

# **Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil**

*rapport*

*à monsieur le ministre  
de la jeunesse, de l'éducation  
nationale et de la recherche*

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



JANVIER 2003



MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE  
ET DE LA RECHERCHE

---

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

---

*Inspection générale de  
de l'éducation nationale*

---

# L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil

**JANVIER 2003**

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

**Gisèle DESSIEUX**  
*Inspectrice générale de l'éducation nationale*



Le présent rapport a été réalisé par les équipes des deux inspections générales suivantes :

#### RESPONSABLES DU PILOTAGE DE L'EVALUATION

Gisèle DESSIEUX	IGEN
Gérard SAURAT	IGAENR

#### REDACTEURS DU RAPPORT GENERAL

Marie-Françoise CHOISNARD	IGAENR
Lucienne DUTRIEZ	IGAENR
Christian LOARER	IGEN
Annie MAMECIER	IGEN
Jean-Paul PITTOORS	IGAENR

#### REDACTEURS DES NOTES DE VISITE EN ETABLISSEMENT OU EN CIRCONSCRIPTION

Jean-Michel BERARD	IGEN
Martine CAFFIN RAVIER	IGAENR
Nicole CHAFFORT	IGAENR
Jean-François CUBY	IGAENR
Bibiane DESCAMPS	IGAENR
Alain HENRY	IGEN
Nicole LEBEL	IGAENR
Bruno LEVALLOIS	IGEN
Jean-Claude LUC	IGAENR
Vincent MAESTRACCI	IGEN
Pierre MALLEUS	IGEN
Luc-Ange MARTI	IGAENR
Charles MARTIN	IGAENR
Guy MATTEUDI	IGEN
Jacques MOISAN	IGEN
Marie-France MORAUX	IGAENR
Jacques NACABAL	IGEN
Joseph PHILIPPS	IGEN
Jean-Louis POIRIER	IGEN
Pierre POLIVKA	IGEN
Claudine RUGET	IGEN
Alain SERE	IGEN
Martine STORTI	IGEN
Bernard TOULEMONDE	IGEN



## S O M M A I R E

INTRODUCTION GENERALE DU RAPPORT .....	1
1 PRESENTATION GENERALE DE L'ACADEMIE ET CONSTATS .....	4
1.1 De forts contrastes démographiques et sociaux .....	4
1.2 Des évolutions positives en cours .....	8
1.3 Un réseau d'enseignement dense et des moyens conséquents .....	10
1.4 Des indicateurs de performance qui inquiètent.....	15
1.5 Conclusion .....	18
2 LES ELEVES ET LA VIE SCOLAIRE .....	20
2.1 La vie scolaire, un enjeu essentiel.....	20
2.2 Un suivi encore incertain .....	28
2.3 Des partenariats vivants aux effets contrastés.....	34
2.4 Conclusion .....	40
3 L'ORIENTATION, LES PARCOURS DES ELEVES ET LA CARTE DES FORMATIONS.....	41
3.1 L'orientation, des pratiques traditionnelles plus qu'une politique .....	41
3.2 Les parcours des élèves, des retards qui se cumulent .....	43
3.3 La carte des formations, un outil qui s'améliore.....	52
3.4 Conclusion .....	60
4 LA SITUATION DES PERSONNELS .....	61
4.1 Dans le premier degré .....	61
4.2 Dans le second degré.....	63
4.3 L'aide apportée aux personnels en difficulté .....	68
4.4 Les personnels ATOSS .....	69
4.5 Les personnels de direction.....	70
4.6 Conclusion .....	70
5 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES .....	72
5.1 Une formation initiale en deçà des besoins et des attentes .....	72

5.2	Le dispositif de formation continue à la recherche d'une cohérence accrue .....	76
5.3	Des inspecteurs accaparés par de multiples tâches hors des établissements .....	79
5.4	L'établissement scolaire, lieu des pratiques professionnelles .....	84
5.5	Des pratiques pédagogiques souvent peu adaptées aux défis académiques .....	91
5.6	Conclusion .....	95
<b>6</b>	<b>LE PILOTAGE PAR LES AUTORITES ACADEMIQUES .....</b>	<b>96</b>
6.1	Le passage rapide de certains cadres essentiels .....	96
6.2	L'académie cherche encore ses marques .....	98
6.3	L'académie s'est dotée d'un projet académique .....	101
6.4	Le pilotage pédagogique, une priorité pour les responsables académiques.....	102
6.5	Un pilotage pédagogique peu affirmé dans les EPLE .....	106
6.6	Conclusion .....	108
<b>7</b>	<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>110</b>
7.1	L'académie de Créteil est confrontée à des difficultés majeures.....	110
7.2	qui ont de sérieuses conséquences sur ses performances : .....	110
7.3	mais l'académie a de nouveaux atouts et des progrès ont été accomplis : .....	111
<b>8</b>	<b>RECOMMANDATIONS DE LA MISSION .....</b>	<b>112</b>
8.1	Recommandations au ministère .....	112
8.2	Recommandations aux autorités académiques.....	113
8.3	Recommandations aux chefs d'établissement .....	115
<b>AVIS .....</b>		<b>117</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>121</b>

## Introduction générale du rapport

Le présent rapport, relatif à l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil, fait partie de la série d'études de ce type réalisées conjointement par les deux inspections générales du ministère de l'éducation nationale depuis quelques années, à la demande des ministres successifs. L'équipe qui a été constituée a, pour l'essentiel, adopté les méthodes de travail et les outils d'analyse et d'évaluation élaborés spécifiquement pour toutes les académies examinées en s'efforçant d'affiner davantage les outils de saisie des pratiques pédagogiques. Cependant, la taille de l'académie de Créteil, sa complexité propre au sein de la région d'Île-de-France, elle-même d'une ampleur et d'une importance considérables, ont conduit la mission d'évaluation à abandonner dès le départ l'illusion d'une possible approche exhaustive. Elle a donc décidé de n'examiner de manière approfondie que ce qu'elle a désigné comme « les traits saillants » de l'académie.

Pour déterminer ces domaines caractéristiques, l'équipe a procédé ainsi : elle a, dans un premier temps, travaillé sur les documents fournis par l'administration centrale, certains organismes extérieurs (INSEE, IAURIF, etc.), le rectorat, les inspections académiques mais aussi sur les monographies d'établissements réalisées ces dernières années par l'IGAENR<sup>1</sup>. A partir de ces données, la mission d'évaluation a défini une « problématique » spécifique, c'est-à-dire qu'elle a recensé les domaines dans lesquels l'académie de Créteil connaissait des forces ou des faiblesses, rencontrait des difficultés, se heurtait à des problèmes propres et particulièrement significatifs.

La liste de ces domaines, qui semblaient devoir retenir prioritairement l'attention, a été ensuite confrontée à l'avis des responsables académiques, recteur et inspecteurs d'académie, afin de vérifier si les points soulevés correspondaient effectivement à la perception qu'ils avaient de leur ressort et de s'assurer qu'aucun domaine d'importance n'avait été négligé. La liste des items retenus a ensuite été déclinée dans les divers formulaires d'entretien et les guides de visite en circonscription et en établissement. Cette approche et ces choix ont évidemment pour conséquence que certains secteurs n'ont pas été examinés, la mission d'évaluation ayant privilégié tout ce qui directement ou indirectement influait sur les conditions de l'enseignement scolaire en formation initiale dans l'académie. Son rapport n'est donc pas une monographie qui analyserait la totalité de l'activité académique mais l'examen d'un ensemble de domaines déterminants et spécifiques.

Frappée par les variations de performances observées dans des contextes locaux de difficulté pourtant similaire, l'équipe d'évaluation s'est par ailleurs efforcée de saisir les pratiques professionnelles et d'apprécier dans quelle mesure ces dernières pouvaient influer sur les résultats obtenus. Elle s'est pour cela appuyée, outre les observations recueillies sur le terrain, en circonscription et en EPLE, sur la lecture de nombreux rapports d'inspection individuelle, sur un échantillon représentatif des auto-diagnostic d'établissement et sur les informations recueillies par entretien et questionnaire auprès des divers corps territoriaux d'inspection, sur les comptes rendus d'expériences innovantes rassemblés par la « mission pour l'innovation et la valorisation » et sur les informations éventuellement collectées dans le cadre des

---

<sup>1</sup> La liste des établissements visités dans l'académie figure en annexe

évaluations nationales conduites au cours des deux années précédentes par l'IGEN et ses groupes disciplinaires.

Un des intérêts particuliers de la mission d'évaluation de l'académie de Créteil tenait au fait que c'était la première fois qu'une des académies de la région d'Île-de-France était examinée globalement. On l'a dit, la complexité de cet ensemble en constituait aussi la difficulté.

C'est la loi du 10 juillet 1964 qui a créé, par la disparition de ce qu'étaient alors la Seine et la Seine-et-Oise, les nouveaux départements de la région parisienne, la Seine-et-Marne (77) étant le seul département de la région à avoir conservé ses limites d'origine. En 1972, le ministère de l'éducation nationale tire lui-même les conséquences de cette réorganisation administrative en créant trois nouvelles académies à l'intérieur de l'Île-de-France, celles de Paris (confondue avec le nouveau département de la Seine), de Versailles (quatre départements, les Hauts-de-Seine, les Yvelines, l'Essonne et le Val-d'Oise) et de Créteil composée de la Seine-et-Marne (77), de la Seine-Saint-Denis (93) et du Val-de-Marne (94).

Les trois académies d'Île-de-France sont des circonscriptions administratives propres au seul ministère de l'éducation nationale et il n'y a donc que lui qui fasse référence à ces ensembles à l'intérieur de la Région. Cette particularité a des conséquences importantes en matière de données et d'informations sur l'académie de Créteil. En effet, ce ministère étant le seul pour lequel cette circonscription administrative a un sens, les informations données par les autres ministères ou par les collectivités locales le sont soit à l'échelle régionale, soit à l'échelle départementale. En outre, les imbrications territoriales, les bassins d'emploi, les réseaux de transport, les zones d'attraction culturelle propres à la région dans son ensemble, rendent difficiles et même artificielles certaines approches académiques. Il en est ainsi, par exemple, des taux de scolarisation, de la carte des formations, de l'enseignement supérieur ou encore de l'adaptation à l'emploi ou de l'apprentissage. L'étude montrera régulièrement les limites à poser aux analyses développées pour lesquelles la mission n'a disposé, dans certains cas, que d'éléments à l'échelle départementale ou régionale. Le ministère lui-même est confronté à ces difficultés et les données qu'il fournit dans un certain nombre de domaines n'ont pas toujours la dimension dont les pilotes académiques auraient eux-mêmes besoin.

Cette circonscription administrative, récente et propre à la seule éducation nationale, n'est souvent, ainsi que cela est apparu à la mission d'évaluation, que la simple somme de données départementales. En effet, les trois départements qui la constituent sont des entités très importantes en termes de population, d'activité économique et de dynamisme social, au point que chacun d'entre eux est, du seul point de vue de la démographie, plus important que certaines académies de province. A cela s'ajoutent des différences historiques : la Seine-et-Marne est le seul des départements de la région dont les frontières n'aient pas été retouchées au moment de la restructuration de l'Île-de-France et qui ait donc une identité plus ancienne et plus marquée, ou géographiques : les deux départements de la petite couronne occupent une superficie bien moindre que la Seine-et-Marne, qui représente à elle seule la moitié de la surface de la Région. Sur ce plan, l'académie compte deux « nains » et un « géant » géographiques.

Enfin, une des observations les plus fréquemment entendues lors de nos entretiens, c'est l'identification quasi générale de nos interlocuteurs à leur propre département, l'académie de Créteil n'étant connue, ou reconnue, à vrai dire que des seuls états-majors académique et départementaux, qu'ils soient institutionnels ou syndicaux. Sans même parler des élèves et de

leurs familles, la plupart des personnels enseignants ou ATOSS se sentent exclusivement des attachés avec leur département (avec leur seule circonscription pour les personnels du premier degré), très rarement avec une entité administrative, l'académie, dont ils ignorent souvent même encore l'existence. Il s'agit là d'une donnée importante et qui tranche avec les constats faits en Bretagne, en Alsace, en Poitou, etc. Les populations d'Île-de-France se sentent appartenir à leur ville ou à leur département, elles savent qu'elles relèvent aussi, de façon plus lointaine de la Région mais, sauf pour les Parisiens, elles ne savent pas ce que c'est que leur « académie ».

En termes de pilotage académique et d'image, cette ignorance, voire cette indifférence, est un élément essentiel à prendre en compte. Il se double malheureusement aussi, dans l'opinion publique, d'une assez grande identification de l'académie à la Seine-Saint-Denis et à l'image déformée de ce département, de ses difficultés sociales, des violences médiatisées, etc. Ce sentiment est beaucoup moins fort à l'intérieur du département lui-même dont les habitants, tout en n'ignorant pas les difficultés, ressentent même une certaine fierté de leur appartenance à une collectivité qui « bouge », qui « innove », qui « avance », qui est un « laboratoire de la France future ». On n'aurait garde cependant de négliger le sentiment d'agacement assez souvent exprimé dans les deux autres départements, provoqué à la fois par l'assimilation de l'académie à la Seine-Saint-Denis et par l'attention particulière et les moyens exceptionnels accordés par le ministère à un département dont les deux autres pensent qu'ils en auraient bien autant l'usage.

La mission d'évaluation tient à remercier vivement le recteur, les inspecteurs d'académie et leurs services pour l'aide précieuse qu'ils lui ont apportée pour réaliser ce travail ainsi que pour leur disponibilité tout au long de la mission. Elle exprime également sa gratitude aux personnels d'inspection et de direction ainsi qu'à toutes les personnes qu'elle a rencontrées à tous les niveaux et qui se sont prêtées toujours de bonne grâce et avec sincérité à l'examen des conditions de la réussite des élèves de cette académie<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dans le corps du rapport, l'usage des guillemets indique la citation de propos tenus lors des entretiens

# 1 Présentation générale de l'académie et constats

Le rapport procède dans cette première partie à un état des lieux global, factuel, relatif aux données démographiques et socio-économiques dans lesquelles vit la population de l'académie et qui constituent l'environnement dans lequel se développe l'École. Il décrit ensuite rapidement le réseau de l'éducation nationale, ses effectifs, sa composition ainsi que les moyens dont il dispose. Enfin, il propose quelques indicateurs de « performance », c'est-à-dire essentiellement les résultats que les élèves obtiennent dans le contexte qui est le leur.

## 1.1 De forts contrastes démographiques et sociaux

Cette académie comporte trois départements aux caractéristiques contrastées comme en témoignent les résultats du dernier recensement de 1999 ainsi que différentes études de la direction de la programmation et du développement (DPD) ou d'organismes extérieurs.

