facilite beaucoup la compréhension », nous dit pourtant un enseignant).

Certes, cette hétérogénéité linguistique, qui se superpose à l'hétérogénéité traditionnelle, est difficile à gérer, surtout en l'absence de supports pédagogiques spécifiques. Mais le sentiment prévaut que l'allemand est enseigné de la même façon à Strasbourg qu'à Lille ou à Limoges, même lorsque le public est composé d'une partie d'élèves dialectophones à des degrés divers. Aussi l'observation de certaines classes (notamment bilangues) a parfois mis en évidence le fait que le potentiel linguistique des élèves était sous-exploité, notamment par une progression exagérément ralentie. On notera aussi que dans ce domaine, aucune symétrie avec l'enseignement du français dans les pays germanophones limitrophes ne peut être établie, du fait d'une situation radicalement différente au plan linguistique (il n'existe aucun parler français dans ces régions).

La prise en compte de ce substrat dialectal dans l'enseignement de l'allemand fait l'objet de certaines réserves, motivées par la crainte d'une dérive régionaliste de l'enseignement de l'allemand. Certes, il ne s'agit pas d'élaborer une doctrine méthodologique propre à l'académie de Strasbourg, mais de tenir compte des circonstances et des réalités locales, ce dont on convient volontiers.

2.3.5. La question des moyens

Une politique qui a nécessairement un coût

Le rapport déjà cité des inspections générales souligne le caractère coûteux de la politique académique, en calculant avec précision les « surcoûts » engendrés par cette politique et par l'application de la convention signée avec les collectivités territoriales¹⁰⁵. Même si ces dernières prennent en charge une contribution importante, l'essentiel des « surcoûts » est, en effet, financé sur la dotation ordinaire de l'académie, l'État n'ayant pas tiré les conséquences, dans la répartition des moyens attribués, de la convention signée en 2000.

¹⁰⁵ op. cit. pages 27 à 32

C'est ainsi que l'extension du dispositif bilangue a été freinée par manque de moyens à la rentrée 2005, les collèges des deux départements ayant supporté l'essentiel de l'effort demandé et n'ayant plus la possibilité de dégager des moyens supplémentaires. Concernant le dispositif bilingue paritaire, le rendement du concours de recrutement de la « voie régionale » réduit progressivement le nombre de contractuels à la charge des collectivités et transfère ainsi les coûts à l'Etat.

Le surcoût de la politique des langues dans l'académie de Strasbourg est donc réel¹⁰⁶. Cependant cette académie se retrouve de fait, et depuis longtemps, avec une priorité : celle du développement des langues vivantes. De ce point de vue, son dispositif d'apprentissage de deux langues vivantes, dès la 6^{ème}, est en avance sur ce qui commence à se dessiner dans beaucoup d'académies. La particularité, provisoire, n'est donc pas que le dispositif existe, mais qu'il soit pour le moment plus développé qu'ailleurs.

Beaucoup de principaux pensent et disent que les moyens des collèges pourraient être mieux utilisés s'il n'y avait cette situation et que, notamment, les élèves les plus en difficulté pourraient alors être mieux accompagnés et les effectifs allégés : ainsi, le collège pourrait mieux remplir sa mission.

Le même raisonnement est tenu pour les lycées : parce que deux langues vivantes se sont développées de manière quasi-obligée (l'allemand, langue « régionale » et du premier partenaire, et inévitablement l'anglais), les lycéens, n'ayant pas bénéficié d'un choix linguistique diversifié au collège, sont enclins à suivre massivement une 3^{ème} langue vivante, en général espagnol ou italien.

Un tel raisonnement mérite d'être corrigé dès lors que cette avance de l'académie dans l'enseignement des langues constitue, à l'évidence, un atout pour le développement des aptitudes des jeunes, en termes d'ouverture et d'acquisition, y compris des jeunes en difficulté. Quant à la question des moyens, elle peut être abordée dans une perspective plus large.

Cette question est en effet réelle et nous paraît justifier, à l'occasion du renouvellement de la convention signée avec les collectivités territoriales, que soit recherchée une ligne de partage pragmatique et plus équilibrée des charges de chacune des parties, tant sur le plan des moyens financiers que sur celui des ressources humaines disponibles¹⁰⁷. Elle devrait aussi inciter l'académie à tirer le meilleur parti des moyens qu'elle consacre à sa politique des langues (nous reviendrons sur ce point plus loin), comme à s'interroger sur les principes qui fondent aujourd'hui, implicitement ou explicitement, son dispositif global d'allocation des moyens au regard de l'ensemble des grandes priorités affichées.

¹⁰⁶ Cf. également infra, § 2.6.5.

¹⁰⁷ cf. Note du recteur relative au 1^{er} bilan de la convention, 30/05/2006.

2.3.6. L'ouverture internationale

Dans ce domaine, la volonté politique forte de l'académie s'affiche désormais clairement et se traduit notamment par le souci de diversifier les partenariats en les ouvrant plus largement sur le monde.

Une politique volontariste en direction des voisins germanophones...

Jusqu'à une période récente, en effet, l'accent était mis sur les relations transfrontalières (Pays de Bade, Palatinat, cantons suisses riverains) et les échanges de proximité, dans le cadre de la politique en faveur de l'allemand.

Les actions, dans ce domaine, sont « foisonnantes » (cf. le Bulletin de rentrée 2005) et portent aussi bien sur les échanges de classes, d'élèves ou d'enseignants. Elles bénéficient de sources de financement nombreuses, qu'il s'agisse des collectivités territoriales ou de programmes européens d'échanges de la Région du Rhin Supérieur.

Les plus originales, il est vrai, s'efforcent de tirer profit de la proximité, voire de la « super-proximité » des voisins germanophones et se traduisent alors par plusieurs rencontres d'une journée étalées sur l'année scolaire (école maternelle et élémentaire). De même pour les maîtres des deux côtés de la frontière, qui, dans le cadre du projet « Ecoles voisines », participent ensemble à des formations continues régionalisées ; la possibilité leur est également donnée d'enseigner leur discipline dans des classes allemandes, par échange de service partiel ou à l'année.

La plupart des échanges des lycées professionnels (et en totalité ceux qui débouchent sur le certificat Euregio) se situent également dans l'Espace du Rhin Supérieur (60% avec le Bade-Wurtemberg).

Mais un bilan quantitatif et qualitatif mitigé

Si les échanges de classes dans le premier (+34 % en deux ans) et le second degrés augmentent, ils subissent depuis deux ans une légère régression en lycée professionnel, où le nombre d'élèves obtenant le certificat « Euregio » diminue également. Les échanges individuels d'élèves sont, proportionnellement à d'autres académies, peu développés, et il est prévu de les redynamiser par des modalités académiques différentes de celles proposées par l'OFAJ.

Les échanges de service d'enseignants, enfin, stagnent à un niveau bas (une vingtaine par an) et on regrettera que cette possibilité de compenser le déficit académique en germanistes qualifiés (dans le domaine de l'enseignement extensif et du bilingue paritaire) ne soit pas mieux exploitée.

Quel que soit le type d'échanges, les interlocuteurs suisses et allemands que nous avons rencontrés ont été unanimes pour souligner les freins que constituaient la lourdeur et la complexité des démarches administratives du côté français. Les autorités académiques auraient tout intérêt à les simplifier, quitte à déroger aux modalités fixées nationalement.

Nos différentes visites d'établissements ne nous ont pas convaincus de l'impact de ces actions sur le terrain et dans les classes. Souvent spectaculaires et médiatisées, elles ont un caractère quelque peu incantatoire par rapport à la réalité des retombées. Dans ce domaine aussi, on est tenté de dire que l'une des principales spécificités régionales, à savoir la proximité géographique de la germanophonie, est insuffisamment exploitée.

Un élan récent et énergique vers de nouveaux pays

La politique d'élargissement de l'ouverture internationale vers de nouveaux pays n'a pris son véritable élan qu'en 2002, année de création de la DARIC. Des partenariats académiques anciens (notamment avec l'Andalousie et l'Algarve) ont été revivifiés, des partenariats nouveaux s'y sont rajoutés (Indiana, Basse-Silésie, province chinoise de Jiangsu).

Par ailleurs, le nombre de projets européens déposés par des établissements de l'académie auprès de l'Agence Socrates a doublé en trois ans et hissé l'académie au second rang des académies pour le nombre de projets déposés. De gros efforts ont été faits aussi pour former les chefs d'établissement à la dimension internationale et apporter une aide aux enseignants et aux établissements. Ils se sont traduits par l'organisation d'un grand séminaire européen d'enseignants en 2004.

Nul doute qu'en ce domaine, la forte volonté politique du recteur a porté ses fruits et créé une réelle dynamique en matière d'ouverture vers les pays non germanophones. Elle est en cohérence avec la nécessité de « répondre à l'exigence plurilingue d'une région située au cœur de l'Europe »¹⁰⁸.

Au plan universitaire, on relève la forte volonté de relancer EUCOR, rassemblement d'universités de l'Espace du Rhin Supérieur, alsaciennes, allemandes et suisses. Il s'agit de mettre en valeur le capital exceptionnel de compétences réunis dans cet espace pour faciliter la mobilité inter-universitaire et les échanges.

¹⁰⁸ Projet d'académie, page 20.

Dans le cadre du contrat triennal « Strasbourg, ville internationale », le principe d'une école européenne des langues vivantes semble acquis, dont l'Université Marc Bloch constituerait le point d'appui. Cette école valoriserait les compétences exceptionnelles du site et de ses partenaires en formation initiale et continue.

L'ambition alsacienne de devenir un laboratoire du plurilinguisme peut à l'avenir prendre corps dans de tels projets.

2.3.7. Les dispositifs de pilotage

Il a déjà été souligné combien la politique académique des langues est largement tributaire de la convention signée en 2000 entre l'Etat, la Région et les deux départements. À ce titre, elle est moins une question technique que politique dont les responsables académiques sont bien conscients de l'enjeu.

Ainsi, l'objectif n° 3 du projet d'académie 2003-2007 est-il entièrement consacré à cette question, la politique des langues faisant l'objet de six propositions d'actions précises. L'énoncé même de ces propositions repose visiblement sur un diagnostic préalable, qui, s'il est implicite, n'en est pas moins parfaitement pertinent. Il atteste d'un suivi attentif des effets de la politique des langues, dont on retrouve par ailleurs de nombreuses traces dans les comptes rendus de la Commission académique de pilotage de l'enseignement des langues, ainsi que dans les notes rectorales (cf. par exemple celle du 15.6.2005, très éclairante).

Enfin, à l'heure où nous rédigeons, un « Premier bilan de la convention relative à la politique pour les langues... » vient d'être dressé par le recteur¹⁰⁹. Il reflète également un diagnostic très lucide.

Un contexte particulièrement complexe...

Si la perception d'une volonté de suivi régulier est indéniable (ce qui présuppose l'existence de tableaux de bord pertinents), on reste cependant perplexe devant la complexité et l'enchevêtrement des différents dispositifs de pilotage. Il est vrai que la politique des langues et l'ouverture internationale dans l'académie de Strasbourg impliquent la présence de partenaires beaucoup plus nombreux et différents que dans d'autres académies, à travers un système conventionnel complexe : aux conventions avec les voisins badois, rhéno-palatins et suisse, s'ajoute la « Conférence du Rhin Supérieur » (également trinationale) et son groupe « Education et formation », et, du côté français, la « commission quadripartite » regroupant le recteur, le préfet, la région et les deux départements.

¹⁰⁹ op. cit.

...Un pilotage académique actif mais pluriel

À l'interne du rectorat, la complexité n'en est pas moins grande. Aux structures habituelles (Commission académique des langues, coordonnateur académique des langues, DARIC) s'ajoute le Conseil académique des langues régionales, piloté par la MAERI (« Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux »), à laquelle est rattaché le chargé de mission aux dialectes. La MAERI est chargée de tous les domaines relevant des enseignements régionaux, mais aussi des échanges avec l'ensemble des pays germanophones ; à ce double titre, son positionnement par rapport aux autres institutionnels chargés des langues et des échanges n'est pas simple et parfois source de tensions. Sur ce plan, on peut parler d'un véritable « dualisme » des structures de pilotage, qui ne facilite ni les relations entre les personnes, ni les prises de décision.

Une simplification et une clarification s'imposent de toute évidence.

2.4. Les TICE et leurs usages

Le développement des TIC dans l'enseignement est un enjeu stratégique majeur, dont les incidences potentielles dans les domaines pédagogiques, sociaux et économiques sont bien comprises des décideurs en Alsace.

L'engagement du territoire sur ce terrain n'est pas récent, et l'Alsace s'est déjà distinguée dans les années 1990 par l'expérimentation d'un réseau Internet soutenu conjointement par l'académie et la Région : le réseau éducatif d'Alsace (REDA). Ce dispositif a été depuis abandonné au profit de services plus performants et économiquement mieux installés, mais le partenariat s'est poursuivi, aussi bien pour les équipements que pour les services.

2.4.1. Un taux d'équipement convenable en lycée et des accès au réseau performants, mais des efforts à faire au collège et dans le premier degré

Dans les lycées d'enseignement, général, avec un ratio de 4,65 élèves par poste de travail, l'académie de Strasbourg est au voisinage de la moyenne nationale. On observe en revanche un taux d'équipement des LP plus satisfaisant qu'ailleurs, avec un ratio de 2,68 élèves par machine¹¹⁰, pour 3 à 4 seulement au niveau national.

¹¹⁰ Enquête ETIC 2005-2006

La situation est moins avantageuse dans les collèges, et notamment dans le Bas-Rhin où le ratio est de près de 10 élèves par poste de travail, pour 7,77 dans le Haut-Rhin et autour de 7 en moyenne nationale. Dans certains collèges, les équipements disponibles (et parfois encore utilisés) sont vraiment obsolètes.

Dans le premier degré, les conditions sont très variables, évidemment dépendantes de l'effort consenti par les municipalités. Les petites communes ont souvent plus de difficultés à assurer un équipement en quantité et en niveau de performance suffisant, et force est de constater que l'intercommunalité n'est pas une règle établie en termes de compétence scolaire. La communauté urbaine de Strasbourg (CUS) fait en revanche un effort significatif : 52 écoles élémentaires sur 56 sont équipées d'une salle informatique, de 6 à 12 postes, les autres sont dotées de machines installées dans les classes ; certes, le rapport entre le nombre d'élèves (14 225 en élémentaire à la rentrée 2004) et le nombre de postes de travail (586 - tous postes inclus - en juin 2004) est de l'ordre de 24, contre 13 en moyenne nationale ; mais ce déséquilibre relatif est fréquent en zone urbaine, où les effectifs sont souvent plus chargés.

L'accès à l'Internet haut débit est quasiment général, dans le premier degré pour les écoles élémentaires, et dans le second degré (82% des établissements secondaires à 1024 kb/s, et 33% à 2048 kb/s ou plus). Quelques lycées, qui expérimentent l'espace numérique de travail d'Alsace¹¹¹, disposent de connexions SDSL augmentant les débits sortants, atout indispensable dès qu'il s'agit de déposer des documents sur le serveur externe. En revanche, un effort reste à faire pour les écoles maternelles, aussi bien en termes de connexion que d'équipement informatique : dans la CUS, en juin 2004, seulement 10 écoles sur 58 disposaient de l'ADSL, et pour l'ensemble seulement 1,6 micro-ordinateur par école.

2.4.2. Un engagement important des collectivités territoriales, en partenariat étroit avec l'Éducation Nationale

La région est particulièrement active aux côtés de l'Éducation nationale en vue d'assurer un très bon niveau d'équipement des lycées. Le partenariat est bien défini, dans le cadre de la convention globale relative aux compétences partagées entre la collectivité et l'académie. Le plan « ECLAIR », lancé en 1999, a permis d'atteindre le niveau d'équipement actuel. Il se prolonge par la deuxième tranche de câblage des lycées. La région vise en outre le ratio d'un ordinateur pour 3,84 élèves, et la généralisation des vidéo-projecteurs : financement décidé en juin 2005, pour 2,4 M €. Une étude est lancée pour un réseau régional à très haut débit (8 Mb/s symétriques), qui apportera, par ses performances, un accès à des applications d'un autre niveau et sera de nature à lever certaines réticences actuelles au niveau des usages pédagogiques.

¹¹¹ Programme dit ENTEA

Le Haut-Rhin a lancé une campagne de câblage de l'ensemble de ses collèges en courants porteurs en ligne (CPL), avec un effort particulier pour les établissements expérimentant l'ENT, représentant une enveloppe budgétaire significative.

La région et les deux départements sont en outre parties prenantes dans l'expérimentation de l'ENT alsacien¹¹², ainsi que la ville de Colmar pour trois écoles et un réseau d'écoles.

La coordination entre l'Éducation nationale et les collectivités est, dans le domaine des TIC, souvent bien structurée. Dans la Communauté urbaine de Strasbourg, par exemple, une enquête a démarré auprès des écoles, afin de faire un diagnostic de l'existant, de mieux évaluer l'usage des moyens mis en œuvre, et de recueillir les attentes des équipes pédagogiques ; le questionnaire a été réalisé par un groupe de travail associant des représentants de la ville et de l'Éducation nationale. En parallèle, sera défini un schéma directeur de l'informatisation des écoles pour les trois ans à venir, en partenariat entre la Ville et l'inspection académique.

2.4.3. Un dispositif d'assistance à plusieurs niveaux, particulièrement efficace en lycée

Là encore, le partenariat entre Education nationale et collectivités se révèle fructueux. L'académie a mis en place un réseau de 250 « personnes ressources informatiques » (PRI), implantées dans les 220 établissements secondaires. S'y rajoutent, depuis cette année, 40 « techniciens assistants systèmes et réseaux » (TASR), recrutés directement par les services du conseil régional, et dont la lettre de mission les place sous la responsabilité des chefs d'établissements et aux côtés des PRI.

Il s'agit là d'une évolution majeure et innovante, au plan national, qui permet aux PRI de déplacer leur champ d'action vers les usages pédagogiques. Jusque là, trop souvent ils étaient mobilisés par des travaux de maintenance, et beaucoup d'entre eux déploraient de ne pouvoir apporter l'aide nécessaire à leurs collègues, encore moins animer un volet TICE dans le projet d'établissement.

De ce point de vue l'académie est en pointe dans l'activation des "coordonnateurs TICE" prévu par la circulaire n° 2005-135 du 9/9/2005 « Les Technologies d'Information et de Communication dans l'enseignement scolaire »¹¹³. Le CTICE de l'académie a d'ailleurs

¹¹² *ibid.*

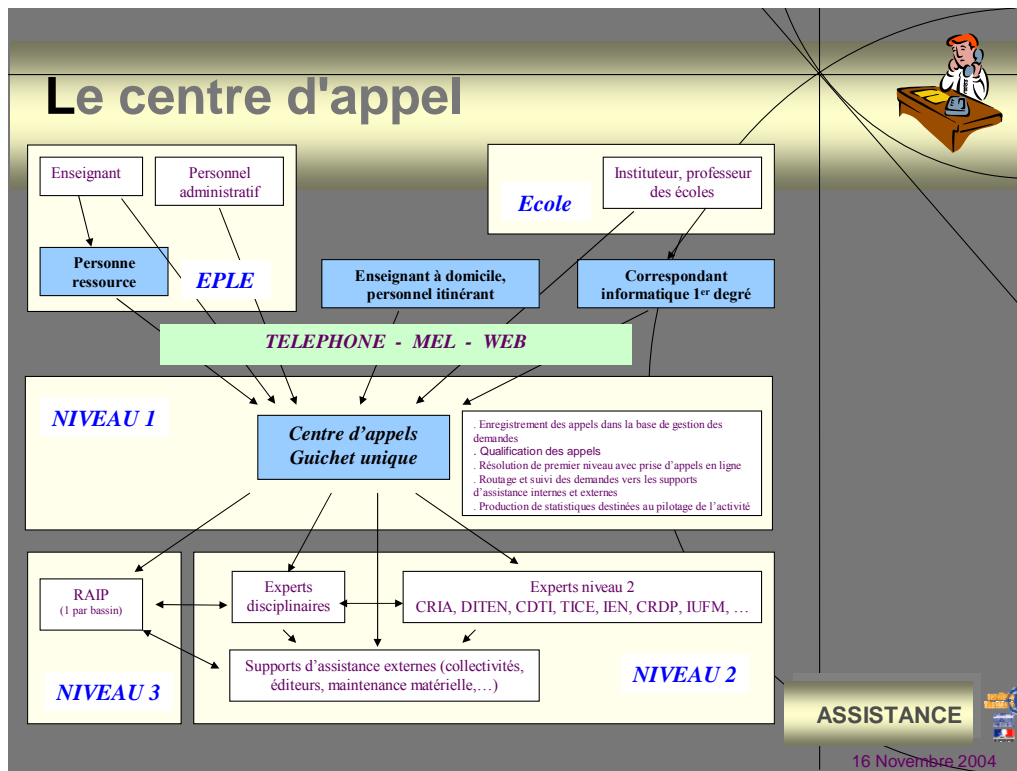
¹¹³ BO n°34, du 22/09/2005

participé aux travaux de la SDTETICE consacrés à la définition d'un référentiel national du coordonnateur TICE.

L'ensemble du réseau des PRI est rétribué sur un volume d'heures académique représentant l'équivalent, en 2004-2005, de 27,5 postes. En outre, les PRI sont bien soutenus par les proviseurs, qui parviennent à leur attribuer des moyens complémentaires sur le budget de l'établissement. Mais il n'en va pas de même dans les collèges dont les dotations horaires ne laissent guère de marge. Par ailleurs, les conseils généraux n'ont pas mis en place de dispositif équivalent aux TASR de la région. A nouveau, force est de constater que les collèges ont des conditions de fonctionnement plus difficiles que les lycées...

Les PRI constituent les ressources les plus près du terrain. Premiers interlocuteurs des enseignants, leur réactivité est un facteur fondamental de sécurisation... et donc de développement des usages. Les PRI sont bien coordonnées au niveau académique, issues de disciplines variées, elles constituent un levier de premier plan pour la mise en œuvre d'une politique académique des TICE.

Les PRI du second degré, et les correspondants informatiques du premier degré peuvent ensuite faire appel au « guichet unique », qui centralise toutes les demandes d'aide issues des établissements, d'origine pédagogique ou administrative, et qui résout les problèmes de premier niveau (CARLA, centre d'appel réseaux lycées et apprentissage). L'académie expérimente actuellement une plateforme privée d'assistance informatique, (avec 3 autres académies), et reçoit des retours largement positifs des usagers. Si besoin, interviennent également les « relais d'assistance informatique de proximité » (RAIP) ; l'académie dispose de six relais de cinq à sept personnes (un enseignant du second degré par relais, parfois un du premier degré). Il peut également être fait appel au réseau des experts académiques (disciplinaires ou techniques).



Dans la Communauté urbaine de Strasbourg, l'assistance informatique est assurée par le service informatique de la ville qui met à disposition des écoles un « SVP informatique ». Mais, inévitablement, l'assistance dans les petites communes est moins immédiatement accessible.

2.4.4. Un site académique dynamique, mais qui illustre bien les difficultés de positionnement des TICE

Le site de l'académie présente une rubrique « enseignements », qui, comme ailleurs, offre une large palette d'informations, de ressources et d'échanges de pratiques dans les disciplines du second degré, sous l'impulsion et la responsabilité des inspecteurs territoriaux concernés.

Mais la place des usages des TICE y est peu visible, plutôt moins que dans d'autres académies. D'une manière générale, l'approche est plutôt informationnelle, les TICE sont abordées comme un outil parmi d'autres, et les exemples de pratiques sont dispersés dans des items thématiques. On ne retrouve pas de liens avec un projet académique à finalités pédagogiques. La ligne éditoriale actuelle, largement répandue, mériterait à présent une réflexion nouvelle, plus en accord avec la place que prennent les TICE dans le socle commun, en tant qu'objectif transversal spécifique. Ici, à l'exception notable de la rubrique des documentalistes, et de certaines lettres TIC'Edu (d'impulsion nationale), les pages

disciplinaires contiennent par exemple peu d'allusions explicites au B2I (et encore moins au C2I) : d'autres académies ont en revanche déjà depuis longtemps avancé sur ce point.

Le premier degré est représenté dans cette rubrique « enseignements », mais le site académique n'apporte que des informations très générales, et des liens vers les principales ressources régionales ou nationales. Le site académique héberge les pages de l'inspection académique du Haut-Rhin, qui accordent peu de place au développement des TICE. En revanche, le Bas-Rhin dispose d'un site spécifique, particulièrement riche, notamment en ce qui concerne les usages pédagogiques des technologies de l'information.

Cette différence entre les deux départements mériterait une attention approfondie ; elle pourrait en effet être interprétée comme l'indice du développement d'écart de compétences TICE des élèves à l'entrée en 6ème, et d'inégalités par rapport aux objectifs du socle commun. Ceci dit, sur le terrain et dans les deux départements les équipes de circonscriptions sont actives, et font la promotion des ressources numériques et des exemples de pratiques, disponibles notamment sur les sites des CDDP, réalisées ou supervisées par les conseillers pédagogiques et les animateurs TICE.

La mission TICE académique a réalisé un site web de ressources et de services spécifique, réactif et dynamique. L'accès au portail académique se fait par la rubrique enseignement secondaire ; même si des liens existent (au sens informatique et du point de vue fonctionnel) cette organisation met bien en lumière l'existence de trois pilotages distincts du développement des TICE : au niveau du rectorat et de chaque IA. Certes, cette situation n'est pas spécifique à l'Alsace, et s'est notamment installée du fait de la dispersion des partenaires territoriaux dans le premier degré ; mais la nécessaire continuité pédagogique qui s'impose à présent avec les objectifs des B2I devrait conduire à une articulation plus visible. L'intégration de la mission TICE dans le pôle pédagogique, explicite dans la lettre de mission et sans restriction territoriale, est de ce point de vue un atout de poids.

2.4.5. Des usages lents à démarrer...

De fait, dans les circonscriptions et les collèges visités par la mission d'évaluation au cours de cette année, le B2I est rarement apparu comme une préoccupation dominante. Certains enseignants rencontrés ignoraient même purement et simplement son existence ou ne savaient pas qu'ils étaient susceptibles d'être partie prenante à sa validation.

La délivrance du B2I niveau 1, même si elle progresse, et bien que les items fassent partie intégrante des programmes, reste peu assurée au niveau des écoles. Les professeurs et

inspecteurs rencontrés signalent d'ailleurs, et le déplorent, que la formation initiale des professeurs d'école en IUFM ne traite pas de l'usage pédagogique des TIC, ni a fortiori du B2I. D'une façon plus générale, les usages en classe restent limités, faute de diffusion d'exemples de pratiques réalistes et concrets, utilisables notamment avec la totalité du groupe classe.

En collège, le bulletin de la rentrée 2005 de l'académie faisait le constat d'une mise en œuvre insuffisante de la validation du B2I. Le bilan de l'enquête ETIC en juillet 2006 ne constate pas d'évolution satisfaisante. Mais une réaction est en cours, et il faut sans doute attendre l'année prochaine pour en récolter les résultats. L'académie a mis en place une opération de sensibilisation générale des établissements : impulsion locale par les RAIP, diffusion d'un cédérom d'aide à la mise en place du B2I, mise à disposition du logiciel Gibii pour la gestion centralisée des résultats. Le site académique de la Mission TICE présente en bonne place un ensemble de textes incitatifs et d'outils. D'ores et déjà, les deux tiers des collèges ont demandé une formation, et/ou un accès à Gibii, et un nombre significatif d'établissements a saisi les résultats des validations.

Les conditions de mise en œuvre en collège sont, il est vrai, encore souvent difficiles, et la tentation risque d'être forte de « faire du chiffre » au détriment de l'esprit du B2I, caractérisé par une prise en charge largement pluridisciplinaire et une réflexion de l'élève sur son propre positionnement.

La réduction du travail en groupes restreints, la nécessité pour la plupart des disciplines de se rendre en salle informatique sont autant de freins qui conduisent à concentrer la validation des compétences sur les professeurs de technologie. Les documentalistes, ici comme ailleurs, ne sont pas suffisamment sensibilisés à ce rôle dans la majorité des établissements.

Au lycée, l'académie de Strasbourg se distingue peu des autres: les disciplines qui utilisent couramment les TICE sont les mêmes que partout... de même que celles qui restent en retrait, en général faute d'équipements permanents dans les salles de classe. Une mention particulière doit toutefois être faite pour un domaine qui est très présent en Alsace, et utilise de façon importante et souvent pertinente les ressources numériques en ligne et hors ligne : l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ; les supports utilisés sont fréquemment issus de sites de mutualisation, et permettent une prise en charge simultanée et différenciée d'élèves aux compétences et aux langues maternelles variées.

Les établissements qui expérimentent l'espace numérique de travail ENTEA, fortement accompagnés, permettent eux aussi le plus souvent un constat positif, même si les usages réellement pédagogiques restent limités.

Quoi qu'il en soit, le développement des usages des TICE passe par une implication forte et

visible des personnels d'encadrement, chefs d'établissement et corps d'inspection. Du côté des personnels de direction de l'académie, du moins au niveau des lycées, le soutien semble acquis ; le fait que le CTICE soit un proviseur de lycée – cas unique au niveau national – a sans doute au minimum pour effet que cette dimension n'est pas oubliée. En ce qui concerne les personnels d'inspection, le programme de travail académique 2004-2007 est sur ce point explicite, mais l'ampleur et la diversité des tâches limitent l'impact de leur action sur le terrain ; l'acquisition des compétences TICE par les élèves n'apparaît pas, et n'est pas perçue comme une priorité.

2.4.6. ...mais une action prioritaire qui concentre l'attention et les énergies : l'ENT

En réponse à l'appel à projets du ministère, l'académie de Strasbourg a présenté en 2003 le projet ENTEA, en partenariat avec la région Alsace, le département du Bas-Rhin et la municipalité de Colmar. Le support retenu par appel d'offre a été Scolastance (diffusé par la société Infostance).

Dans la phase expérimentale actuelle, le coût est de 1,5 poste au niveau académique, et 3 456 HSE réparties dans les établissements. En 2006, il est estimé à 65 000 euros (soit par élève, 1€ de maintenance et 2,48€ d'hébergement, ce qui est relativement modeste au regard des autres frais engagés pour la scolarité...).

L'expérimentation s'est progressivement étendue, et implique désormais également le Haut-Rhin. L'ensemble concerne 20 lycées, 27 collèges (13 dans le Bas-Rhin, 14 dans le Haut-Rhin), 1 CFA, 1 lycée agricole, 3 écoles et 2 réseaux d'écoles ; 47 000 comptes ont été distribués sur les 130 000 comptes potentiels, et l'ENT enregistre entre 5 000 et 6 000 connexions par jour ouvré.

Ces connexions augmentent de façon très importante en période de conseils de classe, pour les profils enseignants, élèves et parents : en dehors de l'affichage des notes, l'utilisation de l'ENT reste encore une démarche pionnière... La mise en ligne de documents pour les élèves, leur utilisation en classe, et encore plus en dehors de l'établissement se développent, mais timidement. Et l'implication des parents, qui est un enjeu majeur des ENT, reste très réduite : ils ne représentent que 3% des accès, alors que élèves et professeurs représentent respectivement 41 et 40%.

L'engagement des établissements expérimentateurs est très inégal, mais partout en progression :

- le lycée Emile Mathis de Schiltigheim, de loin le plus actif est passé de 52 000 accès au premier semestre 2005, à 82 000 depuis septembre 2005 ;

- les autres établissements déjà très impliqués (lycées, mais aussi collèges) ont encore développé leurs nombres d'accès ;
- de nouveaux établissements se sont engagés de façon rapide et importante ; le lycée Théodore Beck de Guebwiller est ainsi passé de 4 928 à 62 228, le collège Lucien Heer d'Altkirch de 1 620 à 18 998.

L'usage des TICE dans un lycée polyvalent qui expérimente ENTEA.

L'ENT concerne près de 4 000 comptes personnalisés (élèves et étudiants de BTS, parents, professeurs, responsables d'entreprises et tuteurs de stage, ...).

L'ouverture de comptes aux partenaires de la formation professionnelle est une particularité intéressante de l'expérimentation, conduisant à une réflexion spécifique sur les droits d'accès.

En revanche, la mise en ligne du cahier de texte et l'ouverture éventuelle de droits aux corps d'inspection pose des questions clés : celles liées à une visibilité accrue et à une réactivité plus grande des parents.

Certains usages pédagogiques sont développés : une assistance en anglais est organisée pour 3 classes ; dans certaines disciplines, les élèves peuvent remettre leurs travaux sous format numérique, à distance. Les étudiants de BTS peuvent disposer pour la rédaction de leur rapport de stage d'un espace de travail personnel permettant un suivi individualisé par le professeur. Un accompagnement des élèves internes hébergés dans d'autres établissements est expérimenté.

Les professeurs veulent aller plus loin qu'une simple présentation de documents en ligne. Pour ce faire, ils sont demandeurs d'une assistance pour l'édition de supports d'enseignement interactifs personnels : actuellement, l'investissement nécessaire en temps est un frein très important à la généralisation des usages.

Par ailleurs, l'accès en dehors des heures de classes reste un problème. Le CDI met à disposition pour la consultation de la messagerie et les recherches documentaires une quarantaine de machines. Mais hors de l'établissement, la moitié seulement des parents de ce quartier défavorisé seraient équipés en informatique, alors que la moyenne nationale tourne plutôt autour de 70%. On retrouve ici de façon aiguë une des difficultés principales de la mise en œuvre des espaces numériques de travail : l'inégalité d'accès à domicile.

Plusieurs facteurs semblent freiner l'implication des enseignants, et leur traitement constitue un des enjeux majeurs de l'expérimentation¹¹⁴ :

- la concentration des connexions sur une même plateforme génère des besoins en bande passante et des capacités de traitement importantes ; lors des conseils de classe de fin février 2006, les serveurs centraux ont été saturés, et une généralisation imposera des stratégies différentes (en termes de ressources et d'architectures, mais aussi de traitement des données) ;
- en utilisation courante, les temps de réponse sont souvent perçus comme excessifs, supérieurs à ce qui peut être obtenu par un accès direct aux ressources en ligne ; ce problème s'est toutefois amélioré suite à un changement d'hébergeur en décembre 2005 et à la mise en service de trois nouveaux serveurs fin janvier ; un réseau à très haut débit, symétrique, s'avère indispensable ;
- la mise en ligne de supports pédagogiques suscite la crainte d'une pression accrue des

¹¹⁴ Voir également à ce propos le rapport de l'Inspection générale relatif au bilan d'étape de l'expérimentation des ENT, coordonné par Guy Menant et Robert Jammes, 2005

parents, voire des corps d'inspection, du fait d'une transparence plus forte et donc d'une réactivité plus grande ; cet aspect s'estompe, et un travail est en cours sur un module cahier de texte comprenant la mise à disposition de documents supports ;

- les professeurs des établissements expérimentaux sont, pour nombre d'entre eux, peu aguerris aux usages pédagogiques des TICE en général, et des ENT en particulier ; le GER (groupe d'étude et de ressources) produit à leur intention des scénarios d'activités collaboratives, et des dispositifs de formation ;
- la perception de la valeur ajoutée de l'usage des TICE, et de l'ENT, n'est pas immédiate ; elle est souvent plus nette en termes de savoir faire et d'attitudes, de développement de l'autonomie, d'ouverture sur le monde, que de résultats immédiats sur les savoirs et les apprentissages ;
- certains CPE manifestent une opposition à certains outils de vie scolaire mis en œuvre dans l'ENT ; par exemple, l'affichage systématique des absences prend parfois à contre-pied leur travail d'éducation sur l'élève, leur rôle d'interface entre l'Ecole et les parents.

L'expérimentation a mis en relief l'indispensable implication du chef d'établissement, l'importance d'un comité de pilotage local dynamique. Elle a aussi confirmé le rôle clé des corps d'inspection, pour la diffusion et la valorisation des pratiques, l'impulsion, et l'encouragement des enseignants.

Le succès de la généralisation, qui devrait se mettre en place à partir de la rentrée 2006 suite à un nouvel appel d'offres, en dépendra. Quoi qu'il en soit, les collectivités concernées ont confirmé leur engagement aux côtés de l'Éducation nationale, et l'Alsace devrait être une des toutes premières régions de France à disposer sur tout son territoire d'un « bureau virtuel » éducatif.

2.5. L'orientation et l'affectation

Les procédures d'orientation méritent en Alsace une attention particulière, de par la nécessité d'élever le niveau de qualification dans de nombreuses filières et, dans le même temps, de faire évoluer les représentations de tous les acteurs sur la situation de l'emploi et ses effets.

Cet enjeu est crucial en fin d'enseignement obligatoire, lorsqu'il s'agit de faire progresser les

orientations vers les voies générale et technologique, dans la perspective d'augmenter les flux vers l'enseignement supérieur. Il est également manifeste en fin de seconde GT, où le taux des décisions de redoublements et de réorientations, déjà élevé, continue de croître (de 18,4% en 2005 à 19,8% en 2006)¹¹⁵. S'ajoute depuis peu une problématique nouvelle à l'entrée dans l'enseignement supérieur, avec la brutale régression des premiers vœux en BTS, perçue assez largement au niveau national, mais particulièrement marquée cette année en Alsace (7 647 premiers vœux en 2006 contre 8 355 en 2005, soit un écart de 708, près de 8,5%).

Il s'agit de savoir quelles mesures sont mises en œuvre par les différents acteurs de l'orientation pour atteindre ces objectifs, fortement exprimés aux niveaux académique et régional.

Dans les lycées, en matière d'éducation à l'orientation (souvent désignée par le sigle EAO dans les CIO), le service académique d'information et d'orientation souligne qu'« il importe que les équipes pédagogiques des lycées prennent en compte le devenir des élèves au cours de la scolarité, en leur offrant les conditions d'une connaissance réelle des orientations possibles après leurs études secondaires et les moyens d'élaborer progressivement leur projet personnel »¹¹⁶.

Cette recommandation s'adresse aussi bien aux équipes pédagogiques du lycée professionnel qu'à celles du lycée d'enseignement général et technologique. Est-elle entendue par "les équipes pédagogiques" ? Est-elle mise en œuvre dans une pratique informative et réflexive au lycée ? Qui s'en assure ? Qui en est le garant ?

"Pour favoriser cette connaissance et l'élaboration de ce projet, il est primordial que les lycéens soient ouverts à la complexité du monde professionnel, intègrent les informations sur les différentes filières de formation et soient accompagnés dans l'évaluation de leur motivation et de leurs capacités. Dans ce sens, l'aide à l'orientation des élèves ne saurait se réduire à une information détachée de toute vérification de la pertinence des choix individuels"¹¹⁷.

On ne peut qu'adhérer à ces objectifs, mais qui prend en charge ces injonctions ? Qui est porteur de ces capacités à "ouvrir à la complexité du monde professionnel", à "intégrer les informations sur les filières", à "accompagner dans l'évaluation des motivations et des capacités" ?

¹¹⁵ Editorial du recteur – site académique, 25 juillet 2006.

¹¹⁶ Courrier du SAIO aux Provisseurs des lycées de l'académie, 1^{er} septembre 2005.

¹¹⁷ *Ibid.*

2.5.1. La contribution du service académique d'information et d'orientation au dispositif d'aide à l'orientation de l'établissement

Elle passe d'abord par les interventions du conseiller d'orientation-psychologue (CO-PSY ou COP) qui alterne interventions collectives dans les classes et entretiens individuels avec les élèves et/ou leurs familles.

Compte tenu du plan de charge moyen du COP, il est en situation d'assurer deux demi-journées de "permanences" dans l'établissement pour des entretiens individuels (six heures hebdomadaires au total)¹¹⁸. À ces consultations personnalisées s'ajoutent des interventions collectives dans les classes aux côtés des professeurs principaux¹¹⁹ ou dans un cadre élargi lorsqu'il s'agit d'accueillir des intervenants extérieurs (en particulier des enseignants de l'université), de dialoguer avec les professeurs principaux ou de leur présenter des outils tels GPO¹²⁰, avec l'équipe de direction, les CPE (notamment pour les élèves en difficulté).

Le COP siège au conseil de classe (des secondes en particulier), notamment dans le but de poursuivre le suivi individualisé des élèves en difficulté.

Dans cette mission, tout se joue sur la façon dont le conseiller s'intègre effectivement dans l'établissement, y trouve et y fait sa place, y travaille en phase avec l'équipe de direction et les professeurs principaux. Cela ne va pas de soi. Le conseiller peut-être perçu comme celui (ou celle) qui a d'abord mission de prendre en charge les élèves en difficulté, il peut alors s'absorber dans une suite d'entretiens individuels qui lui confisquent toute autre marge d'actions. Il peut être "interdit de classe", telle cette conseillère à qui le professeur principal d'une terminale scientifique refuse d'ouvrir la porte de sa classe, au motif que ses élèves "n'ont pas de besoins d'orientation".

Il peut aussi être contesté dans sa capacité à porter une information spécifique sur tel secteur professionnel, sur telle filière technologique et finalement ne jamais intervenir, par exemple, auprès d'un public de seconde professionnelle, pourtant très demandeur d'ouvertures et d'éclairages sur leurs possibilités de poursuites d'études.

Les réunions d'information avec les parents, notamment la réunion annuelle pour les parents des élèves de seconde, sont un moment clé, jugé unanimement difficile à réussir pour aller au-delà d'un propos soit très général, soit très "promotionnel".

¹¹⁸ Ce qui représente un potentiel d'environ 300 entretiens, si l'on admet que le calendrier est uniformément ouvert durant l'année. Hors ce n'est pas évidemment pas le cas, car certains choix d'orientation doivent être arrêtés au 2^{ème} trimestre pour les intentions (du 10 au 27 janvier pour les élèves de terminale en 2006) et au début du 3^{ème} trimestre pour certaines inscriptions.

¹¹⁹ A raison de 1h à 2h par classe sur l'année.

¹²⁰ Guides pour l'orientation : logiciel d'éducation à l'orientation, édité par la société DELTA-EXPERT, bénéficiant du label RIP.

Certes, ces difficultés inhérentes à la fonction de COP et plus largement à la mission d'orientation ne sont pas spécifiques à l'Alsace. Mais elles pèsent particulièrement sur les évolutions attendues, et sont un des éléments de la lenteur constatée dans le changement des tendances.

En appui du travail de terrain, l'ONISEP Alsace et le SAIO ont pris l'initiative de publier en août 2005 un dossier « Education à l'orientation en Alsace », fort bien fait, destiné aux équipes de direction, aux professeurs principaux, aux documentalistes, aux CPE et aux COP. Cette publication qui bénéficie d'une mise à jour bimensuelle par le moyen d'une "lettre" déclinée en trois cibles sur le collège, le lycée et le lycée professionnel vise à mobiliser l'ensemble des relais d'information du système éducatif et à diffuser une information documentaire détaillée extrêmement complète. C'est un outil de grande qualité, relayé par le site web <http://www.alsace-orientation.org/>¹²¹ et l'espace régional de l'ONISEP qui expérimente un service de type "questions fréquemment posées" (FAQ) en ligne, offrant un traitement personnalisé de questions relatives aux études et aux métiers.

Par ailleurs, l'académie fait partie des six qui expérimentent le « schéma régional d'orientation et d'insertion ». Dans ce cadre, une série d'actions sera mise en place à la rentrée 2006 :

- au niveau du collège, une extension de l'option découverte professionnelle, un suivi plus individuel des élèves (en relation avec l'utilisation de l'application PAM pour les affectations, cf. infra), et un bilan conseil notamment pour les élèves choisissant la voie professionnelle ;
- au niveau du lycée, l'expérimentation d'un « crédit temps élève », associé à la mise en place d'un « web classeur » rassemblant les informations collectées ; quinze heures par an pourront être consacrées par chaque élève (pour partie sur temps scolaire), avec l'aide d'un tuteur (en général un professeur principal en concertation avec le COP) pour une découverte du monde du travail, des formations post-baccalauréat, et de ses capacités et motivations ; cette action s'inscrira dans le cadre des possibilités d'expérimentations accordées aux EPLE ;
- au niveau post-baccalauréat, l'insertion des informations relatives aux STS et CPGE dans le portail unique de présentation des formations de l'enseignement supérieur, réalisé dans le cadre de l'Université Numérique en Région Alsace ; et à partir de 2007 mise en service d'un site unique orientant vers les différents dispositifs d'inscription en STS, CPGE et IUT.

¹²¹ De 4 à 500 connexions mensuelles y seraient mesurées.

Il est évidemment trop tôt pour apprécier l'impact de ces mesures. Mais elles vont incontestablement dans le sens d'une aide directe à l'élève, qui est le manque le plus souvent exprimé par les familles confrontées à une dispersion des offres et des dispositifs d'information, et à des conflits entre motivations, compétences attendues et résultats.

2.5.2. Les contributions des autres partenaires

Très mobilisées dans l'effort général d'éducation à l'orientation, les collectivités territoriales apportent elles aussi leur contribution. La région Alsace propose un "Programme régional d'information et d'orientation" (PRIO) qui a pour objectif de mieux faire connaître les métiers et les dispositifs de formation professionnelle en facilitant les rencontres avec les professionnels en exercice, et, d'une manière générale, en apportant des repères sur l'environnement économique et institutionnel. Le PRIO est prévu sur la durée du schéma régional de l'éducation et de la formation jusqu'en 2009. Il se décline en actions diverses : salons, forums, carrefours, tables rondes, supports d'information...

L'une des initiatives innovantes du PRIO prend la forme, en appui sur le CRDP Alsace, de la mise à disposition par le moyen du web de reportages vidéos ciblés sur des thématiques larges, comme : "le travail au féminin dans les métiers de l'automobile", "la logistique", "l'enseignement de détermination Informatique de gestion et de communication", "le brevet technique des métiers", etc. Un accès à l'information simple et direct, permettant de fournir aux jeunes une information intelligible, bien traitée et s'inscrivant parfaitement dans la logique « parcours de formation-métiers ».

La région assure également des prestations d'informations spécifiques en matière d'apprentissage auquel elle consacre un site web dédié <http://www.apprentissage-region-alsace.org/> qui fournit non seulement de l'information mais aussi du service (collecte d'offre et de demandes de contrats d'apprentissage).

C'est aussi un espace relais vers les autres institutions ou structures, telles que l'ANPE, le CARIF¹²², le GIP Univers-métiers, les trois CCI, la CMA (chambre des métiers d'Alsace), l'INSEE, l'OREF.

¹²² Centre d'animation, de ressources et d'informations.

Présents dans chaque région, les CARIF-OREF constituent un réseau d'opérateurs auprès des professionnels de la formation. Financés par l'Etat (ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement) et les Régions dans le cadre des contrats de plan, ils sont en relation avec les partenaires sociaux et les acteurs de la formation professionnelle. Ils s'adressent aux professionnels de la formation et assurent trois fonctions essentielles :

- alimenter et venir en appui des réseaux d'informateurs locaux en contact avec le public ;
- favoriser l'accès à l'information sur la formation professionnelle ;
- contribuer à une organisation cohérente de l'offre de formation.

Les conseils généraux ne sont pas en reste et prennent des initiatives en matière d'information sur les carrières, par exemple, dans le cadre de l'organisation de forums métiers¹²³.

La conjonction des efforts régionaux trouve sa réalisation par la constitution, dans le cadre du contrat de plan Etat-Région 2000-2006, du GIP "Univers-métiers Alsace" ; celui-ci est destiné à faciliter l'accès à l'information sur les métiers grâce à une dynamique de réseau des partenaires de l'orientation, de l'emploi et de la formation, qui mettent en commun des compétences et des outils, et soutiennent des actions. Le GIP revendique deux objectifs principaux :

- développer la connaissance des métiers et le contact avec le monde professionnel,
- promouvoir la formation tout au long de la vie (validation des acquis de l'expérience, bilan de compétences, promotion sociale, formation continue...).

Le GIP "Univers métiers" a été créé en mars 2002 à l'initiative de François LOOS¹²⁴, alors vice-président chargé de la formation professionnelle du conseil régional. Il a été conçu pour assurer une mise en cohérence des actions relatives à l'information sur l'orientation, la formation et l'emploi initiées de manière séparée, parfois antagoniste, par l'Etat, les chambres consulaires ou les collectivités. De l'idée initiale d'une « cité des métiers », mal perçue par certains qui y voyaient d'une part une critique de leur action, et d'autre part un site supplémentaire ajoutant à la confusion, on est donc parvenu à une structure non matérielle, cadre de rencontres, d'échanges et de travail partagé.

Sept partenaires sont ainsi réunis : la Région Alsace, la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation, l'Académie de Strasbourg, la Délégation Régionale de l'ONISEP, la Direction Régionale de l'ANPE, la Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie et la Chambre de Métiers d'Alsace. La présidence est assurée, en alternance, par le SGARE et le vice-président formation professionnelle de la Région.

Les actions du GIP qui se distinguent des actions propres à chaque structure, par la mise en synergie de plusieurs partenaires, sont généralement proposées et mises en place par les référents locaux¹²⁵. L'action peut avoir une visée locale ou régionale.

L'équilibre entre les différents partenaires du GIP peut paraître fragile. Les antennes et les référents, qui selon le secteur du territoire représentent un des partenaires, n'ont pas toujours des priorités et des moyens d'action comparables. Les intérêts et les enjeux ne sont pas toujours convergents, certains partenaires affichant clairement des intentions adéquationnistes.

D'une manière générale les relations sont néanmoins considérées comme bonnes et l'action efficace. Mais la question du pilotage de la structure est souvent évoquée comme un sujet potentiellement conflictuel, et l'échéance prévue à la fin de l'année 2006 verra certainement l'émergence d'une structure différente.

¹²³ Conseil général du Haut Rhin, 5 octobre 2006.

¹²⁴ Ministre délégué à l'industrie du gouvernement de Villepin

¹²⁵ Directeurs de CIO, d'agence ANPE, de mission locale, ...

Du côté des métiers, les organisations professionnelles, très structurées et fortement impliquées dans les opérations d'informations considèrent que la logique artisanale n'est pas une "logique de compétences", mais une "logique métier". La question de la place et de l'importance de l'enseignement général fait effectivement débat. Du point de vue de l'artisanat, on estime avoir dans la formation professionnelle, les mêmes "besoins" que les filières générales.

Il faut entendre le même besoin "d'un niveau scolaire correct" grâce auquel, par la formation continue, il est possible d'accéder au brevet de maîtrise (niveau IV) puis au brevet de maîtrise supérieur (niveau III). Dès lors, il y a effectivement beaucoup de malentendus et d'insatisfactions qui s'installent s'agissant du niveau d'exigence requis en CAP par exemple.

Les métiers, qui font déjà des interventions auprès des missions locales, souhaiteraient intervenir dans le processus de construction du projet professionnel du collégien, car ils estiment que sur les représentations et les conditions de vie et de travail, par exemple dans le bâtiment, les CIO "ne savent pas faire".

2.5.3. Les pratiques prescriptives dans les établissements

Une circulaire académique de janvier 2006, rappelait aux chefs d'établissements la nécessité de maintenir l'effort d'accueil en 2nde GT. Le bilan de la campagne d'orientation en fin de 3^{ème} générale est décevant : les demandes sont restées stationnaires (59% contre 58,8% l'an passé), de même que les décisions (57,3% contre 57,2%)¹²⁶.

De l'avis même des responsables académiques de l'orientation, la sensibilisation des enseignants à l'éducation à l'orientation ne se fait qu'imparfaitement. Dans ce cas, pourquoi y accorder aussi peu d'importance dans le cadre du plan académique de formation continue, que ce soit pour les enseignants ou pour les personnels d'encadrement ?

Sur cette dimension pourtant essentielle de l'action académique, il est en effet surprenant de ne trouver par exemple dans le "cahier des charges pour l'élaboration du plan académique de formation continue 2005-2006 des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation du second degré de l'éducation nationale" qu'une faible intention de formation sur le terrain de l'éducation à l'orientation (moins de 1% du budget y était consacré). En réponse, le PAF 2005-2006 comportait néanmoins une vaste opération, à public désigné, d'accompagnement des enseignants dans l'éducation à l'orientation ; tous les chefs d'établissements, professeurs

¹²⁶ Editorial du recteur – site académique, 25 juillet 2006.

principaux, directeurs de CIO et COP ont bénéficié d'une information préalable à la mise en œuvre de PAM.

Mais on ne décèle guère d'indices d'une réflexion dans les disciplines sur les relations entre enseignement, évaluation et orientation, dont il est pourtant clair qu'elles sont à la base de certaines particularités alsaciennes, notamment du déficit d'effectifs dans la voie générale.

Dans le cahier des charges 2006-2007, les problématiques d'orientation ne sont pas évoquées, et ne figurent donc pas dans les directions à privilégier. Le PAF ATOSS-Encadrement 2006-2007 ne comporte aucune action sur ce sujet. De toute évidence, l'orientation reste perçue comme une préoccupation restreinte au réseau des COP et des CIO. La lettre de mission adressée en décembre 2005 au nouveau Délégué Académique à l'Innovation et à la Formation des Personnels (DIFPE) le place très explicitement dans le pôle pédagogique, dont l'information et l'orientation constitue un des domaines. Il pourrait être là aussi de la compétence de ce pôle de construire une cohérence autour des priorités académiques.

Pourtant, les professeurs principaux manifestent très largement leur engagement et leur motivation dans l'accomplissement de leurs missions. Le plus souvent la coopération avec le COP est positive et l'équilibre est trouvé, même si, en général, les collaborations construites restent extrêmement limitées dans leur ampleur et leur action. Aux yeux des élèves (au collège, comme au lycée) et des familles, le professeur principal est le premier prescripteur crédible identifié comme tel. Si l'information documentaire est parfois critiquée (auto-documentation présente au CDI) elle permet souvent un premier repérage, mais l'acheminement des brochures ONISEP pose parfois problème : dans un établissement, la brochure ONISEP BEP est arrivée le 23 mars, pour des vœux demandés pour début mars...

A travers leurs observations et analyses, au plan local et régional, les professeurs principaux identifient aisément les difficultés ou les ruptures de logiques auxquelles sont soumis les élèves. Ils citent en priorité l'inadaptation de la carte scolaire qui amène, par exemple, à orienter massivement vers la série ES, des élèves qui ont le profil (et la motivation) pour un cursus STG. Ils déplorent les orientations vers la voie professionnelle d'élèves qui pourraient réussir en série STI et dans le même temps l'incitation à accueillir en BTS des élèves issus de baccalauréat professionnel¹²⁷. D'autres encore invoquent les "contorsions" de parcours qu'imposent certains choix pourtant "ordinaires" et le manque de souplesse entre voie professionnelle et voie générale : "les clivages demeurent fermement installés entre enseignement général et enseignement professionnel".

¹²⁷ De l'avis des responsables académiques, les classes d'adaptation, en particulier dans la voie STI sont en "situation difficile".

Les interventions auprès des élèves, en particulier des collégiens, interrogent parfois les parents qui savent que leur enfant a "passé des tests" mais qui n'ont pas connaissance des résultats. Une incertitude d'autant plus inquiétante que la finalité de ces tests n'est pas clairement perçue, pas plus que les conditions de leur réalisation : s'agit-il d'un instrument de sélection ?

En matière d'orientation vers la classe de seconde générale et technologique, il est fréquent d'entendre invoquer l'argument de précaution : "il ne sert à rien de les [les élèves] envoyer à l'échec". Il s'agit d'une perception, souvent acquise depuis longtemps, d'un niveau de difficulté caractérisé face auquel les résultats mesurés au collège démontrent l'incapacité de réussir au lycée. Mais il est toutefois indispensable de s'interroger, dans cette optique, sur les résultats particulièrement bas cette année au brevet des collèges, après une progression sur trois ans qui avait amené l'académie à la moyenne nationale (76,8% en 2006 contre 79,6% en 2005, et 79% en moyenne nationale pour 2006 ; l'académie se situe en vingtième position parmi les vingt-six académies de métropole¹²⁸).

L'absence trop fréquente de dialogues entre le collège et le lycée, entre le lycée et le post-baccalauréat pénalise à l'évidence un processus largement déterminé par des valeurs et des représentations qui n'évoluent guère. Les échanges d'informations entre lycée et collège, lorsqu'elles s'accompagnent de rencontres directes entre enseignants, et ne se limitent pas à des prescriptions du second cycle en termes d'exigences et d'élitisme (« les élèves qui nous viennent du collège n'ont pas le niveau »), deviennent de véritables instruments de développement de compétences en éducation à l'orientation chez les professeurs principaux.

Mais à l'inverse, les témoignages convergent pour déplorer certains décalages entre les besoins d'information des parents, des élèves, parfois des professeurs eux-mêmes et les réponses apportées par les personnels de l'orientation, tant en terme de pertinence, d'adéquation que de délai.

2.5.4. Le processus d'affectation

Un double système d'affectation

La gestion de l'affectation des élèves, notamment dans la voie professionnelle, n'est pas une opération simple dans une académie où l'apprentissage est particulièrement développé. En effet, le processus est compliqué par la coexistence de deux systèmes relevant de mécanismes différents et d'acteurs dont les initiatives échappent pour une large part à tout effort de programmation. C'est ainsi qu'en juin 2005, 1 200 élèves étaient "non affectés", mais à la

¹²⁸ Editorial du recteur – site académique, 25 juillet 2006.

rentrée, ils n'étaient plus que 400 à se déclarer dans cette situation¹²⁹, les 800 autres étant en situation de trouver une place en apprentissage¹³⁰.

Cela explique également que la situation reste fluide plusieurs semaines après la rentrée et que les services de l'orientation ne soient plus guère en mesure de piloter les ajustements. Les chefs d'établissement ont un rôle décisif : à la croisée des deux systèmes de formation, ils ont la maîtrise de l'attribution des places disponibles aussi bien en formation sous statut scolaire qu'en CFA, et traitent directement avec les jeunes et leurs familles en quête d'une place. Les proviseurs sont naturellement attachés à ce pouvoir et ne voient pas forcément d'un bon œil la volonté académique de mieux maîtriser l'ensemble du processus d'orientation et d'affectation.

La nouvelle procédure d'affectation assistée

L'académie de Strasbourg s'est engagée dans la mise en place, par étapes, de l'application PAM (pré-affectation multicritères). Ce dispositif déployé depuis plusieurs années dans d'autres académies vise à enrichir le processus d'affectation en améliorant le positionnement des élèves par rapport aux formations sollicitées, par le poids de bonus liés à la cohérence de leur parcours et de leur projet, ainsi qu'à leur motivation (quatre critères non scolaires pèsent pour deux cinquièmes des points). Il vise aussi à rendre les procédures d'affectation plus efficaces en assurant un recours maximal aux listes complémentaires et donc une utilisation améliorée des places disponibles, et ce jusqu'après la rentrée.

Ce dernier point apparaît essentiel : dans l'académie, la difficulté de trouver une affectation acceptable à la rentrée scolaire est considérée comme l'un des principaux facteurs de sortie sans qualification. Or, alors que ce taux semble stabilisé au niveau national légèrement au-dessus de 6%, il se dégrade en Alsace depuis 2002 (passé de 5,4%, à 7,7% en 2006)¹³¹.

Impliquant plus fortement les professeurs principaux de 3^{ème}, donc les collègues qui, eux, ont une bonne connaissance de l'élève, cette procédure devrait limiter les dérives des admissions sur dossier pratiquées jusqu'alors par les établissements d'accueil. Si la part dévolue aux compétences de l'élève a besoin d'être approfondie et précisée, si beaucoup de formations ont conservé des procédures d'admission spécifiques, sans que la justification soit d'une autre nature que le souci d'éviter des oppositions de la part des équipes éducatives des établissements, une grande avancée semble ainsi avoir été réalisée, dans le sens d'une plus forte "objectivation" de l'affectation.

¹²⁹ Ils étaient 600 en septembre 2004 du fait des tensions sur l'emploi.

¹³⁰ Car avec les congés d'été et les 2 mois d'essai réglementaires, ce n'est pas avant fin octobre que les contrats d'apprentissages sont effectivement établis.

¹³¹ Editorial du recteur – Site académique, 23 mai 2006

Pour la campagne 2006, outre l'utilisation de PAM pour l'affectation après le BEP et le CAP en 1^{ère} professionnelle, 1^{ère} d'adaptation et mention complémentaire, une étape décisive sera en tout cas franchie avec son extension à l'accès aux formations de 2nde professionnelle, de première année de CAP, mais aussi à l'affectation dans certaines classes de 2nde (dites à effectifs contingentés, compte tenu de la nature de leurs enseignements de détermination - SMS, ISI/ISP... -).

L'apprentissage demeure naturellement en-dehors du dispositif. Mais un dispositif associant les services académiques et ceux de la région s'efforcera de récolter des informations sur les contrats d'apprentissage. Dès la fin de la campagne d'affectation, en juin, les élèves seront contactés pour faire le point sur leurs éventuels besoins. Les IEN-IIO sont chargés d'un état des lieux avec les différents partenaires.

De l'évaluation à l'affectation

L'expérimentation de PAM dans l'académie a été diversement reçue (nous y reviendrons en 3^{ème} partie). Le nouveau dispositif a été testé en 2005 pour l'affectation en BEP. Le travail en amont sur les critères et surtout leur pondération a bénéficié d'un bon investissement des corps d'inspection mais le CSAIO fait lui-même le constat qu'il a peu associé les enseignants.

Nous ajoutons qu'il n'a pas non plus associé les fédérations de parents d'élèves. Or des points d'étape auraient pu être organisés tant avec les représentants des personnels qu'avec les représentants des parents, particulièrement ouverts et disponibles en Alsace pour des concertations constructives.

Les corps d'inspection, en particulier les IEN-ET estiment d'autre part que si l'application PAM pour l'affectation post-BEP est satisfaisante, elle est plus problématique pour l'affectation post-3^{ème}.

Dans les établissements visités, les chefs d'établissement sont conscients des difficultés mais intéressés par la démarche. Dans un GAD important puisqu'il regroupe plus d'une vingtaine d'établissements, l'un des thèmes de travail retenus durant l'année 2005-2006 a été la question de la notation en 3^{ème} en liaison avec PAM et la critérisation des données, le constat de départ étant qu'il pouvait exister jusqu'à cinq points d'écart pour certains collèges entre les notes au contrôle continu et celles du brevet.

La question de fond tient essentiellement à l'impact de la formalisation des critères utilisés dans la procédure d'affectation assistée par ordinateur. Elle demande la résolution des trois problèmes suivants :

- l'outil logiciel, perçu comme une "machine aveugle et sourde", ne doit pas empêcher d'ouvrir à chaque étape du processus la possibilité d'une intervention corrective, lorsque le jeu du barème ne fait pas justice à la situation particulière rencontrée¹³²,
- la production d'évaluation de compétences non strictement scolaires rencontre des réticences de la part des enseignants qu'il convient de reconnaître et de prendre en charge, notamment par la formation et la concertation,
- l'arbitrage sur l'affectation, notamment (mais pas exclusivement) dans la voie professionnelle, doit rester une démarche au plus près de l'élève concerné et faire la part entre potentialités, motivations et attitudes.

2.6. Les choix budgétaires et les marges de manœuvre

L'académie de Strasbourg a pour les élèves d'Alsace des ambitions justifiées, comme l'élévation du niveau de qualification et le développement des compétences linguistiques. Les progrès sont lents cependant, et les résultats décevants de la fin du collège apparaissent comme un handicap difficile à surmonter. Pour avancer, la politique académique a besoin d'appuis solides : or, dans le second degré surtout, une certaine dispersion des moyens entretient des déséquilibres.

2.6.1. Dans le premier degré, un rééquilibrage en cours des moyens entre les deux départements

Le premier degré a été particulièrement touché, à la rentrée de septembre 2005, par le mouvement national de mécontentement de l'ensemble des personnels, inspecteurs et directeurs d'école, dans les deux départements (48% de grévistes dans le Bas-Rhin, 17% dans le Haut-Rhin). L'académie est pourtant peu portée à ce genre de manifestation. Lors des visites réalisées cette année dans les circonscriptions, le malaise était encore perceptible, même si la mission d'évaluation a été très bien accueillie dans les circonscriptions visitées, et si un travail de grande qualité est réalisé, par des personnels très engagés dans l'exercice de leurs responsabilités.

¹³² Telle cette jeune fille demandeuse d'une formation professionnelle en esthétique, admise faute de place en 2de générale et technologique et dont la candidature renouvelée l'année suivante n'est pourtant pas pondérée par ce détour d'éducation et cette persistance de la motivation.

Par ailleurs, le Bas-Rhin, qui participe à l'expérimentation nationale de la « Base – Elèves » dans le premier degré, et qui espérait disposer ainsi d'un outil fiable – également attendu par les maires qui souhaitent pouvoir mieux suivre la localisation de leur population, très mobile dans les secteurs de l'éducation prioritaire – a connu de nombreux aléas, décourageants pour ceux qui ont porté l'expérimentation dont l'application ne pourra être généralisée cette année.

Quoi qu'il en soit, dans les deux départements, les inspecteurs (qui ont procédé à une vérification ou à un comptage des élèves lorsque les directeurs d'école maintenaient leur grève) disposent de données qui montrent un fléchissement des effectifs (1 875 dans l'académie, soit 1,8 % du total des élèves). L'origine du phénomène n'est pas démographique, mais tient au faible taux de scolarisation dans le préélémentaire à cette rentrée (12,45% dans l'académie contre 21,80% en moyenne métropolitaine)¹³³.

Dans le détail, la situation des deux départements diffère sensiblement. Le Bas-Rhin doit faire face à des évolutions démographiques importantes : croissance de la périphérie strasbourgeoise vers le proche piedmont vosgien, décroissance du nord du département et de l'Alsace bossue.

Cette année, l'autorité académique a poursuivi sa politique de rééquilibrage des moyens au profit du Bas-Rhin en lui attribuant la totalité des 14 emplois supplémentaires reçus par l'académie pour le premier degré, et en prélevant 10 emplois dans le département voisin, ce qui améliore légèrement le P/É qui passe ainsi de 5,09 à 5,18. Mais ce rapport est de 5,29 dans le Haut-Rhin et 5,34 en France métropolitaine : cette dotation ne permet pas au département du Bas-Rhin de sortir du classement des départements les moins bien dotés.

Il s'agit d'une situation déjà ancienne : les données que présentent l'académie montrent que de 1992 à 1994, les P/É étaient les mêmes dans les deux départements, mais inférieurs au P/É national (4,8 en 1992, contre 5,1 au niveau national, et 4,9 en 1994 contre 5,1 au niveau national). A partir de 1995, la position s'améliore pour le Haut-Rhin qui rejoint la moyenne nationale, tandis que le Bas-Rhin demeure en retrait.

Pour faire face à cette situation tendue, l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin a utilisé les 24 emplois supplémentaires pour couvrir le solde positif de 26 ouvertures de classes (131,50 ouvertures pour 105,5 fermetures), et utilisé des postes AIS et des emplois réservés à l'enseignement de l'allemand (quand ils sont encore assurés par des contractuels financés par les collectivités territoriales).

Les services indiquent, en outre, des départs à la retraite retardés par les personnels et des demandes d'exeat restés sans suite, faute d'accord des départements d'accueil. Avec ces

¹³³ Inspection Académique du Bas-Rhin - Tableau de bord en 25 indicateurs du 15/12/2005

données, le Bas-Rhin présente un taux d'efficience du remplacement de 10 points supérieur au département voisin (88,30 contre 77,01 dans le Haut-Rhin et 78,88 en France métropolitaine).

2.6.2. Des collèges mal dotés

Comme dans d'autres académies, le maillon faible du système est le collège : les élèves arrivant du primaire, on l'a dit, sont plutôt en situation de réussite, et pourtant, on les retrouve moins qu'ailleurs en second cycle long, et à moyen terme, moins qu'ailleurs au niveau IV en général.

Ce point, pourtant crucial, ne semble pas encore faire l'objet d'observations connues et d'analyses. Plus préoccupant encore, la structuration du budget d'enseignement de l'académie de Strasbourg est fortement caractérisée par une répartition des moyens et une organisation favorables aux lycées, au détriment du collège.

Quelques chiffres confirment cette perception :

- le nombre d'élèves par division n'a cessé d'augmenter depuis 2002 jusqu'en 2005, en passant de 24,81 à 25,04 ; il est supérieur d'environ 0,5 point au E/D national ;
- le nombre d'élèves par groupe (le E/S, plus pertinent que le E/D, car il tient compte des dédoublements de classe) n'a cessé lui aussi d'augmenter depuis 2002 jusqu'en 2005, en passant de 22,98 à 23, 20 ; il est supérieur de 0,5 point au E/S national ;
- le nombre d'heures d'enseignement consacré à chaque élève en moyenne (le H/E) a quant à lui diminué, passant de 1,201 à 1,195 ; le H/E national est nettement plus élevé et dépasse 1,22. Comme le retrait d'heures des collèges à la rentrée 2006 sera sans doute supérieur à la diminution du nombre d'élèves, le H/E ne pourra pas être augmenté.

Ainsi, d'une part les structures des collèges sont de plus en plus remplies, et d'autre part leur dotation horaire rapportée au nombre d'élèves diminue. Bien entendu, on ne peut établir une relation directe entre les moyens d'enseignement et la réussite des élèves, ou encore entre cette réussite et l'effectif par classe ; de multiples facteurs entrent en jeu, parmi lesquels les caractéristiques de l'environnement socio-culturel, la qualité de l'enseignement lui-même et la qualité du pilotage des établissements. Toutefois, on ne peut pas non plus les ignorer ou les tenir pour négligeables : il y a aussi, derrière les moyens, des possibilités d'individualisation et de soutien, d'activités permettant le développement de compétences transversales... Du fait

de la tension sur les moyens attribués aux collèges, il est difficile d'envisager que ces possibilités puissent en l'état se maintenir en Alsace, a fortiori se développer.

La principale d'un collège d'un GAD du Haut-Rhin a témoigné de cette difficulté.

La dotation de son établissement sera totalement consommée par la mise en place des horaires minimaux (IDD compris), la mise en place de groupes de langues et la prise en compte d'une section bilingue.

La politique de libre choix à l'entrée en 6ème, entre allemand et anglais, génère la plupart du temps un groupe de langue de plus que de divisions en 6ème et 5ème. Le dispositif bilingue génère aussi un groupe supplémentaire par niveau soit un surcoût de 21 heures pour les langues. Au total 25% de la dotation du collège seraient ainsi consacrés aux langues.

Il ne resterait alors aucun moyen, ni pour assurer les 6 heures de continuité de l'option latin du groupe qui l'a démarré en 5ème, ni pour l'aide et l'accompagnement au travail personnel en 6ème, ni pour un allègement, même occasionnel, pour manipuler en sciences et en technologie.

La seule marge de manœuvre existante consisterait à renoncer quasi complètement aux IDD, pourtant inscrits dans l'horaire légal dû aux élèves.

Cette situation est hélas confirmée par les prévisions relatives à la rentrée 2006 qui semble encore plus tendue dans le Bas Rhin. Dans ce département, « [...] la dotation prend en compte les horaires et les charges strictement obligatoires. Au cas par cas des moyens supplémentaires sont attribués pour l'enseignement des langues (bilingue, latin) ou le soutien en 6^e. Mais les IDD ne sont plus financés et rien n'est prévu pour la mise en place des PPRE. Tous les dédoublements non obligatoires sont supprimés ; les groupes de langue ont souvent des effectifs chargés. 36 niveaux fonctionneront avec des effectifs de 28 élèves ou plus par division. 17 collèges n'ont pas de CPE, dont une partie sans adjoint ¹³⁴.

Dans le Haut-Rhin, « [...] au-delà de la prise en compte des horaires et charges obligatoires, des moyens supplémentaires sont attribués pour les langues (bilingue, bilangue, sections européennes), l'aide aux élèves, les IDD, la diversification des parcours (alternance, découverte professionnelle). Mais, seulement 33% des IDD en 5^e et 17% en 4^e seront réellement mis en place, ces moyens servant de variable d'ajustement pour les groupes de langue. Certains chefs d'établissement vont abandonner le latin afin de donner plus de souplesse dans les autres disciplines » ¹³⁴.

Il faut souligner, cependant, que l'académie consacre à ses collèges en ZEP, dès avant la mise en place des collèges « ambition réussite », plus de moyens que ne le font les autres académies.

Le E/D (nombre d'élèves par division) y est de 21,17 ; il a tendance à s'améliorer en 2005 (il était de 21,58 en 2004) ; il est en tous cas meilleur que la moyenne nationale, estimée en 22,23 ; il représente un réel effort, de près de 4 points, par rapport aux collèges hors ZEP de

¹³⁴ Préparation de la rentrée 2006 – note des inspecteurs généraux correspondants académiques – juin 2006

l'académie dont le E/D est de 25,16. Et cet effort structurel s'accompagne des moyens horaires correspondants : le H/E des collèges en ZEP est supérieur de 0,25 à celui des autres collèges.

Pourtant, les performances des collèges alsaciens de ZEP sont, nous l'avons vu, décevantes : sensiblement inférieures à celles des autres collèges de ZEP au niveau national. La proportion plus importante d'élèves de milieux défavorisés et d'élèves en difficulté scolaire a certainement un effet sur les résultats. Mais il ne semble pas que l'académie se soit posée la question de la performance de ces collèges de ZEP et de son analyse au regard des moyens mis en œuvre. Au delà du problème de moyens, et des caractéristiques de la population d'élèves, il serait utile d'examiner, par exemple, les pratiques pédagogiques engagées, le profil de compétence, la formation et l'accompagnement pédagogique des personnels enseignants.

2.6.3. Des lycées professionnels qui coûtent plus qu'ailleurs

Si l'on regarde la situation des LP, le E/S (nombre d'élèves par groupe) est de 15,67 ; il a certes eu tendance à l'augmentation, mais marginalement (il était de 15,21 en 2003 et de 15,32 en 2002) et il demeure plus favorable que la valeur nationale moyenne correspondante (15,95).

Quant au H/E (nombre d'heures par élève) il est de 2,12 ; il diminue depuis 2002 (il était alors de 2,18) mais demeure constamment au dessus du H/E national (qui est de 2,04 en 2005).

Les divisions elles, sont mieux remplies qu'au niveau national depuis 2003 avec 21,54 élèves pour 20 au niveau national – mais, en LP, une part substantielle des enseignements ne se déroule pas en classe entière et le E/S est alors un ratio plus significatif. D'ailleurs le taux d'heures assurées devant des structures égales ou inférieures à 10 élèves, s'il a tendance à se réduire, est encore de près de 21% alors qu'il est de 18% au niveau national.

Il apparaît que les LP alsaciens bénéficient de sensiblement plus de moyens qu'ailleurs. Sans doute parce que la carte des formations est surtout construite avec des demi sections, nécessairement plus coûteuses que des sections entières (même si certaines demi sections peuvent être regroupées pour les enseignements généraux), et qu'elle évolue peu.

Si la politique d'une offre en demi-section permet de diversifier l'offre de formation locale, elle est aussi une façon de maintenir des formations peu fréquentées.

Ce qui est investi là, de manière non proportionnée, neutralise la possibilité d'ouvertures dans des domaines de spécialités qui seraient mieux adaptées aux besoins.

Le rapprochement de résultats peu satisfaisants au niveau V avec les moyens horaires relativement conséquents mis en œuvre au LP, même en intégrant la proportion accrue, à ce niveau, d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou de SEGPA, devrait attirer l'attention des autorités académiques.

La dispersion de petites structures, la difficulté à disposer partout d'enseignants titulaires dans certains domaines de spécialité et la formation pédagogique des enseignants contractuels peuvent expliquer ces tensions. Lors de notre rencontre avec le CIEPAS, la difficulté particulière de l'accompagnement des professeurs contractuels a été soulevée. Un problème qui n'est pas propre aux disciplines professionnelles (exemple en histoire-géographie).

Quoi qu'il en soit, les performances des LP ne sont pas à la hauteur des investissements horaires et structurels accomplis.

2.6.4. Des lycées d'enseignement général et technologique confortablement dotés

Quant aux lycées d'enseignement général et technologique, on peut considérer qu'ils ont des moyens plus que convenables. Certes, les structures lycéennes pré-bac sont un peu plus remplies qu'ailleurs : 23,5 élèves par groupe (rapport E/S 2004 et 2005), pour 23,07 au niveau national ; le nombre d'élèves par division est lui aussi plus élevé qu'au niveau national (29,25 élèves contre 28,50). Mais la dépense horaire par lycéen est beaucoup plus forte qu'ailleurs, avec un H/E de 1,42 alors qu'au niveau national il est de 1,39 (même s'il a été régulé depuis 2002, où il atteignait 1,44).

Les résultats des lycées, mesurés à l'aune de la réussite au baccalauréat, sont excellents ; ils sont cependant moins convaincants quand on regarde la sélection des élèves opérée avant et après la classe de seconde (rappelons-nous que le taux d'accès au baccalauréat en Alsace est un des plus faibles de France, en particulier de ceux issus des catégories socioprofessionnelles les moins favorisées) : avec des moyens plus importants qu'ailleurs, les lycées font réussir mieux des élèves dont la probabilité de réussite était déjà forte, mais pas les autres.

2.6.5. Le budget des langues vivantes : un choix qui a des conséquences

D'une manière générale, l'enseignement des langues vivantes dans l'académie de Strasbourg représente un coût plus élevé que dans les autres académies. Les raisons et les conséquences en ont été explicitées ci-dessus.¹³⁵

Des structures d'enseignement des langues plus petites qu'ailleurs

Le nombre d'élèves par groupe (le E/S), tous types de langues et de sections confondus, est à tous les niveaux inférieur (sauf en terminale et en CPGE) à celui constaté dans les autres académies. Au collège, les écarts les plus marqués se situent au niveau des classes de 6^{ème}, de 5^{ème} et de 4^{ème}.

Pourtant, il n'y a pas, à la différence de la plupart des autres académies, de petits collèges, dont on sait qu'ils génèrent proportionnellement plus de structures : il n'y a aucun collège de moins de 200 élèves alors qu'il y en a 6,6% en France. Par ailleurs, on sait que la diversification des langues vivantes au collège en Alsace se réduit à la présence de l'allemand et de l'anglais. On pourrait donc s'attendre à des structures plus remplies qu'ailleurs.

Le développement, nettement plus qu'ailleurs, de la seconde langue vivante dès la 6^{ème} (en l'occurrence l'anglais) peut influencer sur le E/S moyen dans la mesure où il concerne beaucoup de collèges et que tous les élèves, pour autant, n'optent pas pour cette possibilité ; par conséquent des groupes de langues plus réduits se mettent en place (au niveau national, le développement des LV2 dès la 6ème est encore peu marqué et ne concerne qu'un petit nombre de collèges : les structures peuvent être plus facilement remplies).

Ainsi, en 6ème et 5ème, les E/S des groupes de LV2 présentent par rapport aux autres académies un écart de 6 élèves et de 2 élèves, ce qui est considérable.

Il y a aussi des écarts du E/S pour les LV1, mais de bien moindre ampleur, dont la source vient du dispositif bilingue (français – allemand), les élèves inscrits dans ce dispositif recevant un enseignement, notamment linguistique, à part des autres élèves. Cet écart est de 0,18 en 6^{ème}, de 0,28 en 5^{ème}, de 0,6 en 4^{ème}, de 0,19 en 3^{ème}. Il se poursuit en second cycle général et technologique.

Au lycée d'enseignement général et technologique, le E/S est également inférieur, assez fortement en seconde, assez peu en première ; il devient supérieur en terminale. Les effets du

¹³⁵ cf. § 2.3.5.

dispositif bilingue s'y prolongent pour ce qui concerne les LV1 ; mais le fort développement des LV3 au lycée provoque, quant à lui et à l'inverse, un taux élevé du E/S.

Au lycée professionnel, le E/S alsacien est constamment inférieur, alors que la diversification y est très réduite comme l'apprentissage de deux langues vivantes ; il faut donc plutôt rechercher la cause de cette situation dans le fait que, d'une manière générale, les structures de LP en Alsace sont plus petites qu'ailleurs.

Plus de moyens horaires consacrés aux langues

Pour ce qui est des heures mises en jeu, elles sont plus importantes qu'ailleurs : le nombre d'heures de LV par division (le H/D) est plus fort de 0,04 à 0,75 en enseignement général et technologique, de 0,18 à 1,72 en enseignement professionnel.