### 1.1.1 *une forte densité de population dans l'ancienne Seine*

Les trois départements de l'académie représentent 35 % de la population de la région qui s'élevait à 10 950 531 habitants en 1999 :

	Superficie	Population	Densité 99
Seine-et-Marne	5 915	1 193 511	201,8
Seine-Saint-Denis	237	1 382 928	5 835
Val-de-Marne	245	1 226 961	5 008
Total Créteil	6 397 km <sup>2</sup>	3 803 400	594,7
INSEE			

Leur population est d'importance comparable mais la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne, héritiers de l'ancienne Seine et de sa proche banlieue, sont très fortement urbanisés tandis que la Seine-et-Marne compte encore, malgré une urbanisation croissante, de vastes zones naturelles. Cela se traduit dans plusieurs secteurs de ce département par une plus faible densité des structures éducatives, culturelles et sanitaires mais aussi par l'éloignement, les temps de transport étant rendus d'autant plus longs que le réseau routier est presque exclusivement radial vers Paris.

### 1.1.2 *Une proportion d'actifs inférieure à celle d'Île-de-France.*

Dans les départements de l'académie, comme dans toute la France, il est intéressant de remarquer que le nombre d'inactifs est supérieur à celui des actifs et cette proportion est supérieure dans l'académie de Créteil à ce qu'elle est en Île-de-France. Le plus fort taux de chômage de la Seine-Saint-Denis fait croître encore cette proportion dans ce département. On observe partout, également, que la proportion de cadres augmente (même si elle demeure plus faible en Seine-Saint-Denis) tandis que celle des ouvriers fléchit :

C.S.P.	77	93	94	Créteil	I-d-F
Agriculteurs	0,3	0,01	0	0,1	0,1
Artisans, commerçants	2,6	2,3	2,6	2,5	2,6
Cadres, prof.intell sup.	6	4,5	8,8	6,4	10,6
Prof intermédiaires	12,4	10,4	12,7	11,8	12,3
Employés	15,6	17,1	16,2	16,3	14,9
Ouvriers	11,7	13,3	9,4	11,5	9
Total actifs	48,7	47,7	49,7	48,6	49,5
Total inactifs *	51,3	52,3	50,3	51,4	50,5

\*au sens de l'INSEE (scolaires, chômeurs, retraités)

C'est en Seine-Saint-Denis que l'on trouve les plus forts pourcentages d'ouvriers et d'employés. Ce département compte 4% de plus d'ouvriers que la moyenne francilienne et demeure marqué par sa «culture ouvrière». Il faut voir là, bien sûr, le résultat de l'histoire d'un ensemble de communes qui ont abrité des industries lourdes qui occupaient jusqu'à 60 % de la population. Même si ces dernières ont fortement décliné, la population a conservé ce profil professionnel. Aulnay abrite encore, par exemple, l'un des plus gros pôles de l'automobile d'Île-de-France, celui de Citroën, qui emploie 5 225 salariés.

Le Val-de-Marne se caractérise par une structure sociale diversifiée comparable à celle de l'Île-de-France. Quant à la Seine-et-Marne, même si la population urbaine y a beaucoup progressé, elle compte encore de grandes superficies agricoles. La plaine de Brie représente 58 % de la surface du département et fournit 57 % de la production régionale de blé. Cette activité génère des revenus élevés. Les forêts occupent également une part importante du territoire.

### 1.1.3 *la situation des diplômés connaît de sensibles écarts*

Quelle que soit la référence que l'on prenne, c'est la Seine-Saint-Denis qui a la plus forte proportion d'habitants sans diplôme avec 6 ou 7 points de plus que les deux autres départements ainsi que la plus faible proportion de diplômés de l'enseignement supérieur (y compris les bacheliers). A l'inverse, la population du Val-de-Marne apparaît nettement plus diplômée, y compris que la moyenne nationale :

% dans pop. sup. à 15 ans	77	93	94	CRETEIL	Île-de-France	France
Aucun diplôme	15,6%	21,5%	14,6%	17,4%	14,2%	17,7%
CAP-BEP	23,7%	20,7%	18,9%	21%	18%	22%
Bac et plus dont supérieur	27,4% 7%	24,1% 6,3%	34,1% 11,9%	28,4% 8,4%	36,8% 15%	26,4% 8%
INSEE						

### 1.1.4 *l'importance de la population d'origine étrangère*

14 % des habitants de l'académie sont nés à l'étranger (hors Union Européenne), ce qui est comparable à la moyenne francilienne (13 %), mais ce taux atteint 20 % en Seine-Saint-Denis. A l'intérieur de l'Île-de-France, l'académie de Créteil n'accueille pas davantage d'étrangers nés à l'étranger que l'académie de Versailles, mais la progression de cette population en 25 ans a été deux fois plus rapide dans le premier cas que dans le second. Cette augmentation s'élève même à 50 % dans la seule Seine-Saint-Denis.

### 1.1.5 emplois, bas revenus et précarité sont inégalement répartis

- L'importance des zones urbaines sensibles

La détermination des ZUS (zones urbaines sensibles) est un révélateur des difficultés sociales et des disparités départementales : c'est en ZUS que l'on trouve le tiers des communes à bas revenus et, si la population y a diminué entre les deux derniers recensements, le chômage, celui des jeunes en particulier, y a fortement augmenté :

	77	93	94	Île-de-France
Population en ZUS 99	85 549	305 836	148 813	1 330 083
Pop ZUS/pop départ	7,2 %	22,1 %	12,1 %	12,1 %
Évolution ZUS 90-99	-5,3 %	-4,4 %	-5 %	-3,8 %
Part du département	6,4 %	23 %	11,2 %	100 %
INSEE				

- Les caractéristiques des emplois :

La répartition des emplois ou des entreprises dans certains secteurs à valeur ajoutée plus ou moins forte confirme que le Val-de-Marne fait jeu égal avec les départements les plus riches d'Île-de-France. Il compte même 10 % des établissements à haute technologie de la région, pourcentage identique à l'Essonne et aux Yvelines ; les activités financières et la recherche y sont également bien représentées. En revanche la Seine-et-Marne, comme la Seine-Saint-Denis, connaissent une présence plus affirmée des industries mécaniques.

Proportion de diverses activités à l'intérieur de l'Île-de-France :

	Ind. équipt méca.	Ind. équipt élec.	Haute techno.	Finances	Rech. et dével.
77	14	4	7	3	2
93	15	6	8	4	2
94	9	5	10	6	11
ac. de Créteil	38	15	26	12	15
78	20	26	11	4	8
91	10	18	10	3	24
92	2	26	19	18	17
95	11	6	7	2	0
ac. de Versailles	42	76	47	28	49
Île-de-France	100	100	100	100	100
IAURIF					

- L'évolution du revenu moyen par département

Bien qu'un peu anciennes (1996), les données ci-après font d'abord ressortir que tous les départements de l'académie ont des revenus moyens inférieurs à ceux de la région. Elles montrent à nouveau le décalage qui existe entre la Seine-Saint-Denis et la moyenne régionale, tant en valeur absolue qu'en pourcentage d'évolution. Ce département a un revenu moyen inférieur à la moyenne régionale et, surtout, il n'a augmenté en 12 ans que de 28 % pour une moyenne de 36 % pour l'académie et 45 % pour la région :

Écart entre le revenu moyen départemental ou académique et le revenu moyen régional :

	1984	1990	1996	Évolution 84/96
77	- 7	- 12	- 11	+ 38
93	- 18	- 26	- 28	+ 28
94	- 6	- 9	- 8	+ 42
Créteil	- 11	- 16	- 16	+ 36
Versailles	+ 4	+ 2	+ 3	+ 44
Paris	+ 7	+ 17	+ 15	+ 56
Île-de-France				+ 45
<i>IAURIF Géographie sociale et pauvreté nov. 2001</i>				

L'analyse plus fine des revenus moyens des habitants de certaines communes par rapport au revenu moyen régional permet de situer les zones où se concentrent les difficultés<sup>3</sup> :

En Seine-Saint-Denis, dans les 2/3 des communes, les habitants ont un revenu moyen inférieur de 15 à 90 % à celui de la région ; ces 24 communes «pauvres» du département représentant à elles seules 30 % de toutes les communes «pauvres» de l'Île-de-France. :

60 à 90 %	50 à 60 %	45 à 50 %	40 à 45 %	30 à 40 %	20 à 30 %	15 à 20 %
La Courneuve	Clichy s/B	Bagnolet	Montreuil	Le Blanc Mesnil	Neuilly s/Marne	Noisy-le-Grand
Aubervilliers	L'Île St Denis	Romainville	Epinay	Noisy-le-Sec	Villepinte	
Saint-Denis		Pantin	Bondy	Aulnay ss Bois	Montfermeil	
Stains			Sevran		Rosny	
Bobigny			Drancy		Tremblay	

Encore ces statistiques ne portent-elles que sur les communes inscrites dans la politique de la ville. La réalité est donc plus grave encore.

Dans le Val-de-Marne, moins d'un tiers des villes connaissent une situation de même type mais aucune n'atteint le degré de pauvreté extrême observé dans le département voisin :

60 à 90	50 à 60 %	45 à 50 %	40 à 45 %	30 à 40 %	20 à 30 %	15 à 20 %
aucune	Orly	Valenton	Villeneuve St G.	Vitry	Champigny /Marne	Chevilly-Larue
		Alfortville	Bonneuil	Choisy-le-Roi	Villejuif	Villiers / Marne
		IVry		Gentilly	Arcueil	

La Seine-et-Marne connaît les mêmes difficultés notamment dans ses nouvelles zones péri-urbaines :

60 à 90 %	50 à 60 %	45 à 50 %	40 à 45 %	30 à 40 %	20 à 30 %	15 à 20 %
Montereau	Nemours	Meaux	Provins	Noisiel	Le Mée s/Seine	Roissy en Brie
			Melun			

<sup>3</sup> Source : IAURIF Géographie sociale et pauvreté, nov. 2001

## Les bénéficiaires du RMI :

Les trois départements ont connu une évolution différente ces dix dernières années, le taux d'allocataires du RMI demeurant relativement stable en Seine-et-Marne, en faible croissance en Val-de-Marne, alors qu'il a enregistré une accélération très rapide en Seine-Saint-Denis :

RMIstes	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne	France
Nombre pour 1000 hab	17	57	31,3	33,4
Rang France	86/96	7/96	35/96	
Source : géographie de l'école				

La Seine-Saint-Denis est le seul département d'Île-de-France dans lequel la proportion de RMIstes est parmi les plus élevées de métropole derrière cinq départements de la façade méditerranéenne, Bouches du Rhône, Gard, Hérault, Pyrénées Orientales, Aude, ainsi que celui du Nord.

- Le chômage

A l'image de la France entière, les taux de chômage ont augmenté dans l'académie de Créteil jusqu'en 1997 puis ils ont commencé à baisser. Le Val-de-Marne, mais surtout la Seine-et-Marne, connaissent une situation de l'emploi plus favorable que la moyenne nationale, tandis que la Seine-Saint-Denis conserve un taux de chômeurs élevé qui continue à se distinguer nettement de l'évolution des deux autres départements :

	1990	1992	1995	1997	1998	2000	4è trim 2001	Mars 2002
77	6,5	6,9	8,9	9,7	9	6,4	6	6,7
93	9,7	11,2	14,1	15	14,7	12,1	11,3	11,7
94	6,6	8,3	10,2	10,9	10,3	8,2	7,9	8,2
France	9	10,3	11,8	12,4	11,8	9,6		9,1

Source géographie de l'école, DPD, DRTEFP IDF 2001

## 1.2 Des évolutions positives en cours

### 1.2.1 *le développement économique de l'est parisien*

Un certain nombre d'opérations d'envergure attestent que les départements situés à l'Est de la capitale sont engagés désormais dans des politiques qui traduisent un rééquilibrage au sein de la région d'Île-de-France. On peut citer par exemple :

- la création de la ville nouvelle de Marne-la-Vallée, en grande partie sur la Seine-et-Marne mais aussi sur la Seine-Saint-Denis, s'est accompagnée de l'implantation de services publics délocalisés et d'une université. Cette ville nouvelle, avec Sénart en Seine-et-Marne, fait partie des secteurs privilégiés par le contrat de plan État-Région pour 2000-2006 comme étant à fort potentiel de développement,
- la présence du pôle Val d'Europe-Disneyland, en Seine-et-Marne, avec ses industries et activités tournées vers le tourisme et l'industrie de l'image,
- l'impulsion donnée par l'implantation du stade de France à Saint-Denis ; le site devrait voir le lancement d'un nouveau quartier «Landy-France », soit la plus grosse opération

- immobilière tertiaire en cours en Île-de-France, sur 27 ha pour réurbaniser le site et y implanter 10 000 emplois,
- le développement de la zone aéroportuaire de Roissy, située pour partie sur deux départements de l'académie,
- les grands projets de développement tertiaire à Bagnolet et Montreuil, en Seine-Saint-Denis.

L'ensemble de ces pôles économiques devrait permettre à ces départements de retrouver une dynamique de l'emploi. La diversité des activités permet d'ouvrir des perspectives d'embauche dans des secteurs très différents et à tous les niveaux. Il est essentiel que la carte des formations proposée par les établissements de l'éducation nationale aide et accompagne ces mutations.

### ***1.2.2 la politique de la ville***

Les divers dispositifs mis en place au titre de la politique de la ville sont présents dans les trois départements de l'académie. Avec pour objectif de reconstruire le tissu social, ils se développent à la fois sur les quartiers marqués par la paupérisation et la dégradation des cités héritées des années soixante, mais aussi dans les secteurs les plus anciens des villes nouvelles touchés, à leur tour, par les effets de la précarité sociale.

Nous examinerons ultérieurement (Cf. chapitre II) la part que l'éducation nationale prend à la mise en œuvre de cette politique, dont le développement territorial est présenté ci-après :

- La Seine-Saint-Denis, qui compte 40 communes, en est le principal bénéficiaire. Son action s'inscrit dans le cadre d'un protocole 2000/2006 qui fait de "l'école et de la formation" l'un de ses quatre axes d'intervention. Parmi les nombreux dispositifs implantés, il faut signaler les sept conventions cadres de contrats de ville (24 communes concernées), de même que les sept conventions territoriales de grand projet de ville (17 communes) et neuf opérations de rénovation urbaine (ORU). Vingt-trois contrats locaux de sécurité (CLS) ont aussi été conclus ; toutefois seuls cinq contrats éducatifs locaux (CEL) ont pu être formalisés.
- En Val-de-Marne, les divers dispositifs "Ville" sont également développés. Sur 47 communes, 22 sont inscrites dans l'un des neuf contrats de ville et 5 dans un grand projet de ville (GPV) ou opération de rénovation urbaine (ORU). De même, vingt-deux contrats locaux de sécurité ont été signés ainsi que neuf contrats éducatifs locaux (CEL).
- En Seine-et-Marne, où cinq contrats de ville ont été conclus, deux communes (Meaux et Montereau) bénéficient d'un grand projet de ville (GPV) ou d'une opération de rénovation urbaine (ORU). Par ailleurs, dix-sept contrats locaux de sécurité (CLS) ont aussi été souscrits et 32 communes ont signé un CEL.