L'écart le plus marqué concerne le niveau de la seconde (1,45 heure), avec le développement des LV3 (essentiellement l'espagnol et l'italien) ; cet écart diminue sensiblement ensuite en première, et encore en terminale où il n'est plus que de 0,48 heure : on a vu par ailleurs qu'il y avait une forte désaffectation de la LV3 passée la classe de seconde, sans doute sous la multiplication des options – ou bien, dans certains cas, parce que le choix de certaines LV3 n'est destiné qu'à garantir d'être affecté dans certains lycées recherchés.

L'écart en enseignement professionnel est dû sans doute, comme on l'a vu pour le E/S, à l'effet des structures, avec une prolifération de demi divisions dans un grand nombre de spécialités.

Par ailleurs, le H/E de langues vivantes, comme le H/D, sont en Alsace toujours égaux ou supérieurs à ceux de la France

Un enseignement des langues plus coûteux qu'ailleurs

L'enseignement des langues vivantes en Alsace utilise donc un dispositif relativement coûteux, d'une part à cause du développement de deux langues vivantes dès la 6ème, d'autre part avec la présence non marginale de classes bilingues, en troisième lieu par le développement exceptionnel des LV3 en seconde (développement d'ailleurs sans suite réelle en première et terminale), enfin par une vivacité certaine des langues vivantes en lycée professionnel.

Il faut cependant se rappeler que les collèges alsaciens, malgré leur offre linguistique particulière, bénéficient relativement de moyens moindres que les collèges des autres académies ; il y a donc des choix explicites ou implicites qui sont faits, préservant certes l'enseignement des langues vivantes, en particulier l'allemand, mais pas les autres champs.

Quant aux lycées, d'enseignement général, technologique ou professionnel, on sait qu'ils bénéficient de plus de moyens qu'ailleurs, au probable détriment des collèges, sans que la première des causes tienne dans les dispositifs linguistiques.

2.6.6. Pour un autre équilibre budgétaire

La priorité d'élever le niveau des qualifications passant par un accès plus large en second cycle, touche le collège et doit se traduire concrètement, notamment dans les budgets horaires de ceux-ci : la ressource existe, et les responsables académiques ont été alertés de façon récurrente par les inspecteurs généraux correspondants académiques.

Le nombre d'enseignements de détermination par élève de seconde est de 2,38 en Alsace, avec une tendance à progresser (2,35 en 2004) ; il est de 2,24 au niveau national. Rien ne permet d'établir que la multiplication de ces enseignements, à ce niveau, favorise la réussite des élèves. Beaucoup d'enseignements, autres que la LV3, sont plus suivis qu'ailleurs : presque tous à l'exception des langues anciennes et de l'EPS. Or, cette offre est coûteuse, et des économies substantielles de moyens pourraient être réalisées en optimisant sa répartition.

Certes, l'académie de Strasbourg ne reçoit pas du ministère une dotation excédentaire par rapport aux autres académies : les dernières données font même apparaître, fût-il faible (environ 0, 2%), un déficit relatif. Quand on sait que l'État, précisément sur la question linguistique, a signé avec les collectivités d'Alsace une convention de développement, il serait pour le moins souhaitable que la dotation de l'académie soit équilibrée. Au demeurant, le volume très réduit de ce déficit ne peut hypothéquer les marges de manœuvre.

L'adaptation de la carte des formations des LP, plus ou moins annoncée, n'est pas vraiment réalisée : il n'y aucune raison que les LP alsaciens consomment, toutes choses égales par ailleurs, plus d'heures que les autres.

Des choix implicites ont été faits, leur remise en cause paraît difficile, sans doute pour privilégier le consensus avec les chefs d'établissement, les élus locaux. Cependant ils semblent aujourd'hui faire obstacle à une politique volontariste en faveur de l'élévation générale des niveaux de qualification et neutraliser les initiatives, pourtant très attendues, en faveur des plus démunis.

La question des moyens est l'une des clés essentielles d'une politique construite qui doit amener de nouveaux élèves au baccalauréat et à la poursuite d'études supérieures : un infléchissement dont la visée conduirait à ne pas écarter les plus fragiles des chemins de la

réussite et à ne pas consacrer un surplus de moyens à ceux qui, de toutes manières, ont toute chance de réussir.

À l'évidence, les dotations horaires rééquilibrées en faveur des collèges ne suffiront pas : la formation de l'encadrement et des enseignants des collèges ne doit plus rester marginale comme aujourd'hui, et l'accompagnement des corps d'inspection dans l'animation des dispositifs pédagogiques au collège, en particulier ceux des ZEP, des liaisons école - collège, des liaisons collège - lycée doivent être développés.

3. DES POINTS D'APPUI POUR LA CONSTRUCTION DE NOUVEAUX ÉQUILIBRES

La 1ère partie du présent rapport dresse le portrait de ce que l'on peut appeler "la nouvelle donne économique et sociale alsacienne". Il n'est pas inutile d'en rappeler ici, brièvement, le contexte, pour ce qui concerne son impact sur le système éducatif.

- **Si l'aggravation du chômage et en particulier du chômage des jeunes est effective, elle est ressentie de manière différenciée sur le territoire alsacien.**

Selon l'étude du Céreq¹³⁶, la dégradation conjoncturelle de fin de période semble avoir été plus marquée dans les régions industrielles de l'Est de la France que dans les régions tertiaires. Ainsi, les jeunes formés en Franche-Comté comme ceux des régions Alsace, Lorraine et Bourgogne ont vu leur taux de chômage croître très fortement pour s'élever au dessus de la moyenne nationale. Selon les données les plus récentes de la DARES¹³⁷, entre mai 2005 et mai 2006, le nombre de jeunes demandeurs d'emploi de catégorie 1¹³⁸ n'a baissé en Alsace que de 5,1%, tandis qu'il baissait, dans le même temps, de 12,5% en moyenne nationale.

Dans son "Avis" d'avril 2006¹³⁹, le CESA insiste sur la situation des jeunes chômeurs en Alsace : "Au dernier trimestre 2005, 22,5% des actifs de moins de 26 ans (contre 20,2% au niveau national), soit 15 000 jeunes, sont à la recherche d'un emploi à plein temps sur le territoire alsacien". Selon le CESA, la différence entre les deux départements est "considérable", l'aggravation du chômage des jeunes est particulièrement marquée dans le Haut-Rhin. De plus, cette dégradation n'est pas homogène : "l'emploi des jeunes a connu une dégradation plus prononcée dans certains bassins d'emploi¹⁴⁰", tandis que d'autres résistent mieux.

- **Une prise de conscience retardée, au-delà des élites, des changements structurels profonds à l'œuvre en Alsace, tandis que subsiste la conviction d'un modèle alsacien préservé.**

¹³⁶ Quand l'école est finie, Génération 2001, Céreq

¹³⁷ Sources ANPE-DARES, ces données ne sont pas corrigées des variations saisonnières

http://www.travail.gouv.fr/IMG/html/tableau_10b-5.html

¹³⁸ Au sens de l'ANPE : il s'agit de personnes immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi sous contrat à durée indéterminée (CDI), à temps plein.

¹³⁹ De l'École à l'emploi en Alsace, Avis du Conseil économique et social d'Alsace, 11 avril 2006, <http://www.cesa-alsace.fr/>

¹⁴⁰ Les plus fortes hausses du chômage des jeunes ont été constatées à Sélestat/ Ste Marie (+21%), Colmar et Saint-Louis/Altkirch (+17%), Molsheim/Schirmeck et Guebwiller (+14%).

La tendance à la globalisation économique, qui freine les investissements allemands et suisses et la baisse concomitante du travail transfrontalier, ont amené en cinq ans, le chômage en Alsace quasiment au niveau du taux national, même s'il se stabilise aujourd'hui. L'Alsace demeure cependant une des régions françaises les plus riches, avec le deuxième PIB par habitant et le troisième PIB par emploi, hors Ile de France¹⁴¹.

Cette prospérité relative masque dans l'esprit de nombre d'alsaciens, des difficultés économiques croissantes. Ainsi, parmi les soixante principales agglomérations de métropole, Strasbourg et Mulhouse sont classées dans les quinze ayant connu la « dynamique économique la plus faible, pour la période 2000-2004¹⁴² ».

- **Comme ses voisines, la région connaît une baisse historique de l'emploi industriel en Europe de l'ouest et la montée en puissance de l'emploi tertiaire.** Une progression « à deux vitesses », avec d'une part les services aux personnes peu qualifiés et dispersés sur le territoire et d'autre part les services aux entreprises, de plus en plus qualifiés et concentrés sur quelques grands pôles (Strasbourg, Mulhouse, Colmar à un degré moindre), qui fourniront les emplois de demain, avec un niveau d'exigence de formation très différencié.

- **Le maintien d'un tissu d'entreprises artisanales fort et dynamique,** porteur de qualité et de tradition (restauration, métiers de bouche, ébénisterie...) qui ne sera assuré qu'au prix d'efforts concertés en matière de transmission d'entreprise, se traduisant, notamment, par une approche renouvelée des niveaux de qualification requis dans les champs professionnels et dans ceux de la gestion.

- **La persistance d'une Alsace plus jeune que ses voisins, au taux d'activité plus élevé, mais dont la population est très diversifiée.** Si l'immigration en Alsace fut plus récente que sur l'ensemble du territoire national, la région est aujourd'hui la cinquième de France pour l'importance de la part de population immigrée¹⁴³. La région conservera au-delà de 2015 une population scolaire importante, bien qu'en recul, ce qui reste un véritable atout, mais oblige à des efforts particuliers et soutenus, notamment pour accompagner l'élévation du niveau des qualifications et la réduction des inégalités d'accès au savoir, garante d'une véritable mobilité sociale.

¹⁴¹ Données INSEE pour l'année 2003.

¹⁴² Magazine L'Expansion, mai 2006. Jean-Paul Térov

¹⁴³ Selon le FASILD (fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations)

3.1. L'adaptation de l'offre de formation : visées académiques et projet régional à l'épreuve des faits et de l'opinion

En Alsace, comme dans les autres régions, la durée des études a régulièrement progressé et le niveau général des diplômes s'est accru. Cette évolution, cependant, est ici moins marquée et si les jeunes alsaciens sont de plus en plus diplômés, ils le sont moins qu'ailleurs. Une situation nécessairement pénalisante dans le contexte économique et social alsacien. Les récentes publications de l'OREF¹⁴⁴ à partir des enquêtes IVA et IPA, montrent bien qu'après trois années consécutives de baisse, l'emploi en 2005 s'est stabilisé, son recul dans le secteur de la production se poursuit tandis que la proportion de demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, à 30%, reste au niveau de l'année 2004.

Dans ce paysage, les analyses du Céreq le confirment, on constate que les jeunes les moins qualifiés sont les plus vulnérables et que l'inscription dans l'emploi est facilitée par le niveau de diplôme.

De cette réalité tenace et, de toute évidence, durable, il semble que la société alsacienne peine à faire la matière d'un projet de politique éducative partagé, alors même que les responsables régionaux convergent assez globalement vers des conclusions communes.

Le débat est complexe, à l'heure où les interrogations se font jour sur les effets de la démocratisation de l'éducation en matière de réduction des inégalités¹⁴⁵. L'appareil de formation professionnelle alsacien a pourtant bien des arguments à faire valoir pour démontrer l'efficacité d'une conjugaison harmonieuse des parcours de formation sous statut scolaire ou universitaire et par la voie de l'apprentissage.

3.1.1. L'évolution de la doctrine académique

Restructurer le projet académique

Etabli en 2002-2003, le projet académique 2003-2007 est le troisième dont s'est dotée l'académie de Strasbourg. Il est construit autour de 5 axes, 15 objectifs et 70 actions et recouvre l'ensemble du champ éducatif en s'attachant à prendre en compte les orientations nationales ainsi que les évolutions du contexte régional, notamment la détérioration, à partir de 2001-2002, de la situation économique et sociale. Il vise en priorité l'élévation des niveaux

¹⁴⁴ L'info n°4, Les sortants (du système scolaire et des CFA) sans diplôme, mai 2006

¹⁴⁵ Thème présenté par la sociologue Marie DURU-BELLAT, à la conférence européenne sur la recherche en Éducation, université de Dublin, septembre 2005.

de formation initiale, l'assurance d'une qualification pour tous les élèves sortants du système scolaire, la promotion de la formation tout au long de la vie et la consolidation de l'apprentissage des langues et l'ouverture internationale, dans une académie au cœur de l'Europe.

L'ampleur du projet et de ses ambitions lui donne l'avantage d'engager, théoriquement, dans le même mouvement, l'ensemble des acteurs du système éducatif alsacien. C'est aussi une façon de construire, dans le détail, en prenant en compte les interdépendances qui caractérisent le fonctionnement du système. La contre partie de cette ampleur est la difficulté du repérage des axes prioritaires du projet, sur lesquels l'action devrait se concentrer en regard des enjeux éducatifs soulevés par l'évolution du contexte régional.

Communiquer sur les intentions et leurs motivations

Les perceptions locales des orientations académiques témoignent de certaines formes d'incompréhension (ou de compréhension partielle) des messages dominants qui les portent, d'autant qu'une sorte de processus de filtration progressive conduit à n'en retenir, trop souvent, qu'une exhortation principale au développement du taux de passage de troisième en seconde générale et technologique. Une restriction qui concentre (ou mêle) visées et indicateurs, fins et moyens.

En Alsace, peut-être plus qu'ailleurs, cette orientation politique trouble, inquiète et parfois heurte les convictions les plus solidement établies. La tradition alsacienne, avec des arguments confirmés, valorise le potentiel de réussite sociale qu'apporte la qualification professionnelle obtenue par le moyen des diplômes professionnels de niveau V et éventuellement de niveau IV. À rebours, la poursuite d'études longues, générales, théoriques, est considérée avec plus de méfiance. Elle est réputée ouvrir sur des perspectives incertaines, exposer à un environnement de vie ou de culture qui peut se révéler déstabilisant, inquiétant, surtout s'il passe par un éloignement géographique même limité vers une ville universitaire. Se manifeste ainsi une préoccupation sourcilleuse de la crainte de l'échec qui conduit assez régulièrement à en rabattre en terme d'ambition scolaire ou universitaire.

Conçu avant le cadre structurant de la LOLF, le projet académique a souffert de n'avoir pu s'appuyer, faute de données adaptées, sur un véritable état des lieux. Le suivi des objectifs identifiés renvoie, à de nombreuses reprises, à des indicateurs « à construire » ou « à définir ». La mise en place de l'intranet académique a représenté depuis une réelle avancée, de même que l'élaboration de nouveaux outils de pilotage qui devraient permettre, à l'avenir, de mobiliser davantage les établissements. Mais, surtout, le message rectoral s'est progressivement resserré autour de l'enjeu majeur que représente l'élévation du niveau général de formation et de qualification de la jeunesse alsacienne, enjeu suffisamment central pour donner sens aux autres et les ordonner.

De ce point de vue, une expression particulièrement argumentée du projet académique est présente dans la communication au conseil régional d'Alsace¹⁴⁶, dans laquelle la démarche rectorale, en appelant à une nouvelle inflexion de la politique éducative, s'attache à démontrer, sur la base des évolutions démographiques, économiques, sociales et culturelles, déjà constatées ou prévisibles, que le maintien en l'état des taux de scolarisation et de qualification des jeunes Alsaciens ne permettrait, ni de faire face au renouvellement des actifs, ni de fournir à l'économie les nouvelles qualifications dont elle aura besoin en fonction des divers domaines d'activité.

Loin de remettre en cause les spécificités de l'Alsace, légitimement attachée à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage, les priorités dégagées intègrent la contribution de ces voies de formation au renforcement des niveaux de qualification des jeunes et amènent à envisager la place de l'apprentissage au-delà du niveau V.

La question du développement équilibré des territoires, notamment pour ce qui concerne le niveau post-bac, essentiellement STS, IUT et licences professionnelles est abordée avec le souci réaliste de conserver un juste équilibre entre efficacité et dynamique locale et dispersion coûteuse de l'effort commun.

Ainsi, par exemple, la concentration actuelle de l'offre en BTS sur l'agglomération strasbourgeoise, près de la moitié du potentiel, rendrait illusoire toute politique qui prétendrait rompre brutalement avec cet héritage, et imposerait « que l'évolution de la carte des formations soit toujours appréciée à l'échelle régionale même si les effets sont d'abord ressentis localement ». La recherche d'une meilleure répartition de l'offre qui prendrait appui sur un polycentrisme coordonné autour, notamment, des plates-formes technologiques est un premier axe, mais qui ne s'applique qu'aux formations du domaine de la production. L'autre versant insiste sur le préalable de l'augmentation nécessaire du flux d'accès au niveau III, qui suppose en amont, dans les territoires concernés, une progression du vivier de bacheliers.

Sur la question des licences professionnelles, et bien que les universités aient conclu durant la même période leurs nouveaux contrats quadriennaux sans réelle concertation avec la région, le projet invoque l'opportunité du dialogue.

Le projet souligne enfin les enjeux d'une approche partagée entre l'académie et la région, chef de file naturel des principaux dispositifs de formation liés au développement économique des territoires, pour convaincre les partenaires du système éducatif et les populations alsaciennes de l'enjeu décisif que constitue l'élévation des niveaux de formation et de qualification pour l'avenir de l'Alsace.

¹⁴⁶ mai 2005

Cette actualisation et cette mise en relief argumentées de la doctrine académique, portées par de nombreuses interventions publiques du recteur, relayées par des notes éditoriales dans les médias internes de l'académie, en affirment la constante détermination.

S'inscrivant dans une tradition et une culture de l'exigence qui se traduit par une forte sélectivité, des représentations du mérite scolaire qui évoluent peu, ou même, dans certains établissements, se radicalisent comme seule voie de préservation de la qualité de l'enseignement, le message académique peine toujours à convaincre.

Pour certains, la réticence tient en ce que ce message est perçu comme une exhortation à "ouvrir les vannes", à "faire sauter les verrous" à renoncer à l'exigence que mesurent les résultats scolaires tels qu'on les obtient depuis longtemps. Pour ceux-là, l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement par une meilleure prise en charge des élèves ne paraît pas réaliste.

Pour d'autres, le message académique est une forme de renoncement au modèle de formation qui privilégie la voie professionnelle, l'acquisition précoce d'un diplôme de niveau V et la recherche d'une insertion professionnelle rapide. Pour eux, le primat du métier sur le diplôme, passeport pour la poursuite d'études, s'affirme avec les arguments incertains des besoins avérés de main d'œuvre de telle ou telle profession (dans le bâtiment, les métiers de bouche, l'hôtellerie...).

Construire le volet pédagogique

Le volet pédagogique qui pourrait donner les premières formalisations des actions conduisant aux évolutions de pratiques attendues afin de conduire plus haut et plus loin davantage de jeunes Alsaciens est en construction. Le cadre fixé pour son développement est rappelé, notamment dans la "circulaire de rentrée" adressée récemment aux chefs d'établissements¹⁴⁷ qui rappelle l'engagement managérial en cours autour du triptyque : auto-évaluation, projet d'établissement, contractualisation sur objectifs. En outre, le présent projet arrivant à échéance en 2007, ce sera l'occasion de tirer parti des avancées déjà réalisées sur le terrain et des apports de la réflexion stratégique en cours afin de construire le projet à suivre : plus resserré, comportant un nombre restreint d'objectifs déterminés et chiffrés, inscrit dans une démarche concertée avec les instances régionales, pour éviter faux consensus ou malentendus, et approfondissant les questions les plus stratégiques, principalement la lutte contre l'exclusion, les modes d'usages des parcours des élèves et les logiques d'aménagement de l'offre de formation.

¹⁴⁷ "De l'Europe aux contrats d'objectifs, les chantiers de l'académie en 2006-2007", lettre du recteur aux chefs d'établissements de l'académie de Strasbourg, 2 juin 2006

L'élaboration du nouveau projet, déjà engagée, devrait privilégier une démarche fortement participative et informée : associer plus largement les cadres et acteurs de terrain du système éducatif pour donner confiance et souffle au mouvement déjà engagé et qui bouscule habitudes et certitudes, principalement dans les lycées.

3.1.2. Le recentrage des objectifs du schéma régional de l'éducation et de la formation 2004-2009

Dans un souci d'efficacité et de cohérence, le conseil régional d'Alsace a décidé d'établir un schéma unique de l'éducation et de la formation recouvrant à la fois la formation professionnelle initiale, l'apprentissage et la formation continue.

Approuvé le 25 juin 2004 par le conseil régional, dans sa construction autour de 3 axes, 13 objectifs et 40 actions, le schéma régional manifeste un souci d'exhaustivité proche de celui du projet académique.

Le schéma régional argumente, lui aussi, sur les mutations auxquelles l'Alsace est aujourd'hui confrontée, avec ses atouts et ses faiblesses. Les constats démographique et économique rejoignent ceux qui sous tendent le projet académique.

L'analyse économique occupe, à juste titre, dans le projet régional, une place importante. Le diagnostic met ainsi l'accent sur le décalage entre un fort socle de professionnalisation au niveau V et la réduction rapide des activités manufacturières y afférant, sur les mécanismes d'exclusion sociale et scolaire qui génèrent une non-qualification encore élevée, sur la nécessité d'élever le niveau général de qualification et l'accès au niveau supérieur, notamment dans les territoires, sur l'insuffisante articulation des universités avec l'économie régionale, sur la formation en entreprise insuffisamment développée.

Le schéma met en exergue quatre grands défis :

- faire face aux besoins en recrutement et les anticiper,
- conforter la place de la région dans son contexte international,
- conforter la diversité des activités économiques, gage de développement pérenne,
- favoriser la cohésion régionale et un développement équilibré.

Et propose trois axes stratégiques :

- préserver l'acquis de la professionnalisation mais élever le niveau de qualification des jeunes et des actifs,
- promouvoir et accompagner les individus tout au long de la vie,
- développer l'ancrage territorial en réponse aux besoins socio-économiques.

La déclinaison des objectifs du schéma en quarante actions dont chacune a sa pertinence aboutit cependant à une certaine perte de relief par rapport à la netteté du diagnostic. Le CESA, tout en approuvant globalement l'analyse des forces et faiblesses de l'Alsace et l'effort de structuration de la démarche, avait d'ailleurs souhaité¹⁴⁸ qu'un certain nombre d'actions soient regroupées et mieux hiérarchisées.

Un peu plus d'un an après son adoption par l'assemblée régionale, la direction de la formation du conseil régional, confrontée à l'établissement du bilan annuel et à sa présentation politique, faisait état d'une volonté de repositionner le schéma sur un nombre plus restreint d'objectifs, reliés à un petit nombre de thématiques moins techniques et plus proches des préoccupations des élus, et se déclinant chacun en quelques pistes de travail concrètes et évaluables.

Cette perspective, si elle répond à une attente réelle des élus, paraît demeurer à distance du système d'analyse et de décision académiques.

Le découpage matriciel du schéma, dans sa très fine dimension territorialisée, au niveau de chaque bassin emploi-formation, trop fine pour servir de cadre réel à l'exercice annuel d'élaboration de la carte des formations, n'est visiblement pas en phase avec les pratiques actuelles. D'une part, il ne permet pas de dégager des orientations sectorielles dominantes en fonction des évolutions structurelles du tissu économique alsacien, et, d'autre part, il ne permet pas une articulation construite entre les niveaux de formation, les territoires et le cadre régional. Pour certaines filières (par exemple le tertiaire) ou niveaux de formation (par exemple le niveau IV technologique et le niveau III) une politique régionale ne peut être la résultante de la simple addition de politiques territoriales.

Les plans d'action attachés à des priorités moins nombreuses gagneraient bien sûr en lisibilité, mais aussi en efficacité et en force de persuasion, les deux étant fortement liés tant les décisions des divers acteurs de la formation et les choix des familles sont directement dépendants de représentations fortement ancrées de l'école et des métiers.

¹⁴⁸ Avis du ...

3.1.3. De nouveaux défis pour l'appareil de formation alsacien

Unité régionale fortement typée et délimitée, l'Alsace qui "participe à la fois de l'espace français et de l'espace rhénan"¹⁴⁹, présente aussi, depuis longtemps, des traits de forte originalité dans son École et son appareil de formation.

L'ambivalence des attitudes alsaciennes est très souvent évoquée par les observateurs et les analystes de l'identité alsacienne. Les instances régionales semblent miser sur "l'ouverture à l'Europe (occidentale et médiane) et sur les rôles d'interfaces que l'Alsace peut jouer"¹⁵⁰, par son ancrage à la « dorsale européenne de développement ». Les instances nationales publiques en "acceptent l'existence, comme cadre de coopérations et d'expérimentations transfrontalières"¹⁵¹, dans le cadre de politiques nationales éventuellement ajustées au niveau régional.

L'évolution politique européenne a engendré de nouvelles dynamiques qui sont susceptibles de modifier l'unité économique et culturelle des Pays du Rhin supérieur. En outre, les inflexions économiques et les évolutions sociales que l'Alsace connaît depuis le début des années 2000 sont à la fois porteuses de nouvelles opportunités et créatrices de nouvelles obligations pour l'École en Alsace : elles adressent de nouveaux défis à son appareil de formation.

Consolider les convergences et approfondir les nuances

À l'horizon 2007, à mi-parcours du schéma régional et à l'aube d'un nouveau projet académique, l'opportunité d'une remise en perspective et en relief des objectifs partagés par les uns et les autres apparaît. Entre l'académie et les collectivités, notamment la région, les convergences l'emportent largement mais il y a plus que des nuances sur certains sujets qui appellent une mise en regard des arguments et un approfondissement.

Ces sujets ne sont pas mineurs puisqu'ils concernent les voies et moyens d'une élévation générale du niveau de formation et de qualification reconnue nécessaire dans son principe. Ils touchent, à des degrés divers, à la place et au rôle de l'apprentissage, aux stratégies et aux dispositifs d'orientation, à la politique des langues, au développement équilibré du territoire alsacien et à l'adhésion des populations¹⁵². Ce sont là des objets de débat aussi essentiels que naturels et sur lesquels une convergence plus profonde et plus opérationnelle pourrait être

¹⁴⁹ La France dans ses régions, ss la dir. d'André Gamblin, SEDES, 3^{ème} éd., 2000

¹⁵⁰ *ibid.*

¹⁵¹ *ibid.*

¹⁵² L'évolution de l'offre de formation en Alsace, Perspective de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École et réalités alsaciennes, Gérald Chaix, Recteur de l'académie de Strasbourg, texte de la communication au Conseil régional, 8 avril 2005.

recherchée et trouvée.

Le Conseil économique et social d'Alsace (CESA) se mobilise sur le thème de "l'insertion professionnelle et sociale des jeunes générations". L'avis déposé en avril 2006¹⁵³, présente un programme d'actions larges et détaillées sur quatre axes :

- élever les niveaux de qualification des jeunes,
- mieux informer et orienter,
- faire mieux connaître le monde du travail pendant la formation,
- soutenir les démarches personnelles.

Les recommandations du CESA visent aussi bien l'action des pouvoirs publics que celle des entreprises et esquissent des pistes concrètes de collaborations entre les acteurs.

La question de l'adhésion des populations, n'est pas la moindre des questions à traiter, car d'une certaine manière, elle détermine la faisabilité des autres. Elle appelle le nécessaire engagement d'un effort de pédagogie et de communication quant aux enjeux économiques, sociaux, éducatifs, du changement de paradigme économique en Alsace qui, pour la première fois depuis 60 ans, connaît des difficultés qui ne sont pas que conjoncturelles. C'est donc à la représentation même de l'École, de son rôle, de sa position par rapport à l'insertion qu'il convient de travailler, chez les responsables bien sûr, mais de la même façon, chez les enseignants, les familles et les jeunes. Car, derrière l'objectif d'élévation du niveau de qualification, ce sont les questions de mobilité sociale qui se posent ainsi que les limites de la contribution de l'École à celle-ci.

Réagir contre l'aggravation des inégalités d'accès au savoir

La lutte contre toutes les formes d'exclusion ou de discrimination, soit scolaire, soit dans le cadre de l'apprentissage, devrait être réaffirmée avec force et faire l'objet d'un plan d'action structuré autour d'objectifs chiffrés. Les quatre ou cinq points d'écart qui séparent l'Alsace des autres régions françaises en termes de scolarisation et de niveaux de formation, concernent en effet, comme on l'a vu, très majoritairement les couches sociales les moins favorisées. Un engagement fort et des mesures adaptées conforteraient la crédibilité d'ensemble des projets régionaux.

Si l'Alsace peine à faire progresser le taux d'accès au niveau IV, ce n'est pas parce que les familles alsaciennes se complaisent dans une absence chronique « d'ambition scolaire » pour leurs enfants, selon une expression assez fréquemment entendue¹⁵⁴.

¹⁵³ <http://www.cesa-alsace.fr/>

¹⁵⁴ Expression que l'on peut juger inappropriée, d'une part au regard des arguments que délivrent les analyses de la « méritocratie scolaire » (par exemple Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire*, La République des Idées, Seuil, 2006) et

Ainsi que le fait apparaître l'appréciation de l'évolution des profils sociaux entre l'entrée en 6ème et l'entrée en seconde (cf. 2ème partie), l'éducation reçue au collège en Alsace n'opère pas en correction des inégalités dans la réussite scolaire liées à l'origine sociale. Au contraire, l'effet de décantation ou de sélection progressive, conduit à détourner de l'accès aux séries générales et technologiques d'abord les élèves issus des milieux les moins favorisés : un mouvement qui semble se renforcer selon les données de l'année 2005 pour la population des élèves de 2de générale et technologique des LEGT et des lycées polyvalents.¹⁵⁵

Aux différents niveaux de scolarisation, de l'école élémentaire à l'université, un authentique réinvestissement sur la prise en charge des élèves (et des étudiants) dans un objectif revendiqué de faire réussir et non pas d'éliminer, paraît s'imposer dans les convictions, les orientations et les engagements de moyens, l'organisation et les pratiques pédagogiques. Cela concerne aussi, bien entendu, les questions de transports, de cadre de vie, d'environnement culturel, sans lesquels toute politique de l'offre resterait limitée à des modes d'usages contraints.

L'évolution sensible des sorties sans qualifications que connaît l'académie (de 5,4% en 2002 à 7,7% en 2005) donne la mesure de "l'alerte"¹⁵⁶, mais plus effectivement d'une tendance que certains de nos constats ne peuvent que confirmer.

La lente progression de la proportion de bacheliers, qui laisse l'académie nettement en deçà de la moyenne nationale¹⁵⁷, a pu néanmoins profiter, en partie, aux classes sociales les moins favorisées, dès lors que la progression concerne essentiellement les bacheliers professionnels. Elle reste source d'inégalités sociales s'agissant des poursuites d'études après le baccalauréat, car en Alsace, comme ailleurs, les parcours scolaires ne sont pas équivalents.

Le développement du baccalauréat professionnel, qui est un diplôme d'insertion dans l'emploi et prépare mal à la poursuite d'études par la voie scolaire, pourrait être appréhendé d'une autre manière en Alsace. Inscrit dans la logique des cursus de formation "tout au long de la vie", rendu accessible, pour partie par la VAE, pour partie par la reprise de formation, dans le cadre de l'apprentissage, il peut apparaître comme une voie de qualification vers l'emploi, mais aussi vers l'accès aux diplômes de niveau III, voire de niveau II (licences professionnelles). Pour l'heure, ces parcours qui restent très confidentiels ne sont pas aménagés.

La proportion académique de bacheliers technologiques est plus faible en Alsace qu'en moyenne nationale et notablement plus faible que celle des académies proches (par exemple Nancy-Metz, Besançon, Reims). Le baccalauréat technologique est pourtant un instrument de

d'autre part au sous entendu critique à l'endroit de parents ainsi stigmatisés qui n'ont pas, le plus souvent, les repères culturels permettant les "bons" usages des structures scolaires.

¹⁵⁵ Indicateurs académiques, Professions et catégories sociales (histo), espace Infocentre académique de l'Intranet

¹⁵⁶ Pour reprendre l'expression du recteur dans son "Editorial" du 23/05/2006, http://www.ac-strasbourg.fr/sections/actualites/le_mot_du_recteur/23_05_06_-/

¹⁵⁷ De 3,6 points en moyenne académique, de 5 points pour le Bas-Rhin et de 1 point pour le Haut-Rhin, données DEP-MEN, 2004

promotion sociale, y compris dans la poursuite d'études, plus éprouvé que le baccalauréat professionnel, il ne répond pas aux mêmes besoins. Positionné vers la poursuite d'études supérieures courtes, par la voie scolaire, il offre aujourd'hui, dans ses spécialités rénovées, un équilibre de contenus entre enseignement général et enseignement technologique qui renforce sa vocation à valoriser des profils différenciés au lycée. Dans l'académie de Strasbourg, il est, globalement¹⁵⁸, une offre d'éducation sous-employée, sur laquelle on communique peu.

En Alsace, sans doute plus qu'ailleurs, le contraste entre une faible mobilité sociale et une offre éducative riche et diversifiée¹⁵⁹ renforce le sentiment de beaucoup d'élèves d'origine modeste qu'ils ont objectivement moins intérêt à se lancer dans des études longues et à persévérer à l'école, même quand ils y réussissent aussi bien que les autres, dans la mesure où ils ne peuvent pas disposer des atouts permettant de faire fructifier plus tard un diplôme du supérieur.

Un même niveau de formation n'ouvre pas sur les mêmes conditions d'insertion professionnelle les personnes d'origine aisée et celles d'origines modestes.¹⁶⁰

"Les parcours d'entrée dans la vie active varient sensiblement en fonction de l'origine sociale, appréhendée par la CSP du père. Les enfants des cadres ou des professions intermédiaires sont deux fois moins concernées que les enfants d'ouvriers par des parcours où domine le non-emploi. Les difficultés d'insertion des enfants d'ouvriers se traduisent [...] aussi par une sur-représentation des périodes d'emploi temporaire. Par conséquent, ils sont bien moins nombreux à avoir trouvé un emploi stable (5 points de moins qu'en moyenne)"¹⁶¹.

Cette différenciation vaut aussi, et bien davantage encore, selon l'origine nationale du jeune, appréciée selon le lieu d'origine du père¹⁶². Les jeunes issus de l'immigration extra-européenne connaissent d'importantes difficultés d'insertion sur le marché du travail.¹⁶³

Autrement dit, le système éducatif n'est pas seul en cause, lorsqu'il s'agit d'œuvrer à la réduction des inégalités sociales et de leurs effets. L'attention portée aux trajectoires scolaires des enfants issus des milieux les moins favorisés pourrait se traduire par des formes diversifiées d'accompagnement et de soutien dans les études, notamment par la voie des classes préparatoires, des écoles d'ingénieurs et des écoles supérieures de commerce et de management.

¹⁵⁸ Globalement, en effet, car la situation est très différente d'un département à l'autre : si la proportion de bacheliers technologiques dans le Haut Rhin, dépasse d'un point la moyenne nationale, elle est inférieure de 2,4 points dans le Bas Rhin.

¹⁵⁹ Rappel des chiffres sur les enseignements de détermination en classe de 2de

¹⁶⁰ L'insertion des jeunes sur le marché du travail, le poids des origines socioculturelles, Alberto Lopez, Gwenaëlle Thomas, Données sociales, La société française, Insee, mai 2006.

¹⁶¹ Ibid., page 297

¹⁶² Même lorsque celui-ci a acquis la nationalité française.

¹⁶³ Ibid., page 299

Inscrire effectivement l'appareil éducatif alsacien dans son environnement transrégional et transfrontalier, européen et international

Une vision ouverte de l'Alsace sur ses territoires, son environnement transrégional et transfrontalier, européen et international, peut contribuer à la force d'un projet éducatif resserré, d'une part parce qu'elle correspond à une nécessité stratégique dans un monde ouvert, mais aussi parce qu'elle peut prendre appui sur une réalité concrète et vécue par la population alsacienne, mais qu'il conviendrait néanmoins d'élargir à de plus vastes horizons.

À bien des égards, sur le terrain de l'enseignement des langues, l'académie de Strasbourg, aux différents niveaux a vocation, potentiel et ressources pour devenir un espace national de référence. Certaines innovations pédagogiques, certains dispositifs pourraient être ainsi valorisés, aussi bien au profit du bien commun alsacien que plus largement au niveau national.

Recherche de simplicité dans la définition de la politique éducative, capacité à convaincre les jeunes et les familles des nouveaux enjeux éducatifs, plans d'action encore mieux partagés et plus incisifs, répartition claire des rôles, évaluation régulière des résultats et information de l'opinion, sont des leviers essentiels dans un domaine où le libre choix des familles, des élèves et des étudiants, mieux éclairé, restera fort heureusement la règle.

3.2. L'évolution de la carte des formations : orientations et pilotage

3.2.1. Développer la fonction prospective en mutualisant données et compétences

Les mutations économiques et la décentralisation ont conduit les responsables de l'académie et de la région à faire converger leurs points de vue et leurs stratégies pour faire évoluer l'offre de formation. Si l'évolution de la carte des formations est, à coup sûr, l'une des réponses aux besoins d'adaptation continue de l'appareil éducatif alsacien, la prise de décision, en ce domaine, doit pouvoir s'appuyer sur une capacité et une culture prospectives qui, à bien des égards, restent à construire.

La convention relative au partenariat entre la région Alsace et l'académie de Strasbourg pour le développement de leurs relations dans les domaines de compétences partagées, signée le 7 octobre 2004, pose le principe d'un partage des données statistiques sur les effectifs de lycéens et d'apprentis, et d'une coordination des procédures de collecte, mais surtout fixe l'objectif de la conception d'une base de données commune à dimension prospective. Deux ans après, les responsables académiques et régionaux font eux-mêmes le constat que les

choses n'ont pas avancé au rythme souhaité. Au rectorat la réorganisation administrative n'a pas produit les effets escomptés et à la région, le responsable de la direction de l'éducation et de la formation envisageait, lorsque nous l'avons rencontré, d'imposer un service études et prospectives transversal à sa direction¹⁶⁴.

Si cette mise en commun des données statistiques académie-région est utile et doit être encouragée, elle ne dispense pas, pour autant, d'ouvrir un champ d'étude prospectif et de veille sur les interrelations entre les données économiques et sociales, les paramètres de l'emploi, les métiers et la formation. L'OREF d'Alsace, par son inscription au contrat de plan et son double pilotage État-Région, par son objet même (les relations emploi-formation), par l'intérêt de certaines de ses analyses, notamment celles coproduites avec l'INSEE, pourrait être ce lieu pivot et de convergence institutionnel de prise en charge des nouveaux besoins prospectifs. Par rapport à certaines régions voisines¹⁶⁵, les données analytiques et prospectives relatives au travail, au développement sectoriel et à leur impact sur l'appareil de formation apparaissent aujourd'hui encore insuffisamment développées en Alsace.

Dans cette perspective, il conviendrait d'associer à son comité de pilotage au moins l'ORESIPÉ, afin d'intégrer le supérieur dans le champ de la réflexion. Dans les réflexions qu'imposent l'élaboration de la carte scolaire, l'expertise de l'OREF devrait être mobilisée aux différentes étapes, territoriale, académique et régionale, y compris dans l'appréciation de la mesure d'impacts des décisions liées aux évolutions qualitatives de la carte scolaire et des formations professionnelles.

En liaison avec le CARIF, l'OREF pourrait alimenter et publier une information adaptée, tirée des analyses prospectives, sur les grandes tendances d'évolutions économiques et sociales de la région dans son espace transfrontalier. Un cadre de référence qui engage durablement l'avenir de l'Alsace.

A tout le moins, une bonne exploitation des résultats des enquêtes IVA et IPA au niveau local fournirait des indications précieuses aux établissements dans leur réflexion sur l'adaptation de l'offre de formation.

¹⁶⁴ Ce qui laissait encore pendant le problème du lien avec la direction en charge de l'enseignement supérieur.

¹⁶⁵ En particulier la Lorraine, pour laquelle le portail Insee régional propose un flux de données et d'informations analysées d'un très grand intérêt stratégique pour la définition et la conduite de la politique éducative.
http://www.insee.fr/fr/insee_regions/lor/home/home_page.asp

3.2.2. Inscrire le travail d'élaboration de la carte des formations dans un horizon de moyen terme, en proposant des objectifs plus concrets et explicites et en favorisant l'émergence de véritables stratégies complémentaires d'établissement

L'évolution de la carte des formations ne saurait en effet être dissociée des implications induites par les principales orientations des projets académiques et régionaux. La formalisation du passage des structures existantes, héritées des nécessités et des initiatives antérieures, à leur adaptation contemporaine indispensable, reste à construire.

À une logique de l'offre locale, essentiellement attachée à préserver une certaine image d'établissement et une attractivité qui, dans certains cas, tient lieu d'axe stratégique exclusif, il est urgent de substituer une logique d'intégration combinant orientations générales et opportunités locales.

Lors de nos rencontres avec les équipes de direction des établissements, nous avons été frappés à la fois par l'acuité et la lucidité de certaines de leurs analyses de l'offre de formation locale (parfois à l'échelle du bassin et plus souvent à celle du district) et par leur difficulté conceptuelle à se situer, individuellement et collectivement, dans l'exercice d'élaboration de la carte des formations.

[...] "Au lycée H. d'A, la situation des STS est à l'image de l'ensemble des sections industrielles. Globalement les effectifs sont restés constants [...] mais d'une année à l'autre [certaines] sections ont pu connaître des difficultés de recrutement, avec pourtant des capacités d'accueil fixées à 15 élèves. Depuis cette rentrée, le BTS Productique est officiellement en sursis. La baisse des effectifs en première et en terminale STI présage de difficultés accrues de recrutement dans ces sections dans les prochaines années."¹⁶⁶

Cet exercice ne serait encadré que par le rappel et le commentaire des orientations ministérielles publiées au BOEN, le renvoi aux principaux objectifs, également très généraux, du projet académique ou parfois du schéma régional. Dans ces conditions, les chefs d'établissement répondraient à l'appel à propositions, sans volonté innovante et sans réelle concertation au sein des districts, par crainte d'aller vers des conflits inutiles ou d'être désavoués par l'autorité académique, ce qu'un responsable de GAD¹⁶⁷ décrit par la formule « chaque établissement fait dans son coin ses propositions qui rentrent dans une boîte noire et lorsque les décisions sont annoncées il n'y a aucune explication ».

¹⁶⁶ Entretien avec l'équipe de direction d'un grand lycée général et technologique, 9 mars 2006.

¹⁶⁷ Groupe d'animation de district : réunion informelle dans le cadre géographique du district des chefs d'établissements, IEN, directeurs de CIO et permettant de travailler des préoccupations communes : relations emploi-formation, prévention, santé, politique culturelle... (source : Education à l'orientation en Alsace, Onisep Alsace, août 2005).

Les circulaires rectorales qui lancent, fin mai de l'année n-1, les travaux de préparation de l'année n, rappellent effectivement un certain nombre d'orientations générales, mais proposent aussi, pour guider la réflexion, données, cartes ou indicateurs, intéressants mais dont les établissements peinent manifestement à trouver le mode d'emploi dans une projection de leurs structures pédagogiques.

Leur rappeler « qu'ils doivent mener une réflexion collective en interne et avec leurs partenaires, pour [...] construire une offre de formation cohérente avec les objectifs nationaux et académiques ainsi qu'avec les spécificités locales », ne les rassure pas, en l'absence de toute réelle légitimité au niveau local, pour prendre l'initiative de la nécessaire réflexion entre établissements sur les questions de carte des formations.

"[...] Je ne vois pas ce qui est à négocier, car il n'y a pas de directives, pas de lisibilité. On nous demande de faire des demandes d'ouverture et de fermeture pour le 30/09, on envoie tout cela... Et on n'en entend plus parler !"

"Il y a eu une époque où les autorités académiques venaient discuter dans les districts. Les proviseurs argumentaient. Les structures comme les idées avançaient... Mais cela ne se fait plus. Aujourd'hui, on n'a plus d'interlocuteurs."

"On nous dit, réfléchissez au niveau des GAD ! Mais sur quoi ? Pas de directives, pas d'orientation !"

"Au niveau de l'animation des GAD, on n'en parlera plus, car ce serait un pugilat organisé : cela ouvrirait la porte à de très mauvaises habitudes comme des négociations « dans le dos » du GAD."

"[...] Si on nous passait une commande claire sur la carte scolaire, on pourrait faire des propositions d'amélioration."¹⁶⁸

Quatre axes d'intervention pourraient être proposés.

Un cadrage général de l'exercice dans une logique "verticale" par filières, voies et niveaux de formation impliquant les responsables académiques concernés (y compris les représentants de l'enseignement supérieur) et le partenaire régional, en concertation avec les représentants des milieux économiques et sociaux (par exemple le CESA), des professions.

Cela suppose que certaines questions d'importance stratégique (cf. supra) - quels équilibres nouveaux doit-on viser entre les grands secteurs de formation et les niveaux de qualification, comment utiliser la problématique de la scolarisation des filles pour faire bouger ces grands équilibres, etc. - aient été posées en amont avec suffisamment de clarté et de force pour produire les références et repères d'évolution de la carte des formations. Faute de quoi en effet, le dialogue demeurera difficile ou confus, et les établissements seuls ou dans leurs structures territoriales élargies, s'en tiendront comme aujourd'hui pour l'essentiel au statu quo et seront renvoyés à un traitement en trompe l'œil, sans véritable ligne directrice, de leurs propositions.

¹⁶⁸ Entretien avec les participants d'un GAD, 4 mai 2006.

L'élaboration de scénarios de projection du cadre stratégique sur les structures territoriales pertinentes (bassin, district, établissement, en fonction de la nature des filières et des niveaux de formation) ménageant des marges d'initiatives et de choix aux niveaux locaux, en fonction des opportunités ou des autres contraintes.¹⁶⁹

Ces scénarios doivent être élaborés en associant étroitement les animateurs et responsables des structures locales, les corps d'inspection, les directeurs de CIO. Ils ne sont pas prescriptifs, ils constituent des hypothèses de travail pour dessiner les évolutions à moyen terme des structures existantes. Ils incluent les opportunités de partenariats inter-établissements (y compris lycée-CFA ou lycée-université), ils abordent toutes les questions relatives aux aménagements et aux déplacements des usagers de l'appareil de formation. Ils sont quantifiés et comportent des données et des outils d'aide à la décision.

L'impulsion et l'accompagnement de réflexions et de concertations aux niveaux des structures territoriales en vue de produire des projets de recomposition programmée de l'offre au niveau de chaque établissement.

En élargissant l'horizon temporel de la réflexion sur la carte des formations, il s'agit de provoquer l'émergence de véritables projets, permettant d'affirmer des identités d'établissement dans un cadre cohérent, privilégiant complémentarité et fluidité des parcours des jeunes élèves, apprentis, étudiants. La cohérence interne et externe de ces projets ferait l'objet d'une validation expresse, dans le cadre d'un dialogue avec les autorités académiques et régionales. Le travail conduit en 2006 par l'Académie pour jeter les bases d'une contractualisation pluriannuelle avec les établissements trouverait ici une application intéressante. Il pourrait en être de même, pour la Région, avec les CFA.

La fixation claire et transparente d'un processus décisionnel donnant à l'exercice annuel d'élaboration de la carte le statut lisible et rassurant d'une mise en œuvre progressive et pragmatique, discutée chaque année en fonction des moyens mobilisables, des projets inscrits et validés, selon un ordre de priorité défini, au contrat des établissements.

Tous les acteurs du projet doivent concourir à l'élaboration d'une décision attendue, concertée et cohérente dans le processus. Il s'agit de passer à une démarche participative impliquant les équipes pédagogiques. Le rôle des corps d'inspection, et pas seulement les IA-IPR et IEN des secteurs technologiques et professionnels, est déterminant.

¹⁶⁹ Il nous paraît notamment indispensable d'intégrer précocement les questions essentielles de transports ou d'hébergements.

3.2.3. Restructurer l'offre de formation sur le territoire alsacien

Cette question est l'une des plus sensibles en Alsace où la dynamique des pays, en écho peut-être à l'ancienne Décapole, est particulièrement vivante, mais aussi en relation avec sa densité de peuplement, à l'exception des fonds de vallée et de quelques zones périphériques.

Le développement équilibré des territoires constitue la première priorité de la présidence du conseil régional, une conviction et un credo. Le recteur ne peut guère faire autrement que d'emboîter le pas, mais, bonne gestion oblige, en appelle aussi au réalisme et au plein emploi des structures. Quant aux présidents d'université, notamment strasbourgeois, ils sont convaincus de servir l'intérêt de leurs établissements et celui des étudiants en résistant aux demandes de délocalisation.

La question ne se réduit pas au post-bac, mais celui-ci cristallise sans aucun doute le maximum de tensions. Les CPGE, il n'est pas inintéressant d'en faire le constat, compte tenu sans doute de leur recrutement socialement déterminé et de la logique des concours qui en assure leur plus ou moins grande notoriété, sont relativement absentes du débat. Celui-ci, au nom du développement économique des territoires, se focalise donc sur les formations professionnelles, STS, IUT et licences professionnelles.

"La carte des formations technologiques tertiaires est en net décalage avec les besoins véritables et les demandes. Actuellement un élève qui va en 2de au lycée L peut aller au lycée M en 1ère et faire sa terminale au lycée S. Ceci n'est raisonnable ni en terme éducatif, ni en terme social. C'est d'autant plus important que l'on touche là une majorité de familles démunies.

En outre, il n'y a pas de post-bac valorisant après STG sur Mulhouse. L'hypothèse selon laquelle un élève de terminale quittera Mulhouse pour aller faire un BTS à St Louis ou à Colmar ne fonctionne pas dans l'état actuel de l'offre de formation."¹⁷⁰

Dès lors qu'il paraît légitime de rechercher une meilleure répartition de l'offre de formation, il conviendrait de se mettre d'accord sur les conditions à réunir pour que cette offre rencontre l'adhésion des principaux acteurs et surtout prenne en compte la diversité des besoins et des aspirations des familles.

C'est sur ce levier, peu invoqué dans le débat actuel, plutôt que de relancer le débat bassin-district, qu'il paraît essentiel de travailler. Il existe une demande, et qui n'est pas uniquement locale ou captive, pour des formations de qualité dans des villes moyennes ; il y a une alternative entre résistance à la mobilité (souvent évoquée en Alsace) et fascination pour la capitale administrative régionale.

¹⁷⁰ Entretiens avec une équipe de direction, 4 mai 2006

Quels sont les enjeux de la prise en compte de cette demande ?

Ils sont d'abord sociaux. Car on semble aujourd'hui assez régulièrement sous-estimer l'obstacle financier que représente l'engagement d'un cursus post-baccalauréat dans l'une des deux grandes métropoles alsaciennes pour les jeunes issus des milieux les moins favorisés.

Ils sont, ensuite, culturels et intellectuels. Car, peut-être en Alsace plus qu'ailleurs, les différences de milieu, d'origine, de genre de vie peuvent faire obstacle à l'expatriement pour les études : "En Alsace, tout est plus atomisé."¹⁷¹

La dynamique des collaborations entre les partenaires économiques, entre les différentes institutions d'éducation et de formation devrait inspirer la recherche des synergies potentielles à travers le territoire alsacien, non pas dans une logique d'infra-territorialisation enfermante, mais bien au contraire dans une perspective de valorisation "des savoir-faire et des valeurs qui ont souvent permis à l'Alsace de rebondir"¹⁷².

Quels pourraient être les critères d'une offre de formation, pertinente, attractive et équilibrée sur le territoire régional ?

Une formation bien identifiée par ses débouchés en terme de poursuite d'études et/ou d'insertion professionnelle dans des métiers porteurs d'emploi.

Un établissement support de bonne réputation et à l'identité bien affirmée, fût-ce en réseau avec d'autres établissements, viviers potentiels pour le recrutement des élèves, le renforcement des équipes pédagogiques, la spécialisation.

Un environnement de qualité, encadrement pédagogique, équipements adaptés, relations actives avec les milieux professionnels.

Des conditions d'accueil, internat ou unités de vie en ville, permettant de proposer un contrat clair et rassurant aux élèves et aux familles.

Une offre sociale enrichie par rapport aux dispositifs nationaux pour que l'éloignement ne soit pas financièrement dissuasif, notamment pour les élèves d'origine modeste.

Une communication bien conduite pour valoriser ces atouts et ayant valeur d'engagement qualité.

¹⁷¹ Propos du Ministre délégué à l'industrie, François Loos, in *Les saisons d'Alsace*, n°28, DNA, automne 2005,

¹⁷² Ibid.

La question des licences professionnelles est plus complexe, en ce sens qu'elle fait intervenir le partenaire autonome qu'est l'université pour laquelle cette offre de formation doit naturellement "...s'inscrire dans le projet global de l'université, et, de la même manière que les autres formations, être adossée à la recherche¹⁷³ ».

Quelles pourraient être également les conditions de validité et de réussite d'une offre de formation "licence professionnelle" ?

Un partenariat équilibré qui garantisse l'implication effective des lycées et l'ouverture universitaire de la formation.

Pour favoriser l'inscription des licences professionnelles dans les parcours de formation technologiques et professionnels du second degré, particulièrement développés en Alsace, il est stratégique de relier dans le cadre même de la mise en œuvre de l'offre de formation les lycées et les universités¹⁷⁴.

La diversité et la mixité des publics accueillis.

Les licences professionnelles doivent s'ouvrir à d'autres publics que les étudiants de STS et d'IUT. Le soutien régional pourrait valoriser l'accueil d'étudiants issus des filières universitaires non sélectives ou d'adultes en reprise d'études, mais aussi d'apprentis issus des CFA¹⁷⁵. Pour l'heure, selon un responsable de licences professionnelles du secteur de la production, "tout le secteur des CFAI reste fermé à l'offre licence pro "

La bonne intégration des licences professionnelles dans le dispositif LMD.

Il s'agit de chercher à inscrire précocement les parcours de certains étudiants des filières généralistes vers ce type de formations, dès la deuxième année, via l'introduction de modules complémentaires spécifiques.

Des politiques d'investissement coordonnées, université-région, permettant le partage des coûts et une offre d'équipements performants dans une approche par pôles thématiques, ne se limitant d'ailleurs pas aux licences professionnelles.

La plate forme de Génie chimique du lycée Lavoisier, en cours de développement et qui devrait atteindre un haut niveau de performance didactique, par exemple, suscite d'ores et déjà l'intérêt de l'École de Chimie de Mulhouse et ouvre un champ important de collaborations croisées avec le partenaire universitaire et la profession.

¹⁷³ Entretien avec la présidence de l'Université Louis Pasteur, 13 avril 2006.

¹⁷⁴ Cf. Infra, l'exemple de l'UHA et du lycée Th. Deck de Guebwiller

Une attention toute particulière aux conditions sociales d'accès à ces formations.

Les éventuels surcoûts d'accueil ou de déplacements pourraient être pris en charge par la Région, au titre de sa politique de développement territorial équilibré et de son engagement en faveur de l'égalité des chances.

- Un contrat clair avec les universités et les lycées concernés, sur ces bases, permettant une communication solidaire et convaincante.

Cette licence professionnelle "Gestion de la production industrielle", option "Management de production et de la qualité" associe l'UHA au lycée Théodore Deck de Guebwiller. Elle accueille des étudiants, des auditeurs de formation continue et des apprentis.

Selon les termes de la convention pour l'année 2005-2006, "...le Proviseur et les enseignants du lycée intervenant dans la formation sont membres de la commission pédagogique qui contrôle le bon déroulement de la formation [...] (art. 4).

Les enseignements de tronc commun se déroulent à l'IUT de Mulhouse [...]. Les enseignements de spécialité se déroulent au lycée [...]. L'encadrement pédagogique des projets tutorés et des stages est assuré par des enseignants de l'IUT ou du lycée (art. 5).

Le lycée Th. Deck assure 576 heures équivalent TD de formation [...] (art. 6).

Le Proviseur et les enseignants du lycée intervenant dans la formation ont vocation à faire partie du jury d'attribution de la licence [...] (art. 8).

Le lycée Th. Deck est certifié EN ISO 9001:2000 depuis 2004.

Bien entendu, la question de la structuration de l'offre de formation sur le territoire régional ne se limite pas aux sections post-baccalauréat. Au niveau infra, il importe de s'intéresser à ce qui peut déterminer le choix des familles afin de tirer le meilleur parti des implications de l'argument de proximité.

Des entretiens conduits avec les différents acteurs (élèves, familles, enseignants, élus, conseillers d'orientation psychologues...) on retient la conviction qu'il est possible, non seulement d'éviter des sorties prématurées du système éducatif, mais aussi de favoriser des poursuites d'études par une offre de proximité bien organisée. On ne "sauve pas" un établissement peu attractif par une décision de sectorisation qui écarte les élèves d'un établissement plus proche. À l'inverse, on peut encourager des déplacements d'élèves vers des formations plus spécialisées et réparties sur le territoire par une plus grande attention aux conditions d'accueil des élèves, aux possibilités de transport et à leur coût.

Pour accéder à ce très grand lycée particulièrement excentré, le recours au ramassage scolaire s'impose pour une grande majorité d'élèves (tous ceux qui n'ont pas la possibilité d'utiliser une voiture personnelle ou du co-voiturage, ou d'être conduits par leurs parents). Cependant l'organisation des services du ramassage scolaire, extrêmement rigide, impose des délais d'attente très importants pour les élèves dont les cours se terminent en milieu de journée.

Les conditions matérielles d'attente des bus sont absolument calamiteuses et les conditions de sécurité ne le sont pas moins. Les élèves en attente sont régulièrement exposés aux offres des "petits commerces nomades de proximité", aux bousculades et parfois aux agressions.

Passer une heure dans un car scolaire, ou, demain, une demi-heure dans un "tram-train", peut être légitimement déterminant dans le choix des élèves et de leur famille et devrait donc inciter les responsables (rectorat, inspection académique, région, département, tous concernés) à mieux se coordonner et à intégrer cette dimension, en concertation avec les parents d'élèves, dans les perspectives d'évolution de la carte scolaire.

L'environnement culturel et éducatif, hors le strict cadre scolaire, fait bien évidemment partie du contexte de l'offre de formation et, plus encore, s'imposant aujourd'hui comme dispositions de première urgence, en particulier dans certains établissements alsaciens, l'accompagnement à la scolarité.

Les lycées agricoles témoignent de la faisabilité d'une autre approche de l'accueil et de la prise en charge de leurs élèves. Ils le font au travers l'organisation et l'animation des internats, et la richesse d'une vie collective qui ne s'arrête pas aux portes de la classe, grâce à une pédagogie de projets qui favorise l'implication des élèves, et développe à la fois leur autonomie intellectuelle et leur capacité à travailler en équipe.

Dans ces établissements beaucoup d'élèves, y compris originaires de quartiers urbains difficiles, nous ont dit avoir fait le choix de l'internat pour être mieux encadrés et mieux travailler. Prendre en compte aussi ce type d'attentes peut donc contribuer à l'attractivité de certains établissements et de certaines formations et à la réussite des élèves.

3.2.4. Redéfinir les procédures en favorisant la pluralité des points de vue, la concertation et la responsabilisation locale en appui sur une expertise régionale

L'adaptation de la carte des formations, en tant qu'instrument privilégié de la politique éducative et de formation en Alsace, requiert une réorganisation du dialogue et une redistribution des rôles.

En matière de communication interne à l'académie, on ne peut s'en remettre au seul intranet. Quand bien même l'outil fonctionnerait, il ne peut remplacer une communication plus interactive prenant appui sur le contact et l'échange présents et directs. Dans une telle

perspective, des discussions préparatoires ou intermédiaires, en district, bassin, ou avec chaque établissement dans le cadre de la réflexion contractuelle, pourraient être conduites, à partir des orientations stratégiques, à l'initiative des conseillers du recteur, l'autorité hiérarchique étant régulièrement tenue informée et reprenant en bout de course la main pour prendre les décisions de mise en œuvre de ses objectifs. Ce type de réunion permettrait une expression plus libre des chefs d'établissement et une prise de responsabilité vis-à-vis de leurs équipes qu'ils auraient moins de raison d'esquiver.

La coordination de ce dispositif d'animation, indispensable pour assurer la répartition des tâches et l'unité au fil de l'eau du message, pourrait être assurée par le secrétaire général de l'académie, dans le cadre d'un secrétariat général profondément modifié et re-légitimé. Les doyens des corps d'inspection devraient être directement associés à ce dispositif, et, de manière particulière pour les domaines technologiques et professionnels, les représentants des spécialités Économie-gestion et Sciences et technologies industrielles.

Cette organisation présenterait également l'avantage d'assurer une intervention et une expression plus équilibrées et donc plus riches des points de vue, au sein de l'appareil académique, sur les questions de carte des formations, en associant plus étroitement le DAET, le CSAIO, et le DAFCO.

Quant à l'instruction proprement dite, soit des projets contractuels des établissements, soit des demandes annuelles d'évolution de la carte des formations, elle devrait aussi s'appuyer, sous l'égide du secrétaire général, sur l'avis explicite de chacun des conseillers, chacun pour son domaine cette fois, et des inspecteurs, en charge de l'expertise des filières et des disciplines.

Les voies et moyens du dialogue avec les représentants de la région pourraient, eux aussi, être réexaminés afin d'assurer une véritable co-élaboration des décisions relatives à la carte des formations. La Région elle-même, aujourd'hui, fait travailler, séparément, dans le cadre de lettres de mission rédigées par son directeur de l'éducation et de la formation, chacun des conseillers du recteur, parce qu'ils sont en charge de l'un des objectifs régionaux ou parce qu'ils sont des partenaires naturels et obligés de la préparation de chaque rentrée. Ce faisant, elle se prive aussi des bénéfices d'une réflexion plus collective, et sans doute d'une partie de ses capacités d'initiative, en relation avec ses partenaires naturels que sont les chambres consulaires et les organisations professionnelles, sans oublier ses dispositifs d'animation territoriale. Il n'est pas impossible d'imaginer que le conseil régional se dote de sa propre capacité d'expertise et accède ainsi à un autre niveau de capacités décisionnelles, à l'instar de certaines régions, plus peuplées.

Sans s'identifier complètement à un dispositif académique d'animation renouvelé et élargi, la région pourrait examiner la meilleure manière d'être associée au dialogue, notamment avec

les chefs d'établissement. Elle pourrait en retour, dans ses champs de compétence propres, l'apprentissage et la formation professionnelle, faire davantage appel à l'expertise collective des trois conseillers académiques, pour favoriser la cohérence de l'ensemble des actions.

Ces évolutions dans le management partagé de la carte des formations supposent évidemment qu'en amont, sur les questions les plus stratégiques, des consensus aient pu être dégagés et que la décision finale soit clairement réservée aux plus hautes autorités de l'académie et de la région.

3.3. La question centrale de l'orientation et de l'affectation des élèves : avancées et marges de progrès

En ce domaine, les principaux partenaires se retrouvent, avec des motifs différents, pour exprimer fréquemment leurs insatisfactions. Les élèves et leurs familles et notamment ceux qui ont le plus besoin d'être conseillés, ont souvent le sentiment d'être livrés à eux-mêmes. Les enseignants et en particulier les professeurs principaux estiment ne pas être en capacité de répondre aux attentes des élèves. Les conseillers d'orientation-psychologues déplorent le manque de temps pour donner une information ciblée ou l'absence de visibilité des stratégies d'établissement lorsqu'elles existent. Enfin, les partenaires extérieurs se plaignent volontiers d'une certaine forme « d'impérialisme » de la part de l'Éducation nationale.

On assiste pourtant à une mobilisation intense, autour de grandes manifestations comme par exemple les "JU" (journées des universités et des formations post-bac) qui en février de chaque année, depuis 30 ans, concentrent sur deux jours au palais des congrès de Strasbourg un impressionnant plateau d'accueil des lycéens de l'ensemble de l'académie pour une présentation fleuve de l'ensemble de l'offre de formation universitaire et des classes post-baccalauréat. Une manifestation régionale prolongée, à l'initiative des établissements et des universités, par des journées portes ouvertes, des carrefours carrières, etc. avec l'appui des services de l'information et de l'orientation, des collectivités et des chambres consulaires, mais aussi des professions dans leur ensemble.

De gros efforts de communication ont été réalisés, notamment en direction des lycées par les universités (visites dans les établissements, journée de travail avec les conseillers d'orientation-psychologues, journées portes ouvertes...).

L'observation des retombées de ces dispositifs et le recueil du point de vue des différents acteurs permettent de repérer les réussites et d'identifier les pistes de progrès.

3.3.1. Recentrer les initiatives à partir des besoins : ceux des élèves, ceux des établissements

Les injonctions académiques sur l'éducation à l'orientation¹⁷⁶ rappellent opportunément l'importance de la définition et de la formalisation, dans chaque établissement d'un programme d'éducation à l'orientation.

Au niveau de l'établissement, l'éducation à l'orientation fait sens, lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre contextualisé (l'établissement dans son environnement socio-économico-scolaire), concret (comportant des objectifs, des actions, des indicateurs de résultats) et cohérent (en relation avec le projet éducatif de l'établissement), et lorsqu'elle fait de l'élève ou de l'étudiant le sujet principal de l'affirmation progressive d'un projet personnel de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle proche ou différée.

Les principales questions visent l'accompagnement de l'établissement dans la mise en œuvre de la démarche de projet qui s'impose ici :

- Comment inscrire le programme d'éducation à l'orientation comme une réponse au projet de l'établissement ?
- Comment mobiliser, effectivement les équipes pédagogiques autour d'objectifs partagés qui concernent l'évaluation des élèves et la prise en compte de leurs intentions ?
- Comment travailler effectivement en réseau avec les partenaires et les autres établissements ?

Dans ce collège du sud de l'Alsace, une démarche de projet impulse et encadre le travail de tous les membres de la communauté éducative depuis des années. Le projet en cours, appuyé sur un diagnostic et un tableau de bord connus de tous, organise de façon concrète et méthodique la vie de l'établissement.

Quatre axes structurent le projet dont l'un est intitulé : « Aider l'élève à construire son projet personnel pour lui permettre en fin de troisième une orientation positive ».

Le programme annuel d'éducation à l'orientation, arrêté pour répondre à cet objectif, fixe les actions, donne leur calendrier, précise les indicateurs d'évaluation, identifie les acteurs. Tous les niveaux sont concernés, mais plus particulièrement le niveau 6ème et le niveau 3ème. Un comité de pilotage réunit à intervalles réguliers le principal, le principal adjoint, le conseiller d'orientation, les professeurs principaux de 3ème et l'ensemble des professeurs intéressés. Une caractéristique forte des actions programmées est l'implication des élèves. Un exemple : les élèves doivent effectuer un stage de découverte des milieux professionnels et avec l'aide d'un professeur tuteur réaliser un dossier de stage. A la demande de l'élève, ce dossier peut faire l'objet d'une évaluation par un jury composé de professionnels et de tuteurs et des prix sont attribués par le Foyer aux meilleurs dossiers.

¹⁷⁶ Tel le courrier du Recteur (SAIO), en date du 1^{er} septembre 2005, adressé aux proviseurs des lycées de l'académie, rappelant le sens du programme d'éducation à l'orientation et présentant en trois étapes la "contribution des quatre universités alsaciennes à la Politique académique d'éducation à l'orientation".

Cette initiative trouvera une poursuite naturelle dans le cadre de la nouvelle option facultative "découverte professionnelle (3 heures)". Elle est particulièrement valorisée par l'implication conjointe de toutes les parties prenantes.

Dans cet autre collège visité, en nord Alsace cette fois, le même souci d'implication et de responsabilisation des élèves prévaut. L'une des actions proposées en 6ème est la découverte... du métier des parents à travers un questionnaire dont le résultat fera l'objet d'une restitution devant la classe.

Pour remédier à l'écueil d'une information trop axée sur les métiers directement accessibles dès la 3ème, le principal s'appuie sur le Rotary Club local. Les élèves de 4ème sont ainsi amenés à réfléchir sur les métiers qui les intéressent et le collège peut cibler les professionnels qui viendront présenter leur profession et leur parcours de formation, courts ou longs.

Pour les élèves de 3ème et leur famille, il a été mis fin aux réunions d'information au collège où chaque établissement représenté vient « faire sa promotion »¹⁷⁷. Parce que le collège s'est véritablement chargé de préparer les choix d'orientation de ses élèves, ceux-ci se rendent avec leurs parents dans le ou les lycées qui correspondent a priori à leurs vœux, où les formations qui les intéressent sont présentées de manière claire et précise en direction d'un public beaucoup plus motivé et attentif.

Cet exemple souligne l'avantage que peut porter l'investissement préalable à une collecte d'informations sélectionnées, adaptées au besoin effectif de l'élève demandeur.

Dans les lycées que nous avons visités, les pratiques de "journées portes ouvertes", "d'opérations découvertes des métiers", "de forums des carrières", etc. sont rodées. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'exemples aussi concrets, progressifs et convaincants d'une démarche construite, ciblée, et, par là, nécessairement efficace. Car l'information sur l'orientation est d'abord un processus qui doit amener l'élève à l'affinement progressif de son questionnement, de telle sorte qu'il obtienne, à la source, ce qui lui permet d'armer sa décision.

Dans une université strasbourgeoise, un module « Projet professionnel de l'étudiant »¹⁷⁸ a été mis en place en première année, dans le cadre d'une UE « Méthodologie du travail universitaire » en 2002-2003 et reconduit depuis. Ce module est obligatoire, il a pour objet d'amener l'étudiant :

- -à réfléchir le plus tôt possible à son projet professionnel et à l'aider à devenir acteur de son orientation par l'inscription d'un certain nombre d'initiatives et d'apprentissages dans son cursus ;
- -à appliquer une méthodologie de recherche scientifique au projet professionnel

¹⁷⁷ A l'instar de cette réunion d'information à laquelle nous avons assisté, en fin de journée, dans un collège du Haut-Rhin où après une (trop) rapide présentation par le conseiller d'orientation psychologue, le représentant de chacun des lycées du secteur exposait sa vue de la poursuite d'études après la 3^{ème}. Nous avons éprouvé quelque peine à identifier les fondements d'un discours commun et construit et ressenti tous les risques d'une communication confuse et parfois paradoxale.

¹⁷⁸ Le module "Projet professionnel" a été créé en 1984 par l'université Claude Bernard (Lyon I), en 2004 elle est opérationnelle dans plus de 35 universités. Elle s'inscrit très légitimement dans la logique des parcours LMD.

par la collecte d'informations, l'interview de professionnels et de spécialistes, la confrontation des sources et des points de vue et la restitution écrite et orale des résultats.

À l'issue du module, le projet reste évolutif mais une méthodologie est acquise. Une évaluation a été conduite sur la promotion 2004 (plus de 250 étudiants étaient concernés). Le retour est très positif. La palette des thèmes choisis est large et évolue chaque année. Les commentaires libres des étudiants marquent une vraie prise de responsabilité par rapport à leur avenir, parfois un changement de direction, presque toujours une motivation supplémentaire pour les études et une affirmation voire un renforcement de l'engagement dans un projet devenu "personnel". Les promoteurs de ce module relèvent également la transférabilité des acquis dans d'autres champs de la formation, en particulier chez les étudiants qui poursuivent en licence professionnelle. Dans le schéma LMD, l'unité correspondante est créditée de 3 ECTS.

Dans cette autre université alsacienne, un dispositif proche mais systématisé sur l'ensemble du cursus LMD¹⁷⁹ est crédité de 3 ECTS par année et joue davantage sur la progressivité en proposant aux étudiants l'approfondissement méthodique de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. A cette UE "Accompagnement du projet de l'étudiant", l'université ajoute également en L1 une UE "Méthodologie du travail universitaire".

Ces dispositifs ont pour point commun de faire confiance aux élèves ou aux étudiants, de les responsabiliser, dans un cadre institutionnel fortement articulé et progressif. Dans le cadre universitaire, on voit les fruits d'une collaboration active (voire interactive) entre les enseignants et les membres du SIOE pour l'ingénierie pédagogique (définition du contenu des UE, réalisation des supports, contacts avec les autres partenaires) et l'animation. Des objectifs partagés, un cadre formel d'intervention clairement défini et un espace de travail dédié à cette dimension fondamentale de la formation.

Conformément aux préconisations de la circulaire de rentrée 2006-2007¹⁸⁰, une recommandation forte pourrait être adressée aux lycées alsaciens afin qu'ils mettent en place des expérimentations, en partenariat avec les milieux professionnels, les universités alsaciennes et les autres établissements ayant une offre d'enseignement supérieur, dans l'exploitation innovante de l'espace annuel de 10 h pouvant être consacré à l'information des élèves sur les métiers et l'enseignement supérieur.

¹⁷⁹ Explorer (L1); Choisir (L2) ; Valoriser (L3) etc.

¹⁸⁰ CIRCULAIRE N°2006-051 DU 27-3-2006, BOEN n°13 du 31 mars 2006

3.3.2. Améliorer et clarifier l'information et la communication sur les tendances d'évolution de l'emploi, des métiers en relation avec l'offre de formation

La lecture et l'interprétation des évolutions de la conjoncture économique alsacienne représentent un autre niveau de difficultés pour la grande majorité des jeunes alsaciens et de leur famille, mais aussi pour les enseignants. Le lien logique qui peut associer les opportunités d'accès et de mobilité dans l'emploi, en terme de niveau de qualification ou de secteur professionnel, et les parcours de formation que déterminent cursus et diplômes n'est pas facile à établir. Il l'est moins encore lorsqu'il ne s'inscrit pas dans la connivence ou la proximité culturelle des familles.

Aujourd'hui, les choses évoluent vite, y compris dans les pays voisins, comme en témoignent les représentations et le vécu des travailleurs frontaliers.

"J'observe que dans mon entreprise, de l'autre côté de la frontière, les méthodes de management évoluent : d'une organisation très structurée, hiérarchique, on passe à des organisations par projets où les salariés sont davantage responsabilisés. On attend plus d'initiative, plus de capacités à s'organiser. Bref le niveau des qualifications monte aussi. Ça va très vite."¹⁸¹

Le développement récent, dans le cadre LMD, d'une offre de formation en licence professionnelle s'accompagne, dans certaines universités alsaciennes, de projections sur l'emploi qui permettent une valorisation directe et probante de l'adaptation des parcours de formation, notamment dans le prolongement des IUT et des BTS. La licence professionnelle permet contacts et échanges avec les professionnels, dans le cadre des conseils pédagogiques : une source de connaissances extrêmement précieuses en retour, dont peuvent bénéficier les enseignants du supérieur comme du second degré.

Si le positionnement de l'offre de formation universitaire alsacienne vis à vis de la professionnalisation est bien en cours d'évolution, de manière plus ou moins affirmée selon les cas, sa perception par les usagers reste encore largement incertaine. Les parcours qui conduisent à l'université par un baccalauréat de la voie générale demeurent, pour le plus grand nombre, confondus avec des perspectives d'études théoriques, abstraites, déconnectées des finalités d'insertion professionnelle. En tant que tels, ils sont redoutés et détournent, par confusion, des projets de poursuite d'études "classiques". C'est tellement vrai, qu'à l'université Louis Pasteur par exemple, près de 73% des étudiants en licence professionnelle sont issus de BTS ou IUT.

Ce qui frappe l'observateur de la réalité alsacienne en matière d'information et d'orientation

¹⁸¹ Propos d'un représentant des parents d'élèves, entendus au lycée de St Louis, 23/03/2006.

est l'extrême abondance des dispositifs, moyens, initiatives... activés en Alsace et le sentiment très net qu'en ce domaine « trop d'informations tue l'information ».

À l'origine de cette dispersion conceptuelle et informationnelle se trouvent deux séries de facteurs :

- une profusion d'acteurs, CSAIO, réseau des CIO, chambres consulaires, collectivités locales, antennes Univers-Métiers, maisons de l'emploi,
- certains désaccords de fond entre ces acteurs.

La création du GIP Univers-Métiers¹⁸² visait pourtant une mise en cohérence des actions relatives à l'information sur l'orientation, la formation et l'emploi, initiées de manière séparée, parfois antagoniste, par l'Etat, les chambres consulaires ou les collectivités.

Quatre années après, la CMA se plaint d'une reprise en main de l'orientation par le CSAIO, sur la base d'un discours perçu comme principalement axé sur l'augmentation du taux de passage en seconde générale et technologique¹⁸³ et n'exclut pas de se retirer du GIP.

La CCI fait état de son côté de "divergences culturelles" de plus en plus marquées sur les questions d'orientation avec l'académie, divergences qui pourraient également remettre en cause sa participation au GIP. La CCI estime que « la centralisation des CIO a empiré les choses » et que le dialogue sur le fond avec l'Académie a perdu en densité par rapport à une période où des réunions régulières de travail étaient organisées au niveau du recteur et de ses principaux conseillers avec les responsables de la Chambre.

Du côté des services rectoraux, on est conscient de ces tensions dans lesquelles on croit voir la trace d'une posture alsacienne traditionnelle vis à vis du rôle de l'État dans l'action régionale, alors même que l'on n'ignore pas qu'en ce domaine, les lois de décentralisation ont confié de nouvelles compétences à la Région. Plus fondamentalement, on reconnaît que l'objectif académique d'élévation du niveau de qualification n'est pas compris de la même manière par les différents partenaires sur le terrain, quand il n'est pas contesté. Ceci est particulièrement perceptible lors des rencontres avec les professionnels impliqués dans la vie des établissements et des CFA, mais aussi les cadres du système éducatif, dont certains jusque dans les corps d'inspection ou d'orientation n'argumentent pas le message académique.

Ainsi, il apparaît que l'implicite d'une politique éducative, légitimement appliquée à faire progresser les niveaux de qualification doit trouver en Alsace, peut-être plus qu'ailleurs, les voies de son explicitation aux fins d'appropriation par tous les responsables. Le préalable à

¹⁸² cf. supra

¹⁸³ Un objectif sévèrement critiqué, sur le registre : "augmenter le niveau vers le bac, c'est augmenter le chômage", entretien du 23 novembre 2005

une information claire et univoque est d'abord politique : se mettre d'accord, au plus haut niveau académique et régional, sur les objectifs et les voies d'une élévation raisonnée du niveau de formation de la jeunesse alsacienne. Parce que chacun a des arguments à faire valoir et que la volonté de compromis est réelle, un message partagé peut être dégagé qui emprunte à la fois aux analyses et aux comparaisons nationales et européennes et aux réalités économiques et culturelles locales.

3.3.3. Mobiliser davantage tous les intervenants dans une culture commune et partagée

Le GIP Univers-métiers pourrait être l'espace de formalisation de cette culture partagée et ainsi mieux exercer sa mission fédératrice entre les principaux acteurs de l'information et de l'orientation. Via son comité de pilotage, il pourrait devenir un lieu d'organisation et de labellisation d'une information à visée régionale et transrégionale sur l'évolution des métiers et les perspectives économiques et sociales des territoires.

Les expériences réussies de partenariat sur l'apprentissage avec les universités montrent la faisabilité des rapprochements efficaces, lorsqu'ils sont "directs et concrets"¹⁸⁴.

Du côté académique, un dialogue plus nourri, plus ouvert est nécessaire avec les responsables de terrain. Des réunions de bassin et/ou de districts¹⁸⁵, à partir des bilans d'orientation¹⁸⁶ et de réussite aux examens, des résultats de l'insertion ou des sorties sans qualification, et des diagnostics économiques et sociaux des territoires, pourraient favoriser l'expression des points de vue et le débat, sur le modèle de ce que fait la région dans un autre domaine et que les chefs d'établissement apprécient tout particulièrement. Dans ce cadre, non décisionnel, l'organisation pourrait être conjointe, académie-région, et l'animation confiée à la chaîne des conseillers et des « experts » plutôt qu'aux autorités hiérarchiques.

C'est sans doute ainsi que l'indispensable maturation pédagogique pourrait se faire et nourrir en retour la chaîne du pilotage.

Il convient d'insister encore sur l'importance véritablement stratégique des professeurs principaux dans les établissements scolaires et notamment aux différents paliers d'orientation. Proches des élèves et des familles, reconnus dans les établissements comme des conseillers, des médiateurs, des recours possibles, ils constituent une ressource qu'il est intéressant de reconnaître et de valoriser car ils peuvent servir de « passeurs » en direction des niveaux d'enseignement supérieurs, lycées ou universités, et des entreprises.

¹⁸⁴ Entretien avec la CCI, au sujet des relations écoles-entreprises, 25 novembre 2005.

¹⁸⁵ Cf. supra

¹⁸⁶ Non disponibles sous une forme synthétique exploitable par les établissements depuis deux ans.