Les actions propres à l'Éducation nationale viennent en renfort de cette démarche interministérielle. Outre la politique de développement des ZEP, il s'agit des diverses mesures d'aide aux jeunes en difficulté (missions générale d'insertion, programme "nouvelle chance", dispositifs relais ...).

## 1.3 Un réseau d'enseignement dense et des moyens conséquents

### 1.3.1 *le poids de l'académie*

Avec près de 850 000 élèves dans les premier et second degrés, l'académie de Créteil représente 7 % de la population scolaire nationale. En 30 ans, elle a connu une croissance de 16 % de ses effectifs alors que, dans le même temps, la progression moyenne nationale n'était que de 2 %. Celle-ci est très contrastée par niveau et par département mais elle est due essentiellement à l'augmentation des effectifs de la Seine-et-Marne. Cette dernière connaît une urbanisation croissante, conséquence, d'une part, de la désindustrialisation de la petite couronne ainsi que, d'autre part, de la migration vers l'est de deux types de population : les cadres et les employés qui investissent les anciens villages ruraux et les ouvriers et chômeurs qui trouvent dans ce département des loyers moins élevés qu'en Seine-Saint-Denis ou en Val-de-Marne :

	1970/1971	2000/2001	Évolution 1970/2001
<b>1<sup>er</sup> degré</b>			
77	98345	149436	+ 14 %
93	204945	173655	- 7 %
94	171155	139018	- 11 %
Créteil	474445	462109	- 3 %
France	7360628	6301284	- 12 %
% Crétel	6,4 %	7,3 %	
<b>2<sup>d</sup> degré</b>			
77	55997	133000	+ 69 %
93	99025	137500	+ 20 %
94	94008	111800	+ 4 %
Créteil	249030	362300	+ 27 %
France	4253155	5663900	+ 15 %
% Crétel	5,9 %	6,7 %	
<b>Total population scolaire</b>			
77	155127	282400	+ 31 %
93	304726	311200	+ 1 %
94	266563	250800	- 6 %
Créteil	726416	844400	+ 7 %
France	11703314	11986300	- 3 %
% Crétel	6,2 %	7 %	

Source : DPD. Pour la dernière année, les chiffres du 1<sup>er</sup> degré sont ceux de 1999/2000

L'académie compte ainsi autant d'élèves que deux académies réunies comme Strasbourg et Toulouse ou Bordeaux et Caen. Au total, la seule académie de Créteil représente la population scolaire des 22 plus petits départements métropolitains. Le Val-de-Marne, à lui tout seul, compte, par exemple, autant d'élèves que les quatre départements de l'académie de Besançon.

#### 1.3.1.1 *la prédominance de l'enseignement public*

L'académie comptait, à la rentrée 2001, 3 378 établissements, et se caractérise par une faible diversification de l'offre éducative, peu représentée dans l'enseignement agricole, dans l'apprentissage et dans l'enseignement privé :

		Public	Privé	Agricole	Apprentissage	Total *
Seine-et-Marne	Maternelles	436				436
	Primaires	703	34			737
	Collèges	121	21	}		142
	Lycées	43	12	6		55
	LP	11	4	}		15
	CFA				19	19
Seine-Saint-Denis	Maternelles	388	1			389
	Primaires	401	38			439
	Collèges	116	27	}		143
	Lycées	47	19	1		66
	LP	17	7	}		24
	CFA				14	14
Val-de-Marne	Maternelles	334	3			337
	Primaires	292	39			331
	Collèges	101	27			128
	Lycées	34	22			56
	LP	16	9			25
	CFA				15	15
Total général		3 060	263	7	48	3 378

source DPD \* non compris agriculture, sauf total général

### 1.3.1.2 la faible place de l'enseignement privé

Présent dans les trois départements de l'académie, à travers des structures scolaires diversifiées, l'enseignement privé cristolien privilégie les formations générales et se montre moins présent sur le créneau des formations professionnelles.

A la rentrée scolaire 2001, les établissements sous contrat accueillaient au total quelque 50 000 élèves. Ceux-ci représentaient respectivement près de 6 % des écoliers, 13 % des collégiens et 12% des lycéens :

% d'Elèves dans l'Enseignement Privé	Premier Degré	Second Degré		
		Collèges	Lycées GT	L.P.
Académie	5,8	13,2	12,6	10
Seine-et-Marne	5	11,9	11,9	9,6
Seine-Saint-Denis	5,1	13,8	11,8	10,6
Val-de-Marne	7,5	15,8	11,4	9,5

Source : DEIG rectorat

Ce bilan académique s'accompagne cependant de quelques différences départementales qui font notamment ressortir un impact moins accentué en Seine-et-Marne, quel que soit le cycle d'enseignement, une offre en Seine-Saint-Denis plus proche de la moyenne académique, mais une présence plus affirmée en Val-de-Marne, dans le premier degré et dans les collèges.

L'enseignement privé cristolien représente ainsi moins une concurrence directe pour l'enseignement public qu'une alternative pour des familles, généralement motivées par un choix éducatif mais aussi par une stratégie d'évitement de l'enseignement public.

A la différence de ce qui a pu être constaté dans certaines académies, l'enseignement privé de l'académie de Créteil recrute d'ailleurs majoritairement ses élèves parmi les catégories sociales moyennes et les plus aisées. Seule nuance, une représentation sensiblement plus accentuée des enfants d'employés (+ 4%), d'ouvriers ou de parents sans activité (+ 3%) parmi les élèves de Seine-Saint-Denis.

Profil des élèves de l'enseignement privé	artisans commerçants agriculteurs	cadres professeurs ingénieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers retraités sans activité	non renseigné
Académie	14,3	32	18,9	18	12,3	4,4
77	16	34	18,7	15,9	12	3,3
93	13,6	23,8	20,3	22,4	15,4	4,4
94	13,6	38,8	17,6	15,2	9,4	5,4

Source : DEIG rectorat : information portant sur 80 % des élèves

Au plan des résultats des élèves, qu'il s'agisse du brevet des collèges ou du baccalauréat général, on constate que les taux de réussite sont toujours supérieurs à la moyenne académique obtenue par les établissements publics, avec des variations limitées selon les départements. La Seine-Saint-Denis se signale même par des résultats plus positifs que la moyenne académique pour l'enseignement privé :

Résultats des élèves (sessions 2001)	Brevet des collèges		Baccalauréat général	
	Privé	Public	Privé	Public
Académie	92,8	71	84,6	72
Seine-et-Marne	90,8	73,2	85,8	72,8
Seine-Saint-Denis	94	64,2	87,7	69,3
Val-de-Marne	93,7	77	81,1	73,9

Source DEIG rectorat

Il ressort de ce dernier constat, rapproché de l'origine sociale des élèves, qu'une frange des familles de Seine-Saint-Denis, même parmi les plus modestes, fait le choix de l'enseignement privé et que cette relative diversité sociale ne pèse pas sur les résultats scolaires de ces établissements.

### 1.3.2 *les moyens d'enseignement*

Dans une académie où les débats se focalisent le plus souvent sur l'attribution de « moyens », tous les indicateurs témoignent d'une augmentation sensible depuis plusieurs années des dotations allouées aux écoles et aux établissements.

#### 1.3.2.1 dans le premier degré

Dans les trois départements on constate une amélioration notable du rapport P/E (nombre de professeurs pour cent élèves) et du rapport E/P (nombre d'élèves par emploi d'enseignant). Cette évolution est particulièrement sensible en Seine-Saint-Denis, en raison du "plan pour la réussite scolaire" engagé dans ce département en 1998 et dont la mise en œuvre s'est poursuivie jusqu'en 2000 :

	P/E			E/P		
	77	93	94	77	93	94
1996	5,07	5,03	4,94	20,16	19,9	20
1997	5,13	5,1	4,98	20	19,6	19,8
1998	5,15	5,28	5,01	19,76	18,9	19,65
1999	5,17	5,46	5,05	19,69	18,3	19,5
2000	5,13	5,66	5,12	19,61	17,7	19,2
2001	5,17	5,75	5,15	19,49		19,1

Source : DESCO

L'examen de l'évolution de l'utilisation des emplois dans le premier degré (étude DESCO) sur 10 ans fait apparaître, paradoxalement, une baisse de la part des moyens consacrés à "l'enseignement". En réalité, la conjugaison de la baisse des effectifs dans deux départements et l'accroissement des moyens ont permis à l'école, tout en améliorant les taux d'encadrement des élèves dans les classes, de faire face, dans de meilleures conditions, aux diverses autres fonctions auxquelles elle doit répondre :

	Enseignement		Remplacement		Décharges		AIS Public et Privé		Autres*	
	90/91	99/00	90/91	99/00	90/91	99/00	90/91	99/00	90/91	99/00
77	80.66	78.24	8.14	8.54	2.86	3.49	6.67	7.53	1.69	2.21
93	78.01	74.2	7.53	9.01	4.48	5.63	8.54	8.57	1.43	2.59
94	75.51	75.99	9.74	8.07	4.65	5.48	7.79	7.56	2.32	2.9
France métro	79.29	77.86	8.53	7.85	2.46	3.33	7.93	7.97	2.43	3.01

\*Autres : maîtres-formateurs, animation, soutien, CEFISEM, réadaptation, œuvres, MGEN, emplois gagés, CDES, CCPE, pénitentiaire, etc. Source : DESCO

### 1.3.2.2 dans le second degré, les collèges et les lycées

Comme en témoigne un indicateur de la DPD sur le profil des collèges, ce sont presque la moitié d'entre eux dans l'académie qui se trouvent confrontés à des publics en grande difficulté scolaire et sociale pour lesquels le «pronostic » de réussite scolaire<sup>4</sup> est faible.

	Difficulté faible	Difficulté moyenne	Difficulté forte
Créteil	89 / 27%	88 / 27%	152 / 46%

Source : géographie de l'école - novembre 1999

Pour prendre en compte ces problèmes, la dotation globale horaire des collèges a régulièrement progressé mais le déséquilibre en faveur de la Seine-Saint-Denis devient important :

H/E moyen	77	93	94
1995	1.213	1.239	1.231
1998	1.226	1.327	1.225
1999	1.222	1.390	1.263
2000	1.226	1.427	1.254
2001	1,259	1,453	1,266
2002	1,260	1,453	1,273

Sources : 3 IA

Dans les lycées, le nombre d'élèves par division (E/D) a, lui aussi, régulièrement diminué mais il demeure, avec 30,5 élèves en moyenne en 2001-2002 en seconde générale, plus élevé qu'en première et terminale. On sait toutefois que cet indicateur n'a, en lycée général et technologique, qu'une valeur toute relative, en raison des dédoublements qui sont effectués dans nombre de disciplines, des travaux de groupes, des options de langues vivantes ou mortes, etc. :

E/D	Lycée	STS	CPGE	LP
1997-98	28,6	24,4	32,2	21,5
2001-02	28,2	22,6	26,3	19,7
DESCO : bilan de la rentrée 2001				

<sup>4</sup> Selon les critères de la DPD

### 1.3.2.3 un réseau dense d'écoles et d'établissements en ZEP et REP

A la suite de la relance de la politique de l'éducation prioritaire, l'académie dispose désormais d'un réseau particulièrement dense d'écoles et d'établissements relevant de cette priorité nationale :

2001	Écoles		Collèges		Lycées		LP	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
77	145	12,7	27	22,3	2	4,7	1	9,1
93	333	42,2	62	53,4	3	6,4	3	17,6
94	209	33,4	29	28,7			4	25
Créteil	687	26,9	118	34,9	5	4	8	18,2
France	6 845	13,3	1 022	20,6	51	3,5	119	11,2

Source : DPD

A la rentrée 2001, elle compte au total 26,7 % de ses établissements et écoles en ZEP/REP, avec un maximum de 41,4 % en Seine-Saint-Denis, tandis que ce pourcentage est de 13,6 % en moyenne nationale. Cette situation fait bénéficier l'académie de moyens supplémentaires qui représentent 16 % du « surcoût » national.

D'une manière générale, les moyennes départementales, dans le 1<sup>er</sup> comme dans le 2<sup>nd</sup> degré, gomment le fait que les inspecteurs d'académie attribuent, bien sûr, des dotations d'emplois différencierées en fonction des spécificités des écoles et des EPLE. Ainsi, dans le Val-de-Marne, l'inspecteur d'académie attribue aux ZEP des moyens comparables à ceux qu'accorde la Seine-Saint-Denis pour le même type d'établissements. L'effort réalisé pour les ZEP dans le Val-de-Marne se traduit, par exemple, par un écart important entre le P/E en ZEP (5,20) et hors ZEP (4,78).

### 1.3.2.4 le « Plan pour la réussite scolaire » en Seine-Saint-Denis

A partir de 1998 et pendant trois ans, le département a bénéficié de moyens exceptionnels, sous forme d'une dotation de 3 000 emplois dans le cadre d'un « plan pour la réussite scolaire » répartis comme suit :

Plan pour la réussite scolaire	Nombre d'emplois	Part du secteur
Direction, éducation, orientation, documentation	206	6,9 %
Surveillance	288	9,6 %
Premier degré	705	23,5 %
Second degré dont collèges et SEGPA	1 227 (691)	40,9 % (23 %)
ATOSS	574	19,1 %
Total :	3 000	100

Source : IA 93

La mission d'évaluation a comparé l'évolution des effectifs moyens des classes de collège dans deux départements de l'académie, le Val-de-Marne et la Seine-Saint-Denis, à la suite de la mise en œuvre de ce « plan ». Les différences y sont désormais particulièrement marquées :

	Seine-Saint-Denis			Val-de-Marne		
	1995	1997	2000	1995	1997	2000
moins de 23 élèves	15,6	17,2	35,34	13,9	12,7	21,2
de 23 à 25 élèves	37,54	41,36	49,5	39,1	42,9	37,8
plus de 25 élèves	46,9	41,2	15,1	47	44,4	41
Sources : IA						

Aussi, la mission est-elle d'avis qu'il conviendrait désormais que soit, d'une part, étudié de manière très précise l'impact de ces moyens sur les pratiques professionnelles et les résultats scolaires en Seine-Saint-Denis. Elle estime, d'autre part, qu'il serait opportun, en termes de pilotage, de rendre à l'autorité académique la capacité de disposer de la totalité des emplois d'enseignants, comme d'ailleurs de ceux de toutes les catégories d'emplois, la Seine-Saint-Denis ayant dorénavant largement «rattrapé son retard».

### 1.3.3 *la dotation en personnels ATOSS*

L'académie de Créteil n'a pas bénéficié, lors du partage de l'ancienne académie de Paris, de moyens équitables en personnels ATOSS et il n'y a pas eu, depuis lors, de réels efforts pour redéployer les moyens largement excédentaires de Paris, alors qu'il s'agit là de la mission régulatrice de l'Etat :

	Paris		Créteil	
	Écart dotation	Rang *	Écart dotation	Rang
1997	+ 1 374	2 <sup>ème</sup>	- 488	25 <sup>ème</sup>
1998	+ 1 2130	2 <sup>ème</sup>	- 385	21 <sup>ème</sup>
1999	+ 979	2 <sup>ème</sup>	- 395	23 <sup>ème</sup>
2000	+ 1 116	2 <sup>ème</sup>	- 150	18 <sup>ème</sup>
2001	+ 1 116	2 <sup>ème</sup>	- 165	19 <sup>ème</sup>
* Le rang résulte du ratio dotation réelle/dotation critérisée				
Source : DA, SERACA				

Avec environ 11 500 emplois de ces différentes catégories, l'académie compte 3,07 emplois pour 100 élèves alors que la moyenne nationale s'élève à 3,52. La situation de l'académie de Créteil au regard de l'emploi ATOSS est marquée par un déficit chronique, reconnu et affiché par l'administration centrale depuis des années. Les dotations du plan de la Seine-Saint-Denis, si elles ont amélioré considérablement la situation des établissements de ce département, n'ont pas suffi à combler le déficit académique mais ont surtout contribué à accentuer les disparités des situations départementales.

## 1.4 Des indicateurs de performance<sup>5</sup> qui inquiètent

La mission a choisi de ne donner ici qu'un nombre limité mais significatif de simples constats relatifs aux résultats des élèves. Les analyses et les réflexions qu'ils inspirent seront développées dans les différentes parties du rapport.

<sup>5</sup> Source pour l'ensemble des données de ce développement : géographie de l'école

#### **1.4.1 dans le 1<sup>er</sup> degré : l'évaluation à l'entrée en CE2**

Quelques utiles que seraient des données précises sur l'évaluation des élèves en début de CE2, il faut rappeler que la rétention administrative du fait des directeurs d'école prive le ministère, mais aussi les écoles et les maîtres eux-mêmes, depuis 1999, de tout élément sérieux d'analyse et de réflexion sur les performances du 1<sup>er</sup> degré. Sur la période 1989-97, pour un résultat moyen de 100 en métropole, les élèves de l'académie de Créteil obtenaient une moyenne de 95,6 (Source : DPD).

La mission s'interroge sur le rôle de la grande section et du CP dans l'apprentissage de la lecture dont on voit que c'est une faiblesse à l'évaluation en CE2. En effet, en français, les résultats sont inférieurs de deux points aux taux nationaux et sont en deçà de un point du taux attendu. Les données n'ont pu être déclinées par département.

#### **1.4.2 dans le second degré**

##### **1.4.2.1 l'évaluation à l'entrée en sixième**

Bien qu'elle se déroule au collège, l'évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup> est évidemment le révélateur des compétences acquises par les élèves à l'école primaire. Les résultats globaux en 1996, 2000 et 2001 sont les suivants (dans la colonne France, on trouvera la différence entre le résultat de l'académie de Créteil et la moyenne nationale) :

	1996		2000		2001	
	Créteil	/France	Créteil	/France	Créteil	/France
Français	58,4	- 4,1	66,8	- 1,7	69,8	- 2
Maths	58,1	- 5,4	64,3	- 0,3	64,1	- 3

Les retards importants en 1996 ont été en partie résorbés, avec une faiblesse persistante en mathématiques en particulier : les élèves de l'académie, plus âgés à l'entrée au collège, ont acquis à l'école primaire des connaissances moins sûres que leurs camarades du reste de la France. L'analyse par département est le reflet de l'âge des élèves.

##### **1.4.2.2 les résultats du brevet national des collèges**

Même si l'écart tend à se réduire et si l'on sait que cet indicateur est assez relatif, les résultats sont globalement inférieurs à la moyenne nationale ; ils sont aussi très différents d'un département à l'autre :

	77	93	94	Créteil	France	Écart
1995	73	69,7	68	68,3	74,7	-6,4
1998	74,2	61,2	78,3	69,3	74,1	-4,8
2001				73,7	78,2	-4,5

##### **1.4.2.3 les résultats aux examens des CAP et BEP**

Ils sont de manière assez régulière comparables aux taux nationaux :

	1995	1997	1999	2000
Créteil	74,4%	71,1%	73,8%	75,5%
Île-de-France	73,9%	72,7%	75,4%	76,8%
France	72,3%	72,2%	73,8%	75,1%

#### 1.4.2.4 les résultats des baccalauréats

Ils demeurent régulièrement très inférieurs aux moyennes nationales :

	Bac général			Bac technologique			Bac professionnel		
	Créteil	France	Écart	Créteil	France	Écart	Créteil	France	Écart
1990	71,9	75,5	-3,6	62,5	68,9	-6,4	74,3	74,7	-0,4
1995	68,3	75,4	-7,1	71,4	75,9	-4,5	68,5	73,1	-4,6
1998	72,6	79,4	-6,8	75,6	79,8	-4,2	73,3	77	-3,7
2001	71,3	79,5	-8,2	67,6	78,4	-10,8	66,3	77,7	-11,4
2002 *	71,8	80,3	-8,5	67,6	77	-9,4			
2002, résultats provisoires									

Les résultats aux différents baccalauréats, à Créteil comme en France métropolitaine, varient d'une année à l'autre mais le mouvement est, dans l'ensemble, à la hausse. Ce qui est très préoccupant, c'est évidemment que les courbes de Créteil et de France métropolitaine n'ont jamais été aussi écartées qu'en 2002, autrement dit, que les lycéens cristoliens réussissent de moins en moins bien par rapport à leurs camarades des autres académies. Cette observation vaut pour les trois grandes séries de l'examen, et tout particulièrement pour le baccalauréat professionnel, même si une timide évolution est à noter en 2002 pour le baccalauréat technologique.

Le bilan des mentions obtenues confirme ces mauvais résultats. Le nombre d'élèves de l'académie de Créteil qui obtiennent une mention est à la fois en diminution constante en valeur absolue et très inférieur à ce qu'il est au niveau national :

		Mention AB		mention B		mention TB	
		Créteil	France	Créteil	France	Créteil	France
baccalauréat général	1999	18.6		5.5		0.8	
	2000	13.7	22,5	4.1	8,1	0.8	1,9
	2001	13.4		3.8		0.6	
baccalauréat technologique	1999	18.5		2.9		0.3	
	2000	13.8	34,4	2.3	7.1	0.2	0.5
	2001	10.5		1.7		0.2	
baccalauréat professionnel	1999	30		5.6		0.3	
	2000	22.3	35,9	4.1	7,8	0.2	
	2001	17.3		2.6		0.1	

Source :SIEC/SSA

#### 1.4.2.5 la proportion de bacheliers dans une génération

Comme pour l'ensemble des indicateurs, les différences entre les trois départements de l'académie sont sensibles, en particulier pour ce qui concerne le baccalauréat général. On peut s'étonner, en raison de la population accueillie, que l'accès au baccalauréat professionnel soit faible, lui aussi. De nombreux constats donnent à penser que, compte tenu de l'âge des lycéens de l'académie, le fait qu'ils obtiennent leur baccalauréat dans des proportions pas trop éloignées des taux nationaux signifie que beaucoup d'entre eux subissent plusieurs sessions d'examen :

	Bac général		Bac techno		Bac pro		Total	
	1997	2000	1997	2000	1997	2000	1997	2000
77	32	31,3	18,2	20	10,6	11,1	60,8	62,7
93	23,7	26,4	15,4	18,6	9,3	9,9	48,4	54,9
94	30,5	35,5	18,5	19,2	8,8	8,8	57,8	63,5
Créteil	28,5	30,7	17,2	19,2	9,5	10	55,2	60
France	34,1	32,6	17,5	18,3	9,9	10,8	61,5	61,7

1997 : élèves scolarisés, 2000 : élèves résidents dans l'académie de Créteil DPD

En 2001, la proportion d'une génération titulaire du baccalauréat est, pour les résidents de 54,7 % et pour les scolarisés de 58,8 % pour l'académie de Créteil contre 61,9 % pour la France entière. On voit là l'effet, en particulier, de l'évaporation de nombre d'élèves de l'académie, ainsi que des abandons en cours de scolarité.

## 1.5 Conclusion

Le panorama démographique, social, économique et scolaire qui vient d'être décrit fait apparaître une académie qui connaît des difficultés lourdes, anciennes et très diverses même si, depuis quelques années, avec le développement de l'Est parisien, quelques rayons d'espérance viennent éclairer un ciel passablement sombre.

Cette académie a une faible identité et connaît entre ses départements, vigoureuses collectivités territoriales, des contrastes très appuyés : les densités et les mouvements de population, les zones et les types d'habitat, la répartition des catégories socioprofessionnelles, les différences de revenus et de richesse, les taux de chômage, aucun de ces éléments ne présente d'unité, ni à l'intérieur de l'académie, ni à l'intérieur des départements eux-mêmes, à l'exception peut-être de la Seine-Saint-Denis qui concentre la plupart des difficultés. D'une certaine façon, le kaléidoscope académique offre l'image socio-économique des atouts et des problèmes de la société française dans son ensemble.

La troisième plus importante académie de France, quant à ses effectifs, dispose d'une offre de formation insuffisamment diversifiée mais d'un réseau prioritaire particulièrement dense. Cependant, les dotations en emplois d'enseignants n'ont jamais été aussi abondantes, même si leur répartition entre les départements est trop déséquilibrée, alors que les moyens en personnels ATOSS accusent un retard inquiétant, signe que l'Etat ne joue toujours pas, en la matière, son rôle de régulation inter-académique.

L'ensemble des indicateurs de « performance » scolaire atteste de difficultés graves, voire croissantes, dans lesquelles la Seine-Saint-Denis prend la part la plus importante. Les évaluations de CE2 (pour autant qu'elles soient disponibles) et de 6<sup>ème</sup> affichent des scores inférieurs aux moyennes nationales. Les résultats aux examens, à l'exception des CAP et BEP, sont non seulement plus faibles que la moyenne nationale, mais ils tendent de plus en plus à s'en écarter. Le taux d'accès en second cycle demeure faible, comme l'est, logiquement, la proportion d'une génération d'élèves titulaire du baccalauréat ou l'accès à l'enseignement supérieur.

Confrontée à ces constats et à ces performances, la mission d'évaluation s'est donnée pour objectif de proposer ses analyses et réflexions. Elle a choisi quatre grands domaines d'analyse qui sont, successivement, l'examen des spécificités propres aux élèves de l'académie et les conséquences de ces particularités en matière de vie scolaire, les itinéraires que ces élèves suivent en fonction des procédures d'orientation, de leurs parcours scolaires et de la carte des formations, les données relatives à la gestion des personnels ainsi que, dans les premier et second degrés, les pratiques professionnelles des enseignants, des corps d'inspection, des personnels de direction, enfin les conditions d'exercice du pilotage pédagogique par les responsables académiques.

## 2 Les élèves et la vie scolaire

### 2.1 La vie scolaire, un enjeu essentiel

Beaucoup d'éléments qui vont être évoqués ne sont pas spécifiques à l'académie et peuvent être constatés dans d'autres académies. Mais, à Créteil, ils prennent un relief particulier, compte tenu de données dont l'effet, souvent cumulatif, pèse sur le fonctionnement des établissements et sur la réussite scolaire et qui sont liées aux caractéristiques sociales des élèves, à leur comportement même et à la concentration de difficultés sur certaines zones ou établissements.

#### 2.1.1 *les caractéristiques sociales des élèves*

Trois données méritent d'être mises en évidence, la représentation des catégories sociales défavorisées et leur répartition sur le territoire, l'importante proportion des élèves étrangers ou d'origine étrangère dans les établissements et le poids des publics spécifiques (non francophones, primo-arrivants ...).

##### 2.1.1.1 L'inégale concentration des catégories sociales défavorisées

Avec 38 % d'élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées (ouvriers, retraités, chômeurs et sans activité) dans l'enseignement public, l'académie de Créteil est certes particulière en Île de France (Paris 25,3 %, Versailles 27,6 %), mais elle est loin d'être spécifique au plan national (Lille : 58 %, Amiens : 51 % et huit autres académies à plus de 40 %). Ce qui la distingue sans doute, c'est la concentration territoriale du phénomène, dont témoignent notamment les situations départementales.

CSP second degré public	Favorisées A	Favorisées B	Moyennes	Défavorisées
Académie	17,8	17,1	26,8	38,0
Seine-et-Marne	20,6	20,7	26,2	32,6
Seine-Saint-Denis	10,5	14,6	26,2	48,8
Val-de-Marne	23,6	10,7	28,3	31,2

Source DPD ; sous réserve d'une saisie à 80 % de "scolarité" pour l'académie

A l'évidence, la Seine-Saint-Denis se différencie fortement des deux autres départements de l'académie avec une sur-représentation de familles ouvrières (33 %) et sans activité (14 %) et une sous-représentation des classes moyennes (14 % professions intermédiaires) ou plus favorisées (9 % cadres, professeurs, ingénieurs). En revanche, la structure socioprofessionnelle confirme les analyses sur la diversité sociale du Val-de-Marne.

### **2.1.1.2 l'importance numérique des élèves étrangers ou d'origine étrangère dans les établissements**

Le nombre de ces élèves représente pour les écoles et établissements qui les accueillent un défi particulier à relever.

Compte tenu de la nationalité déclarée par les familles, l'académie de Créteil compte de 9 à 10 % d'élèves étrangers dans les premier et second degrés. Pour le second degré la moyenne nationale s'élève à 5,4 % :

Étrangers	77	93	94	Académie
1 <sup>er</sup> degré	7,4	11,1	11,3	9,9
2 <sup>d</sup> degré	4,7	13,9	8,9	9,2

Mais la notion de nationalité ne témoigne pas, à elle seule, de la réalité sociale, telle que la vivent de nombreux établissements scolaires de l'académie et dont attestent les visites des inspections générales. Dans tel collège de ZEP en Seine-Saint-Denis, 34 nationalités sont représentées, et la direction estime à 2/3 l'effectif les élèves de nationalité ou d'origine étrangères dont une forte implantation de certaines communautés (1/3 de Turcs, partagés en deux communautés hostiles l'une à l'autre).