De ce point de vue, l'opération "Avenir Mode d'Emploi" initiée par le département du Bas-Rhin, en vue de rapprocher le monde des enseignants, en l'occurrence des collèges, et celui des entreprises, constitue sans doute un exemple à suivre.

Le programme comporte quatre ou cinq journées de visites en entreprise par an, ainsi que l'organisation de conférences à destination des principaux, de leurs adjoints et des professeurs principaux.

Les invitations sont lancées conjointement par le président du conseil général et l'Inspecteur d'académie. Les conférences sont très suivies par les professeurs principaux et la CMA de son côté nous a dit tout le bien qu'elle pensait de cette initiative.

Un réseau des professeurs principaux de terminale pourrait fonctionner sur le même schéma avec les universités, par le biais d'un forum inter actif et de rencontres périodiques avec, par exemple, un correspondant par lycée.

Les conseillers d'orientation psychologues sont souvent exposés aux critiques expéditives qualifiant de "profession quasi libérale" leur posture d'intervention professionnelle.

Nous avons cependant rencontré des conseillers d'orientation psychologues impliqués et en attente d'un discours de l'institution.

Dans tel CIO, ils nous ont dit regretter l'exigence du titre de psychologue pour l'exercice du métier. À leurs yeux, une formation universitaire de base complétée par une double formation professionnelle axée sur l'économie, la sociologie et la psychologie serait plus adaptée à leurs missions et, sans doute, de nature à améliorer leur image. Notamment auprès des milieux professionnels.

La diversification des voies de recrutement dans ce corps, autorisant une ouverture à des candidats ayant déjà une expérience professionnelle susceptible d'être valorisée pour l'intégration dans le corps, permettrait d'enrichir les équipes d'intervention.

Enfin, il nous semble que le cadre naturel d'action pertinent et efficace des conseillers d'orientation psychologue est d'abord et avant tout l'établissement scolaire. C'est en se tenant dans la proximité la plus immédiate de l'acte éducatif que le conseiller peut jouer son rôle, aussi bien dans la nécessaire relation de conseil individuel aux élèves (pour laquelle il doit dégager de la disponibilité) que dans une fonction de coopération directe avec les professeurs principaux et enfin d'expertise auprès des équipes de direction.

3.3.4. Mieux définir et expliciter les nouvelles procédures d'affectation pour en faire un outil partagé et efficace au service d'une meilleure orientation des élèves et maîtrise des flux

La mise en place de PAM a pu heurter les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques, jusqu'alors très présents dans les commissions d'affectation et parfois réticents à compléter leurs effectifs par des élèves présentant un profil scolaire ou comportemental moins favorable.

Dans un contexte de recherche d'un infléchissement sensible des représentations et des valeurs sur la poursuite d'études longues, le nouveau système peut aussi être soupçonné, comme tout dispositif automatisé, à partir de critères dont la définition ne saurait être complètement neutre, d'être asservi aux objectifs de la politique d'orientation de l'académie.

Toute la difficulté est de trouver à chaque fois des points d'équilibre qui puissent être argumentés et compris, sinon toujours totalement acceptés par les différentes parties engagées dans le processus

S'il nous apparaît que la mise en œuvre de l'application PAM présente beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients pour les élèves, il s'impose d'associer plus largement les différents acteurs à la réforme en cours et aux premiers bilans qui en seront tirés. Ceux-ci devront démontrer que les objectifs qualitatifs et quantitatifs d'une meilleure affectation des élèves, par rapport à leurs vœux et à leur potentiel, ainsi qu'aux capacités d'accueil des établissements, se retrouvent bien dans les premiers résultats.

Quand à l'objectif central d'une orientation qui serait en phase avec l'objectif, accepté par tous dans son principe, sinon encore dans toutes ses modalités, d'une élévation générale du niveau de formation des jeunes alsaciens, il faut rassurer l'ensemble des partenaires. Convaincre qu'il n'est pas question de l'atteindre par un forçage bureaucratique mais par une meilleure prise en charge pédagogique des élèves à tous les niveaux. Développer une éducation à l'orientation qui leur permette de construire progressivement leur projet personnel et professionnel, en fonction de leurs aptitudes, de leurs motivations et du monde réel dans lequel ils devront un jour trouver leur place.

3.4. La prise en charge de tous les élèves : réussites et ruptures

L'exigence scolaire en Alsace s'inscrit, assez naturellement, comme on a pu le voir, et conformément à sa tradition, dans un rapport étroit aux valeurs d'effort et de mérite. Mais, dans une société où la mixité sociale se complexifie, les attentes et la conscience des enjeux scolaires se dispersent. La mise en œuvre de cette exigence revêt alors des aspects qui peuvent entrer en opposition.

L'exigence scolaire est ici proposée comme le premier moyen de la préservation de l'institution scolaire elle-même. L'École est l'un des instruments privilégiés de la promotion des individus, pour autant que ceux-ci en manifestent une forme d'appétence assez précocement détectée. Le niveau des taux moyens de réussite au baccalauréat, la part relative de poursuite d'études des bacheliers, y compris dans les filières scientifiques, y compris pour les jeunes filles, en donnent des témoignages édifiants.

Dès lors que d'autres voies sont accessibles, l'École ne s'impose pas naturellement comme un recours. Pour certains, elle peut même être perçue comme socialement "contre-productive" et ne permettant pas d'insérer dans la société.

C'est pourquoi, la mobilisation de moyens pour soutenir les plus en difficultés ne va pas toujours de soi et qu'au-delà d'îlots d'initiatives souvent remarquables, le système poursuit sur une lancée de reproduction socio-culturelle dominante.

Pour éviter ce qu'il faut bien appeler un gâchis social et économique au plan collectif, sans négliger les dommages individuels, et soutenir le mouvement qui s'amorce, fort heureusement, ici ou là, en faveur de la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, un pilotage plus serré s'impose. Une réappropriation des enjeux généraux de l'enseignement disciplinaire, notamment à l'école primaire et au collège, est également nécessaire.

Sur ce point, le rôle des IA-DSDEN mériterait d'être repositionné sur des objectifs clairs de pilotage de la scolarité obligatoire, dans un cadre académique et, non plus, seulement, restrictivement départemental.

3.4.1. Traiter de manière organisée et systématique la réussite et la difficulté scolaire

En Alsace, comme ailleurs, on répète souvent cette évidence que tout tient au premier degré. L'école primaire étant le premier lieu de prise en charge éducative des enfants qui feront la population scolaire de l'académie, elle doit assumer une part essentielle de la réussite ou des échecs de l'enseignement. La visite de classes et la rencontre avec les équipes éducatives ont montré deux éléments sur lesquels les inspecteurs et les enseignants peuvent dès à présent agir pour obtenir une plus grande réussite des élèves.

En classe, que ce soit en ZEP ou en classe bilingue, la lecture des cahiers des élèves révèle une utilisation souvent systématique (parfois exclusive) des fichiers d'élèves et des photocopies sur lesquels les élèves ont peu d'écrit à réaliser (un mot ou des schémas à compléter, des résultats d'opérations, etc.).

Les entrées tardives dans l'écrit¹⁸⁷ ne sont pas rares et, d'une manière générale, on relève trop peu d'écrit ou d'entraînement à l'écrit de la part des élèves.

En ZEP, il arrive que le constat de trop faibles exigences dans le domaine des apprentissages fondamentaux puisse être renforcé par la place parfois envahissante accordée à l'éducatif au détriment des apprentissages.

Ce qui est très préoccupant, c'est que des équipes éducatives rencontrées en ZEP nous ont dit consacrer près de la moitié du temps de classe aux actions éducatives dans les cycles 1 et 2 et plus de la moitié du temps au cycle 3, dès lors que « la loi du quartier reprend sa part dans les problèmes rencontrés à l'école ».

Plus grave encore, à notre sens, est le préalable accordé par ces équipes à « l'éducatif qui doit être réglé avant d'entrer dans les apprentissages »... et qui, faute de pouvoir être résolu, place ces élèves dans des conditions très inégales par rapport aux élèves des autres classes. Le temps d'enseignement effectif peut être ainsi raccourci de près de moitié, l'entraînement et les exigences sont moindres, le travail personnel inexistant ou proposé par les associations en dehors de la classe.

¹⁸⁷ Comme dans cette classe de CP, où les premiers travaux écrits apparaissent à partir du 15 mars.

L'exemple de cette école dans une vallée est significatif pour montrer que des progrès rapides et visibles sont possibles.

Le directeur nouvellement nommé ayant fait le constat d'un climat difficile entre les enfants et avec les familles, de résultats faibles aux évaluations, d'un projet d'école précédent faisant la part trop importante aux sorties et aux actions éducatives... a impulsé un nouveau projet d'école en remobilisant l'équipe enseignante. Il a obtenu son accord sur la limitation des photocopies et l'entraînement à l'écrit des élèves dans tous les domaines. La municipalité a pris en charge l'achat de cahiers et de stylos pour tous les élèves. Il a été proposé aux familles et aux élèves d'engager la rédaction d'un roman qui a, depuis, été achevé et édité.

En un an, les progrès des élèves ont été spectaculaires, à tous les niveaux - les élèves entrés en sixième témoignent d'une plus grande aisance dans les disciplines- et un climat serein s'est installé rapidement entre les élèves et avec les familles.

Cet exemple, qui n'est pas un modèle, illustre la faisabilité d'une démarche volontariste, déterminée et cohérente, en appui et avec la participation des principaux acteurs pour obtenir des progrès dans les apprentissages, principalement dans les fondamentaux, mieux préparer les élèves à leur scolarité ultérieure, poser et accroître ainsi la réussite scolaire dès le primaire.

Au collège, la structuration des classes/groupes est un levier déterminant et les cursus bilingues constituent des "marqueurs" bien repérés par les parents d'élèves. Lorsque les viviers d'élèves à "profil bilingue" tombent en dessous d'un certain seuil, il n'est pas rare que les familles cherchent d'autres solutions de scolarisation. Si certains établissements ont peu à peu évolué vers une logique de type "groupe de niveau", d'autres s'y refusent et cherchent d'abord à revenir à des groupes classes à effectifs réduits. Dans de nombreux établissements, la question de la composition des classes est exposée à la double pression des attentes des familles qui redoutent les effets de "contagion" et aux demandes des enseignants qui assez souvent souhaitent privilégier l'homogénéité.

La plupart des enseignants conçoivent la "prise en charge" particulière des élèves à travers la mise en place de "dispositifs", tout en admettant qu'il s'agit de quelque chose "d'assez flou" pour lequel ils ne se sentent pas particulièrement "préparés". Le principe même de "la remédiation" peut faire problème, lorsqu'elle paraît s'imposer sans engagement partagé : "la remédiation ne doit pas se faire au détriment de l'ensemble...", ou lorsqu'elle interroge sur son fondement éducatif ("qu'en est-il du volontariat de l'élève apprenant ?")

Dans ce collège urbain du Haut-Rhin, on n'a pas honte de parler de "prise en charge". D'autant moins qu'on le fait avec un grand savoir-faire, de l'expérience et de solides repères socio-culturels. Cependant, tout en récusant l'idée même de démobilisation, les professeurs disent combien les choses sont devenues très difficiles et combien ils se sentent seuls !

"Le sens de ce que l'on entreprend peut finir par nous échapper lorsqu'on se trouve en présence d'élèves qui ne s'intéressent à rien : le collège c'est « bof », le stage en entreprise c'est « bof », le retour au collège c'est la même chose... Comment mieux nous organiser avec des élèves qui ne se projettent dans rien ? Dans cette 3ème d'insertion nous avons désormais du mal à répondre à l'objectif.

Parfois, nous avons le sentiment que certains élèves régressent, perdent leurs connaissances, c'est peut-être une question d'attitude, de rapports aux autres, à la société, lorsqu'ils quittent l'enfance.

C'est une double frustration, car, dans le même temps, nous avons des élèves qui ont de la motivation, des moyens, une volonté de s'en sortir... Certains élèves viennent assister spontanément à certains cours au lieu d'aller en permanence ou d'attendre en récréation.

Pour ceux-là, nous voulons continuer !¹⁸⁸

¹⁸⁸ Entretien avec les professeurs principaux d'un collège, le 21 mars 2006.

Certains professeurs sont conscients du rôle singulier qu'ils peuvent jouer dans le traitement des difficultés scolaires au sein même de leur enseignement, dans la classe : ils revendiquent même cette prérogative.

"Donnez-moi 4 heures par semaine, en tant que professeur principal (en EPS) et je ferai du travail sur l'orientation, sur la méthodologie, sur l'accompagnement aux devoirs... Je les préparerai à la classe de 2de. Je travaille sur projet, je suis formé et j'estime que je suis compétent ! Pas la peine de chercher des solutions externes, compliquées, fragiles et pour finir ingérables..."¹⁸⁹

Ces professeurs savent installer, développer, valoriser les apports méthodologiques transversaux mobilisés dans les apprentissages, quelle que soit la discipline concernée. Certaines équipes se concertent, élaborent ensemble des éléments diagnostiques et coordonnent leurs apports dans l'acquisition de démarches intellectuelles de base : ordonnancement de tâches, analyse d'énoncés, prise de notes, acquisition lexicale, modes de lecture, etc.

Ces initiatives souvent courageuses et inspirées demeurent très locales, elles ne se diffusent pas et paraissent devoir leur existence et qualité au hasard des circonstances ou plus sûrement à la détermination d'un chef d'établissement, d'un adjoint ou d'un(e) enseignant(e).

Sur le fond, les sentiments sont partagés chez les enseignants. Le paradoxe peut surgir lorsque tels dispositifs de parcours aménagés (Découverte professionnelle 6 heures, 4ème alternance...) destinés à permettre à chaque élève de trouver "une solution", sont "victimes de leur succès" et se traduisent par un afflux de demandes qui ne sont pas a priori toutes légitimes. Mais comment arbitrer, lorsque le parcours ordinaire se révèle, en fin de compte, inadapté à l'aboutissement au diplôme ?

La distance de l'encadrement pédagogique est assez généralement ressentie. Les sentiments d'isolement, de manque de perspectives ou tout simplement l'absence de reconnaissance pour ce qui est si difficile à réussir, semblent l'emporter.

Une mobilisation coordonnée autour du sens de la prise en charge pour la réussite de tous les élèves est attendue, et devra être explicitée, clarifiée, motivée. Elle passe par les interventions de l'encadrement pédagogique à tous les niveaux et, en particulier aux points de passage inter-degrés.

Elle requiert également un effort volontaire, lors de la répartition des moyens académiques du second degré, en faveur des collèges. *« Ceux-ci doivent en effet mettre en œuvre les programmes personnalisés de réussite éducative, généraliser l'option de découverte*

¹⁸⁹ Op. cit.

professionnelle de trois heures en 3^e, supporter une diminution horaire pour redéployer 23 postes d'enseignants « expérimentés » dans les réseaux « ambition réussite », remplacer 69 assistants pédagogiques par des contrats aidés, développer les UPI et les classes ou ateliers relais. Et, dans les objectifs de l'académie, il est prévu d'augmenter l'enseignement bilangue, comme il est prévu d'augmenter de 1% par an l'orientation en seconde GT, ce qui suppose la possibilité d'améliorer les performances du collège »¹⁹⁰.

L'amélioration de la situation des collèges alsaciens conditionne celle de la prise en charge de tous les élèves, en fonction de leurs besoins spécifiques, jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire. Les taux particulièrement faibles de réussite au brevet sont un indicateur de la gravité de la situation.

Une réflexion globale sur les voies d'une redistribution possible au niveau du second cycle, notamment par une refonte de la carte des formations en LP et une redistribution des enseignements de détermination et des spécialités dans les voies générales et technologiques, paraît s'imposer.

3.4.2. Promouvoir et valoriser les dispositifs de positionnement et d'accompagnement des élèves aux différents points de passage inter-degrés du système éducatif

Le projet académique 2003-2007 traite assez peu de cette question, sauf en ce qui concerne l'articulation terminales-formations post-bac et plutôt sous l'angle de l'orientation.

Il apparaît cependant que les points de passage entre les divers niveaux d'enseignement sont de véritables zones à risques et que plus on s'élève, moins le problème est pris en charge.

Nous avons pu constater que le passage entre la grande section de l'école maternelle et le CP de l'école élémentaire faisait l'objet, conformément à la logique de cycle, d'une véritable attention. Cette priorité est bien identifiée dans le travail d'animation des IEN et des conseillers pédagogiques. Les directeurs d'écoles l'intègrent dans leur projet et leurs pratiques : rencontres entre enseignants pour travailler à la continuité des apprentissages, suivi des enfants, implication des parents, toute une série d'actions entourent et facilitent ce moment important de la scolarité.

Une attention particulière est portée par les inspecteurs, les directeurs et les enseignants au passage des élèves entre la maternelle et l'élémentaire. Les enseignants se rencontrent,

¹⁹⁰ Préparation de la rentrée 2006 – note des inspecteurs généraux correspondants académiques – juin 2006

préparent et analysent les résultats des évaluations GS-CP ; cette liaison existe dans la plupart des situations, elle est rendue plus facile quand des regroupements sont opérés entre les deux structures sous une direction commune.¹⁹¹

Du primaire au collège

Le passage école-collège est plus problématique. Les enseignants et les directeurs d'école observent que les résultats des évaluations 6^{ème} ne sont pas systématiquement adressés aux écoles du secteur du collège et que les analyses et les résultats sont encore trop peu étudiés entre les enseignants de CM2 et de sixième. Certains ont même l'impression que l'évaluation intéresse peu (voire pas du tout) les enseignants de 6^{ème} et du collège en général (notamment, les livrets d'évaluation des élèves comme les résultats des évaluations 6ème ne sont pas utilisés pour soutenir les élèves fragiles). Ils ne comprennent pas que les exigences d'évaluation ne s'exercent pas aussi fortement dans le second degré que dans le premier degré.

Les IEN apprécieraient l'appui des IA-IPR dans le domaine des apprentissages fondamentaux, notamment, pour co-piloter des rapprochements entre les équipes enseignantes ou réaliser des animations pédagogiques conjointes. Celles-ci pourraient porter sur l'articulation des programmes, les exigences dans les deux niveaux, l'utilisation des évaluations, etc.

Cette attente est d'autant plus légitime que des initiatives ont été prises, de part et d'autre. Les collaborations peuvent relever de choix spontanés (ex. évaluation CM2-6ème) ou se développer dans le cadre de stages dits "inter degrés" qui associent des formateurs premier degré et second degré, en présence d'un IEN et d'un IA-IPR. Ces stages, organisés à la demande des établissements (collèges), en lettres, en mathématiques permettent d'aborder des questions fondamentales comme l'évaluation, la continuité des apprentissages, le rôle de l'écrit (en mathématiques, français, mais aussi en LVE...). Les résultats font l'objet d'une communication aux établissements mettant en évidence les points de convergence entre les disciplines¹⁹². Le protocole de ces stages inter degrés a été mis au point par un IA-IPR d'EPS.

Si les retombées de ces actions restent à mesurer, l'opportunité de la démarche ne fait pas de doute. Sa consolidation et son développement peuvent constituer la matière d'œuvre de projets école-collège particulièrement fructueux.

¹⁹¹ Ce qui peut advenir à l'occasion du départ à la retraite de l'un des deux directeurs ou d'une restructuration (le directeur de la nouvelle structure peut alors bénéficier d'une décharge et exercer un certain pilotage pédagogique, pour proposer et organiser des rencontres et des travaux communs).

¹⁹² Voir en annexe, un exemple de courrier adressé aux établissements

Le principal du collège F de H, tire tout le parti possible des réunions d'harmonisation CM2-6ème en organisant avec l'IEN la rencontre des maîtres de CM2 et des enseignants de son collège représentant les disciplines principales. Il va plus loin.

Il remonte le calendrier officiel en demandant plus tôt la communication des dossiers des élèves. Cela permet l'organisation d'un échange oral plus approfondi, lors de la réunion d'harmonisation, sur les élèves les plus fragiles qui feront l'objet d'un suivi particulier.

Cela permet aussi de constituer les classes de 6ème sur des bases pédagogiques plus élaborées et d'être ainsi en mesure d'organiser une rencontre, avant la rentrée, fin juin, au collège entre les élèves de 6ème et leurs futurs professeurs principaux. À cette occasion, chaque élève se voit remettre un carnet d'accueil fort bien fait, simple et concret.

D'autres occasions de rencontre sont fournies, entre les élèves eux-mêmes à l'occasion d'initiatives pédagogiques (le jour de notre visite 60 enfants, 30 de sixième et 30 de CM2, participaient à un « défi lecture » au collège), ou entre enseignants, notamment ceux des secteurs bilingues qui se rencontrent régulièrement.

Il en résulte une rentrée facilitée et sans stress pour les nouveaux 6èmes et une prise en charge immédiate des plus faibles, qui, il est vrai, ne sont pas très nombreux dans ce collège. Ils font cependant l'objet d'une attention particulière de l'équipe pédagogique et du principal qui les suit un à un, estimant que c'est d'abord à ceux-là qu'il faut s'intéresser.

D'autres formes de relations pourraient être mobilisées, en particulier la formalisation d'une mission de "correspondant" permettant à un professeur principal de collège de travailler avec les enseignants de CM2 les aspects clés du passage vers le collège, d'assurer le suivi de certains élèves, etc.

Du collège au lycée

La distance est plus grande encore entre le collège et le lycée général ou technologique. On quitte le domaine de la scolarité obligatoire et pour certaines équipes pédagogiques de lycée, certains élèves n'ont pas leur place en seconde GT. Un proviseur ne nous a pas caché que s'il appliquait les directives académiques d'accueil accru d'élèves en seconde, il laissait ensuite "faire la nature", sous forme de redoublements ou de réorientations. Certains conseils de classe des collèges en amont redoutent, dès lors, d'envoyer leurs élèves, moyens ou moyens plus, à un échec quasi assuré.

Malheureusement, et faute d'informations suffisamment élaborées et publiées, qui montreraient qu'avec les mêmes élèves, d'autres lycées qui commencent à bouger et à modifier leurs pratiques pédagogiques obtiennent des résultats tout à fait probants, c'est l'opinion selon laquelle il ne servirait à rien d'envoyer plus d'élèves en seconde générale et technologique qui est propagée.

Un séminaire d'intégration dans un lycée :

Un travail d'intégration est mené tous les ans en début d'année pour les nouveaux arrivants au lycée (ceux du CFA n'y sont pas associés pour des problèmes d'emploi du temps, notamment de présence en entreprise). Il prend notamment la forme d'un « séminaire de 2 jours, dans un centre de loisirs. Il implique la participation de tous les enseignants des classes concernées et des représentants des autres personnels du lycée. Là se discutent « les clefs de la réussite », règles de vie de la communauté scolaire, les formations et les métiers sont présentés par les équipes enseignantes et par des représentants des professions. Par ailleurs les activités ludiques et sportives de même que l'hébergement partagé permettent d'amorcer d'autres types de relations entre élèves et adultes

Des dispositifs d'aide et de soutien :

D'une manière générale, les élèves ou apprentis entrants sont positionnés en français et mathématiques ; cela permet de repérer d'entrée ceux qui sont susceptibles de connaître des difficultés. Un positionnement est réalisé également en langue vivante pour les BEP. L'ensemble de ces positionnements fonde la plupart des dispositifs mis en place.

La recherche des causes des difficultés est évidemment une étape incontournable avant d'engager la mise en place de tel ou tel dispositif. C'est d'ailleurs pourquoi les quelques formules de soutien scolaire qui ont pu nous être présentées sont souvent insuffisantes parce qu'elles sont d'abord inadaptées. A l'inverse, si le dispositif répond à un diagnostic maîtrisé, alors l'efficacité est rapidement perceptible.

Des « classes » français langue étrangère (FLE)

Dans cet établissement, le positionnement initial fait apparaître une maîtrise insuffisante de la langue française pour 30% des élèves entrants. Pour répondre aux situations les plus graves, des « classes » FLE sont proposées, modules de différents niveaux, animés par des assistants pédagogiques diplômés, recrutés à cet effet et accompagnés dans leur démarche pédagogique par les professeurs de français du lycée ; ces modules se substituent en partie aux cours de français.

Du lycée au post-bac et à l'université

Nous avons souligné supra les très grandes difficultés en matière d'articulation du lycée avec les formations post-bac. Deux chiffres permettent d'en donner la mesure : 35,7 % des inscrits pédagogiques absents à l'examen de première année de licence¹⁹³ ; 68,8% des présents à l'examen y sont admis. En complément à certaines des propositions formulées à l'issue du débat national « Université-emploi », dont l'une, excellente, même si elle n'est pas nouvelle, vise à réserver davantage de places en IUT et BTS pour les bacheliers technologiques et les bacheliers professionnels avec mention, d'autres pistes d'action méritent d'être explorées.

¹⁹³ Il est intéressant de souligner que cette moyenne recouvre une réalité très disparate d'une série de baccalauréat à l'autre : 28% pour les bacheliers S, 42% pour les bacheliers ES et L, 58% pour les bacheliers technologiques et 80% pour les quelques bacheliers professionnels. Ces chiffres concernent l'Université Louis Pasteur (ULP) pour une population de 2 661 étudiants inscrits en 1^{ère} année, année universitaire 2004-2005, données établies le 11/04/2006 par A. Cheminat, Oresipe.

- **Connaître pour agir**

Lorsque les taux d'évasion (inscriptions administratives non confirmées, absentéisme ou défaillance aux examens), peuvent atteindre jusqu'à 50% dans certaines filières, il paraît indispensable que cette population d'étudiants fasse l'objet d'enquêtes spécifiques permettant d'en cerner les caractéristiques, sociologiques, scolaires, psychologiques, sauf à rester dans l'incapacité à trouver des solutions adaptées à un public à l'évidence hétérogène.

L'action de l'ORESIPE mériterait d'être fortement soutenue en complétant son travail statistique par des enquêtes qualitatives sur les étudiants concernés qui pourraient être confiées à l'antenne locale du CEREQ.

- **Informier pour responsabiliser**

Il convient de porter à la connaissance des jeunes et de leurs familles, mais aussi des enseignants du lycée, principaux prescripteurs des poursuites d'études, toutes les informations qui leur permettront d'apprécier les chances de réussite à l'université en fonction de l'origine de baccalauréat, critère déterminant s'il en est, mais également de certaines corrélations qui ne doivent rien au hasard, entre les notes obtenues au lycée, dans certaines matières des différentes séries et les résultats constatés à l'université. Certaines aptitudes, comme la capacité au travail autonome, à la recherche documentaire, à la prise de note sélective... qui font partie de l'implicite de l'élève qui réussit, ne sont pas suffisamment repérées et valorisées au lycée.

- **Proposer des solutions adaptées aux étudiants les moins bien préparés aux études longues**

À la sortie du lycée, pour de nombreux élèves, en particulier ceux dont la famille ne dispose pas des repères culturels permettant de se situer par rapport à l'offre post-baccalauréat, l'orientation ne peut demeurer une simple prestation d'information délivrée une fois pour toute. Un accompagnement individualisé est nécessaire, adapté, dosé en fonction de l'évolution du parcours et des moments décisionnels, il devient de plus en plus une composante de la formation universitaire elle-même.

Depuis plusieurs années, le service d'orientation de l'UHA convoque pour des entretiens, au moment des inscriptions, les bacheliers identifiés comme étant les plus fragiles mais sans grand résultat faute de propositions alternatives. L'une des mesures proposée par la commission Hetzel devrait trouver en Alsace un terrain d'application expérimentale particulièrement adapté. En considérant le potentiel de places vacantes en STS, au terme d'un premier trimestre d'observation et de travail soutenu sur le projet individuel, avec au besoin

un soutien financier en cas d'obstacle à une mobilité, des aménagements permettant une réorientation sont à construire.

Ils déboucheront d'autant mieux si ces aménagements s'inscrivent dans une véritable démarche partenariale, comportant, par exemple, des retours à l'université dans le cadre L3 professionnel par exemple.

Le potentiel de formation par alternance, en évolution au niveau supérieur peut aussi être utilisé pour diversifier les offres et proposer une certaine souplesse dans les possibilités de parcours, en s'appuyant sur les services de formation continue des universités avec un soutien financier de la région. Mais là encore les solutions ne seront efficaces que si elles s'appuient sur une connaissance précise des publics, de leurs attentes et de leurs besoins.

- **Positionner pour aider efficacement**

Pour les étudiants qui au terme de ce processus de recherche raisonnée et individualisée s'engageront dans des études universitaires, nous voudrions mentionner l'expérience et le savoir faire acquis par l'UHA qui, depuis 2002, organise un dispositif de repérage et de tutorat au moment de la rentrée, avec des résultats intéressants.

Des tests d'entrée sont proposés à tous les étudiants des filières généralistes. Le taux de participation est de 50 à 90% selon les filières. Ces tests conjuguent épreuves cognitives communes et exercices spécifiques à chaque département. L'anonymat est respecté, une grille d'autocorrection est fournie à chaque étudiant. Les résultats des tests sont dépouillés par filières, les 10% de scores les plus faibles sont classés « rouge », les 50% suivants « orange » et les derniers 40% « vert ».

Ces informations sont également portées à la connaissance des étudiants qui peuvent ainsi s'évaluer d'un autre point de vue, par rapport au niveau général de la filière.

Un tutorat est éventuellement fortement recommandé aux étudiants jugés « tutorables » (un peu moins de la moitié de la population concernée), les autres étant exclus du dispositif. Le pourcentage de ceux qui acceptent d'être effectivement tutorés représente, cette année, environ un quart des primo-arrivants.

Le bilan de ce dispositif est favorable, puisque les étudiants qui fréquentent les groupes de tutorat présentent un taux de réussite nettement supérieur à celui des primo-arrivants en général et, quand la présence dans ces groupes est régulière, cette différence de chances de succès varie du simple au double.

- **Motiver les étudiants à travers un projet personnel professionnel**

La généralisation de la démarche de projet de l'étudiant, du type de celle qui est engagée à l'université Robert Schumann, pourrait constituer un axe de développement concerté permettant de réduire les échecs et les abandons par manque de repères et de perspectives.

- **Diversifier et fluidifier enfin les parcours**

Ceci, à travers la piste de la professionnalisation (cf. infra) apparaît le plus sûr moyen d'intégrer la variété des aspirations et des capacités, mais aussi les contraintes économiques et sociales, les changements de cadre et de conditions de vie auxquels sont exposés nombre d'étudiants issus des milieux les moins favorisés.

- **Mutualiser pour progresser**

Lors de nos entretiens dans les universités, nous avons été frappés par la richesse et la diversité d'expériences réussies, d'organisations innovantes et de résultats... qui ne sont pas connus des autres.

À l'échelle d'un territoire comme l'Alsace, où chaque université a vocation à s'adresser à l'ensemble des jeunes, il y a beaucoup à gagner à le faire dans un langage commun, même pour faire valoir des spécificités.

La question capitale de l'accompagnement et de la réussite des étudiants prend un relief tout particulier à l'heure où l'offre de formation et la constitution des viviers d'étudiants devront, de plus en plus, s'appréhender demain pour le niveau L : aussi bien à l'échelle régionale de l'Alsace qu'à celle du Rhin supérieur (avec le projet de relance d'EUCOR). À l'heure également où les universités de Strasbourg travaillent à leur rapprochement, sans exclure des coopérations structurées avec l'UHA, comment pourrait-on continuer à aborder ce sujet, "chacun chez soi, chacun pour soi" ? Si les universités veulent attirer des étudiants déterminés, en capacité de réussite, leur offre de formation au niveau L devra être lisible et coordonnée, comme elles ont déjà commencé à le faire pour le niveau M, et, plus encore que pour le M, cette offre devra être inscrite dans leur environnement régional.

3.5. L'alternance et la professionnalisation au service de la réussite et de l'insertion

En Alsace, l'image des entreprises, de la formation professionnelle, de l'apprentissage, est, comme dans les territoires voisins, Allemagne et Suisse, et même si les systèmes de formation diffèrent, très positive.

Le Schéma régional théorise en quelque sorte cette spécificité alsacienne en promouvant symétriquement, comme vecteurs de l'action éducative, « l'établissement de formation, pôle de services et de promotion pour son environnement » et « l'entreprise formatrice, ouverte aux jeunes, apprenante pour les actifs ».

Les parcours de formation, organisations ou pratiques pédagogiques qui prennent appui sur une relation structurée avec le monde des entreprises pour conduire une proportion importante d'élèves ou d'étudiants à la réussite et à une insertion professionnelle réussie ont constitué un thème récurrent des investigations de la mission d'évaluation.

Plusieurs problématiques se retrouvent autour de cet axe fort de la politique éducative alsacienne, notamment au moment où les faits, et les injonctions nationales, semblent donner raison à l'approche régionale.

Longtemps préservée des tensions de l'excès adéquationniste, l'Alsace a montré comment il était possible de structurer un appareil de formation efficace, adapté aux besoins les plus immédiats tout en développant, par ailleurs un enseignement supérieur riche et performant.

Aujourd'hui, l'infléchissement économique national et son écho régional donnent de nouveaux arguments pour une relance ambitieuse de la formation professionnelle, à condition qu'elle ne reste pas - sans pour autant les délaisser - uniquement axée sur les métiers dont les diplômes de référence se situent au niveau V. Au demeurant, sur le marché du travail, il se confirme que les jeunes sortis de l'apprentissage ou du système scolaire sans diplôme sont nettement plus en difficulté que les sortants diplômés.

3.5.1. Mobiliser l'alternance au collège dans le seul but de réduire les sorties sans qualification, en ouvrant l'accès aux formations et en renforçant la motivation des élèves

Un certain nombre de classes de 4ème et de 3ème, à l'appellation et au statut incertains, subsistent et fonctionnent comme de véritables filières de relégation, au motif, partagé dans les établissements supports et leur environnement, que certains élèves ne seraient, comme on l'entend assez souvent dire, « pas faits pour les études ».

Lorsqu'un district, remarquable pour son élitisme à tous les niveaux d'enseignement, concentre à lui seul 30% de l'offre académique pour ce type de structures, on ne peut que s'interroger sur la pertinence et les motivations d'une pré-orientation aussi précoce.

À l'inverse, certaines réussites témoignent des apports positifs d'une structure adaptée, tant les difficultés scolaires sont grandes pour certains élèves. Lorsque l'organisation des dispositifs en 4ème d'alternance et 3ème d'insertion est rigoureuse, portée par des enseignants volontaires et expérimentés avec l'ensemble de la communauté éducative, inscrite au projet d'établissement, elle est autre chose qu'une collection d'actions disparates, résultat d'un exercice obligé.

Dans ces deux collèges, ne sont inscrits dans les dispositifs en alternance, avec l'accord des parents, et dans le cadre d'un contrat pédagogique personnalisé, que des élèves volontaires, en grande difficulté scolaire et ayant au moins un an de retard.

L'alternance en 4ème est légère (une semaine par trimestre), plus soutenue en 3ème. Au total, cinq périodes de stage sur les deux ans.

Il s'agit d'abord de travailler à réconcilier l'élève avec l'école, à partir d'une alternance maîtrisée collège-entreprise." Notre premier indice de réussite est un très faible taux d'absentéisme."

Les stages en entreprise prennent appui sur des professionnels appartenant à un réseau identifié par l'équipe pédagogique : "On a un portefeuille de 50 entreprises dans différents secteurs. Dans chacune d'elle, on a identifié un « tuteur de stage » avec qui on a travaillé en concertation sur son rôle. Nous avons élaboré un dossier « nouveau patron ». Quand ça ne va pas, ou quand ça ne va plus, nous retirons l'entreprise de notre fichier. Mais c'est très rare".

Les activités pendant les périodes de stage font l'objet d'une collecte et sont décrites dans un livret de suivi. Lors de chaque retour au collège, une restitution du vécu de l'élève pendant le stage est organisée dans la classe : un moment important où la mise en commun permet d'élucider, de réguler, de partager les expériences particulières.

Tous les élèves participent au conseil de classe (et ils sont généralement tous présents !) au cours duquel ils présentent leur bilan.

En fin de troisième, ils trouvent presque tous une solution positive, soit en lycée professionnel, soit en apprentissage, soit plus rarement (mais c'est arrivé) en seconde GT.

L'aménagement de l'emploi du temps est cependant sévère : pas de LV2, pas d'histoire-géographie ("un peu en lettres parfois"), pas d'enseignements artistiques... mais deux enseignements de substitution : culture générale et vie sociale et culturelle.

Le revers d'une telle prise en charge est, il est vrai, dans l'un de ces deux établissements, un record de candidatures pour le dispositif en alternance !

Les risques de dérive sont contenus, tant que les instigateurs du projet en conservent la maîtrise dans ses finalités et modalités, tant que le dispositif est sous le contrôle de l'autorité départementale. L'importance de la demande spontanée doit cependant inciter à la prudence.

À un moment ou à un autre, certains adolescents peuvent être tentés de rompre avec le système scolaire, soit qu'ils connaissent une rupture de leur équilibre familial, un changement d'environnement, soit qu'ils sont fragilisés depuis la classe de 6ème. Il faut veiller, et c'est une responsabilité du pilote départemental, en appui sur les corps d'inspection pédagogiques, à ce que ces dispositifs soient limités aux élèves qui en ont vraiment besoin, pour accéder à de nouvelles motivations, retrouver un équilibre, bref, échapper à l'exclusion scolaire.

Les responsables académiques sont parfaitement conscients des enjeux et comptent profiter de la mise en place de la « Découverte professionnelle », 3h et surtout 6h, en classe de 3^{ème}, pour réorganiser ces dispositifs, les normaliser et les encadrer. Il est souhaitable bien sûr de ne pas décourager les équipes qui ont fait un travail de qualité et qui peut être évalué assez facilement sur la base des résultats et des parcours ultérieurs des élèves, poursuites d'études et accès à une qualification.

3.5.2. Faire de l'apprentissage une voie de formation ouverte à tous, jusqu'aux diplômes de niveau supérieur, au service de la promotion sociale des jeunes alsaciens

On a rappelé plus haut l'importance d'un apprentissage de tradition et de qualité en Alsace, fortement soutenu par les corporations, mais dont les effectifs stagnent depuis plusieurs années. La région, dans son schéma de développement de l'éducation et de la formation se donne pour objectif de renforcer la qualité de l'apprentissage en Alsace et de conforter son développement en s'en remettant à un groupe de travail (région, rectorat, chambres consulaires, organisations professionnelles...) pour l'élaboration d'un plan d'actions spécifiques ou d'un programme annuel de développement.

Trois orientations étaient fixées pour ce groupe de réflexion :

- renforcement du lien entre CFA et entreprise (accompagnement et livrets de liaison),
- reconnaissance de la fonction de maître d'apprentissage,
- montée en niveau de la qualification des apprentis.

Les deux premières orientations ne soulèvent aucune objection pour des chambres consulaires et des corporations particulièrement investies dans la formation, qui conçoivent l'apprentissage comme une voie d'excellence et y prônent la qualité. Mais nos divers interlocuteurs, tout en reconnaissant que le niveau d'exigence s'est encore élevé dans la dernière période, n'adhèrent pas vraiment à la vision d'une nécessaire élévation généralisée des diplômes. Sur le terrain, les professionnels continuent à manifester un fort attachement au niveau V avec de timides ouvertures sur le niveau IV. Certains secteurs ont néanmoins délibérément évolué vers les niveaux IV et III, c'est le cas par exemple des industries graphiques (CFA Gutenberg).

La voie de l'apprentissage doit aussi favoriser les parcours de continuité, d'un diplôme à l'autre

Mais l'évolution est lente, et, sur la question de l'élévation des niveaux, les IEN-ET ne cachent pas les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans le dialogue avec certaines professions, d'autant plus que la région a longtemps été opposée à l'ouverture du niveau III (BTS) dans le public. De leur point de vue, il faudrait tenir un discours plus affiné, domaine par domaine. Il est des secteurs où il n'y a de débouchés qu'au niveau du baccalauréat professionnel, voire du niveau III (par exemple dans les services administratifs aux entreprises) mais il en est d'autres où le CAP a toute sa place. La CCI et c'est logique n'exprime pas les mêmes réticences dès lors que ses besoins évoluent plutôt dans le sens des orientations défendues par le rectorat et la région.

La voie de l'apprentissage en Alsace autorise le plus souvent un parcours unique vers l'acquisition d'un seul diplôme (vers un CAP, un brevet de maîtrise, etc. ou même vers une licence professionnelle). Les trajectoires qui enchaînent un passage par la voie de l'apprentissage (après la scolarité obligatoire) puis un retour en voie scolaire éventuellement suivi d'une autre phase en apprentissage sont extrêmement rares.