Ainsi, au delà des données académiques ou départementales globales, seule une analyse par établissement pourrait rendre compte de l'impact du phénomène de la nationalité sur la vie scolaire. Force est de constater que, dans certains établissements du second degré, la concentration de ces élèves, les problèmes de langue maternelle, parfois les rivalités ethniques, religieuses, culturelles que génère la diversité des communautés, l'absence d'adhésion de certaines familles aux codes et valeurs de l'école, représentent un problème majeur pour l'action pédagogique et éducatrice.

Dans ce contexte, on mesure à la fois l'exigence d'actions déterminées en direction des familles, mais aussi la difficulté à les conduire. Malgré des initiatives locales remarquables, qui s'appuient, le plus souvent, sur le tissu associatif, il faut constater la timidité de bien des projets d'établissement dans ce domaine, et même une volonté d'action trop rarement affichée.

### **2.1.1.3 la pression des publics spécifiques (non francophones, primo-arrivants)**

Environ 3600 jeunes non francophones entrent chaque année et tout au long de celle-ci dans les établissements. De septembre 2001 à mai 2002, il en est entré 1701 dans la seule Seine-Saint-Denis, 1071 dans le Val-de-Marne, 835 en Seine-et-Marne. Une maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne leur permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire et justifie éventuellement leur accueil provisoire dans des structures spécifiques : CLIN (classe d'initiation) dans le premier degré (environ 40 % des effectifs de primo-arrivants), CLA (classe d'accueil) dans le second. D'après l'enquête DPD effectuée en 2001-2002, et en vertu d'une politique académique délibérée - l'objectif est de les intégrer le plus rapidement possible aux classes banales -, l'académie maintient moins longtemps que d'autres ces élèves dans des structures spécifiques.

L'académie a renforcé récemment son pilotage de la prise en charge des enfants de migrants. Un groupe académique sur la scolarisation des élèves non francophones est en place depuis

octobre 2000 et l'effort de réflexion et d'organisation a porté notamment sur le second degré qui doit intégrer un public à la fois plus nombreux et posant des problèmes plus complexes. L'amélioration passe par un meilleur suivi au niveau de chaque département par un adjoint de l'IA-DSDEN, l'harmonisation et l'amélioration de l'accueil, avec la mise en place dans différents CIO de cellules chargées d'effectuer un bilan de la scolarisation et des acquis linguistiques et scolaires antérieurs et d'aiguiller en moins d'un mois les jeunes vers une classe d'accueil (CLA) ou des classes ordinaires, la création d'un diplôme académique d'enseignement de « français langue seconde », la mise en place d'enquêtes et d'un suivi de cohortes pour juger de l'efficacité de cet enseignement. Dans le premier degré, la mobilisation est accrue et se traduit par l'installation d'enseignants PEP3 dans les classes d'accueil, la mobilisation des corps d'inspection et le développement de l'animation pédagogique, la mise en place d'un site Internet et la création de groupes de production d'outils.

Un effort de prise de conscience, de réflexion et d'expérimentation a été indéniablement engagé depuis 18 mois. Ses effets commencent à se faire sentir sur le terrain, du moins en termes de pilotage, de coordination et d'harmonisation de l'action ; mais il est encore trop récent pour que l'on puisse en tirer un bilan. L'on observe encore, notamment dans le second degré, une grande diversité des modalités de scolarisation et des stratégies. Les différences portent sur les disciplines enseignées en CLA et les horaires qui leur sont attribués (de 5 à 15 heures de français par exemple selon les établissements) où le nombre d'enseignants engagés par les établissements, et le fonctionnement des CLIN ou CLA en classe « fermée » ou « ouverte ». Les raisons avancées pour justifier les choix divergents effectués en ce domaine relèvent d'arguments pédagogiques mais aussi d'un problème de moyens.

En dépit de ces efforts, problèmes et difficultés subsistent. Celles-ci interviennent d'abord au niveau des capacités d'accueil, essentiellement en Seine-Saint-Denis où, malgré l'ouverture de 58 CLIN et 53 CLA, 200 élèves étaient encore en liste d'attente au 15 novembre 2001. A la rentrée 2002 l'académie compte au total 84 CLIN et 79 CLA, sans qu'il soit possible à cette date d'apprécier si les besoins sont pleinement couverts. Il convient en tout cas de saluer l'extrême flexibilité de l'institution dans l'adaptation de ses capacités d'accueil.

Les maîtres de ces classes ont le sentiment d'être trop livrés à eux-mêmes y compris en matière d'évaluation de leur travail. Malgré les efforts faits dans le cadre de la formation initiale et continue, les besoins porteraient sur des formations plus opérationnelles et centrées sur des problèmes d'enseignement et d'apprentissage plutôt que d'ordre socioculturel. D'où l'importance et l'intérêt des actions de formation dites « négociées » qui sont, depuis cette année, conduites dans les établissements et de la création des groupes de production d'outils pédagogiques. Aux besoins de formation s'ajoutent des besoins en accompagnement des équipes pédagogiques dans les écoles et établissements.

L'importance de ces flux de primo-arrivants non francophones contribue probablement à accentuer l'impression de retard scolaire, dans la mesure où ils arrivent de plus en plus âgés et de moins en moins préparés par une scolarité antérieure. Si les enfants jeunes s'intègrent vite à l'école et apprennent le français rapidement, le handicap linguistique est plus lourd pour ceux qui accèdent directement à l'enseignement secondaire. On peut se demander si tous les établissements et toutes les équipes font des efforts égaux pour consolider et développer, une fois intégrés dans un cursus normal, leur maîtrise du maniement du français. Ce sont alors les mathématiques et les sciences qui deviennent pour les élèves un instrument de réussite.

## **2.1.2 le comportement scolaire des élèves**

### **2.1.2.1 le manque d'appétence et de travail scolaires**

Dans un domaine difficilement quantifiable, de nombreux interlocuteurs de la mission ont mis en évidence un manque d'appétence scolaire et de travail personnel qui ne se limite pas à une démotivation liée à une affectation non choisie. Pour nombre d'élèves, il suffirait de faire acte de présence et de se comporter correctement pour satisfaire à l'obligation scolaire. La conséquence de ces attitudes est le développement de l'oubli des manuels ou matériels et l'absence de réalisation du travail à domicile. Pour d'autres, notamment au lycée, l'investissement est sélectif.

La motivation, la gravité et les manifestations de cette situation varient, certes, selon les établissements, mais celle-ci apparaît indépendante du profil socioprofessionnel de la population scolaire.

Dans un collège classé sensible de Seine-et-Marne, les inspecteurs constatent ainsi que « les devoirs et exercices sont souvent faits en classe, faute pour les professeurs (une partie d'entre eux a totalement renoncé) de demander ou d'obtenir des élèves d'effectuer un travail à la maison ». Mais, dans un collège de centre-ville du Val-de-Marne, l'encadrement adulte témoigne aussi à la fois, « d'un manque d'intérêt des élèves pour ce qu'ils étudient » et « d'un comportement de consommateurs des élèves, comme des parents ». Enfin, dans un lycée professionnel du même département, les inspecteurs relèvent que « la notion d'obligation scolaire n'a guère de substance pour beaucoup et ils ne veulent pas venir au lycée le samedi matin ».

### **2.1.2.2 l'emprise du travail salarié des lycéens**

Là encore, il est difficile de quantifier le phénomène et les estimations fournies par les équipes pédagogiques n'ont pas toute la précision utile (60 % à 70 % des élèves dans un L.P. du Val-de-Marne, 22 % des élèves dans un lycée polyvalent de Seine-Saint-Denis). Mais l'observation de terrain en confirme la réalité. Ainsi, une enquête réalisée par un lycée professionnel du Val-de-Marne fait ressortir que ce comportement, constaté dans l'ensemble des formations, est loin d'être marginal, environ 55 % des élèves déclarant y consacrer au moins 20 heures par semaine.

L'explication et les formes de cette activité salariée sont diverses. Elle répond parfois à un besoin économique essentiel pour des élèves et des familles, dépourvus de moyens financiers ; mais, dans beaucoup de cas, il s'agit d'une activité d'appoint, de petits boulots dans la restauration rapide ou les grandes surfaces, plus ou moins déclarés, permettant d'apporter à l'élève une autonomie financière et un train de vie (téléphone portable, vêtements de marques ...) que le revenu des familles ne permet pas d'assurer. Mais à ces activités officielles, on ajoutera les différentes formes d'occupation que génère, dans certaines cités, « l'économie souterraine », et qui ont été évoquées par plusieurs de nos interlocuteurs.

Cette situation n'est pas sans conséquences sur la scolarité. Elle est parfois source d'absentéisme et d'inattention, voire de sommeil, en classe. Dans un lycée polyvalent de Seine-et-Marne, des élèves expliquent ainsi leur démarche en affirmant « le week-end, on a le choix, soit de s'amuser, soit de travailler ... la fatigue est la même pour retourner au lycée le lundi matin ».

L'activité salariée dévalorise également, auprès des élèves, certaines formations professionnelles, et les conduit à privilégier l'apport financier immédiat sur un investissement scolaire jugé peu rentable. Dans un lycée professionnel du Val-de-Marne, l'encadrement adulte souligne que, pour certains élèves des formations tertiaires, ce salaire apparaît plus attrayant qu'une formation débouchant, avec le BEP ou le baccalauréat, sur un emploi payé au SMIC.

### **2.1.2.3 L'impact du phénomène des "violences scolaires"**

Alors que l'écho donné par les médias locaux, ou même nationaux, aux faits les plus graves ou les plus spectaculaires, alimente une image dévalorisée de l'académie, les chiffres attestent à la fois de la réalité des incidents et violences scolaires, mais aussi d'une diffusion inégale sur le territoire académique.

Sous réserve des limites inhérentes à un système déclaratif, subjectif par nature, et des différences de pratique dans la procédure de signalement, les informations recueillies par les inspections académiques, sur l'année scolaire 2000/2001, conduisent aux constatations suivantes :

- les difficultés déclarées émanent principalement des collèges (80 % des cas en Seine-Saint-Denis, 66 % des cas en Val-de-Marne et 67 % en Seine-et-Marne).
- la diffusion géographique des incidents n'est pas de la même ampleur selon les départements. Ainsi en Seine-Saint-Denis, où la culture du signalement est fermement établie, les faits recensés proviennent de la quasi-totalité des collèges (114 sur 117). En revanche, les faits recensés en Val-de-Marne sont circonscrits à un nombre plus limité d'établissements (39 des 101 collèges n'ont déclaré aucun incident et 32 autres n'en enregistrent qu'un maximum de deux). De même, en Seine-et-Marne, 88 des 121 collèges ont certes recensé des incidents, mais pour 31 d'entre eux dans la limite maximum de deux événements ; il s'agit, en outre, massivement d'incidents de faible gravité (niveaux 1 et 2).

En matière d'incidents et de violences scolaires, la physionomie académique est ainsi partagée. De nombreux établissements ne présentent pas de problèmes notables de fonctionnement, même si des difficultés limitées peuvent y être, à l'occasion, relevées. Un malaise y est cependant parfois exprimé, car au-delà des seuls incidents recensés, le climat des établissements peut également être affecté par toutes les formes de transgression comportementale, auxquelles les personnels enseignants ou de vie scolaire se montrent naturellement sensibles. Même s'il ne s'agit que d'une « incivilité banale et ordinaire » ou d'une « agitation générale et d'indiscipline », elles pèsent lourdement, au quotidien, sur la vie de la classe ou de l'établissement. D'une manière plus générale, alors que la «brutalité » des rapports sociaux tend à s'étendre à la classe, la distorsion des cultures se fait plus sensible entre le monde enseignant et une fraction des élèves, même si le seuil de tolérance diffère en fonction du contexte.

D'autres établissements sont, en revanche, confrontés à des tensions plus accentuées, qui peuvent parfois donner « l'impression d'une montée inexorable et forte des incivilités et violences ». Mais, dans la plupart des cas, la situation interne y est globalement maîtrisée, grâce à la mobilisation remarquable de l'encadrement adulte. Celui-ci n'en témoigne pas moins alors «d'élèves imprévisibles » ou d'une «situation instable qui peut exploser à tout moment ». Pour autant, si ces phénomènes pèsent sur la vie de l'établissement, ils sont, le plus

souvent, le fait d'une minorité d'élèves, comme en témoignent les diagnostics dont la mission a pris connaissance.

Or curieusement, la plupart des partenaires rencontrés, ainsi que nos interlocuteurs dans les établissements, ont minimisé, voire tu, des difficultés dont attestent tant les données départementales que les observations des inspections générales.

Cette attitude n'est pas surprenante de la part de nos partenaires des services de police et surtout de justice, puisqu'ils font essentiellement référence à des faits qui sont juridiquement qualifiables ou appellent leur intervention et recouvrent, le plus souvent, des incidents de niveau 3 et 4 dans l'échelle d'appréciation de gravité. Ils peuvent ainsi souligner que, dans le cadre scolaire, la violence reste limitée et généralement contrôlée, et qu'elle s'est, le plus souvent, délocalisée aux abords des établissements et sur le trajet de l'école.

Ce silence est davantage paradoxal de la part des élus locaux, des associations de parents, des personnels des établissements scolaires ; beaucoup d'entre eux conviennent cependant que, dans de nombreux cas, les tensions les moins graves ont été intégrées dans la vie de l'établissement, tout en faisant, le cas échéant, l'objet d'une mesure de signalement.

A cette présentation des comportements scolaires il faut naturellement ajouter l'absentéisme, qui représente l'une des sources majeures de l'échec et dont nous verrons ultérieurement qu'il est insuffisamment mesuré et analysé par l'institution.

### **2.1.3 les réponses éducatives**

Trois éléments ont retenu l'attention de la mission d'évaluation, l'importance du recours aux conseils de discipline, la progressive implantation de structures spécifiques et la faiblesse de la vie collégienne et lycéenne dans beaucoup d'établissements.

#### **2.1.3.1 le poids des conseils de discipline**

Le nombre important des conseils de discipline et de mesures d'exclusion constitue la seule donnée disponible au niveau départemental sur les réponses apportées aux divers phénomènes de déviance scolaire. Les IA disposent de peu d'informations sur les mesures éducatives mises en œuvre sur le terrain, si ce n'est à travers l'analyse des projets d'établissement et les contacts avec les conseillers principaux d'éducation lors des réunions de district.

Avec 2112 conseils en 2000/2001, on observe, tout d'abord, un développement du recours au conseil de discipline dans les trois départements :

Conseils de discipline	1999/2000	2000/2001
Seine-et-Marne	306	326
Seine-Saint-Denis	934	1281
Val-de-Marne	476	505
Académie	1716	2112
Sources : inspections académiques		

Second constat, ces instances se traduisent dans 79 % des cas par une mesure d'exclusion définitive de l'établissement :

Exclusions définitives	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne	Académie
Collèges	188	644	223	1055
Lycées	25	151	61	237
L.P.	13	228	137	378
Total	226	1023	421	1670

Sources : inspections académiques

La situation de la Seine-Saint-Denis est la plus significative avec une progression du phénomène dans tous les types d'établissements, mais, sur la durée, plus accentuée dans les lycées. Avec plus d'un millier de décisions d'exclusion définitive, parfois pour des élèves récidivistes, on mesure la difficulté et la gageure de la réaffectation pour les services de l'inspection académique de ce département, lorsqu'il faut tenir compte du domicile familial et des transports, comme des rivalités de cités ou de quartiers, même si en lycée professionnel ces exclusions recouvrent aussi souvent la sanction, en fin d'année, d'un absentéisme chronique.

Conformément aux directives ministérielles, une circulaire de l'IA-DSSEN du 12 janvier 2001 a ainsi fixé les règles nécessaires à une rapide rescolarisation des élèves exclus, qu'il s'agisse de l'information immédiate des services départementaux ou d'une proposition de réaffectation.

Au vu des constats opérés dans les établissements par la mission, cette évolution traduit certes une prise en charge plus résolue des phénomènes de déviance scolaire (violence, absentéisme, etc.) mais aussi souvent une pression croissante des équipes pédagogiques pour des mesures rapides d'exclusion face à la tension du quotidien. Ces mesures peuvent aussi prendre la forme larvée d'une orientation vers d'autres types de structures ainsi partiellement détournées de leur destination première. Les SEGPA accueillent ainsi et jusqu'au niveau de la 4<sup>ème</sup> des jeunes présentant des problèmes comportementaux plus encore qu'une grande difficulté scolaire.

Des exemples existent pourtant, sur le terrain, de politiques d'établissement équilibrant une démarche de prévention et de sanction. Tel ce collège ZEP et sensible de Seine-Saint-Denis qui a mis en place un dispositif de prévention et de traitement précoce des conflits avec le concours d'un médiateur et la constitution de clubs et ateliers permettant aux élèves de valoriser leurs talents. Dans cet autre collège, en Val-de-Marne, une aide-éducatrice anime un dispositif d'aide aux élèves pour les réinsérer dans une attitude scolaire. Sans doute serait-il souhaitable que l'institution organise les échanges entre équipes éducatives pour que ces expériences soient connues et diffusées.

#### 2.1.3.2 le lent développement des structures spécifiques destinées aux élèves en difficulté

Même si le réseau actuel est loin d'être au niveau des besoins, il faut souligner la mise en place progressive des classes et dispositifs relais destinés à accueillir des jeunes sous obligation scolaire, en risque de déscolarisation ou en rupture de scolarité :

- en Seine-et-Marne, on compte ainsi deux dispositifs-relais, mais aussi la structure expérimentale d'un "micro-lycée", ouverte à des jeunes "décrocheurs", de 16 à 26 ans, souhaitant préparer à nouveau le baccalauréat,

- en Seine-Saint-Denis, où le besoin social et scolaire est le plus prononcé, 6 dispositifs-relais sont implantés dans des établissements scolaires ou "hors les murs". S'y ajoutent deux structures "seconde chance", "l'auto-école" et "second cap" et la perspective de deux autres projets scolaires expérimentaux,
- en Val-de-Marne, des classes-relais sont présentes sur 4 sites.

Le fonctionnement de ces diverses structures connaît toutefois une évolution différenciée dans son pilotage et dans la démarche partenariale. Ainsi, en Seine-Saint-Denis, un document Éducation nationale – Protection Judiciaire de la Jeunesse de janvier 2002 cadre désormais une démarche, mise en place dans l'urgence et l'abondance des moyens du plan de réussite ; ce recadrage permettra d'accompagner efficacement le nécessaire développement de ce réseau. La situation est encore mouvante en Seine-et-Marne où le récent renforcement de l'encadrement départemental devrait favoriser une remise à plat, souhaitée par les partenaires de la protection judiciaire de la jeunesse.

Ces dispositifs-relais s'ajoutent aux nombreuses classes « sas » ou structures comparables, implantées dans les établissements scolaires. A bien des égards, un bilan et une analyse de l'ensemble de ces démarches seraient utiles, au moment où leur développement est engagé.

A la date des entretiens de la mission la « veille éducative » n'avait pas encore démarré, même si l'inspection académique de Seine-Saint-Denis avait mis en place, dès la rentrée, sa propre démarche (création d'un observatoire des élèves « décrocheurs », commission interne de « suivi et veille éducative ») qui devra être aménagée pour prendre en compte les instructions ministérielles de décembre 2001.

Le bilan de ces structures de seconde chance est assez positif. Le suivi des élèves affectés en 2000-2001 en Seine-Saint-Denis permet de constater qu'un mois après la rentrée de septembre 2001 plus d'une moitié avaient pu se réinsérer dans un cursus général ou professionnel classique, en Centre de Formation d'Apprentis (CFA) ou dans une structure alternative, certaines de ces classes-relais réalisant en ce domaine une excellente performance. A peu près un quart de ces élèves ont « décroché » définitivement ou ont été perdus de vue suite à un déménagement.

#### **2.1.3.3 la faiblesse de la vie collégienne et lycéenne**

Les visites effectuées, depuis plusieurs années, par les inspections générales, en témoignent : la vie collégienne ou lycéenne est peu développée dans la plupart des établissements.

Il est vrai que beaucoup de locaux ne s'y prêtent guère et les lieux de vie pour les élèves sont trop souvent absents ou inadaptés. On prendra pour exemple ce lycée professionnel du Val-de-Marne où le foyer des élèves était, l'an passé, relégué au sous-sol dans une pièce aveugle, dépourvue de tout aménagement et de mobilier adéquat. Dans bien des cas, un hall d'entrée ou un préau, constituent le point de rassemblement des élèves aux inter-cours ou à la pause méridienne.

Ce domaine est aussi loin d'être une préoccupation première des équipes enseignantes et éducatives mobilisées sur l'action pédagogique et le maintien de l'ordre interne. Beaucoup de foyers sociaux éducatifs sont ainsi une coquille vide, ou plutôt un compte bancaire, tenus à bout de bras par quelques adultes, dans des conditions juridiques et financières souvent contestables et rarement contrôlées.

Si les exemples d'une vie collégienne ou lycéenne active, participative et pérenne sont rares, peu nombreux apparaissent aussi les élèves désireux de s'y engager et d'en assumer la responsabilité ; une attitude de consommateurs prévaut, là où des actions sont conduites. Elle explique, pour partie, la faible implantation de maisons des lycéens. La mission a en revanche été frappée par la maturité et la pondération de nombreux élus lycéens.

## 2.2 Un suivi encore incertain

Ce constat tient à la fois à l'organisation des services académiques, aux modalités de gestion ou de suivi des principaux dossiers, comme à la relation avec les équipes de vie scolaire et à leur fonctionnement dans les établissements.

### 2.2.1 *l'organisation administrative dans les services académiques*

#### 2.2.1.1 des compétences administratives souvent dispersées

A défaut d'un véritable service en charge des établissements, absence que compense, pour partie, une cellule vie scolaire aux effectifs renforcés, les services rectoraux ont conservé dans ce domaine des compétences administratives pour les lycées (contrôle de légalité des règlements intérieurs, répartition des fonds sociaux ...). S'agissant du suivi des conseils de discipline ou des règlements intérieurs, services départementaux et rectoraux ne sont d'ailleurs pas loin d'effectuer les mêmes tâches de vérification et/ou de comptabilisation ; une remise à plat des responsabilités respectives serait donc la bienvenue.

Mais la situation n'est pas toujours plus claire à l'intérieur des inspections académiques. L'éclatement des compétences entre les responsables départementaux (inspecteur d'académie et adjoints, proviseur vie scolaire, chargés de missions, commissions et groupes de travail ...) et un ou plusieurs services administratifs ne favorisent pas une vision globale de la situation des établissements.

#### 2.2.1.2 un domaine où les indicateurs et tableaux de bord organisés font défaut

Cette situation administrative serait de moindre conséquence sur le suivi de la vie scolaire s'il existait des indicateurs et des tableaux de bord construits permettant aux responsables rectoraux et départementaux de disposer d'une information complète et rapide sur l'état de chaque établissement, qu'il s'agisse de l'utilisation des fonds sociaux, de l'absentéisme, du recours aux conseils de discipline, de l'état du règlement intérieur, de l'existence d'un foyer socio-éducatif (FSE) ou d'une maison des lycéens.

Les outils qui existent dans certaines inspections académiques présentent les principales caractéristiques administratives et pédagogiques des collèges, mais ne prennent pas encore en compte, sinon à la marge, les éléments ci-dessus évoqués. Il s'agit, en outre, lorsqu'ils existent, de logiciels "maison", qui ne permettent pas de communication ni de synthèse académiques.

Pour rendre leur action plus efficace, les responsables académiques doivent pourvoir disposer d'une vue d'ensemble de la vie pédagogique et éducative de chaque établissement. Une claire répartition des tâches, un aménagement des structures administratives, la définition

d'indicateurs intégrant les données de vie scolaire et la construction de tableaux de bord globaux ne pourront qu'y contribuer.

### ***2.2.2 la connaissance de la vie des établissements***

Malgré les handicaps et limites évoqués ci-dessus, la vie des établissements est pourtant progressivement mieux cernée par les divers responsables académiques.

#### **2.2.2.1 une connaissance renforcée de la vie des établissements**

Plusieurs données contribuent à faire évoluer favorablement cette situation. Il s'agit :

- du renforcement progressif de l'encadrement académique, qui ne constitue pourtant qu'une indispensable, et encore partielle, mise à niveau. La formation d'une équipe de sept IA-IPR-EVS, le développement de l'implantation d'inspecteurs académie adjoints, la nomination de proviseurs de vie scolaire dans les trois départements favorisent désormais une connaissance plus affirmée de la vie des établissements ;
- du développement des diverses structures départementales d'expertise pédagogique et éducative ; les travaux conduits par ces instances, et notamment leur suivi des projets d'établissement des collèges, ne peut que contribuer à une meilleure appréhension de la vie globale des ces établissements. A cet égard, le débat sur le niveau et la forme du suivi de l'action des lycées mériterait d'être tranché pour doter l'académie d'une analyse qui lui fait actuellement défaut ;
- de la procédure d'auto-diagnostic du chef d'établissement et de l'établissement lui-même, qui ne pourra que renforcer cette démarche, sous réserve d'une exploitation organisée de ses résultats. La création à la rentrée 2002 d'une division des établissements et des élèves devrait aussi contribuer à une amélioration effective dans ce domaine.

#### **2.2.2.2 le dispositif académique de gestion des crises est efficace**

Les entretiens de la mission conduisent à estimer que 20 % du temps de travail du recteur et 40 % de celui des inspecteurs d'académie ou de leurs adjoints pouvaient être consacrés à "l'extinction des incendies" ainsi que l'on désigne les situations de crise aiguë dans les EPLE.

Sur le seul premier trimestre 2001/2002, les proviseurs vie scolaire de Seine-Saint-Denis et Seine-et-Marne évaluaient ainsi chacun à une dizaine le nombre d'établissements en "crise lourde" dans leur département. Par ailleurs, les représentants du "groupe académique sur le suivi de la violence" considèrent qu'en moyenne, sur l'année, une vingtaine d'établissements est régulièrement en grave difficulté de fonctionnement et appelle une attention et une intervention particulières des autorités académiques.

Ce nombre d'établissements peut sembler modeste au regard des effectifs académiques, il ne l'est pas si l'on considère l'implication qu'il représente dans un contexte où les tensions sont souvent rapidement susceptibles de dégénérer.

Quelle que soit la source apparente des tensions, il convient de distinguer l'élément déclencheur de la motivation profonde des conflits. Un incident scolaire peut être l'occasion de développer une revendication de moyens supplémentaires en termes d'encadrement adulte et/ou de révéler des dysfonctionnements internes en terme de management.

A bien des égards, la qualité des chefs d'établissement et leur habileté à gérer les tensions constituent un atout majeur dans la situation académique. Or, devant la contestation croissante de leurs responsabilités et de leur autorité, le télescopage des commandes nationales et académiques, les tensions internes à l'établissement, de nombreux responsables académiques témoignent d'une lassitude croissante des personnels de direction, qui se traduit désormais, certes dans des cas encore rares, par des mises en congés de maladie.

Dans les cas les plus graves, survenus notamment en Seine-Saint-Denis, où perdure une culture de lutte contre l'administration académique et les directions d'établissement, certains interlocuteurs de la mission des inspections générales estiment même que «la question du pouvoir (des chefs d'établissement) est posée».

Si la prééminence du niveau départemental est affirmée dans le traitement des conflits, elle ne se traduit pas par un désengagement des cadres rectoraux dans le règlement des situations de crise. La volonté de pilotage académique est assurée par la mise en place de structures rectoriales (cellule vie scolaire, groupe académique sur le suivi des phénomènes de violence, etc.) de coordination et d'analyse. Mais, au besoin aussi, par l'implication personnelle du recteur et de ses collaborateurs directs dans la solution des conflits les plus sensibles.

En effet, les stratégies de mobilisation politique et syndicale, conjuguées avec la proximité parisienne et l'écoute souvent bienveillante de certains cabinets de ministres, l'intérêt des médias locaux ou nationaux, ne permettent malheureusement pas toujours de limiter l'intervention aux responsables départementaux.

Même si l'articulation entre les structures rectoriales et départementales se cherche parfois encore, force est de reconnaître que le dispositif académique a globalement fait la preuve de son efficacité sur le terrain, dans la prise en charge, comme dans le traitement, des situations de tension.

Par ailleurs, les réflexions engagées au plan académique sur la méthodologie et les stratégies d'intervention, le projet de mise en place d'un «observatoire des établissements» devraient contribuer à améliorer la capacité d'anticipation des conflits, laquelle demeure la faiblesse majeure du dispositif ; le développement de tableaux de bords départementaux, la connaissance affinée de la vie des établissements, précédemment évoqués, ne pourront que faciliter cette démarche.