Les structures existantes (en particulier les CFA publics) devraient permettre une forte fluidité et autoriser de nombreux développements de ce type de parcours. Alors même que l'instrument institutionnel, le lycée des métiers, est disponible pour cela, les offres sont très limitées, confidentielles.

Il en va de même des formules dites de "mixage des publics" : formation initiale / formation continue) ou formation initiale scolaire / formation initiale par apprentissage.

Les quelques expériences que nous avons pu examiner, en BEP logistique, en BTS productique - mécanique, semblent fragiles, difficiles à stabiliser et finalement peu investies aux plans organisationnels et pédagogiques.

La carte des formations n'aborde que très rarement les approches intégrées de l'offre de formation et pratiquement jamais en phase avec les orientations académiques dominantes. Comment s'étonner alors de la distance qui semble croître entre les logiques scolaires et celles de l'apprentissage ?

Il y a une demande, visiblement croissante, de possibilités de poursuite d'études par la voie de l'apprentissage, il y a un risque évident à ne pas occuper l'espace, entre un niveau V surreprésenté en Alsace, et un niveau III puis un niveau II qui se développent à grands pas. La filière de l'apprentissage devra progressivement s'inventer des formules de continuité pour rester attractive, anticiper un certain nombre de besoins, et demeurer une voie d'excellence.

La voie de l'apprentissage doit s'ouvrir à tous les jeunes, quelle que soit l'origine nationale de leurs parents

La filière de l'apprentissage devra aussi s'ouvrir à tous les jeunes de toutes origines. Nous n'avons pas pu ne pas constater dans nos visites de CFA que les jeunes "issus de l'immigration"¹⁹⁴ en sont massivement exclus.

Perception que confirme le CESA dans son avis du 11 avril 2006¹⁹⁵.

¹⁹⁴ "Les guillemets ne sont pas une coquetterie. Cette expression est devenue progressivement dominante, alors que ses termes constitutifs posent de très nombreux problèmes [...]. Voir à ce sujet E. Balibar, I. Wallerstein, Race, nation, classe. Les identités ambiguës, La Découverte, Paris, 1997." Cité par OREFQ, GRÉE, 2006

¹⁹⁵ Avis n°01-06, De l'école à l'emploi, Conseil économique et social d'Alsace.

La nécessaire sélection - due au surplus de demandes par rapport à l'offre d'apprentissage dans certains secteurs d'activité - exclut un certain nombre de jeunes de cette voie de formation : il apparaît que les jeunes issus de l'immigration¹ ou des quartiers sensibles y ont moins accès, hormis dans certains secteurs comme le BTP.

Ces jeunes sont alors scolarisés « par défaut » dans les lycées professionnels et connaissent des taux d'insertion nettement moins favorables par la suite car la qualité des formations professionnelles sous statut scolaire est moins reconnue par les entreprises.

Par conséquent, il est important de mener de front développement de l'apprentissage et revalorisation de la voie professionnelle sous statut scolaire. Cette revalorisation passe par le développement, quantitatif (dans certains cas) mais surtout qualitatif, de l'offre de formations en lycée professionnel.

Il s'agira par là d'ouvrir davantage de perspectives aux jeunes qui n'ont pas été acceptés en apprentissage et à ceux dont les premiers – voire deuxièmes – voeux d'orientation sont déboutés en raison du manque de places dans certains lycées.

Il est important que la Région garde ces éléments à l'esprit dans le cadre de sa réflexion sur la poursuite du développement de l'apprentissage.

¹ *Le rapport de Nora Barsali (2005) commandé par l'ACFCI sur l'égalité des chances dans l'apprentissage montre les problèmes d'accès des jeunes de couleur et/ou issus de l'immigration à cette voie de formation.*

On peut certes objecter que la décision appartient à l'employeur qui choisit le jeune, mais à niveau scolaire et aptitude équivalents, il s'agit bien alors de discrimination¹⁹⁶.

L'élaboration d'un nouveau programme régional d'intégration des populations immigrées (PRIPI) a permis au préfet de la région Alsace de relancer la sensibilisation et la mobilisation des multiples acteurs concernés par les questions de l'accueil et de l'intégration car "Il s'agit d'un enjeu particulièrement important dans notre région, eu égard au nombre de personnes immigrées résidant en Alsace"¹⁹⁷.

¹⁹⁶ "Constitue une **discrimination raciale** toute distinction opérée à raison de l'origine, de l'appartenance (réelle ou supposée) d'une personne à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée." Cité dans le Dossier – Ressources, Discriminations raciales au travail, EQUAL, produit par l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville (ORIV) Alsace, avril 2005

¹⁹⁷ Programme régional d'intégration des populations immigrées, Alsace 2005-2008, juillet 2005, Préfecture de Région.

La plupart des comportements discriminatoires reposent sur des préjugés (positifs ou négatifs) et des stéréotypes résultant de l'ignorance de l'autre, de l'absence de contact avec celui désigné comme « étranger ».

Les études et constats de terrain, réalisés en Alsace¹, font apparaître des pratiques discriminatoires affectant plus particulièrement certaines catégories d'individus, à savoir ceux d'origine non européenne et plus particulièrement les Turcs et les Maghrébins mais aussi des personnes qui par leur apparence (couleur de peau notamment) ou leur origine sont assimilés à des « étrangers ».

La discrimination apparaît, au travers des nombreuses réunions ou témoignages comme un phénomène généralisé mais non mesurable, sur lequel il paraît nécessaire d'agir. Cette ambiguïté rend parfois complexe la prise en compte des situations.

Sur le plan régional, l'émergence de la question des discriminations a été possible du fait de l'implication d'acteurs multiples, institutionnels (notamment le FASILD) comme associatifs, par le développement d'éléments de connaissances objectifs mais aussi la prise en compte de la réalité des discriminations raciales [...].

Toutefois le débat et les réflexions sont encore assez inégaux selon les thèmes traités [...] Si la formation en alternance est normalement accessible à tous les jeunes, on constate que dans les métiers en contact avec le public (restauration, accueil, hôtellerie...), les jeunes français issus de l'immigration (non européenne) sont peu nombreux.

Plus largement, et au niveau de la formation initiale, la difficulté réside également pour ces jeunes dans la possibilité de réaliser un stage. Pour aboutir, l'accès à un stage comme à un emploi doit s'effectuer par le recours à une médiation effectuée par un tiers (garant...).

¹ Il faut préciser en amont qu'en ce qui concerne les constats en terme de pratiques discriminatoires, l'Alsace ne se distingue guère des autres régions.

Travailler à l'objectif de réduction des manifestations de la discrimination concerne aussi, naturellement, l'appareil de formation dans sa mission éducative et formative.

L'acquisition des codes sociaux et des comportements susceptibles de faciliter et d'accompagner l'insertion dans une équipe de travail ou dans un poste comportant du contact avec la clientèle devrait figurer, de manière systématique, dans les cursus concernés.

Lors de nos entretiens avec certains élèves, du collège ou du lycée professionnel, nous avons constaté que cette dimension du problème de l'insertion était rarement perçue ou abordée en ces termes. Du seul sentiment de vivre une injustice, il est difficile de produire une motivation à adapter son apparence vestimentaire, son comportement, son lexique aux situations professionnelles potentiellement envisagées.

Les enseignants et formateurs sont peu sensibilisés à ces questions, alors même qu'ils sont parfaitement conscients des problèmes. Or, ni dans le cadre de l'apprentissage, ni dans celui de la formation professionnelle sous statut scolaire, nous n'avons trouvé d'initiatives élaborées en ce sens.

Un protocole de stage pourrait par exemple intégrer un volet comportemental en situation professionnelle, explicite et évaluable. Plus encore, au lieu de taire le problème et d'en celer

les effets individuels et collectifs, l'École peut incontestablement être le lieu d'explicitation des manifestations de discrimination, de leurs origines, des moyens de les surmonter. La CMA est consciente de ce problème puisqu'elle a lancé une campagne sur le thème de l'accueil de "jeunes issus de l'immigration".

Un plan de développement régional de la formation professionnelle soucieux de ne laisser personne "au bord de la route" ne pourra pas se désintéresser de cette problématique.

3.5.3. Renforcer la contribution des universités à la professionnalisation et à l'insertion des étudiants en formation initiale ou continue

Les quatre universités d'Alsace se sont engagées à la rentrée 2005 dans la réforme LMD. S'il est trop tôt pour en apprécier les effets, même si l'accord se fait autour de l'idée que cela a été un "accélérateur", il est possible d'apprécier les intentions et les objectifs poursuivis en se reportant aux contrats quadriennaux qui couvrent la période 2005-2008 et aux entretiens que nous avons menés avec leurs responsables.

Pour la restructuration de l'offre de formation c'est, à l'évidence, le niveau master qui a servi de point focal, tant pour coordonner les propositions des quatre établissements, avec la volonté affichée de développer une politique de site, que pour marquer l'identité et les ambitions de chacun d'entre eux.

Les licences généralistes ont été dès lors largement conçues pour permettre l'accès des étudiants aux divers masters. Ainsi il semble que le niveau licence n'ait pas bénéficié de la même attention et n'ait pas été pensé comme un espace de formation autonome, pouvant offrir, positivement, d'autres parcours de formation et d'autres perspectives d'insertion.

Les universités de Strasbourg, engagées dans un processus de rapprochement, semblent en être conscientes. L'un des présidents estime que le projet d'« Université de Strasbourg » n'aura de sens que lorsque les enjeux des formations au niveau de la licence auront été mis à plat, tandis qu'un autre considère que l'université dont il est le président est sans doute celle qui a le plus intérêt à la fusion, celle-ci pouvant apporter des compléments de formation susceptibles d'enrichir le parcours de ses étudiants.

La question de la professionnalisation des études et du développement pourtant programmé des licences professionnelles devra donc, pour un temps encore, s'inscrire dans des voies quelque peu parallèles et au bénéfice principal des étudiants titulaires de DUT (en priorité) ou de BTS¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Plus de 73% des étudiants en L3, licence professionnelle, sont issus d'un IUT ou d'un BTS.

A la rentrée 2005, plus de trente licences professionnelles étaient proposées aux étudiants, dont la moitié par l'université de Haute Alsace.

Dans le préambule du contrat de cette université, il est mentionné que cette option est le fruit « ... d'une volonté de répondre aux besoins des industries de la région ».

L'UHA a développé un savoir faire exemplaire dans les formations en alternance, reconnu par le rattachement à l'université du CFA régional des formations universitaires en alternance.

En 2005-2006, les licences professionnelles de l'UHA, dont plusieurs en alternance, ont accueilli près de 500 étudiants. La grande majorité de ces étudiants sont titulaires de DUT ou de BTS. L'implication des entreprises est exceptionnelle et l'insertion des étudiants remarquable. C'est que la formation est conçue, et la volonté de l'université sur ce point est ferme, en vue d'une insertion immédiate.

Dans les autres universités, le développement des licences professionnelles a d'abord été le projet de certaines composantes, IUT et IAE à l'université Robert Schumann, Service de formation continue et LEA à Marc Bloch, avant d'être repris à son compte et encouragé par l'université elle-même. L'ULP revendique pour ses licences professionnelles un adossement à la recherche dans une logique de spécialisation qui emprunte plus aux compétences de ses laboratoires qu'à l'analyse des besoins des entreprises locales.

Quelles que soient les motivations des établissements, les licences professionnelles trouvent un public dont les motivations sont largement positives, dans la diversité des parcours et des cursus.

Lors de nos entretiens, les apports relatifs du cursus licence professionnelle ont été bien mis en évidence. La connaissance de l'offre licence professionnelle, dès la première année de licence, offre à certains étudiants (en particulier aux bacheliers technologiques) une échéance maîtrisable dans la durée et dans les modalités d'études, notamment par l'alternance en L3.

Pour les étudiants titulaires d'un DUT ou d'un BTS, la licence professionnelle apparaît, non pas comme une sur-spécialisation, mais au contraire comme une ouverture élargissant les champs du possible en matière d'insertion.

"Après une 2de TSA, j'ai fait en apprentissage un CAP Productique Bois, puis un baccalauréat professionnel Bois. J'ai fait une pause dans mes études en prenant un emploi salarié chez un grand fabricant de cuisine où j'étais conducteur de machine. J'ai enchaîné (toujours en alternance) sur un BTS Productique Bois, puis aujourd'hui je suis engagé dans la licence professionnelle Gestion de la qualité, toujours en alternance, dans la même entreprise."

"Après un bac S spécialité PC, je suis entré en Pharmacie à l'ULP, j'ai été "reçue-collée", j'ai dû reprendre en 1^{ère} année d'IUT œnologie, après le DUT j'ai intégré l'école d'œnologie de Dijon (bac +4) et je suis en contrat de professionnalisation en licence professionnelle Gestion de la qualité."

"Après un BEP électrotechnique, par une 1^{ère} d'adaptation j'ai préparé un bac STI génie électrotechnique, je suis entré à l'IUT en GEII (informatique industrielle); aujourd'hui, j'ai intégré la licence professionnelle Qualité et maîtrise de l'énergie électrique. Mon projet est d'intégrer un service de maintenance dans l'industrie."

L'argument du cursus licence professionnelle est encore trop peu envisagé comme une voie de traitement des décrochages en L1, dans les filières généralistes, sans attendre L3, par l'affirmation progressive et positive d'un projet personnel et professionnel et la souplesse que permet dorénavant le système ECTS.

Son ouverture à des adultes en formation continue ou en reprise d'études lorsqu'elle existe déjà est une opportunité qui n'a pas encore été suffisamment explorée.

Sur tous ces sujets, il y a matière à discussion, avec la région, compétente pour le développement économique, l'apprentissage, la formation professionnelle, et les chambres consulaires, au premier rang desquelles la CCI qui souhaite un dialogue plus intense avec les universités, à condition d'accepter la diversité des motivations et des savoir-faire de chacun des établissements d'enseignement supérieur et, peut-être, de ne pas limiter la réflexion sur la professionnalisation et l'insertion des étudiants, aux licences professionnelles.

Une autre piste, prévue par la réforme LMD et encore insuffisamment explorée, est celle du supplément au diplôme.

La réglementation relative au schéma LMD prévoit en effet pour tout diplôme universitaire un supplément où doivent être décrits en forme de compétences les acquis des étudiants.

Cette traduction en compétences qui vaut pour tous les étudiants dans toutes les disciplines, vise à constituer le fondement d'une « employabilité » durable, permettant de s'adapter aux évolutions du marché de l'emploi.

Le concept, rappelons-le, est au cœur de la stratégie européenne pour l'emploi dite « stratégie de Lisbonne ».

Le président de l'université Marc Bloch peut ainsi à bon droit défendre que, dans une université de sciences humaines, la voie de la licence professionnelle peut-être développée mais restera minoritaire et qu'il peut être aussi intéressant de travailler sur les licences généralistes elles-mêmes pour introduire des éléments d'ouverture dans des parcours davantage pluridisciplinaires.

3.6. L'appui sur le bilinguisme pour promouvoir le plurilinguisme

Nous l'avons déjà souligné la mobilisation académique sur l'enseignement des langues est totalement légitime. Les enjeux sont considérables et engagent durablement l'avenir des jeunes Alsaciens, aussi bien sur le plan éducatif, qu'économique et social. Le principal défi de l'académie consiste désormais à intégrer la priorité donnée à l'apprentissage de l'allemand dans une politique linguistique et culturelle globale.

3.6.1. Faire évoluer l'offre de langues

La place de l'allemand ne saurait évidemment être remise en cause, pas plus que le socle constitué par le couple allemand-anglais, en raison même des aspects positifs qu'il présente. Mais, tout en consolidant celui-ci, il s'agit de prendre en compte les besoins d'ouvertures à d'autres langues qu'imposent les évolutions démographiques, linguistiques, économiques et sociologiques récentes (cf. supra).

En somme, il s'agit d'élargir la politique en faveur de l'allemand à une politique des langues.

Les motivations, d'origines diverses, ne manquent pas :

- mieux tenir compte de l'arrivée de populations scolarisées initialement dans d'autres académies et leur assurer la continuité des apprentissages commencés en d'autres lieux : l'élargissement raisonné de l'offre d'espagnol irait, par exemple, dans ce sens ;
- répondre aux attentes des fonctionnaires européens installés à Strasbourg, ainsi que des cadres d'entreprises internationales, en diversifiant l'offre proposée par les établissements strasbourgeois à sections internationales ; pour les germanophones, il conviendrait de mettre en place une structure plus adaptée que l'Abibac qui est avant tout destinée à un public d'élèves français ;
- intégrer la présence d'une forte immigration turque et l'arrivée récente de migrants majoritairement originaires des pays de l'est européen et développer l'enseignement du français langue étrangère ; pour ces publics, l'anglais est souvent la langue seconde la plus usitée ; par ailleurs, les sections internationales n'existent dans le second cycle que pour les séries de la voie générale, ce qui pose le sérieux problème de l'accueil des primo-arrivants souhaitant une formation technologique ou professionnelle ; de telles sections pourraient être mises en place en anglais.

La prise en compte de ces deux derniers types de demandes appelle, cependant, un recensement précis des besoins auprès des populations concernées, aussi bien au plan qualitatif que quantitatif. Les données semblent manquer pour structurer l'offre selon une logique de sites qui soit de nature à assurer la continuité des apprentissages.

On peut craindre que cet élargissement de l'offre soit perçu comme une remise en cause de la politique en faveur de l'allemand. Les autorités académiques en sont certainement conscientes. Aussi y a-t-il lieu de l'accompagner par une politique d'information sur l'offre des langues en général dans l'académie et sur le bilinguisme en particulier. Le travail du groupe de suivi de la Convention a d'ailleurs porté sur ce point pendant l'année 2004-05.

3.6.2. Améliorer sa lisibilité

L'évolution de la politique des langues est l'objet d'une réflexion approfondie de la part des responsables académiques. Les propositions sont nombreuses et la presse régionale s'en fait l'écho de temps à autre. Une clarification est donc nécessaire, à la fois à l'interne de l'institution et vis à vis de l'opinion. Une explicitation nécessaire qui permettrait de donner de la visibilité à la fois sur les enjeux et sur les moyens à mobiliser.

Faire du bilanguisme allemand-anglais en 6^e l'axe central de la politique des langues

Le « bilanguisme offert à tous dès la classe de 6^e » est un objectif rectoral désormais affiché¹⁹⁹. Il s'agit de conduire les élèves à une maîtrise comparable dans les deux langues à la fin de la 3^e, au niveau B1 du "Cadre européen de référence".

Pour rester réaliste, une généralisation progressive de ce dispositif doit cependant se fonder sur la consolidation de l'apprentissage extensif de l'allemand dans le premier degré, à la fois du point de vue de son efficacité, de la continuité des parcours individuels et de la prise en compte des acquis au collège (cette analyse est largement partagée).

L'institution ne devra cependant négliger aucun levier pour atteindre ce triple but. Indépendamment des aspects qualitatifs que constitue l'amélioration de la formation des maîtres et la rénovation de la pédagogie (cf. supra), il faudra également généraliser l'horaire hebdomadaire de trois heures.

Le bilanguisme étant devenu de règle à partir de ce socle consolidé, il sera possible d'élargir raisonnablement l'offre (à un palier à définir : 4^e ?) en offrant aux élèves volontaires la possibilité de débiter une LV3 et de poursuivre l'apprentissage de l'allemand dans une

¹⁹⁹ Cf. compte rendu de la réunion du groupe de pilotage des langues du 27.6.2005

discipline non-linguistique (à l'exemple des sections européennes de lycée). Cette possibilité serait de nature à mieux assurer la continuité de l'apprentissage à l'articulation CM2-6ème. Elle implique un développement important de sections européennes de collège comportant un enseignement de disciplines non-linguistiques en allemand.

Dans cette hypothèse, la politique académique prendrait un caractère dérogatoire, en élargissant encore sensiblement l'offre d'apprentissage des langues.

Fonder le développement du bilinguisme sur des objectifs clairs et des poursuites d'études adaptées

Dès lors que les responsables académiques souhaitent développer ce dispositif, ils ne pourront faire l'économie d'une évaluation de son efficacité de plus grande ampleur que celle mise en place actuellement. Une évaluation fiable des acquis des élèves devra nécessairement se référer à des objectifs précis, qui, pour le moment, font défaut. Des propositions ont du reste été faites dans le « Premier bilan de la convention... » du 30.05.2006 (conduire les élèves au niveau A2 en fin de CM2, B2 en fin de 3ème).

Cet objectif à long terme ne peut se dispenser (en l'absence de programme) de référentiels plus précis (également référés au Cadre européen) assurant la progressivité de l'enseignement de la maternelle à la 3ème. Le travail a été largement engagé par un IA-IPR et mérite d'être poursuivi. La mise en synergie des efforts du CRDP, de l'IUFM, des corps d'inspection et de la MAERI (cf. supra) pour élaborer des outils pédagogiques en tirerait également profit.

Le suivi de l'enseignement bilingue en collège sous une forme plus légère que la parité horaire est globalement accepté. Mais, si la délivrance simultanée du baccalauréat et de l'Abitur satisfait les attentes de la plupart des élèves qui suivent un enseignement général, rien de comparable n'existe pour les autres. Il y a donc un besoin **urgent** de trouver des formes spécifiques de suivi dans les **lycées professionnels**, ainsi que pour les élèves des **séries technologiques**.

Une expérimentation est en cours en baccalauréat professionnel. Une possible évolution des disciplines enseignées en allemand en section Abibac pourrait également faciliter ce suivi.

Baliser les parcours par la mise en place de certifications

Les dispositifs d'évaluation mis en place par l'académie (cf. supra) constituent, on l'a vu, un progrès important. Ces « marqueurs qualitatifs »²⁰⁰, référés à des compétences attendues définies par le Cadre européen et mis en place tout au long des cursus, sont de nature à

²⁰⁰ Selon les termes du projet académique 2002-2007 (p. 20)

faciliter la régulation pédagogique effectuée par les enseignants, tout en informant les décideurs de l'efficacité globale du système.

Ils gagneraient cependant à être complétés par des certifications délivrées par des organismes étrangers, avec les mêmes garanties que le dispositif mis en place au plan national pour l'allemand en 2006. D'ailleurs, les deux dispositifs sont complémentaires et non concurrentiels, le second visant principalement à soutenir la motivation des élèves. Les certifications seraient particulièrement indiquées aux articulations inter-cycles et dans tous les cas de rupture dans la continuité des apprentissages. En allemand, elles s'imposeraient tout particulièrement dans le cas d'une poursuite de l'apprentissage sous la forme d'une discipline non linguistique à l'entrée en 4^{ème} ; en allemand toujours, elles pourraient constituer un atout déterminant dans la recherche d'un emploi dans les pays riverains.

Clarifier la place des dialectes

Les textes rectoraux rédigés à la suite des circulaires ministérielles de 1982 et de 1983²⁰¹ font la part belle à la « culture régionale », d'une part, et à la dialectophonie, c'est-à-dire aux parlers dialectaux, d'autre part²⁰². Ils prévoyaient, notamment en maternelle, l'accueil des enfants dialectophones en dialecte. Mais, depuis que le débat sur le statut de la langue régionale a été tranché en faveur de l'allemand standard, ces textes sont de moins en moins appliqués – les maîtres eux-mêmes étant, il est vrai, de moins en moins dialectophones.

De la même façon, le programme de « Langues régionales d'Alsace et des pays mosellans », intégré au programme national des langues régionales²⁰³ est resté lettre morte, de façon fort compréhensible, puisque les dialectes n'ont pas vocation à être enseignés en tant que langue. Les expériences mises en chantier récemment dans quelques écoles et collèges, fondées sur un ensemble pédagogique à base de récits, d'histoires en images et de chansons, restent marginales pour l'instant.

Comment, dans ces conditions, redonner une place réelle, fût-elle modeste, en particulier à l'école maternelle et à l'école élémentaire, aux parlers dialectaux, là où cela est possible ?

Dans les zones rurales où le dialecte est langue de l'environnement social, même si les enfants ne le pratiquent plus guère, on pourrait concevoir, après un accueil en maternelle où prendraient place des comptines et des chants en dialecte, à l'école élémentaire, un va-et-vient

²⁰¹ *L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation Nationale* (circulaire n°82-261 du 21 juin 1982) in *Bulletin Officiel* n°26, 1^{er} juillet 1982 ; *Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales* (circulaire n°83-547 du 30 décembre 1983, in *Bulletin Officiel* n°3, 19 janvier 1984)

²⁰² Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace du 9 juin 1982, Circulaire « Enseignements régionaux et internationaux » en complément à la circulaire du 9 juin 1982 et aux circulaires de juin 1985, in *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg 1991, C.R.D.P. de Strasbourg, pp.23-30 et 38-48.

²⁰³ BOEN, n°2 du 19/06/2003

entre l'expression dialectale et l'allemand ; on aiderait ainsi les enfants à s'épanouir dans leur langue familiale et à transférer cet épanouissement dans la langue standard. Les motivations identitaires s'estompant progressivement, la finalité principale d'une remise en honneur des dialectes, en effet, sera de plus en plus leur exploitation dans l'enseignement de l'allemand (cf. infra).

Une forme différente de sensibilisation aux dialectes mériterait également d'être recherchée pour les secteurs et les enfants non dialectophones.

Dans les classes bilingues paritaires, on pourrait introduire des éléments littéraires dialectaux dans le cursus allemand (contes, poésies brèves, etc.). On offrirait là l'opportunité d'une introduction à certains aspects de la culture régionale, que les textes cités se proposaient également de préserver. Actuellement, l'option « Langue et Culture régionales » – facultative de la 4^{ème} à la terminale – a pour vocation de prendre en compte cette dimension²⁰⁴. Les aspects linguistiques, en revanche, y sont peu présents, alors que dans la progression devrait figurer « l'apport de connaissances sur les origines du dialecte alsacien, les rapports entre l'alsacien et l'allemand, la situation linguistique, actuelle et passée, de l'Alsace »²⁰⁵. De même, la présentation et l'exploitation du caractère trilingue (français, allemand, dialectes) de la littérature alsacienne mériterait d'y occuper une place plus importante.

Cependant, cette clarification de la place des dialectes ne pourra se traduire efficacement dans les pratiques pédagogiques si elle ne repose pas sur un recensement des locuteurs dialectophones et une analyse qualitative de la dialectophonie. A l'interne de l'institution, aucun de nos interlocuteurs n'a pu nous présenter des chiffres précis et récents, la dernière carte académique de la dialectophonie datant de 1993. Le chargé de mission aux dialectes a certes lancé une enquête sur la pratique dialectale auprès d'un échantillon de parents, mais ce travail méritoire a ses limites. Une mise à jour complète s'impose de toute évidence.

3.6.3. Mettre en œuvre une politique de qualité

En rénovant la pédagogie

Nous avons souligné (cf. supra) le volontarisme dont l'académie fait déjà preuve sur ce plan et qui trouve sa traduction dans les actions proposées dans le cadre de l'objectif n° 3 du projet d'académie. Le nombre de lycées de l'académie ayant opté pour la constitution de groupes de compétences est important (neuf LEGT). Cette dynamique, fortement accompagnée par les

²⁰⁴ Selon l'enquête DESCO, pour l'année 2003-2004, cet enseignement était dispensé dans : 144 collèges publics/144, 19 collèges privés/26 et dans 48 lycées publics/71, 13 lycées privés/49. <http://eduscol.education.fr/D0072/enqueteLR2005-4.htm>

²⁰⁵ Programme de "Langue et culture régionales en Alsace", p. 150

corps d'inspection, repose entre autres sur un engagement de l'académie dans la prise en compte du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et pour l'utilisation du Portfolio européen des langues. Lors de nos visites d'établissement, nous avons pu constater le bon niveau d'information des enseignants sur ces pistes novatrices ; on peut donc se montrer raisonnablement optimiste quant à une traduction progressive dans les pratiques.

Cependant, toutes les conséquences pédagogiques n'ont pas encore été tirées du développement du plurilinguisme et notamment de l'apprentissage de plusieurs langues en parallèle dès la classe de 6ème. Les responsables en sont conscients, comme l'action n° 13 du projet académique en donne l'indice. Il s'agit de créer un effet de synergie dans l'apprentissage des langues enseignées, des langues présentes à l'école et dans l'environnement de l'élève, l'enseignant devant prendre appui sur les acquis antérieurs de l'élève dans toute autre langue. « Apprendre à apprendre » une langue peut devenir alors un objectif réaliste.

Appliqué aux classes bilangues allemand-anglais, il s'agit de « créer une méthodologie d'apprentissage conjugué de deux langues vivantes du tronc germanique »²⁰⁶, une approche qui doit absolument être développée. La mise en œuvre dans les classes se heurte actuellement à l'absence de recherches didactiques convaincantes sur le sujet. Les compétences existent pourtant à l'université Marc Bloch et il est regrettable qu'elles ne soient pas exploitées pour l'instant.

La sous-exploitation du substrat dialectal dans l'enseignement de l'allemand a également été soulignée. **Tout se passe comme si l'intérêt présenté par le dialecte pour un apprentissage plus efficace de l'allemand relevait de l'implicite, car il ne suscite pas, globalement, de réelles interrogations sur les démarches pédagogiques.** Un universitaire a du reste publié un ouvrage intitulé « L'élève dialectophone en Alsace et ses langues » pour aider les maîtres à « utiliser les parlers dialectaux comme levier d'accès à l'allemand standard ». Mais cet ouvrage est très peu diffusé et utilisé.

Le lien, irréfutable, entre les dialectes et l'allemand, devrait être exploité. Cela passe par l'utilisation, dès la maternelle et tout au long du cursus de l'école élémentaire, là où le terrain est encore favorable, de démarches permettant à la fois de revitaliser et restructurer le dialecte de façon à ce qu'il soit perçu comme une langue utile, d'établir ensuite des passerelles vers l'allemand standard. Des outils ont été conçus, il y a une dizaine d'années déjà, ils ont été abandonnés ; il conviendrait de les actualiser.

²⁰⁶ Projet académique, action n° 13

La question de l'exploitation des spécificités régionales dépasse d'ailleurs la simple prise en compte du dialecte. Malgré son recul, l'allemand standard reste cependant présent dans la presse régionale, les toponymes et patronymes (qu'on peut exploiter au niveau élémentaire pour l'entraînement phonétique), les cultes protestants, etc. Il est proche par la facilité d'accès aux pays et médias germanophones, la présence de nombreux touristes, le nombre important d'échanges et de partenariats scolaires de tous types, les potentialités d'insertion dans la société, même si elles sont peu perçues. Et pourtant, peu d'exemples d'exploitation – à travers des démarches simples et pragmatiques – de cette présence ou de cette proximité nous ont été présentés. Pas davantage que pour le dialecte. Une réflexion sur ce sujet mériterait également d'être sérieusement engagée.

En améliorant la formation des maîtres

La compétence linguistique en allemand des maîtres du premier degré (voie extensive et bilingue), mais aussi celle des maîtres appelés à enseigner une discipline non linguistique en allemand (voie bilingue et sections européennes) reste largement perfectible, comme on l'a vu.

La prise de conscience de ce déficit par l'IUFM est récente, mais son engagement à former davantage de professeurs des écoles « germanistes » semble acquis pour l'avenir. Ainsi, il est prévu de rendre l'enseignement de l'allemand obligatoire dans la formation des professeurs des écoles, selon des modalités qui restent à définir.

Une forte mobilisation des universités alsaciennes est nécessaire pour fournir un nombre suffisant d'enseignants aptes à enseigner leur discipline en langue allemande. De façon plus générale, il convient de les impliquer dans la politique académique des langues afin qu'elles renforcent leur offre, soutiennent le renouveau des études germaniques et promeuvent le plurilinguisme avec une forte priorité à l'allemand pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement. Un développement important de l'enseignement de l'allemand pour non spécialistes pourrait constituer une réponse adaptée, sur le modèle du Centre de ressources en langues de l'université Louis Pasteur et de son équivalent à Marc Bloch (« SPIRAL »). Cette dernière université a d'ores et déjà décidé de relancer les études germaniques. Un groupement d'intérêt scientifique (GIS) est en projet, afin de fédérer les forces des universités et du CNRS.

Pour pallier l'absence de cursus intégré dans les universités alsaciennes, le Centre de Guebwiller a mis en place un cursus binational intégré (formation post-bac s'adressant à des étudiants allemands et français), ainsi qu'un master trinational, porté par l'université de Mulhouse, l'université Marc Bloch de Strasbourg, l'université de Karlsruhe, avec l'appui de l'IUFM d'Alsace. Des coopérations de ce type, entre institutions scolaires, universités et

instituts de formation de maîtres français et étrangers sont indispensables. Elles devraient, entre autre, faire naître une réflexion sur la pédagogie des échanges et l'interculturalité.

Ce dernier point montre à l'évidence que les besoins ne se situent pas seulement dans le domaine de la compétence linguistique ou dans l'aménagement des structures. La formation initiale devrait aussi mieux intégrer la prise en compte des spécificités régionales dont il a été question plus haut. Cela vaut également pour les professeurs d'allemand du second degré ; souvent originaires d'autres régions, ils tireraient un bénéfice certain (s'ils envisagent de rester dans l'académie) d'un module d'initiation aux dialectes et, de façon plus générale, aux réalités linguistiques, culturelles et institutionnelles régionales.

La réflexion sur la pédagogie des échanges et leur exploitation en classe, enfin, doit être largement présente dans tout cursus de formation. Dans cette perspective, il convient de développer par une politique très incitative les échanges d'enseignants avec les régions germanophones riveraines, échanges qui pour l'instant restent embryonnaires. L'IUFM a dans ce domaine une certaine expérience des mobilités courtes ou longues permettant la confrontation in situ des pratiques de systèmes éducatifs différents intégrant la pratique du bilinguisme.

3.6.4. Clarifier la question des moyens

Le renouvellement de la convention État-collectivités territoriales est l'occasion particulièrement opportune de cette clarification. La richesse de l'expérience acquise par l'académie dans la mise en œuvre de la convention qui s'achève, aux objectifs ambitieux, doit lui permettre de penser le texte futur, sans remettre en cause pour autant les ancrages du premier, en spécifiant plus précisément les objectifs au regard des moyens à mobiliser.

Il n'est certes pas choquant qu'une politique ambitieuse (et elle se présente comme telle) nécessite des moyens importants. Comme nous l'avons vu (supra), le coût de cette politique n'est pas prohibitif dès lors qu'elle répond effectivement à des finalités éducatives larges qui vont dans l'intérêt des élèves, de tous les élèves. Dans cette perspective, c'est la relation coût-efficacité qui devra faire l'objet d'une attention particulière. D'où la nécessité d'agir sur tous les leviers possibles pour rendre l'enseignement plus efficace (cf. les mesures qualitatives évoquées plus haut).

Cette clarification doit reposer nécessairement sur un partage clair des responsabilités entre l'État et les collectivités. De ce point de vue, la question de l'effort en ressources humaines à la charge de l'État ne saurait être sous-estimée. En fin de compte, c'est la disponibilité de ces ressources qui déterminera le rythme de développement des dispositifs particuliers à

l'académie, un diagnostic d'ailleurs largement partagé par les responsables dans le premier bilan d'application de la convention.

La ligne de partage est du reste déjà esquissée dans celui-ci ainsi que dans les perspectives qu'il trace : « l'État prendra à sa charge tous les frais de personnels [ainsi qu'] un plan de résorption et de départ des contractuels actuellement employés [...] les collectivités prendront à leur charge tous les surcoûts découlant du bilinguisme ou des différentes mesures dérogatoires (bilanguisme en 6ème, heures de DNL en 4ème - 3ème) ».

3.7. Le renforcement et la mise en cohérence des actions transversales dans les écoles et dans les établissements

Si la classe est bien le lieu central des apprentissages, d'autres actions contribuent à la formation et à l'éducation des jeunes, soit directement par l'appropriation de pratiques citoyennes, soit par le climat d'ouverture et d'échanges qu'elles peuvent favoriser entre tous les acteurs de l'école ou de l'établissement et plus particulièrement les membres de la communauté éducative.

3.7.1. Conforter et valoriser l'action éducative, sociale et culturelle

Des structures de qualité, bien entretenues et bien équipées par les collectivités, des initiatives encore trop timides

Dans les écoles, par le fait sans doute, de la plus grande proximité entre les maîtres, les élèves, et les familles, de la plus grande proximité aussi entre l'école et le maire ou les élus en charge de l'éducation, les élèves bénéficient souvent d'un cadre de vie et de travail de grande qualité.

L'offre de services est souvent très abondante, dans une grande diversité de domaines : activités sportives, artistiques, aides aux devoirs, aides aux familles, classes de découverte... au point parfois que certaines écoles doivent veiller à respecter un bon équilibre entre les activités d'ouverture et les apprentissages fondamentaux. Pour ceux des élèves qui relèvent de dispositifs de suivi particulier, un juste dosage est à rechercher afin d'éviter la surcharge et aussi mettre en cohérence les interventions des divers intervenants dans et hors l'école. Cet intérêt marqué pour la chose éducative, dans le premier degré, nous est apparu

partout dans les villes où nous sommes allés et constitue une véritable chance pour la jeunesse alsacienne.

Dans les établissements du second degré, les collectivités ont fait un effort sensible pour rénover, restructurer, construire, aménager.

La politique des deux conseils généraux est d'adapter les locaux scolaires à l'évolution pédagogique, de la rendre possible, voire de la précéder. Les CDI deviennent le cœur des établissements dont le câblage informatique est également une priorité. Les espaces spécialisés sont généralement bien équipés et aménagés conformément aux besoins contemporains de l'enseignement.

Nous avons cependant visité des collèges dans lesquels les contraintes de locaux, conjuguées avec les contraintes d'encadrement, ne permettent pas d'offrir aux élèves des espaces de travail disponibles et adaptés pour conduire des activités à caractère culturel.

Les réticences des conseils généraux à intervenir dans le domaine pédagogique, voire éducatif ont cédé le pas à des initiatives intéressantes, qui, en concertation avec les inspections académiques complètent les interventions des services de l'Éducation nationale.

Le conseil général du Bas-Rhin a décidé d'être acteur dans trois domaines :

l'orientation (avec l'opération « Avenir mode d'emploi » dont nous avons déjà parlé et avec la mise à disposition des classes et des familles du « Vaisseau », en vue de susciter l'intérêt pour les disciplines scientifique et techniques),

le développement durable (un outillage pédagogique est mis à disposition des collèges par le conseil général qui sollicite, et rémunère, des enseignants pour développer ces outils),

l'ouverture des collèges (pour permettre à l'ensemble de la population d'accéder aux équipements de plus en plus performants des collèges, un principal a été recruté pour soutenir opération « Collège ouvert »).

L'une des voies de progrès pour le bon usage des ressources éducatives et culturelles communes réside dans l'amélioration de l'organisation des transports scolaires. Certes les contraintes sont importantes et la difficulté de l'exercice notoire, mais beaucoup d'enfants et de familles nous ont cité des exemples d'horaires inadaptés provoquant des attentes trop longues, dans de mauvaises conditions d'accueil, évoqué aussi des circuits de dessertes sur des itinéraires manifestement non optimisés dans l'intérêt des usagers.

"Il n'est pas rare que nos enfants n'aient pas de place dans le bus, ils attendent le service suivant car il y a deux services pour toutes les destinations, mais les parcours sont différents. Nous sommes prévenus, parfois.

À 17h10, il n'y a plus d'élèves au collège...²⁰⁷

²⁰⁷ Entretien avec les parents d'élèves, du collège de X., février 2006.

Pour les lycéens, les problèmes sont de même nature et la nouvelle direction des lycées du conseil régional en est consciente.

La région met également en œuvre une politique volontariste d'amélioration des bâtiments et de leurs équipements et dispose de compétences beaucoup plus étendues à travers la carte des formations, l'orientation, ou la formation professionnelle. Une direction des lycées a été mise en place en janvier 2005 axée sur la gestion des subventions des établissements, les dotations, l'équipement, la maintenance et la vie culturelle des lycéens, plus les nouvelles missions définies dans la loi du 13 août. Délocalisée sur quatre antennes, cette direction prend également en charge la gestion des ATOS.

Le conseil régional est lui aussi présent dans le domaine de l'action éducative et culturelle. Le thème de "la gestion de l'énergie", forte préoccupation du président, est lancé en prenant en compte la dimension éducative : agir sur le comportement de tous les acteurs (élèves et professeurs) des lycées, avec le soutien de la DRAF.