### ***2.2.3 la prise en charge de trois questions d'importance***

La gestion éclatée entre les services, comme l'absence de tableaux de bord, ne peut que favoriser une approche plus administrative que stratégique des dossiers de vie scolaire. L'examen de trois domaines montre les progrès accomplis et les faiblesses qui demeurent :

#### **2.2.3.1 un suivi encore insuffisant de l'absentéisme des élèves**

La mesure du phénomène est délicate, pour ne pas dire impossible. Chaque service départemental a développé ses propres règles de procédure et de recensement ; l'informatisation de ce suivi est, en outre, inégale et disparate. Les chiffres produits s'avèrent donc difficilement comparables. Il y a sans doute ici matière à une coordination qui permette à l'académie de disposer d'une mesure académique fiable, alors que les visites de terrain témoignent de situations dégradées.

Dans un collège de ZEP de Seine-et-Marne, les inspecteurs constatent l'ampleur du phénomène (au 1<sup>er</sup> trimestre, seuls 22 % des élèves n'ont jamais été absents) et font état de pratiques désormais médicalisées avec «une marée montante des certificats médicaux» en guise de justificatif. Dans un lycée polyvalent du Val-de-Marne, le phénomène s'avère massif sur les formations professionnelles où seuls 36 % des élèves avaient moins de cinq demi-journées d'absences sur le 1<sup>er</sup> trimestre 2001/2002 ; sur l'ensemble de cet établissement polyvalent, les CPE notent que seuls «10 % des justificatifs fournis par les familles ont des motifs sérieux». Dans un collège du même département, la nouvelle principale observe que ce comportement se concentre sur les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, et l'impute «au découragement, à la perte de motivation et à l'absence d'objectifs clairs».

Mais le suivi de ce phénomène dans les établissements n'est pas toujours exempt de reproches, d'autant qu'à cet absentéisme traditionnel (de l'école buissonnière ou panne d'oreiller jusqu'à la déscolarisation) s'ajoute un absentéisme de l'intérieur qui se traduit par une présence plus ou moins contrôlée dans les couloirs ou à l'infirmerie. Au-delà du traitement des situations individuelles, qui s'impose en premier lieu, les établissements doivent aussi s'interroger sur les facteurs d'organisation interne qui favorisent cette situation (trous dans les emplois du temps, exclusions de cours sans encadrement pédagogique et éducatif, absences et retards des enseignants, etc.).

Ainsi dans un lycée polyvalent du Val-de-Marne, les inspecteurs relèvent un défaut de coordination entre les CPE qui prive l'établissement de toute vision globale d'un phénomène au mode de traitement d'ailleurs peu rigoureux (connaissance et saisie tardives, contact avec les familles mal organisé) ; dans un autre lycée polyvalent de Seine-Saint-Denis, les inspecteurs observent « un manque de rigueur » et « une information des parents qui n'est pas systématiquement assurée ».

Pour autant, les constatations des inspections générales témoignent d'une sensibilité croissante des équipes éducatives à cette situation et la lutte contre l'absentéisme constitue désormais fréquemment un objectif des projets d'établissement. Il faut ainsi souligner les efforts, malheureusement parfois fragilisés, de certaines équipes éducatives pour remédier à cette situation. Tel est le cas dans ce collège de Seine-Saint-Denis où le rigoureux dispositif de contrôle mis en place par les CPE (contrôle dès la 1<sup>ère</sup> heure, appel téléphonique aux familles) se trouve paralysé par un absentéisme des surveillants.

Dans ce contexte, l'analyse des circulaires récentes des inspections académiques atteste de la diversité de l'approche. Certaines instructions se limitent encore à définir des modalités de signalement et de recensement (« il y a une procédure sur les signalements, pas une politique » observe un CPE), d'autres se montrent plus ambitieuses. Tel est le cas pour l'Inspection académique de Seine-Saint-Denis qui s'inscrit dans une politique globale de prévention et de traitement de l'absentéisme, avec la mise en place d'un « observatoire départemental de l'absentéisme et des ruptures scolaires» et d'une collaboration renforcée avec la Caisse d'allocations familiales (CAF), après une action expérimentale conduite sur quelques collèges.

Il n'en demeure pas moins que cette démarche est récente et que, sur l'ensemble de l'académie, la réflexion sur l'absentéisme mériterait d'être approfondie.

### **2.2.3.2      un suivi peu adapté des règlements intérieurs**

Essentiellement réalisé sous l'angle du contrôle de légalité, et non comme un élément structurant d'une politique de vie scolaire, il est généralement pris en charge par un service distinct. Même dans ce contexte, l'action des services départementaux est diverse dans son ampleur, du contrôle réglementaire minimal à un suivi plus rigoureux, parfois vécu comme « pointilliste » par des établissements.

Il faut aussi noter le réel travail d'accompagnement conduit par certains services (groupe départemental de validation en Seine-Saint-Denis, fiches techniques fournies aux établissements en Seine-et-Marne) à l'occasion de la refonte des règlements intérieurs, suite aux modifications juridiques intervenues en juillet 2000.

### **2.2.3.3      des fonds sociaux mieux répartis, mais sous -employés dans les établissements**

L'importance des reliquats n'est certes pas spécifique à l'académie de Créteil, mais eu égard à la situation sociale d'une partie de sa population scolaire, ils apparaissent encore plus injustifiables. Compte tenu des soldes des années antérieures, on constate des réserves 2001 du fonds social collégien qui représentent 340 % de la dotation 2001 de la Seine-et-Marne et du Val-de-Marne, 178 % de celle de la Seine-Saint-Denis.

Fonds sociaux	fonds social collégien		fonds social cantines	
	dotation 2001	reliquat 2001	dotation 2001	reliquat 2001
Seine-et-Marne	1.147.881	3.946.712	2.569.437	1.414.428
Seine-Saint-Denis	1.629.218	2.898.869	2.537.856	1.329.306
Val-de-Marne	890.980	3.025.134	2.550.420	0

source : inspections académiques, sous réserve du taux de réponse à l'enquête annuelle.

Il y a là une carence manifeste de certains établissements, y compris classés en ZEP, qui pour attribuer les crédits attendent que les familles expriment une demande, ce qui est contraire à l'esprit de la réglementation.

Les services académiques ont pris en compte en 2001 ces reliquats dans la répartition des crédits. Si cette pratique de bonne gestion est légitime, il est à souhaiter qu'elle perdure et qu'elle s'accompagne d'une intervention particulière auprès des établissements théâtriseurs dont la population scolaire est la plus défavorisée. Il serait aussi utile d'analyser les raisons profondes de ces réflexes d'épargne.

### **2.2.4      la situation des personnels de vie scolaire dans les établissements**

La mission a constaté ici le déficit de liaison entre les personnels de vie scolaire et la hiérarchie académique mais aussi des modes de fonctionnement très disparates selon les établissements.

#### **2.2.4.1      une communication défaillante de l'institution avec les personnels**

A l'occasion des entretiens, plusieurs conseillers principaux d'éducation (CPE), exerçant plus particulièrement dans les collèges, ont souligné leur isolement professionnel ; le sentiment semble, en revanche, moins répandu dans les lycées, quand plusieurs d'entre eux sont simultanément affectés.

Les responsables départementaux sont conscients de cette situation, certains considérant même que le fonctionnement des services de vie scolaire des établissements représente "un angle mort" pour leur administration. Ils expliquent l'absence d'un réseau départemental d'animation de la vie scolaire à la fois par la compétence globale des chefs d'établissement et par celle dévolue dans ce domaine aux IA-IPR-EVS.

L'argumentation trouve aisément ses limites. La responsabilité des chefs d'établissement n'a jamais empêché l'académie de réunir les gestionnaires ; de même, l'intervention des IA-IPR-EVS n'est pas de nature à faire obstacle à un pilotage départemental dans un secteur qui pèse d'un poids particulier dans la vie académique.

Les établissements regrettent une présence insuffisante des IA-IPR-EVS ; dans un lycée professionnel de Seine-Saint-Denis, la mission a même pu constater que le CPE en fonction ignorait leur compétence. Il est vrai que les faibles effectifs dont a longtemps disposé l'académie pouvaient difficilement conduire à un autre résultat.

Si les CPE regrettent unanimement l'abandon de « la journée du recteur » (réunion de travail annuelle de tous les CPE au rectorat), force est de reconnaître que le nombre de personnels ne facilite pas la communication rectoriale et qu'à bien des égards l'échelon départemental s'avère plus pertinent. Les travaux réalisés au sein des districts, le plus souvent à l'initiative des CPE eux-mêmes, ne sauraient toutefois représenter, à eux seuls et dans leur forme actuelle, le pilotage départemental nécessaire. Il apparaît donc essentiel que l'administration académique redéfinisse les modalités d'un dialogue avec les personnels de vie scolaire.

#### **2.2.4.2      un "*management*" interne à améliorer**

Les observations des inspecteurs dans les établissements, comme les entretiens avec des CPE, mettent en évidence la diversité des situations des équipes de vie scolaire et la qualité du travail accompli par la plupart d'entre elles.

Des tensions sont cependant relevées, qui appellent à mettre l'accent sur les éléments de recommandation suivants :

- l'exigence d'une cohérence et d'une démarche en synergie entre la direction de l'établissement et les responsables de la vie scolaire. La spécificité du métier et ses responsabilités propres ne peuvent pas conduire, sans risques pour le fonctionnement de l'établissement et une efficace gestion des élèves, à une action qui ne serait pas étroitement coordonnée ;
- la nécessité de pratiques communes des CPE envers les élèves s'avère tout aussi indispensable dans les établissements qui comptent plusieurs CPE, ce qui renvoie d'ailleurs à la responsabilité des chefs d'établissement ;
- le devoir de "*management*" des équipes, compte tenu du nombre croissant de personnels qui interviennent dans le domaine de la vie scolaire (surveillants, aides-éducateurs, maîtres de demi-pension, contrats emploi-solidarité ...) et de la diversité de leurs statuts. Cela suppose que les CPE jouent pleinement leur rôle de chef de service et que la fonction de chacun soit clairement définie.

De nombreux interlocuteurs de la mission ont également fait état de l'inadaptation du statut des surveillants, dont beaucoup de CPE considèrent qu'ils ont socialement changé. Le principe d'une professionnalisation de la fonction ne fait pas l'unanimité, mais tous souhaitent une

évolution de la réglementation, ou des pratiques administratives, qui permette une plus grande association des établissements à leur recrutement ; ils suggèrent aussi de leur assurer une formation au "métier".

Sans généraliser le propos, il faut constater que les visites d'établissement ont mis en évidence de fréquentes défaillances des surveillants, incompatibles avec leur mission, alors qu'ils constituent un élément de l'encadrement adulte : absences répétées qui désorganisent le service, et notamment le suivi de l'assiduité scolaire, relations de "copinage" avec les élèves. Il est cependant rare que les manquements soient sanctionnés.

## 2.3 Des partenariats vivants aux effets contrastés

Le présent rapport n'a pas pour objet de dresser un bilan exhaustif de l'état des partenariats au plan académique, mais compte tenu du caractère incontournable et essentiel de ces politiques et de leur contribution à la réussite scolaire, de s'assurer que l'Éducation nationale y prend toute sa part.

### 2.3.1 *l'état général des partenariats*

Plus encore que pour les autres dossiers liés à la vie scolaire, c'est un domaine qui relève de la compétence départementale ; la spécificité des départements de l'académie explique ainsi la diversité des situations rencontrées.

Même si des nuances s'expriment parfois, les interlocuteurs de la mission ont tenu à souligner la qualité des relations nouées avec les responsables de l'Éducation nationale. Un directeur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse parle de « relations de confiance et de réciprocité » ; un sous-préfet, en charge de la politique de la ville, évoque « un travail conjoint et régulier » ; en écho, un inspecteur d'académie adjoint fait le même constat en parlant d'un « partenariat dense et subtil » permettant d'échanger « dans un climat mutuel de confiance ».

Tous observent que, si la force et la nature de l'engagement doivent beaucoup à la personnalité des responsables de l'Éducation nationale, leur renouvellement fréquent n'a pas entamé l'implication, car « les habitudes sont là ».

Ces divers partenariats se fondent le plus souvent sur des documents contractuels, à caractère global ou thématique, comme en Seine-Saint-Denis le Protocole pour la politique de la ville du 27 mars 2000 qui fait de l'école et de la formation l'un de ses quatre axes d'intervention, ou le Protocole Etat /Éducation nationale – Département pour contribuer à la réussite des jeunes du 5 juin 2000, signé par le recteur et l'inspecteur d'académie.

L'appréciation favorable de la relation avec l'Éducation nationale n'est cependant pas exempte de nuances, généralement liées à l'absence de structuration administrative claire à l'intérieur de certains de ses services.

### 2.3.2 *l'Éducation nationale et la politique de la ville*

Dans un domaine où une liaison s'avère indispensable entre ce qui relève du scolaire, notamment la politique des ZEP, et ce qui relève de l'extra-scolaire, notamment dans le cadre de la politique de la ville, on ne peut que constater le faible engagement de l'Éducation

nationale dans les dispositifs contractuels et une prise en charge encore incertaine de leur suivi par nos administrations départementales.

### **2.3.2.1      l'Éducation nationale est un partenaire majeur de la politique de la ville**

A travers une politique déterminée de l'éducation prioritaire, l'Éducation nationale affirme sa présence parmi les acteurs de la politique de la ville ; d'autres initiatives, notamment le dispositif « École ouverte », connaissent un développement plus modeste.

- **Une politique active pour l'éducation prioritaire**

Avec la relance de l'éducation prioritaire intervenue en 1998, qui en constitue un élément actif, et sa large diffusion sur le territoire, la politique de la ville est désormais une donnée essentielle de la vie académique. Au total, les 112 ZEP/REP implantés représentent 30 % des élèves du premier degré, 35 % des collégiens et 16 % des élèves de lycées professionnels. Les problèmes rencontrés en ZEP sont, de ce fait, au cœur de la politique académique.

Le pilotage de celle-ci repose sur un équilibre subtil entre une coordination académique qui poursuit un nombre restreint d'objectifs (développement des contrats de réussite, politique de formation initiale et continue, constitution d'un centre de ressources CAREP) et un niveau départemental plus opérationnel.

Si cette politique enregistre un réel succès avec le déploiement des contrats de réussite, ses promoteurs en connaissent également les limites et notamment le lent développement du travail en équipe et de la notion de réseau comme l'insuffisance de l'action partenariale au plan local. On y ajoutera, malgré la qualité des travaux engagés, les difficultés de l'information statistique, dans un partage qui se cherche entre les niveaux académique et départemental et surtout le grave handicap qui pèse sur le 1<sup>er</sup> degré, du fait du mouvement récurrent de rétention administrative des directeurs d'écoles.