Un autre exemple d'opération, « Le mois de l'autre », fruit de l'engagement conjoint du recteur et du président du conseil régional, qui en 2005, voulaient effacer l'affront de la profanation des cimetières alsaciens. Cinq mille lycéens et apprentis se sont impliqués dès la première manifestation, à travers 82 projets validés par les élus régionaux. Le proviseur vie scolaire qui a animé cette opération envisage de l'étendre au niveau régional, y compris avec les pays voisins.

Cependant, dans de nombreux lycées et lycées professionnels il ne semble pas que la dimension culturelle soit véritablement présente et mobilisée comme un axe de développement éducatif et de réduction des inégalités. Même si les documentalistes prennent des initiatives en faveur de l'ouverture à la lecture, par exemple, les temps de présence des élèves dans les établissements ne sont pratiquement jamais pensés en termes éducatifs au sens large. Les lieux de travail ouverts aux élèves en milieu de journée sont rares. Dans certains établissements, les temps d'attente avant l'accès à la salle à manger (pour une durée trop brève) sont totalement excessifs et encouragent soit l'abstinence, soit l'alimentation commerciale de médiocre qualité nutritionnelle.

Dans de très nombreux cas, les dispositifs **d'accompagnement à la scolarité**, tant au collège qu'au lycée, font cruellement défaut, alors même qu'ils constituent, sans aucun doute, l'un des premiers facteurs d'amélioration de la performance scolaire et de réduction des inégalités à l'école.

Par la qualité et la diversité de leurs engagements, les collectivités territoriales ont montré la réalité et l'importance de leur investissement en faveur de l'École en Alsace. Il paraît manquer

le sens de l'opportunité d'un engagement coordonné, entre elles et avec l'État, en faveur de l'égalité des chances et de la réussite pour tous, par des actions "périphériques" à l'enseignement, comme l'ouverture culturelle et sub-régionale²⁰⁸, ou l'accompagnement à la scolarité, ou encore la recherche et la gestion de stages efficaces.

Nous avons constaté en effet une véritable rupture entre ce qui se fait au niveau des écoles et ce qui pourrait être fait au niveau des collèges et des lycées.

La vie scolaire

Davantage aussi peut être fait par les établissements eux-mêmes dans le cadre de leurs missions et de leurs moyens.

Il est essentiel que l'action éducative, avec le soutien de tous les personnels concernés (sociaux, de santé, d'éducation ou de surveillance) soit pleinement intégrée au projet d'établissement, ce qui n'est pas assez souvent le cas.

Des objectifs de fond comme par exemple "la lutte contre l'absentéisme", légitimes et faisant consensus, peuvent se révéler, à travers des modalités pratiques de mise en œuvre inadaptées au contexte local (taille et effectif de l'établissement, outils logiciels retenus, etc.), particulièrement consommateurs de temps et d'énergie et du même coup détourner les conseillers d'éducation de leurs missions principales au contact des jeunes.

En ce domaine, les conseillers principaux d'éducation jouent un rôle moteur, la qualité de leur action, pas seulement dans les établissements difficiles, est bien évidemment déterminante.

On comprend mal le refus de certains d'entre eux de s'intégrer dans les équipes de direction, de participer à la définition des projets éducatifs, ou plus simplement de travailler entre eux de manière collaborative.

C'est d'autant plus regrettable que nous avons pu également constater la valeur ajoutée, appréciée de tous, élèves, enseignants et familles, apportée par les équipes de conseillers d'éducation qui jouent le jeu de l'intégration complète dans le projet et la vie collective des établissements. Le suivi des élèves en difficulté, comme celui de tous les autres qui réussissent, lorsqu'il s'accompagne d'une forte coordination avec les enseignants est beaucoup plus efficace, d'autant plus s'il s'articule avec les autres intervenants potentiels : assistante sociale, infirmière ou médecin scolaire, COP.

²⁰⁸ Des professeurs nous ont confié que certains de leurs élèves, en classe de 3^{ème}, n'avaient jamais pris le train, tandis que d'autres n'étaient jamais allés en Allemagne.

Ce collège est implanté dans un quartier qui a une "mauvaise réputation", largement usurpée selon ses principaux acteurs.

Pourtant, l'environnement est difficile, avec une population d'anciens mineurs désormais sans travail, des familles immigrées, certaines non sédentarisées : le racisme est important, comme les tensions entre les communautés qui se traduisent par des bagarres, dont certaines "pénètrent" à l'intérieur du collège.

Cette dimension nous apparaît crûment face au contenu du tiroir central du bureau du principal adjoint : un assortiment de lames et couteaux dont certains sont de véritables armes. L'un a été apporté par un élève de 5ème.

L'essentiel de l'encadrement éducatif est assuré par l'équipe de direction et les assistants d'éducation : "des gens fiables". Les enseignants sont impliqués. La gendarmerie est présente et travaille en bonne intelligence.

La participation de la CPE pose problème : manque d'autorité, implication insuffisante. "Elle n'est pas faite pour cela. Et c'est une vraie question pour nous, car beaucoup de choses tournent autour de la façon dont elle aborde sa fonction."

Mais la mission des CPE et des équipes "vie scolaire" est parfois source de malentendus lorsque, sur ce terrain, les principes ne sont pas clarifiés, les rôles bien définis et surtout si la confiance ne règne pas. C'est ce qui peut survenir lorsqu'il n'y a pas de concertation globale institutionnelle, lorsqu'il n'y a pas de pilotage.

Dans ce grand (à l'évidence trop !) lycée polyvalent, qui accueille plus de 2 000 élèves, la vie scolaire épouse étroitement les clivages enseignement général et technologique / enseignement professionnel.

Chaque équipe (il y a 5 CPE) a sa propre organisation. Quelques thèmes sont communs, telle la formation des délégués.

Les difficultés culminent dans l'enseignement professionnel car on y trouve des élèves qui "...ne savent pas pourquoi ils sont là. L'absentéisme est donc important, nous y consacrons du temps mais ça évolue dans le mauvais sens". "En 2de générale et technologique de nombreux élèves ont été poussés « au-delà de leurs moyens », ils avaient 10 ou 11 en 3ème. Souvent ce sont des élèves qui avaient un projet professionnel non partagé par les parents ou qui voulaient un parcours par l'apprentissage".

"La taille de ce lycée est un scandale dont les élèves sont les victimes. [...] un grand vide d'activités culturelles, pas d'initiative... Nous n'avons rien à proposer aux élèves."

Les professeurs principaux pensent qu'il y a des pratiques de "masquage d'absences", du "laxisme contrôlé".

Les professeurs élus au CA estiment que certains comportements d'élèves sont inspirés par des sentiments d'impunité (car ils ne sont pas repérés).

Les parents d'élèves considèrent que les assistants d'éducation qui habitent les quartiers "ne jouent pas le jeu", par "craintes de représailles".

Dans la définition d'une politique éducative qui s'attacherait à la réduction des inégalités liées à l'origine sociale, cette question mérite d'être abordée, dans toutes ses dimensions, notamment la formation et les échanges de bonnes pratiques, comme l'un des axes dominants du prochain projet académique.

Il faut également souligner l'importance des personnels ATOS dans l'action éducative lorsqu'ils sont pleinement intégrés à la vie collective des établissements. Nous pouvons également témoigner de la remotivation des TOS dans le cadre du processus de

décentralisation en cours, mené de concert, et sans réticences, par les trois collectivités alsaciennes (bien qu'il leur en coûte financièrement, notamment par la revalorisation substantielle du régime indemnitaire).

3.7.2. Soutenir l'implication des familles et en tirer parti

Dans la plupart des établissements que nous avons visité, les parents d'élèves, par l'intermédiaire de leurs représentants, sont présents, actifs et souvent très impliqués en manifestant le désir de se tenir à "leur place", mais de jouer tout leur rôle, quand cela est possible ou nécessaire, sur le terrain éducatif.

Nous avons rencontré des représentants qui souhaitent être associés à la vie de l'établissement, pouvoir relayer les questions des parents et être entendus, dans le cadre d'un dialogue organisé et confiant. De manière assez classique, les parents s'investissent dans le projet d'école ou d'établissement, dans des actions éducatives, dans l'aide à la recherche de stages, dans l'encadrement, aux côtés des maîtres, de certaines sorties scolaires...

C'est plus souvent la personnalité du chef d'établissement qui selon nos interlocuteurs fait la différence. Dans certains établissements, la porte est toujours ouverte, dans d'autres, les délégués des parents ont le sentiment de déranger et cette distance semble s'accroître de l'école au collège mais surtout du collège au lycée. C'est l'ambiance des conseils de classe qui semble être le principal indicateur de cette dégradation. Les enseignants des lycées seraient trop souvent négatifs : « au collège, ils sont obligés d'accueillir tout le monde, au lycée, les équipes pédagogiques n'acceptent pas tous les enfants confiés ».

Les établissements où la relation est la plus fructueuse sont ceux où les équipes de direction proposent des points de rencontre et d'échanges réguliers, à côté et si possible avant les rencontres formelles que constituent les conseils d'administration et les conseils de classe.

La relation avec les parents c'est aussi celle qui s'organise autour de chaque enfant et elle est d'autant plus importante que les familles sont a priori loin de l'école. En ce domaine, il existe de belles initiatives, surtout dans l'enseignement primaire, mais pas seulement :

- école des parents et cours d'alphabétisation, avec le soutien des communes, dans les quartiers accueillant une forte proportion de populations immigrées ;
- accueil des parents dans les classes, au début de l'année, notamment en CP où l'entrée à la grande école focalise beaucoup d'angoisses ;

- travail d'objectivation, dans un langage simple et compréhensible par les parents, des compétences, savoir-faire, savoir-être, attendus des enfants avec la progression recherchée : nous avons vu des familles ravies de pouvoir suivre les progrès de leurs enfants et du coup se sentant aussi capables de les aider.

On peut espérer que la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences au collège permettra de conserver et de vivifier ce lien avec les parents, et de nourrir, de surcroît, une meilleure coopération entre enseignants de CM2 et de 6^{ème}. Pour les lycées, l'objectif est à l'évidence plus lointain.

Enfin, et parce que les parents, usagers du service public d'éducation, en sont, sinon souvent de bons juges, du moins des observateurs privilégiés, il n'est pas anodin de restituer certains de leurs messages.

Sur la difficulté scolaire :

« avec certains élèves, il faudrait travailler autrement plutôt que davantage » ; « pourquoi l'école publique donne-t-elle parfois l'impression d'abandonner les enfants lorsque cela ne marche pas »

Sur la sélection :

« il y a une trop forte sélectivité en fin de 3ème et en fin de seconde, l'orientation vers les filières professionnelles ne devrait être encouragée que lorsqu'elle correspond à une vraie motivation et à un projet et non pas par restriction à partir de la non réussite scolaire ».

Sur l'enseignement des langues :

« le pragmatisme en Alsace commande de commencer par l'allemand, à condition de commencer le plus tôt possible la seconde langue, a priori l'anglais » ; « on demande plus aux élèves qui font allemand, ce qui ne s'impose pas, décourage certains enfants et conduit à un élitisme regrettable » ; « des sections bilingues qui ne tirent aucun parti de la langue, hors de l'école, qui sont incapables de porter la double culture et de s'inscrire dans des échanges vivants ne peuvent qu'échouer ».

Sur l'orientation :

« la préoccupation de l'emploi ne débouche pas nécessairement sur la conviction qu'il faut élever le niveau général de qualification, c'est très difficile à faire comprendre aux parents et aux enseignants » ; « la démarche actuelle est nuisible par construction et dans son esprit même ; au lieu de bâtir sur le positif, ce que l'enfant aime faire et sait faire, on l'oriente par défaut : tu n'es pas capable de... »

Les représentants de parents, élus au niveau régional analysent avec une grande lucidité la situation de l'académie, en particulier sur certaines dérives liées à la mise en place de dispositifs "alibis", alors que l'essentiel devrait être fait en classe, sur la politique des langues et ses risques, sur la progression de l'accueil en classe de seconde générale et technologique et les effets de l'auto-limitation des ambitions.

Véritables partenaires, en capacité de proposer, de contribuer, de mobiliser, ils sont, en terre alsacienne, un atout de poids pour l'École.

3.7.3. Poursuivre et développer la dynamique régionale autour des Espaces numériques de travail, sans renoncer aux autres dimensions des TICE

La maîtrise des compétences relatives aux technologies de l'information et de la communication est bien un impératif social et économique, clairement perçu par les responsables alsaciens comme élément indispensable de l'insertion sociale et professionnelle, de la performance de la main d'œuvre et des entreprises et, en tant que tel, un facteur clé du développement local. Aux côtés des autorités académiques, l'engagement de la Région, des départements et de certaines collectivités urbaines est manifeste : équipements des établissements et des écoles, généralisation des accès Internet haut débit, mise en place de dispositifs d'assistance et de maintenance, expérimentation puis généralisation d'un espace numérique de travail éducatif commun.

Mais la maîtrise des TIC est d'abord un atout, plus que jamais déterminant, dans la réussite des carrières scolaires et universitaires : la capacité à choisir et à mettre en œuvre les outils adaptés n'est plus dissociable de l'organisation efficiente du travail personnel, de la recherche et du choix des ressources idoines, de la capacité à communiquer, à partager, etc. Elle est encore pour les structures du système éducatif un vecteur puissant de modernisation organisationnelle et d'accès à une plus grande efficacité. Sur ces points, l'académie de Strasbourg, peut encore aller plus loin et apporter au plan national, de nouvelles références et contributions.

Un effort nécessaire en direction de l'école et du collège

L'École a dans ce domaine une responsabilité évidente. « Selon certaines études, près d'un enfant sur trois entre six et huit ans et plus de trois sur quatre entre treize et quatorze ans utilisent Internet souvent en toute liberté ; la pratique du « chat », le soir, est grandissante »²⁰⁹. Il est indispensable de former les jeunes, dès l'école primaire et plus encore au collège, à une utilisation raisonnée et avertie de la communication numérique. L'inscription des connaissances et compétences TIC dans le socle commun²¹⁰, qui devra être maîtrisé en fin de scolarité obligatoire, officialise l'importance cruciale du premier degré et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Or, force est de constater qu'un effort reste à accomplir en Alsace, autant en termes d'équipement et de services que d'impulsion pédagogique. Dans le premier degré, le soutien apporté par les départements aux petites communes s'avère souvent utile, et l'intercommunalité pourrait aussi être une réponse aux problèmes d'échelle. Dans les collèges, au-delà des salles multimédias, l'évolution vers un équipement plus généralisé des salles de cours et des salles spécialisées sera une nécessité inéluctable.

²⁰⁹ Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale – juin 2006

²¹⁰ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Parallèlement, les objectifs TICE devront être plus fermement affichés comme enjeux pédagogiques prioritaires à l'école et au collège : le très faible taux de validation du B2I mesuré en Alsace par l'enquête ETIC 2006 démontre l'écart important qui persiste entre les orientations affichées et la réalité du terrain. La réaction des responsables TICE académiques et départementaux est énergique : accompagnement des équipes, formations à l'utilisation de l'application de gestion GIBII ; des évolutions positives sont déjà visibles. Cependant, le pilotage de ces actions gagnerait à être plus clairement coordonné entre premier et second degré : comme pour les apprentissages fondamentaux, la cohérence verticale des compétences TIC nécessitera une articulation inter-degrés plus étroite.

Dans la formation initiale des professeurs d'école, l'IUFM pourrait utilement développer la part accordée aux usages des TICE, et au B2I, partie intégrante des programmes. Un travail autour d'échanges de pratiques, par exemple, concret et réaliste, serait assurément efficace.

En collège, les professeurs ressources informatique (PRI) devraient être plus explicitement porteurs de la coordination du volet pédagogique TICE des projets d'établissement : pour cela, comme en lycée, il serait nécessaire de les dégager des tâches de maintenance qui continuent à occuper le plus clair de leur temps. L'implication des professeurs documentalistes, encore insuffisante, serait aussi un élément clé à promouvoir ; mais il faudra veiller à diversifier les disciplines engagées dans la validation des compétences du B2I, pour assurer une large couverture des usages des TIC : les pages disciplinaires du site académique, les actions de formation pourraient accorder plus de place au croisement entre les objectifs spécifiques de chaque matière et ceux validés par le B2I. D'autre part, ici comme ailleurs, l'implication des disciplines est fortement corrélée aux conditions de l'enseignement : l'existence de groupes à effectifs réduits est un élément facilitateur démontré de la manipulation des ordinateurs par les élèves ; or, on l'a vu, la dotation des collèges alsaciens ne laisse qu'une faible marge, largement consommée par la politique des langues. À ce niveau, le développement de l'usage des TICE passera nécessairement par un rééquilibrage des moyens entre les collèges et les lycées.

Les TICE, facteur de continuité et de cohérence de l'action pédagogique et éducative

Une promotion active de l'usage des TICE en classe, comme support et objet d'apprentissage, est assurée dans chaque discipline : les TICE facilitent la différenciation pédagogique, le développement de l'autonomie, la diversification des sujets d'étude et l'ouverture sur le monde extérieur.

Mais de plus en plus, elles apparaissent aussi comme un lien efficace entre l'École, les familles, les partenaires institutionnels ou associatifs, intervenant dans les champs culturels ou impliqués dans l'accompagnement à la scolarité.

Cet aspect, ici comme ailleurs, gagnerait à être développé. À l'exception notable du service d'information et d'orientation, rares sont les pages de sites institutionnels directement destinées aux élèves ou aux familles. Sans doute, cette fonction de relation entre les différents acteurs ne peut être totalement atteinte en dehors d'un ENT, offrant des accès personnalisés et sécurisés. En ce sens, l'Alsace prend actuellement une avance importante sur de nombreuses autres régions, avec l'expérimentation réalisée sur ENTEA.

Le premier degré n'est encore que faiblement concerné : une extension planifiée, à ce niveau, est fortement souhaitable. De la même façon, la connexion avec l'offre de services numériques proposés aux étudiants alsaciens pourrait être assurée dès aujourd'hui, dans la phase des spécifications. L'identité numérique d'un élève devrait pouvoir s'inscrire dans la continuité de son parcours de formation, qu'il passe par l'apprentissage ou l'université avec des phases de retours. L'interopérabilité des ENT des différents niveaux peut naturellement contribuer à une meilleure cohérence inter-degrés, aujourd'hui encore trop peu présente.

Dans les établissements impliqués dans l'expérimentation d'ENTEA, l'adhésion des équipes est globalement acquise, malgré les dysfonctionnements encore rencontrés cette année. Les principaux problèmes techniques devront être surmontés lors de la généralisation, si l'on veut vaincre les réticences qui restent nombreuses. L'enjeu majeur d'un espace numérique de travail est de fédérer tous les acteurs autour d'un service commun, fournissant un accès facilité à des informations partagées : mais ce partage soulève encore des questions de fond, et la fluidité n'est pas encore totalement satisfaisante. Le pilotage du projet devra, dès la prochaine rentrée, communiquer largement et concrètement sur la valeur ajoutée du dispositif, qui est réelle mais encore trop mal connue. Il est vrai que si beaucoup d'efforts ont été accomplis pour la mise en place des infrastructures, et sur les services qui concernent l'organisation quotidienne de la vie scolaire, le suivi de l'assiduité et des résultats des élèves, en revanche le travail sur les contenus et les usages pédagogiques est moins avancé. Or, les enseignants devront pouvoir rapidement s'approprier l'outil, y trouver ou y déposer des ressources, échanger sur les usages : l'effort de formation devrait se matérialiser plus nettement sur le PAF.

Par ailleurs, il conviendra d'insister particulièrement sur l'articulation entre le travail en classe et en dehors, notamment dans le foyer familial. En Alsace, bien que l'expérimentation de l'ENT ait été initialement surtout orientée vers des usages concernant directement les parents – vie scolaire, suivi et évaluation des compétences –, leur implication est restée largement inférieure à celle des autres usagers potentiels.

Cette extension des usages de l'ENT dans les familles est un enjeu majeur. Mais elle ne sera possible que si l'on prend en compte les inégalités territoriales et sociales : à la possession

d'un ordinateur adapté, s'ajoute la nécessité d'une connexion haut débit, un service de qualité constante, un coût d'utilisation maîtrisé. Certaines collectivités des régions voisines ont mis en place des dispositifs d'aide, qui seraient particulièrement utiles en Alsace pour les populations les plus défavorisées. À défaut, les écarts déjà existants ne pourront que s'aggraver... Dans le contexte, déjà souligné, d'une réussite particulièrement faible en Alsace des élèves issus de ces catégories sociales, cette dimension des ENT prend une importance singulière.

Dans le même ordre d'idées, des réflexions plus précises pourraient être conduites sur le rôle potentiel de l'ENT dans le soutien scolaire et l'aide aux devoirs, sur l'articulation possible entre le travail scolaire et l'accompagnement à la scolarité, sur la mise à disposition des équipements des écoles et des établissements pour les activités en dehors du temps scolaire. Une attention particulière pourrait être portée aux réseaux « ambitions réussite » qui ont vocation à être exemplaires en matière de liens entre les temps scolaire et extra scolaire. Par ailleurs, l'expérimentation de l'ENT actuellement réalisée dans un CFA sera riche en informations, et pourra être étendue à toutes les structures d'enseignement en alternance.

Un pilotage partenarial efficace, mais qui devrait être davantage rattaché au projet global

Les enjeux généraux sont bien compris des responsables de l'Éducation nationale et des collectivités qui fonctionnent dans le cadre d'un partenariat harmonieux et solidement contractualisé. Mais dans le détail, les acteurs de la mise en œuvre sur le terrain ne semblent pas encore suffisamment impliqués.

Les TIC, on l'a dit, peuvent être un puissant vecteur de cohérence. Il est d'autant plus regrettable qu'elles ne soient pas plus délibérément orientées vers le soutien aux objectifs spécifiques de l'Académie. Le site académique est bien porteur, en bonne place, des messages forts du recteur, et de l'intégralité du projet. Le site du SAIO relaie efficacement les principaux enjeux de l'orientation qui en constituent un des axes majeurs. Mais, de même que plus largement l'ensemble de la réflexion pédagogique, les usages des TICE sont fort peu reliés aux principaux objectifs du projet. Pourtant, l'augmentation de l'accès au niveau IV, et l'accroissement du flux vers la seconde GT qui se traduisent aux dires des enseignants par un décalage entre les résultats et les attentes, pourraient se comprendre en terme de besoins accrus d'accompagnement individualisé, aussi bien en amont pour améliorer les compétences qu'en aval pour remédier plus efficacement aux lacunes. Le rôle potentiel des TICE dans ce contexte n'est, ici comme ailleurs, que rarement évoqué.

Formation initiale et formation continue des enseignants pourraient s'approprier plus nettement ces objectifs. Mais parallèlement, l'engagement des personnels d'encadrement, chefs d'établissement et corps d'inspection, est un facteur décisif : « *Les corps d'inspection,*

les chefs d'établissements et leurs adjoints ont un rôle majeur à jouer en terme d'incitation, d'impulsion, d'organisation et d'évaluation. Faute parfois d'une connaissance suffisante des possibilités offertes par les TICE, et d'une claire identification des enjeux liés à leur développement, ce rôle est actuellement inégalement tenu »²¹¹. Ce constat, réalisé par l'inspection générale au niveau national, est particulièrement perceptible en Alsace. Même si le programme de travail académique 2004-2007 place le développement des TICE parmi ses objectifs, force est de constater que dans la réalité d'autres priorités viennent en premier rang.

L'intégration de la mission TICE dans le pôle pédagogique pourrait être utilement mise à profit afin de faire ressortir la cohérence et la possible synergie de tous les objectifs du projet académique.

3.8. Un management renouvelé, point de passage nécessaire pour un pilotage renforcé et accepté

Autour de son axe 3, « Améliorer et moderniser l'appareil éducatif », le projet académique dresse un constat assez sévère : absence de vision globale et de système d'information, cloisonnement de l'organisation, faiblesse des projets d'établissement, insuffisance du pilotage, tant pédagogique que territorial. Il ambitionne de moderniser la gestion académique, en y introduisant une culture prospective et stratégique et, à l'interne comme à l'externe, un dialogue organisé et structuré.

Cette ambition s'est heurtée à des incompréhensions et à des résistances qui expliquent la relativité des résultats atteints. Néanmoins, là où les acteurs étaient convaincus et le dialogue possible, de réelles avancées se sont produites. On peut citer la redistribution entre les inspections académiques et le rectorat de diverses tâches dans le domaine de la gestion des examens et des personnels, ce que l'on appelle « l'académisation des tâches », ou encore les actions en cours pour relancer la contractualisation des établissements. Mais, au regard des autres objectifs, la dynamique du projet académique était visiblement insuffisante pour produire son effet d'entraînement. Alors que s'ouvre opportunément la période d'élaboration d'un nouveau projet pour l'académie, de nouvelles impulsions sont attendues et de nouvelles relations managériales peuvent être instaurées.

²¹¹ Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale – juin 2006

3.8.1. Apporter de la valeur au management des acteurs du système éducatif et leur témoigner de la reconnaissance

La coordination du pilotage académique au niveau stratégique comme au niveau territorial est assurée par le recteur entouré d'un comité de pilotage stratégique qui réunit les deux IA-DSDEN, l'IA adjoint du Bas-Rhin, les secrétaires généraux, les doyens des IA-IPR et IEN, les trois conseillers du recteur (DAFCO, DAET, CSAIO). Ce groupe qui se réunit deux ou trois fois par mois, traite de la définition et du suivi de la stratégie académique, du suivi du pilotage territorial, de l'élaboration et du suivi des PAP et des BOP²¹².

Les questions pédagogiques sont abordées au sein du "pôle pédagogique" qui semble désigner à la fois une structure (cf. infra) et une instance de pilotage, se réunissant une fois, par mois en formation restreinte (Recteur, IA-DSDEN, doyens, conseillers, délégué académique, IA-IPR responsable de la formation continue des enseignants, directeur du CRDP). Une fois par trimestre, le pôle se réunit en formation élargie (inspecteurs, services de santé, TICE, culture, vie scolaire, ...)

Cette structuration consacre la réalité d'un espace fortement centralisé, bien qu'ouvert en partie au débat, dans lequel le cadrage académique s'élabore, se structure en une acception qu'il faut ensuite porter vers les acteurs...

Or, peu d'acteurs du système éducatif se sont appropriés le projet académique 2003-2007. Les autorités académiques en conviennent : ce projet, très ouvert, trop dispersé, peu lisible est donc peu mobilisateur. Les phases de concertation ont peut-être été insuffisantes, ce dont les organisations représentatives des personnels se font l'écho. Tout cela est sans doute exact, mais l'obstacle dominant réside non pas tant dans l'audace du projet que dans sa formulation et son acception.

Lorsqu'il faut faire bouger en profondeur un système qui, pendant des décennies, a fait ses preuves dans un contexte économique singulier et qui, en tant que tel, s'est vécu comme supérieur au modèle hexagonal, il est naturel que la résistance soit profonde à tous les étages du système éducatif et jusque dans la proximité immédiate de l'autorité académique.

Si la visée rectorale est fondée quant aux aspects les plus stratégiques de son projet, elle peine manifestement à emporter l'adhésion. Il est donc probable que le futur "nouveau projet académique" serait exposé aux mêmes risques s'il n'accordait plus de place et de reconnaissance aux valeurs qui caractérisent la société alsacienne et sur lesquelles elle a fondé son identité et son développement. C'est à partir de signes tangibles de reconnaissance de ces valeurs que les personnels accepteront de se mettre en mouvement, d'interroger leurs

²¹² Chacun des IA-DSDEN s'est vu confier sous l'autorité du recteur, la préparation d'un BOP : 1^{er} degré, 2^d degré, vie de l'élève.

pratiques, et d'apporter leur concours pour donner plus de consistance et de crédibilité à un projet commun. On peut regretter la faible mobilité des personnels de l'éducation nationale en Alsace qui ne favorise pas la circulation des idées et peut-être l'innovation, mais, à l'inverse, gagner leur engagement, c'est aussi se donner les moyens de convaincre les élèves et les familles avec lesquels ils sont en phase.

Ainsi, l'ouverture de débats réels, en interne et avec les partenaires s'impose-t-elle, afin que chacun aille jusqu'au bout de l'expression de son point de vue, mais aussi de son appropriation des enjeux, sans quoi les compromis ne pourront s'élaborer que sur des bases tronquées ou pire encore sur de faux consensus. Sur des questions aussi sensibles que l'élévation du niveau des qualifications, la place de l'apprentissage, l'orientation des jeunes, la politique des langues, ou le développement des territoires, il est tout à fait possible de dégager des accords à la fois plus nuancés et plus affirmés qu'aujourd'hui. Il est frappant de ressentir de fortes convergences d'analyses "en amont" et puis une rupture nette sur les décisions "en aval".

Sur le terrain, dans tel ou tel établissement, il est symptomatique que les sentiments "d'isolement", "d'absence de liens", parfois "d'abandon" soient aussi fortement exprimés.

"Nous avons le sentiment que les corps d'inspection ne sont plus sur le terrain, que nous ne les avons plus comme appui. Dans certaines disciplines, cela pose un vrai problème... Pas de réunion pédagogique, sauf dans une discipline scientifique [...] Sur les TICE, nous n'avons pas de contacts à l'échelon académique. Sur la carte scolaire, il n'y a que l'IIO en face... Du côté de la DAET, c'est « silence radio » !"²¹³

Les enseignants de lycée professionnel, au contact régulier des entreprises, y compris lorsqu'ils enseignent les disciplines d'enseignement général, déclarent de ne pas avoir de vision sur le sens de l'évolution de la carte des formations. Ils ressentent des "changements considérables" dans la composition de leur public élève, d'attentes, de motivations, et, notamment dans l'enseignement général ont peu d'interlocuteurs pour partager leurs préoccupations. L'incitation au développement de la poursuite d'études en seconde GT, thème dominant du projet académique, tel qu'ils le perçoivent, les placerait en porte-à-faux, vis à vis du cursus voie générale ou technologique.

Des perceptions qui, dans bien des cas, sont ressenties aussi parmi les conseillers en formation continue.

Les équipes de direction, notamment des lycées, si elles commencent à disposer effectivement de données de tableau de bord et sont en mesure d'en formaliser certaines en indicateurs, se trouvent le plus souvent démunies face à l'exigence technique, à la lisibilité et

²¹³ Entretien avec l'équipe de Direction d'un lycée polyvalent, février 2006.

surtout à l'interprétation de certains d'entre eux. Certaines données académiques, comme l'exploitation synthétique des données relatives aux 1ers vœux et aux affectations dans les différentes filières font défaut depuis deux ans, alors qu'elles sont des instruments de décision à tous les niveaux, y compris de l'établissement, mais aussi du district et du bassin.

Les attentes portent sur la mise en commun et le travail coopératif à partir :

- de données informationnelles relatives aux évolutions de l'emploi, des qualifications, de l'offre de formation et de ses usages : ce sont des éléments de culture professionnelle pour les équipes de direction, les enseignants et les formateurs²¹⁴ ;
- de soutiens méthodologiques sur les démarches et outils à privilégier dans la prise en charge de tous les élèves ;
- de formation sur les TICE (très forte méconnaissance du B2i) ;
- d'accompagnement dans les pratiques d'évaluation d'un cycle à l'autre.

Le besoin d'une présence renforcée de l'encadrement au niveau des établissements ne traduit pas une critique inversée de son action ou de son engagement, mais bien plutôt la réalité de difficultés accrues, persistantes, d'interrogations nouvelles sur le sens et les finalités de l'École.

L'intervention de l'encadrement est attendue dans l'accompagnement au diagnostic, à l'identification et la construction de solutions, à la définition et l'interprétation d'indicateurs d'évaluation. Un besoin dont la satisfaction conditionne, à tous les niveaux de la hiérarchie une mobilisation effective autour d'un projet partagé.

3.8.2. Prendre appui sur la démarche d'auto-évaluation et de contractualisation pour ouvrir le dialogue avec les équipes pédagogiques et éducatives

Ce qui vaut pour le projet académique vaut pour le projet d'établissement, entendu au sens large, école, réseau d'écoles, circonscription, collège, lycée. Quelle force d'entraînement lorsqu'il existe !

²¹⁴ "La veille ? C'est nous qui la faisons..." déclare un CFC, "c'est normal, mais forcément limité !"

Le réseau d'écoles « Autour du Sternenberg » est né de la volonté des maires de 14 communes de s'organiser pour rendre possible le développement de l'enseignement bilingue dans leurs écoles

Mais, de proche en proche, et à partir de là, tout a été mis en commun au sein d'un syndicat intercommunal dédié à l'éducation, qui gère et finance les transports (clef de voûte du système, avec une forte contribution du département, et l'adhésion des familles), la mise à disposition de ressources pédagogiques (salle informatique et halle de sports) et le périscolaire (cantine et gardes des enfants hors temps scolaire). Les parents sont maintenant acquis au réseau.

Les enseignants apprécient la qualité des moyens mis à leur disposition, de pouvoir travailler ensemble, par cycle notamment, et s'accordent pour noter le caractère beaucoup plus stimulant de classes homogènes avec des effectifs suffisants, grâce aux regroupements, y compris en maternelle.

Le projet du réseau dispose encore de marges de progression, notamment pédagogiques, voire d'autres perspectives d'évolution organisationnelles, mais il est bien l'affaire de tous et les élèves ne peuvent qu'y gagner.

Dans un collège visité, le projet, appuyé sur un diagnostic et un tableau de bord connus de tous, porte et structure l'action commune depuis des années.

Il est le résultat d'une concertation et d'un dialogue permanent avec les équipes pédagogiques, mais aussi les représentants des parents d'élèves (réunions mensuelles, enquêtes de satisfaction avant les conseils de classe) et les organisations syndicales.

Il prend en compte les orientations académiques lorsqu'elles sont comprises mais les équipes souhaiteraient pouvoir discuter de celles qu'elles ne comprennent pas et nous avons pu constater que certains malentendus pouvaient être assez facilement levés. Il comporte des initiatives avancées qui conduisent, par exemple, à organiser une collaboration avec les parents et une équipe de professeurs volontaires afin de pallier l'absence de suivi de certains élèves par leurs parents...

Le fonctionnement du collège peut être illustré par des propos entendus : « ici, dès qu'il y a un problème, on se parle », « les élèves se sentent bien, il y a de l'écoute », « les professeurs sont investis au-delà de leurs obligations » et nous pouvons témoigner que dans ce collège " on ne laisse personne au bord du chemin."

Ces exemples ne s'inscrivent pas en rupture quant à la nécessaire confrontation du projet d'établissement avec les orientations nationales, académiques ou régionales, mais montrent que la démarche de projet structurée par l'auto-évaluation, l'évaluation externe et le dialogue, est en effet susceptible de devenir l'axe central d'un management renouvelé dans l'académie. Sur ce point la qualité des travaux engagés, cette année, par l'académie, pour renouveler la démarche de projet au niveau des établissements doit être soulignée. Elle est de nature à installer durablement une autre posture vis à vis de la hiérarchie, pour autant que son outillage technique, indispensable, laisse aussi de la place à la confiance, au dialogue, et à l'instauration de relations de proximité.

Elle amène assez naturellement à reconsidérer le rôle et la place des experts, parmi lesquels, les corps d'inspection.

3.8.3. Impliquer davantage les IA-DSDEN, les corps d'inspection et les conseillers du recteur

La configuration particulière de l'académie, avec ses deux départements, produit, nous l'avons déjà évoqué, une apparente homogénéité en matière éducative. En réalité, deux politiques départementales sont clairement perceptibles, là où la logique même du projet académique, notamment pour ce qui concerne la scolarité obligatoire, commande la définition explicite d'une politique académique pour le 1er degré. Il y a plus de place et de force pour un projet académique en Alsace que pour la juxtaposition de projets départementaux et, probablement, la logique du socle appellera-t-elle la formalisation d'une visée académique pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Il ne s'agit pas de gommer les spécificités territoriales ou d'exclure l'adaptation nécessaire des structures et des moyens aux besoins locaux. Il s'agit d'abord de coordonner, de partager des objectifs et des repères, de mettre en commun, en tirant profit des meilleures initiatives dans chacun des départements. L'action managériale y gagnerait beaucoup.

La question de l'échelle territoriale est complexe, nous l'avons déjà évoquée²¹⁵, une hypothèse de travail pourrait amener à situer au niveau du district la gestion et l'animation des interactions circonscription-collège-lycée et au niveau du bassin la gestion et l'animation des interactions lycée-post-baccalauréat (y compris les cursus L de l'université).

Plutôt que d'associer tel IA-DSDEN à certains axes du projet académique, tout en lui laissant la pleine initiative au niveau du 1er degré départemental, la réorganisation du pilotage pourrait permettre de mobiliser conjointement les IA-DSDEN sur l'ensemble des structures et moyens de la scolarité obligatoire, sous l'autorité rectorale.

Les IA-DSDEN, associés à la définition de la politique académique, pourraient voir aussi leur rôle d'impulsion et de suivi de cette politique élargi à l'ensemble des établissements concernés de leur département.

C'est la relance de la dynamique des projets d'établissements - dans le cadre contractuel actuellement envisagé par l'académie - autour de laquelle devraient être mobilisés les IA-IPR, les IEN-ET et EG, les IIO, qui peut constituer le support de cette politique au niveau des districts.

²¹⁵ cf. supra, 1^{ère} partie

Les organisations syndicales, y compris celles représentant les chefs d'établissement, font le constat que, par rapport à la volonté académique d'un accueil plus large et réussi en second cycle long, les lycées ne prennent pas encore suffisamment le problème en responsabilité. « La révolution des lycées n'a pas encore eu lieu, nous a-t-on dit ». Il y a bien en effet aujourd'hui un réel déficit d'animation en direction des lycées.

Au niveau des lycées, la problématique est double car il faut simultanément travailler d'une part l'offre de formation, sa composition, son évolution, son équilibre et ses complémentarités au sein du bassin, du niveau V au niveau II et, d'autre part, l'enseignement, la prise en charge de tous les élèves, la vie scolaire, l'orientation, etc. de chaque établissement. Il s'agit de rechercher à la fois cohérence globale et efficacité locale.

Face à cette double exigence de pilotage, il convient à la fois de renforcer et de clarifier la chaîne décisionnelle entre le niveau académique et le niveau local et d'ouvrir des espaces de réflexion et de débat, au niveau des districts, des bassins ou de l'académie, le choix du territoire dépendant pragmatiquement du thème abordé.

L'implication des équipes de direction dans des travaux communs (bilans académiques et territoriaux, études prospectives, thématiques de management, etc.) devrait mobiliser les conseillers du recteur, l'IA-DSDEN et un certain nombre d'experts ou de partenaires institutionnels. Les objectifs visés, outre l'acquisition d'une culture commune de l'encadrement et l'appropriation des axes politiques nationaux et académiques, porteraient aussi sur l'ouverture aux autres expériences, les échanges de pratiques managériales, la production d'idées. La préparation de ces actions transversales pourrait être confiée à un groupe d'animation associant les conseillers académiques, les doyens des corps d'inspection et quelques chefs d'établissement, le recteur arrêtant la programmation et s'impliquant directement dans les animations.

S'agissant enfin du conseil²¹⁶, il faut sans doute privilégier la constitution d'un groupe d'expertise académique associant des membres des corps d'inspection, des formateurs, des conseillers... susceptibles d'intervenir à la demande des établissements ou groupes d'établissements sur des démarches de type "audit externe", complémentaires de l'auto-évaluation et du diagnostic d'établissement. Le statut d'un tel groupe imposerait qu'il soit clairement défini : qualifié dans ses compétences par une formation ad hoc, distingué dans son positionnement du statut fonctionnel de chacun de ses membres, accrédité par une charte en spécifiant le rôle, l'engagement et la responsabilité.

²¹⁶ L'expérience de mise en place de "correspondants d'établissement" en 2003/2004 s'étant révélée décevante, elle a, de fait, été abandonnée.

La procédure devant conduire à la validation d'un projet d'établissement et à la contractualisation relèverait clairement de l'autorité de l'inspecteur d'académie pour les circonscriptions et les collèges, et du recteur pour les lycées, avec cérémonie de signature éventuellement.

L'esprit qui guide ces suggestions n'est pas prescriptif, il suggère qu'un dispositif d'animation et de pilotage dont tout le monde convient qu'il est aujourd'hui perfectible, doit avancer en parallèle, sur deux fronts, une direction ferme et clairement assumée à partir d'un projet partagé, d'un côté, des espaces ouverts à la réflexion, au dialogue et à la concertation, de l'autre.

3.8.4. Recentrer les missions des corps d'inspection et soutenir l'engagement des inspecteurs

Le programme de travail académique des corps d'inspection

Rédigé par l'autorité académique, le programme de travail académique des corps d'inspection, défini pour la période 2004-2007, est structuré en trois axes :

- exercice des missions permanentes,
- mise en œuvre des priorités nationales et du projet d'académie,
- pilotage académique et animation territoriale.

Il reprend les spécifications de la note de service du 4 juillet 1990 et l'article 2 du décret du 18 juillet 1990, relatives aux missions permanentes des corps d'inspection : évaluation, animation pédagogique et certification. Le caractère prioritaire de l'inspection individuelle est souligné d'emblée et le rôle de l'inspecteur dans "l'analyse des résultats des évaluations et des examens académiques ou nationaux [...]" est rappelé.

Il est attendu des inspecteurs qu'ils participent à "l'intensification de la coopération transfrontalière", au "renforcement de notre politique européenne"... et s'impliquent dans toutes les actions que supposent la mise en œuvre des priorités nationales et académiques.

Il comporte un volet "annuel" centré sur le projet d'académie et qui s'apparente à "une lettre de mission" collective, rédigée par le Recteur : "je souhaite que les inspecteurs soutiennent l'effort qui doit être celui de toute l'académie...".

Enfin la mobilisation des "quatre corps d'inspection" est requise dans "l'accompagnement des établissements, le pilotage pédagogique partagé" à travers le rôle de "correspondant

d'établissement", la collaboration entre les différents corps d'inspection avec une mention particulière pour la promotion de l'utilisation de l'outil informatique.

À partir des orientations de la note de service n°2005-089 du 17 juin 2005 relative aux missions des IA-IPR et des IEN, un premier avenant 2005-2006 a été établi à l'initiative du recteur, il a été proposé à la signature du COAC.

Conformément à la note de service, il est instauré une fonction de délégué académique à la pédagogie. Celle-ci est confiée pour deux années scolaires à un IA-IPR de sciences physiques, qui sera chargé, entre autre, "sous l'autorité du recteur, chef du pôle pédagogique" d'en assurer le "bon fonctionnement".

Le nouveau cadre de la LOLF est invoqué pour souligner qu'il concerne aussi les corps d'inspection, au regard de chaque programme, du PAP (il est cité en exemple d'indicateurs le pourcentage d'enseignants inspectés par années scolaire) et du BOP correspondants.

L'avenant 2005-2006 comporte également une sorte de point d'étape sur la réalisation du PTA. On y souligne des "réussites" et des "marges de progression". Pour l'année, cinq "axes de travail" sont proposés :

- dans le cadre des missions permanentes, la définition d'un programme pluri-annuel d'inspections (cf. la circulaire citée), l'amélioration des protocoles d'inspection, l'organisation du pilotage territorial (bassins, districts et circonscriptions) et du suivi des établissements (évaluation et contractualisation),
- le rappel des orientations nationales que "tous les corps d'inspection devront peu ou prou partager" (socle commun des connaissances, élèves handicapés, enseignements des langues vivantes, etc.),
- le rappel des priorités académiques (élévation du niveau de qualification dans toutes les voies et filières, généralisation de l'ENT et B2i, approfondissements des travaux en cours sur l'évaluation - et la notation - dans tous les domaines, évaluation des élèves - sous l'autorité de la doyenne des IA-IPR, évaluation des établissements - sous l'autorité de l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin-).

Trois champs d'évaluation sont privilégiés : les enseignants, les établissements, les enseignements.

Parce qu'il est plus concret, plus proche de leurs préoccupations, le programme de travail académique apparaît aux inspecteurs comme plus structurant, plus déterminant que le projet

académique sur lequel ils n'ont eu que peu de prise et qu'ils ressentent assez curieusement comme relativement "marginal" par rapport à leurs missions permanentes.

C'est dans le cadre de deux séminaires annuels (à la rentrée et en février) que la mise en commun des travaux réalisés est opérée : cela donne lieu à un bilan et à des réflexions thématiques partagées. Ce sont des moments importants qui permettent des collaborations inter-corps, comme par exemple entre IA-IPR et IEN-ET, des travaux communs sur l'alternance en 4ème et cette année sur la découverte professionnelle en 3ème.

Il subsiste une grande distance entre le PTA et le projet académique, l'un n'étant pas ressenti comme articulé à l'autre, car il y a des chaînons manquants : l'établissement demeure une entité sur laquelle les inspecteurs hésitent à intervenir, faute sans doute d'un positionnement clarifié. La notion de "pilotage partagé", au sens d'une approche conjointe du chef d'établissement et de l'inspecteur, est très éloignée de la culture locale. Les attentes des équipes de direction, les objectifs et les centres d'intérêt des inspecteurs ne sont pas en phase.

L'engagement des corps d'inspection

Parmi les chantiers qui ont bien avancé, les inspecteurs citent volontiers l'animation des équipes de secteurs collège-lycée professionnel (par exemple à Mulhouse), les stages de formation inter-degrés (co-animés par des formateurs premier degré et second degré en présence de l'IEN et d'un IA-IPR)²¹⁷, les approches interdisciplinaires mathématiques – lettres.

Les relations avec le pôle GRH sont très bonnes, la concertation permanente et le travail en commun effectif. Un protocole commun d'inspection a été élaboré, avec la participation de la DRH (notamment sur la dimension juridique), il a été transmis aux établissements par le Recteur. Les données sont effectivement partagées et les inspecteurs sont régulièrement informés des retards d'inspection et "il y en a beaucoup dans l'académie de Strasbourg"²¹⁸. La mise à disposition d'une "vue établissement" à partir de l'Intranet est appréciée des inspecteurs, elle permet une première approche synthétique commune des caractéristiques socio-scolaires de chaque établissement et éclaire l'inspecteur lors de la préparation de ses inspections.

Les inspecteurs n'ont pas été consultés sur l'installation d'un délégué à la pédagogie. Cette initiative a été d'autant moins comprise qu'elle ne semble pas avoir fait l'objet d'une concertation au sein du pôle pédagogique. Les inspecteurs ont ressenti une forme de dépossession de leurs responsabilités, la question du positionnement du délégué par rapport aux doyens n'ayant pas été clarifiée, même s'il est établi qu'il ne constitue pas un échelon supplémentaire entre le recteur et les inspecteurs.

²¹⁷ cf. supra

²¹⁸ Entretien avec la doyenne des IA-IPR, octobre 2005

Les inspecteurs sont représentés au sein du pôle pédagogique par leurs doyens qui ont souvent le sentiment d'assister plus que de participer et, en invoquant la vision du terrain qu'ils connaissent, être parfois porteurs "d'un point de vue minoritaire".

L'une des questions récurrentes concerne l'implication des corps d'inspection dans le suivi des établissements, des districts, des bassins sur la base d'une interrogation en terme de "légitimité". L'idée forte qui animerait les corps d'inspection est d'être porteur, dans ce cadre, d'une compétence académique. Mais comment amener les inspecteurs disciplinaires à se positionner sur des champs transversaux de politique éducative ? Comment les aider à clarifier et distinguer les postures entre démarches de conseil, de veille, d'accompagnement, d'animation, de formation, d'évaluation et de contrôle ?

Les IEN-ET, dans leurs domaines de spécialités s'efforcent de développer dans les districts des logiques de mise en cohérence des parcours de formation. Les matériaux informationnels disponibles sont assez pauvres, qu'il s'agisse de la prospective emploi pour laquelle les inspecteurs considèrent que l'OREF fait du "très court terme" ou des résultats aux examens dont les données ne sont pas statistiquement traitées.

Les sollicitations hors le champ disciplinaire sont parfois ressenties comme une forme de détournement de responsabilités, vers des activités "marginales". Un sentiment qui n'est pas illégitime lorsque, dans telle discipline, le rapport inspecteur/enseignants est de l'ordre de un pour mille.

L'extrême sollicitation de chacun exigerait une plus forte intégration et mobilisation dans le collectif au sein du collège des inspecteurs pour un partage rationalisé et efficace des tâches.

À l'évidence, les doyens sont en capacité de s'engager fortement en ce sens. Mais cela suppose que l'on prenne aussi en compte le besoin logistique intermédiaire qui permettrait effectivement aux IA-IPR et aux IEN²¹⁹ de disposer de ressources humaines, et pas seulement de prestations de secrétariat, pour assurer un bon suivi informationnel et relationnel des dossiers transversaux. Les services de l'inspection pédagogique (ce n'est pas propre à l'académie de Strasbourg) sont parmi les plus démunis sur le plan organisationnel et en termes de ressources humaines. Comment obtenir d'un encadrement qui ne dispose que de salles de travail au lieu de bureaux et de moyens personnels de communication et de déplacements, un niveau de performance compatible avec les attentes d'ordre stratégique que recouvrent leurs interventions ?

²¹⁹ ...qui ne dispose que d'une seule secrétaire pour l'ensemble du collège.

Vers un management pédagogique

Ce que les inspecteurs qualifient de "politique académique", lorsqu'ils veulent exprimer la distance dans laquelle ils peuvent se tenir vis à vis d'orientations qu'ils ne partagent pas, raisonne pour eux comme un discours qu'ils jugent réducteur, où "l'analyse en termes de flux l'emporte sur les considérations pédagogiques pourtant essentielles"²²⁰.

Sur de nombreux sujets (enseignement des langues, programme académique de formation, action culturelle, orientation...) les inspecteurs estiment pouvoir apporter des contributions de fond sur les aspects politiques soulevés par ces questions.

Sur des points stratégiques, telle que l'évaluation des élèves, l'analyse et la refondation de certaines pratiques de prise en charge au niveau des établissements, l'enseignement modulaire, l'aide individualisée, ils sont prêts à susciter, organiser et encadrer des expériences de terrain, à partir de situations d'établissements caractéristiques.

On ne peut s'empêcher de ressentir la juxtaposition d'attentes toujours insatisfaites : du côté de l'autorité rectorale pour l'entraînement du projet académique, du côté des établissements qui se sentent isolés, du côté des inspecteurs qui ont des projets qu'ils peinent à mettre en œuvre.

3.8.5. Relancer la modernisation des services rectoraux par une amélioration substantielle des conditions de travail des personnels et par une animation plus active des services

Deux types d'actions ont été menés pour réorganiser les services académiques.

La première visant à ce que le recteur appelle l'académisation de la gestion académique a certes bousculé des habitudes, mais a été acceptée par l'administration et son premier responsable. Dans ce cadre, toute la gestion de l'enseignement privé a été regroupée au rectorat (personnels et moyens), l'inspection académique du Bas-Rhin s'est vu confier l'organisation des examens de CAP-BEP pour l'ensemble de l'académie, l'inspection académique du Haut-Rhin celle du brevet. Il y a eu des économies d'échelle, sans que l'efficacité de la gestion en soit affectée. On est là dans le registre classique de la réorganisation administrative.

²²⁰ Entretien avec les IA-IPR, Usines Peugeot à Mulhouse, mars 2006.

La réorganisation en cinq pôles, Moyens des établissements, Examens-Concours, Logistique-Expertise, Ressources Humaines, Pédagogie, n'a visiblement été ni comprise par les services, ni véritablement relayée par le secrétaire général.

Au travers de cette réorganisation, ramenant à cinq pôles le réseau à douze branches préexistant, l'autorité rectorale voulait disposer d'une plus grande capacité à impulser et à se projeter ainsi que d'une meilleure lisibilité. Le résultat obtenu n'est pas à la hauteur des attentes.

Chacun continue à travailler, de manière traditionnelle, solide et efficace, comme on sait le faire dans cette académie, mais, globalement, comme avant. Il est vrai que les effets attendus n'ont pas vraiment été explicités ou compris, que les synergies recherchées n'ont pas été mobilisées en rapport avec les orientations du projet académique.

Le changement en cours des principaux responsables administratifs peut être l'occasion de recréer un nouveau climat, avec le mandat de proposer une organisation qui réponde aux attentes légitimes du recteur et qui associe à la réflexion l'ensemble des cadres administratifs et des personnels. Il faudra aussi que le nouveau secrétaire général anime au quotidien la structure administrative et retrouve auprès du recteur la place de plus proche collaborateur chargé du management opérationnel, garant de la préparation des décisions et de leur bonne exécution.

Cette relance de la modernisation administrative devrait s'articuler explicitement avec la préparation du prochain projet académique et il serait opportun, à ce titre, de s'ouvrir à d'autres expériences²²¹.

Mais il faudra également pour retrouver l'adhésion des personnels se préoccuper de leurs conditions de travail. Certains bureaux, comme certains matériels, sont d'un autre âge. De cela aussi un nouveau secrétaire général devra se préoccuper, en concertation avec les chefs de service et les représentants des agents.

²²¹ Comme par exemple, celle du conseil général du Bas-Rhin à l'instigation de son président qui souhaitant faire le bilan de vingt ans de décentralisation pour s

e fixer de nouveaux caps, dans le cadre du projet « Hommes et territoires » a mis en place une organisation administrative profondément renouvelée autour de cinq pôles, en appui à la nouvelle démarche du département.

3.8.6. Rénover la formation de l'encadrement et lier plus étroitement la formation des enseignants aux objectifs académiques

Ce qui frappe l'observateur aujourd'hui, c'est l'insuffisante liaison entre la formation et les axes stratégiques de l'académie, hors les actions visant l'entrée dans le métier qui sont prioritaires et visibles.

Le prochain projet académique ne pourra ignorer notamment la formation de l'encadrement : corps d'inspection, équipes de direction, cadres du rectorat et des IA. Une approche commune de leurs besoins de formation serait d'ailleurs à privilégier, qu'il s'agisse de la démarche de projet, des outils de travail collaboratif, de la construction et de l'interprétation des tableaux de bord et des indicateurs. Ce pourrait être aussi une voie de rapprochement des cultures et des pratiques.

Le pilotage du volet formation de l'encadrement est un axe majeur de l'action managériale académique : il convient d'y consacrer moyens et attention et d'en rattacher la responsabilité au Secrétariat général dans une démarche d'ouverture et de communication.

La formation continue des chefs d'établissements gagnerait à évoluer vers l'acquisition de compétences en gestion de projets, gestion par objectifs, être moins juridique et endogène qu'aujourd'hui, s'ouvrir davantage aux partenaires de l'éducation nationale comme à d'autres secteurs professionnels, confrontés aux mêmes défis de la gestion du changement (collectivités locales ou entreprises).

La démarche de contractualisation avec les établissements devrait également inclure comme un axe stratégique de moyen terme l'identification des besoins de formation liés au projet, en ne les réduisant pas aux FIL (formations d'initiative locale), même si celles-ci sont un levier efficace pour favoriser la constitution d'équipes pédagogiques autour de projets communs.

L'animation par les corps d'inspection pourrait également s'appuyer sur des réseaux de correspondants par discipline. Toutes n'ont pas la chance d'avoir des chefs de travaux relais, mais la constitution de réseaux peut permettre d'améliorer la fluidité dans l'expression et la discussion des besoins de formation, l'objectif étant bien au final de pouvoir croiser la demande académique liée à ses priorités, la demande des établissements liée à leurs spécificités et à leurs projets validés dans le cadre du contrat, et celle des personnels eux-mêmes.

Dès lors, à une démarche de présentation du plan académique de formation annuel, tel que pratiquée aujourd'hui, sous la forme d'un catalogue d'actions classées par thèmes, il conviendrait de substituer une action stratégique de management des équipes enseignantes par la formation. Une action qui demande sans doute la définition d'un autre calendrier et une implication particulièrement importante des chefs d'établissements et des inspecteurs.

S'il convient de préserver des actions de formation disciplinaire, liées aux rénovations ou à la prise en charge des enseignants en difficulté, à l'initiative des corps d'inspection, il importe tout autant d'articuler l'offre de formation aux priorités du projet académique réinvesti dans les projets d'établissement. Il importerait alors de privilégier le traitement des demandes d'équipes d'établissement inscrites en cohérence avec les projets.

Pour la formation initiale, l'académie peut s'appuyer sur un IUFM solide et coopératif, même si les mêmes insatisfactions s'expriment, ici comme ailleurs, sur les équilibres formation théorique et pratique, ou sur le travail avec les universités ou les corps d'inspection, dont la qualité tient d'ailleurs plus aux personnes qu'aux institutions qui, ici, coopèrent harmonieusement. L'IUFM apporte aussi une contribution importante à la formation continue des personnels, en réponse aux demandes des responsables académiques. Pour le second degré, l'IUFM recueille 60% des candidatures. Pour le premier degré, son implication est en forte progression.

Sur la professionnalisation des formations, l'IUFM ne dispose pas encore d'une évaluation différée de la formation reçue, à un, deux ou trois ans par les anciens élèves. Cette évaluation est inscrite au projet d'établissement.

Les deux circonscriptions de Mulhouse accueillent à elles seules un tiers des sortants de l'IUFM et doivent recommencer chaque année le travail d'accompagnement.

L'IUFM pourrait tirer avantage de cette situation particulière pour en faire un site d'observation et d'intervention privilégié en s'investissant directement et pourquoi pas, conventionnellement, dans un dispositif de suivi et de formation des maîtres P1 et P2, aux côtés des équipes de circonscription, dont le travail extraordinaire, au bénéfice de toute l'académie, serait ainsi, de surcroît, reconnu et soutenu.

Le nouveau cahier des charges pour les IUFM donne l'opportunité d'une recombinaison des attentes de la formation initiale des maîtres, en phase avec les grandes orientations nationales : il apporte également des préconisations utiles pour la formation continue des enseignants.

CONCLUSION

Notre mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg, nous aura donné à connaître, parfois reconnaître, une région singulière par l'intensité de l'intérêt porté aux questions éducatives, la place reconnue aux formations professionnelles et notamment à l'apprentissage, la rigueur et l'exigence de qualité à tous les niveaux d'enseignement, la mobilisation des divers acteurs du système éducatif, y compris des parents, la volonté de dialogue. Ce qui nous semblait dès l'abord, complexe, tellement déterminé voire figé, nous apparaît, au terme de notre travail, à la fois d'une plus grande complexité, d'une plus grande richesse encore, mais aussi d'une plus forte évidence : l'ensemble de l'appareil de formation en Alsace est soumis à l'obligation de réussite pour donner à cette région les moyens d'un nouveau démarrage. C'est pourquoi nous soutenons de nos vœux une stratégie académique qui soit l'expression d'un projet politique, à la fois fidèle aux valeurs alsaciennes et en prise avec les nouvelles réalités économiques, sociales et culturelles.

Dans cette partie de l'Europe où tant d'idées nouvelles ont pris naissance, le parti de l'audace devrait pouvoir être pris sur la question de l'École. L'Alsace dispose en effet de valeurs suffisamment partagées et de solides atouts pour s'engager résolument dans la modernité et dégager un consensus exigeant autour des questions d'éducation.

Les atouts de l'Alsace

Nous rappellerons ici ceux qui nous paraissent présenter une importance majeure pour notre sujet.

L'Alsace fait bien réussir ses élèves disposés pour cette réussite et les emmène plus loin dans la poursuite de leur formation. Les résultats au baccalauréat en témoignent même s'ils sont attendus compte tenu de la sélectivité du système éducatif. La poursuite d'études des jeunes et notamment des jeunes filles, plus nombreuses qu'ailleurs dans les filières scientifiques, constitue également une assise importante pour d'autres progressions.

Les universités alsaciennes, reconnues pour la qualité et l'excellence de leurs formations et de leur recherches, sont engagées dans des processus de rapprochement ou d'intégration, qui devraient, à terme, renforcer leur capacité d'action ainsi que leur rayonnement national et international, sans que cela soit antinomique avec plus d'ouverture sur les dynamiques régionales.

L'apprentissage, de tradition ancienne et soutenu par un engagement exceptionnel des milieux professionnels et des corporations, est également en mesure, sous certaines conditions de renouveau, de contribuer à l'évolution et au renforcement des qualifications, en réponse aux besoins nouveaux de l'économie.

La diversité et la vitalité du tissu socio-économique, alliées à la rigueur, à la volonté et au savoir-faire des alsaciens, constituent des gages précieux pour leur avenir, s'ils disposent demain des qualifications au meilleur niveau, opèrent leur jonction avec les lieux de production des nouveaux savoirs et de l'innovation et s'ouvrent vigoureusement à de nouvelles frontières et de nouveaux marchés.

Une démographie durablement positive dans un contexte régional déprimé, tant outre Rhin que dans le grand Est français, constitue une véritable force pour l'avenir, pourvu que l'appareil éducatif et de formation donne leur chance à l'ensemble des hommes et des femmes de la région, dans la diversité de leurs origines et des territoires alsaciens.

Un projet éducatif resserré autour des nécessités du temps présent

Les mutations socio-économiques actuelles, si elles génèrent tensions et chômage accru, peuvent être aussi l'occasion d'un rebond et d'un renouveau. Pour sortir de la crise par le haut et réussir le basculement économique structurel dans lequel l'Alsace est aujourd'hui engagée, il n'y a d'autre issue que d'ouvrir toutes les voies d'éducation et de formation à l'ensemble de la jeunesse alsacienne, y compris naturellement aux enfants de l'immigration, puisqu'ils sont, pour l'Alsace comme pour la nation toute entière, une chance à préserver. Tel pourrait être le cœur d'un nouveau contrat éducatif recentré sur un petit nombre de priorités, comme :

Une élévation générale et équilibrée des niveaux de qualification de la population alsacienne : renforcement et valorisation de la voie technologique jusqu'aux diplômes supérieurs, rénovation de l'apprentissage aux différents niveaux de qualification, aménagement d'une véritable fluidité entre les parcours, meilleure attention aux logiques de proximité et de mobilité et à leur articulation, formation tout au long de la vie...

Un engagement déterminé, sourcilleux et revendiqué contre les inégalités scolaires, toutes les formes d'exclusion et leurs effets : en agissant dès le collège et en travaillant notamment sur les points de passage d'un cycle à l'autre.

Une plus grande ouverture culturelle, nécessaire à la maîtrise des destins individuels et collectifs, dans un monde en perpétuel changement, à travers l'enseignement des disciplines elles-mêmes et une vie scolaire plus active dans tous les établissements et écoles y compris les plus menacés d'isolement.

Une véritable prise en responsabilité du devenir des jeunes et de leur insertion par un engagement conjoint et contractualisé des acteurs du système éducatif, des collectivités territoriales, des familles, des professions.

Au service de ces priorités, quelques leviers d'action simples et mobilisateurs :

Un réaménagement de l'offre de formation, en cohérence avec l'objectif d'élévation des niveaux de qualification sur la base des territoires tels qu'ils se vivent dans leurs usages sociaux, éducatifs et culturels.

Une redéfinition de l'allocation des moyens pour le second degré au bénéfice des collèges, point focal d'un réinvestissement éducatif dans ce maillon essentiel du projet académique.

Un renouvellement conscient et volontaire des pratiques pédagogiques axé sur des objectifs de réussite du plus grand nombre, tout particulièrement aux articulations des divers niveaux d'enseignement.

Un suivi personnalisé de chaque jeune ou adulte en formation.

Une ouverture plus grande du système éducatif sur ses partenaires internes et externes, et sur la diversité des publics, en formation initiale ou continuée.

Un réinvestissement culturel au collège, au lycée, au CFA, en utilisant pleinement le potentiel qu'offre le cadre européen et le voisinage germanique.

L'Alsace, espace d'expérimentations et de références

Dans trois domaines au moins l'Alsace peut produire des expérimentations utiles, voire indispensables, à l'ensemble de la communauté nationale pour peu qu'elle clarifie et précise ses stratégies et accepte d'adapter son modèle culturel :

Dans le domaine des langues à l'évidence, sur lequel nous nous sommes longuement exprimés dans ce rapport, en suggérant le développement d'un plurilinguisme, prenant résolument appui sur la priorité donnée à la langue du voisin, mais plus ouvert qu'aujourd'hui et adapté aux différentes voies de formation.

Dans le domaine de l'apprentissage comme voie de formation contemporaine, c'est à dire ouverte à la continuité des parcours diplômants, en connexion avec la formation sous statut scolaire et sous statut universitaire, favorisant la fluidité des parcours et la diversité des publics, tout en préservant les acquis d'un ancrage de qualité aux milieux professionnels.

Dans le domaine des environnements numériques de travail, sur lesquels l'Alsace s'est

engagée avec conviction et application, qui ouvrent de vastes perspectives d'enrichissement des actions appliquées à l'égalité des chances, l'accompagnement à la scolarité et plus globalement à la communication entre les acteurs des organisations scolaires.

Une démarche participative

L'opportunité de la définition d'un nouveau projet d'académie crée celle d'une autre approche plus participative des différents acteurs, internes et externes, du système éducatif dans sa composition, sa projection et son évaluation. Elle appelle aussi la nécessité d'une association plus étroite, dans le cadre de son pilotage, de l'ensemble des cadres intermédiaires à la mise en œuvre opérationnelle du projet. La refondation de la politique de contractualisation avec les établissements, engagée par l'académie, peut très utilement accompagner ce mouvement.



Nous avons la conviction que l'éducation en Alsace est une clé essentielle de la reprise d'un développement social, économique et culturel harmonieux, rendu accessible à tous, y compris les plus démunis, conforme aux valeurs et aux traditions, si vives, de cette région. Nous formulons ici le vœu modeste qu'une trace au moins de notre travail puisse servir de lien entre tous ceux qui ont le pouvoir de décider et d'agir pour l'École en Alsace.

Pour l'IGEN

Alain SÉRÉ

Jean-Georges KUHN

Guy MÉNANT

Christine SAINT-MARC

Pour l'IGAENR

Jacques SOULAS

Thierry BERTHÉ

Jean-Pierre LACOSTE

CONTRIBUTIONS

Mr Jean DAVID, IGEN

Mr Bernard DIZAMBOURG, IGAENR

Mr Francis GOULLIER, IGEN

Mme Marie-France MORAUX, IGAENR

Mr Christian PETITCOLAS, IGEN

Mr Jean VOGLER, IGAENR

ont apporté leur contribution à notre mission. Qu'ils en soient remerciés.

Annexes



LE RECTEUR
CHANCELIER
DES UNIVERSITES
D'ALSACE

Références :
2006-238/CAB/MOR

☎ : 03.88.23.37.01
Fax: 03.88.23.39.99

Strasbourg, le 18 septembre 2006

Messieurs les Inspecteurs Généraux,

L'Alsace ne laisse pas indifférent. La richesse de ses traditions, l'importance des défis qu'il lui faut aujourd'hui relever, la force des atouts dont elle dispose ne pouvaient manquer de s'imposer aux membres de la mission d'évaluation de l'enseignement que vous avez conduite dans l'académie de Strasbourg au cours de l'année scolaire 2005-2006. Cinq ans après une première tentative demeurée inaboutie, elle débouche cette fois sur un volumineux rapport, utile, passionnant et passionné.

Utile, votre rapport l'est de bout en bout et notamment dans la première partie consacrée à « l'Alsace et ses horizons : identités et perspectives ». Vous y mettez parfaitement en évidence la forte identité régionale, le dynamisme démographique (qu'une analyse prospective fondée non seulement sur des projections à taux constants mais aussi à taux attendus permettra de préciser), l'importance des mutations économiques, sociales et culturelles du dernier lustre (déjà prises en compte dans l'actuel projet d'académie 2003-2007) et la complexité du maillage territorial, y compris académique, qui réclame à l'évidence simplification.

Passionnant, votre rapport l'est pareillement de la première à la dernière ligne et tout particulièrement dans la deuxième partie -le coeur de l'évaluation- consacrée à « l'éducation et la formation en Alsace : structures, performances, moyens ». Six chapitres, toujours solidement documentés, rythment votre approche : les parcours, les résultats et l'insertion des élèves ; la formation tout au long de la vie ; la politique des langues et l'ouverture internationale ; les TICE et leurs usages ; l'orientation et l'affectation ; les choix budgétaires et les marges de manoeuvre. Un fil conducteur court à travers ces six mises en perspective : l'attention prêtée aux inégalités scolaires et à toutes les formes d'exclusion, auxquelles n'échappe pas l'académie. Le prochain projet d'académie 2007-2011 en fera un objectif prioritaire.

Passionné, votre rapport l'est continûment mais avant tout dans la troisième partie consacrée aux « principaux points de passage et d'appui pour la construction de nouveaux équilibres ». Vous y reprenez, parfois selon une approche différente mais de manière toujours stimulante, les six thèmes de la deuxième partie : les parcours de formation (à travers l'évolution de la carte des formations) ; les avancées et marges de progrès possibles en matière d'orientation et d'affectation des élèves ; la prise en charge de tous les élèves ; l'alternance et la professionnalisation au service de la réussite et de l'insertion ; l'appui sur le bilinguisme et le bilanguisme pour promouvoir le plurilinguisme ; la mise en cohérence des actions transversales dans les écoles et dans les établissements. Vous y ajoutez un chapitre initial sur la politique académique et la politique régionale et un chapitre final sur le management de l'académie, qu'une analyse des ressources humaines de l'académie en matière d'enseignement et surtout d'encadrement -que l'on pourra rapidement conduire à partir des bilans sociaux de l'académie et des rapports d'inspection- rendra, je l'espère, encore plus opératoires.

Condition nécessaire à la neutralité, le « privilège de la distance » n'est pas pour autant une condition suffisante. Il ne faut pas le regretter : c'est précisément cet engagement qui permettra de faire de votre étude minutieuse et de votre témoignage convaincu, comme vous le souhaitez, « un lien entre tous ceux qui ont le pouvoir de décider et d'agir pour l'École en Alsace ».

Persuadé que cette évaluation nous sera précieuse pour élaborer aujourd'hui notre projet d'académie et le faire vivre dans les années à venir, je vous prie d'agréer, Messieurs les Inspecteurs Généraux, l'expression de ma gratitude et de mes sentiments les meilleurs.

Gérald CHAIX

Liste des entretiens conduits et des visites réalisées

Dans le cadre de notre mission, nous avons rencontré :

Monsieur le recteur de l'académie de Strasbourg, monsieur l'inspecteur d'académie du département du Bas-Rhin et son adjointe, monsieur l'inspecteur d'académie du Haut-Rhin

Monsieur le préfet de la région Alsace et du département du Bas-Rhin et monsieur le préfet du Haut-Rhin

Monsieur le président du conseil régional d'Alsace

Monsieur le vice-président du conseil régional en charge de l'éducation et de l'apprentissage, Madame la vice-présidente en charge de la formation professionnelle, Monsieur le vice-président en charge des affaires économiques

Monsieur le président du conseil économique et social d'Alsace et ses principaux collaborateurs

Monsieur le président du conseil général du Haut-Rhin

Monsieur le vice-président pour l'éducation du conseil général du Bas-Rhin

Des élus, maires ou maires adjoints de villes ou communes visitées ainsi que des responsables des services de l'éducation

Les responsables des organismes consulaires, Chambre de commerce et d'industrie, et Chambre des Métiers d'Alsace

Nous avons complété ces entretiens avec les principaux responsables alsaciens en rencontrant également :

À la DGESCO, le chef du bureau du programme second degré et le chargé d'études auprès du sous-directeur des moyens

Le secrétaire général et le secrétaire général adjoint de l'académie de Strasbourg, les conseillers du recteur, les doyens des corps d'inspection et de nombreux inspecteurs, IPR, IEN-ET, IEN premier degré, les divers chargés de mission académiques et départementaux, responsables de projets ou de pôles de l'académie, les chefs de division du rectorat ainsi que plusieurs chefs de bureau

Les organisations syndicales représentatives des personnels de l'Éducation nationale en Alsace

Les fédérations de parents d'élèves au niveau académique

Dans les autres services de l'État, le SGARE, le sous-préfet à la ville de Strasbourg, la DRIRE, la DRAC, la DRA, la DRTEFP

et, dans les services de la région Alsace, les responsables de la direction de l'éducation et de la formation, le responsable de la direction des lycées, le responsable des systèmes d'information

Nous avons aussi rencontré les responsables ou animateurs de divers organismes :

L'OREF

L'INSEE

Le GIP "Univers-Métiers"

Le CARIF

L'ANPE

L'AFPA

Nous avons été également reçus par :

Des responsables de l'éducation pour le Bade-Wurtemberg

Des responsables de l'éducation des cantons de Bâle-Ville et Bâle-campagne

Nous avons complété ces entretiens par une série de visites :

Dans les quatre universités alsaciennes, l'IUFM d'Alsace et son antenne de Guebwiller :

Dans ces établissements, nous avons rencontré les présidents et leurs vice-présidents, les principaux responsables administratifs, les directeurs d'UFR impliqués dans les licences professionnelles et les responsables de ces licences, des étudiants inscrits dans ces formations et des professionnels et, à l'IUFM, des représentants des enseignants et les délégués des étudiants.

Nous avons pu également rencontrer la responsable de L'ORESIPÉ, un membre de l'antenne locale du CERÉQ, et plusieurs universitaires plus particulièrement impliqués dans la question des langues.

Nous nous sommes entretenus avec le chargé de mission de la DES pour le niveau licence ainsi qu'avec le chargé de mission pour les licences professionnelles.

Dans les établissements d'enseignement du second et du premier degré :

Nous avons inscrit notre échantillon, principalement en sud Alsace, ainsi que dans la région de Strasbourg, dans les districts de Sélestat, Molsheim et Obernai, avec quelques incursions en Nord Alsace, autour de Saverne et Haguenau.

Dans ce cadre, ont été visités :

Le lycée d'enseignement technologique et professionnel du bâtiment, lycée des métiers, G. Eiffel, de Cernay

Le lycée d'enseignement général, technologique et professionnel, J. Mermoz, de Saint Louis

Le lycée d'enseignement général et technologique, Louis Armand, de Mulhouse

Le lycée d'enseignement général, technologique, professionnel et industriel, Lavoisier de Mulhouse

Le lycée d'enseignement général et technologique, Dr Koeberlé, de Sélestat

Le lycée d'enseignement général, technologique, professionnel et industriel, JB Schwilgué, de Sélestat

Le lycée d'enseignement général et technologique, Freppel, d'Obernai

La cité scolaire Haute Bruche de Schirmeck

Le lycée d'enseignement technologique et professionnel de l'hôtellerie et du tourisme, lycée des métiers, A. Dumas d'Illkirch

Le lycée professionnel industriel, E Mathis, lycée du transport, de Schiltigheim

Le lycée international des Pontonniers de Strasbourg

Le collège F. Dolto de Sierentz

Le collège R. Cassin de Cernay

Le collège Saint-Exupéry de Mulhouse

Le collège Beatus Rhenanus de Sélestat

Le collège J. Mentel de Sélestat

Le collège de l'Esplanade de Strasbourg

Le collège Erasme de Strasbourg

Le collège Foch d'Haguenau

L'EREA d'Illkirch

Les circonscriptions du premier degré :

de Saint-Louis,

de Mulhouse 1 et 2,

d'Obernai,

de Molsheim,

d'Haguenau,

de Haute-Pierre à Strasbourg,

et, dans chacune de ces circonscriptions, plusieurs écoles reflétant la diversité pédagogique et géographique de ces territoires.

Dans la circonscription de Saverne nous avons tout particulièrement visité le réseau d'écoles du Sternenberg.

Les CIO de Strasbourg sud, de Thann et de Molsheim

Hors Education nationale, nous avons également visité :

Le lycée agricole d'Obernai et sa ferme d'application

Le CFA M Rudloff de Colmar

À l'occasion de nos visites et déplacements, nous avons tout particulièrement apprécié :

La qualité des documents réunis à notre intention ou des accès numériques permettant leur téléchargement.

L'acuité de la réflexion, la lucidité et la hauteur de vue des responsables de l'université, des établissements et centres de formation.

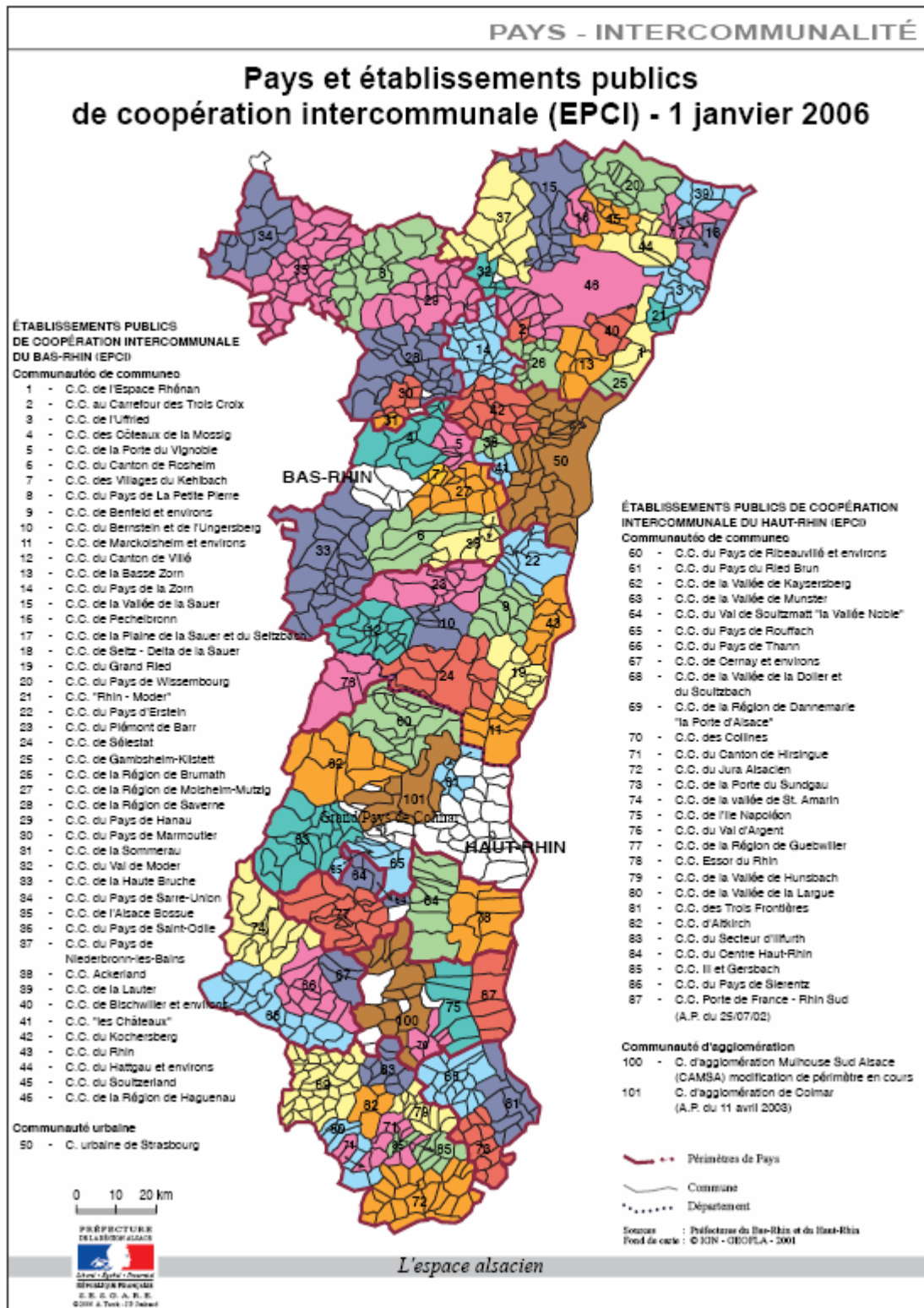
La chaleur de l'accueil et la disponibilité des équipes de direction, des enseignants, des ATOS, des représentants des parents, des délégués élèves et, dans les lycées techniques ou professionnels, des représentants des professions.

L'ouverture à nos préoccupations et la capacité d'écoute des responsables des administrations et des organismes partenaires de l'Education nationale.

La courtoisie et l'art de vivre alsacien, la qualité des transports publics.

La beauté des villes, le charme de la petite Camargue et de son musée, les témoignages de la richesse artistique et intellectuelle de la renaissance rhénane à travers notamment la visite du musée Unterlinden de Colmar.





SITUATION GÉOGRAPHIQUE

Armature urbaine et réseaux de transports