- **Un développement limité de « l'École ouverte »**

Dix années après le lancement de cette opération, seuls 20 établissements (3 lycées, 1 L.P., 16 collèges) de l'académie ont participé en 2001 à l'accueil des élèves (environ 6 000 jeunes) pendant les vacances scolaires. Ce chiffre, conjugué à leur implantation géographique, atteste que son développement n'est pas à la hauteur des enjeux académiques (7 cas en Seine-Saint-Denis), même si tous les établissements concernés sont localisés dans des secteurs urbains ou ruraux en difficulté.

Si l'impact du dispositif est jugé positif dans les établissements qui y participent, il convient de s'interroger sur les motifs d'un déploiement insuffisant sur le territoire académique. Parmi les principaux freins à son développement, les interlocuteurs de la mission relèvent :

- le poids de l'engagement et de la responsabilité qui pèse essentiellement sur les personnels de direction, déjà soumis à la pression du quotidien pendant la période scolaire ; leur mérite n'en est que plus éclatant ;
- la participation réduite des enseignants, des ATOSS et des familles, même si elle connaît des exceptions notables ; l'opération repose ainsi, le plus souvent, sur la présence des aides-éducateurs et d'intervenants extérieurs ;

- le financement, parfois jugé insuffisant pour faire face au coût des activités extérieures à l'établissement.

C'est en agissant sur ces divers éléments que l'on pourra favoriser le développement du dispositif, coordonné avec les partenaires locaux, dans le cadre du projet d'établissement ou du projet éducatif local.

### **2.3.2.2 L'Éducation nationale est diversement engagée dans les principaux dispositifs contractuels**

Cette situation se traduit à la fois par la part modeste consacrée à l'Éducation dans les dispositifs contractuels globaux (contrats ou grands projets de ville), mais aussi dans l'implantation très inégale des contrats éducatifs locaux dans les trois départements de l'académie.

- L'Éducation nationale est peu présente dans les dispositifs contractuels globaux

Alors que les contrats ou les grands projets de ville sont au cœur des politiques publiques dans au moins deux des trois départements de l'académie, les responsables des inspections académiques constatent que les textes sont essentiellement axés sur les questions d'urbanisme, de logement, de santé publique et de sécurité. Ils s'estiment peu associés à leur élaboration et considèrent que le volet éducatif se limite, le plus souvent, à "de vagues intentions".

Il est vrai que faute de pouvoir s'engager sur des dotations d'emplois, les sommes mises en jeu par l'Éducation nationale, notamment à travers la politique des ZEP, sont sans commune mesure avec les crédits susceptibles d'être attribués par d'autres intervenants.

A titre d'exemple, on observera que l'action éducative n'apparaît pas explicitement parmi les cinq objectifs (emploi et insertion professionnelle, rénovation et développement urbain, accompagnement social, vie quotidienne et sécurité, égalité des chances hommes-femmes) du contrat de ville intercommunal de Valenton - Villeneuve-Saint-Georges du 2 janvier 2001. L'implication de l'école est essentiellement évoquée par le rappel des dispositifs existants en souhaitant qu'ils soient confortés, soit au titre de la lutte contre la délinquance, soit au titre du renforcement de la cohérence des actions éducatives.

- Le développement inégal des contrats éducatifs locaux (CEL)

La situation est spectaculaire en Seine-Saint-Denis où seuls cinq contrats ont été jusqu'alors conclus. L'Inspection académique s'efforce cependant de la faire évoluer par la démarche de projet éducatif local, qui pourrait notamment s'articuler autour des ZEP. Le constat est plus encourageant en Val-de-Marne. Si les neuf contrats signés à la rentrée 2001 ne portent pas sur les communes qui auraient dû être naturellement intéressées en priorité, les négociations engagées avec de nombreuses autres communes du département devraient permettre, à terme, de corriger ce paradoxe.

Ce qui a principalement fait obstacle au développement de ce dispositif, c'est à la fois l'ambiguïté des intentions des divers acteurs (services de l'Etat, mairies, Éducation nationale ...), mais aussi la crainte d'une « municipalisation » de l'action éducatrice, exprimée par les représentants des personnels de l'Éducation nationale.

La volonté d'une action partenariale plus affirmée se traduit en Seine-et-Marne par l'existence de 30 contrats qui couvrent à la fois 420 000 habitants, soit plus du tiers de la population départementale, mais surtout 42 000 jeunes ; de plus, 19 autres communes sont en négociation pour rejoindre le dispositif qui, à terme, devrait ainsi s'adresser aux 2/3 des jeunes du département. Cette situation doit toutefois beaucoup aux enseignements des expériences antérieurement conduites dans le cadre de l'ARVEJ (aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune).

Un recentrage s'amorce aussi en Seine-et-Marne et en Val-de-Marne sur ce dossier longtemps piloté par les responsables départementaux de la jeunesse et des sports. On note, tout d'abord, le souci des sous-préfets de coordonner l'intervention des administrations de l'Etat, en définissant, au besoin, « un corps de doctrine » commun, préalable à la négociation avec les élus locaux, mais également la volonté de l'Éducation nationale de s'y montrer plus présente.

### **2.3.2.3      une gestion hésitante de la politique de la ville**

Dans tous les départements, le suivi de la politique de la ville relève, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, de la responsabilité de l'un de ses collaborateurs directs, inspecteur d'académie adjoint ou proviseur vie scolaire, au besoin assisté d'un chargé de mission.

L'engagement des inspecteurs d'académie et de leurs adjoints, ne fait pas défaut, mais cette volonté ne s'accompagne pas toujours :

- de la définition d'orientations départementales et d'une animation suffisante de son réseau local ; celle-ci s'avère très inégale selon les départements ;
- d'une organisation adaptée des services académiques. Certaines inspections académiques sont ainsi dépourvues d'une structure administrative en charge du dossier ou se caractérisent par la dispersion des dossiers entre divers interlocuteurs. Cette situation peut donner le sentiment à nos partenaires d'un « manque de disponibilité des décideurs », d'une « administration confuse et hiérarchisée à l'excès » ;
- d'un réseau local efficient. S'il est clairement identifié par l'inspecteur d'académie sous la forme d'un correspondant territorial unique ou d'un binôme (chef d'établissement et IEN), le fonctionnement de ce dispositif sur le terrain est parfois aléatoire. D'une manière générale, nos partenaires soulignent le faible engagement des personnels de l'Éducation nationale, au-delà des chefs d'établissement.

La démarche est aussi compliquée par la diversité des dispositifs, la complexité des procédures et la variété des partenaires.

De nombreux responsables académiques, comme des représentants d'autres administrations de l'Etat, conviennent du manque de clarté des divers dispositifs partenariaux : ZEP, contrats de ville, contrats locaux de sécurité, grands projets de ville, etc.

Pour prendre, à nouveau, l'exemple de Villeneuve-Saint-Georges, on notera que cette commune du Val-de-Marne, d'environ 28 000 habitants, est à la fois signataire d'un contrat local de sécurité (mai 1999), d'un contrat de ville intercommunal (janvier 2001), d'un contrat de développement urbain pour le secteur Seine-Amont-Sud (avril 1998), d'un contrat annuel jeunesse et sports ; les trois collèges de l'Éducation nationale sont inscrits en "zone violence" et deux d'entre eux sont têtes d'un réseau d'éducation prioritaire.

Mais cette situation est particulièrement ressentie en Seine-Saint-Denis, où la politique de la ville est la plus développée (« un département éligible à tout ... où les dispositifs s'enchevêtrent ») ; elle donne ainsi aux responsables départementaux de l'Éducation nationale le sentiment d'une « nébuleuse ou d'un mille-feuilles », « aux actions multiples et illisibles, rarement évaluées ». Pour donner plus de cohérence et de lisibilité à l'ensemble, l'inspecteur d'académie a pris l'initiative de mettre en place, avec le Préfet, une commission départementale Éducation et politique de la ville réunissant les services de l'État et les divers partenaires.

### **2.3.3 *le traitement particulier des « violences scolaires »***

Alors que l'impact des incidents et violences scolaires dans la vie académique a été souligné, la gestion partenariale de ces tensions a été présentée par nos interlocuteurs des services de police ou judiciaires comme exemplaire de la collaboration entre nos administrations. Si cette réussite mérite d'être relevée, elle n'en appelle pas moins quelques nuances dans sa mise en œuvre.

#### **2.3.3.1      une démarche commune à l'ensemble du territoire académique**

Ce partenariat, né de la contrainte en Seine-Saint-Denis en 1992, s'est progressivement étendu, avec une amplitude variable, sur tout le territoire académique, pour en devenir l'élément le plus structuré.

- Une collaboration fondée sur des documents contractuels

Chartes, plans ou protocoles jalonnent le développement de cette coopération entre l'éducation nationale et les différents services judiciaires, de police ou de gendarmerie.

En Seine-Saint-Denis le premier protocole posait, dès février 1993, le principe de la coopération éducation nationale – police – justice, avant qu'un second document du 11 mars 1997, étoffe le propos en rappelant les objectifs et les modalités de cette collaboration.

En Seine-et-Marne, département qui enregistre depuis quelques années une progression de la délinquance deux documents cadrent les relations : la charte de coopération (justice - police - gendarmerie - éducation nationale) du 21 mai 1999 et un plan départemental de prévention des violences scolaires et de la délinquance en milieu scolaire du 4 décembre 2001 associant le conseil général et l'ensemble des services de l'Etat autour du préfet.

- Un instrument de suivi reconnu

Même si les partenaires de l'Éducation nationale ne lui prêtent pas tous la même vertu, la collaboration en matière d'incidents scolaires s'appuie sur un instrument unique sur le territoire académique et reconnu par ses divers utilisateurs : la fiche de signalement. Progressivement aménagée, cette fiche est destinée à l'information des parties prenantes sur la nature et la gravité des faits (sur une échelle de quatre degrés : « mérite d'être signalé, grave, très grave, gravité exceptionnelle »), l'identification des victimes et auteurs (présumés), les mesures prises en interne.

Si une transmission immédiate à l'Inspection académique est demandée, dans les trois départements, la communication parallèle au procureur et aux services de police et/ou de

gendarmerie est laissée à l'appréciation de l'établissement. Une analyse des comportements en Seine-Saint-Denis sur l'année 2001/2002 fait ainsi ressortir que sur 100 signalements opérés auprès de l'Inspection académique 88 ont également été transmis à la direction de la sécurité publique et 77 au parquet (11 % de ceux-ci y étant classés sans suite).

A la différence du dispositif national "SIGNA", qui ne prend d'ailleurs en compte que les faits les plus graves (niveaux 3 et 4), la procédure académique n'a pas pour seul objet l'information des responsables départementaux, mais surtout de favoriser le traitement, en temps réel, par les services compétents, des incidents déclarés.

### **2.3.3.2      une coopération active et diversifiée**

Loin de n'avoir qu'un caractère formel, les différents documents contractuels sont à la source d'une coopération active, ancrée sur le terrain, et diverse dans ses manifestations.

- **La priorité donnée à la relation directe de terrain**

Les responsables des services de police ou de gendarmerie sont unanimes à souligner le caractère prioritaire de la liaison qui doit s'établir sur le terrain entre les chefs d'établissement et les commissaires ou correspondants-jeunes. Une même attitude prévaut aussi le plus souvent dans la relation avec le parquet. La fiche de signalement est alors l'instrument d'un dialogue permettant de mieux établir les faits, leur gravité, leur qualification, la nature et le degré nécessaires de l'intervention.

Les constatations des inspections générales attestent de la réalité de cette relation de terrain qui ne se limite pas seulement aux interventions liées à des tensions, mais qui développe parfois le partenariat dans des domaines plus officiels (présence au conseil d'administration) ou conviviaux (participation aux manifestations et cérémonies organisées par l'établissement).

L'attention pour l'école est indéniable de la part des services de police ou de gendarmerie, et rares sont les cas où il est fait état d'une hésitation à intervenir. La difficulté majeure demeure toutefois dans le retour d'information, notamment de la part des services judiciaires. Mais les partenaires soulignent leur volonté d'échange et observent que la relation directe permet une information adaptée, tenant compte des contraintes juridiques.

- **Une coopération qui n'appelle plus de réticences de principe**

Les responsables rencontrés sont unanimes à souligner la qualité des rapports entretenus avec l'encadrement de l'Éducation nationale. Mais ils témoignent aussi d'une adhésion, désormais acquise, des chefs d'établissements, à cette action commune. S'ils soulignent encore la tentation et le risque de « gérer en interne », notamment pour des établissements encore peu familiers des incidents et des procédures, ils font globalement le constat d'une « coopération assumée », mesurant le chemin accompli.

Rares sont les réticences encore exprimées de la part de chefs d'établissement ou conseillers principaux d'éducation à l'intervention des forces de police ou de gendarmerie. Les divers responsables des services de police ou de gendarmerie ressentent toutefois encore des réserves de la part de certains enseignants qui s'impliquent parfois de manière limitée dans la préparation d'actions de prévention.

- Une collaboration prolongée par des actions d'information et de formation

Celles-ci sont à la fois nombreuses et diversifiées, qu'il s'agisse d'actions de prévention ou d'une participation à la formation des personnels. Des exemples en témoignent dans les trois départements.

### **2.3.3.3      un suivi départemental et une culture du signalement diversement développés**

La diversité des situations départementales en matière d'incidents scolaires, comme la nature même du dispositif de signalement, expliquent que son application n'a pas la même amplitude sur le territoire académique. La démarche de signalement revêt un caractère subjectif et les exemples ne manquent pas du comportement disparate des équipes éducatives.

La forme la plus aboutie, et la plus structurée, est sans nul doute observée en Seine-Saint-Denis. Une tradition, désormais décennale, de coopération dans le domaine des violences en milieu scolaire, leur poids dans la vie des établissements, ont conduit à mettre en place, sous la responsabilité du proviseur vie scolaire assisté d'une CPE expérimentée, un observatoire, cadre de recensement, de suivi et d'analyse des incidents constatés. Pour les mêmes raisons, la « culture du signalement » y apparaît solidement implantée parmi les équipes éducatives dans le second degré ; elle est toutefois encore mal établie dans le premier degré.

La situation est plus nuancée en Val-de-Marne, où l'absence jusqu'à une date récente de proviseur vie scolaire n'a pas facilité la tâche des responsables départementaux ; le suivi du dossier était ainsi directement dévolu à l'un des inspecteurs d'académie adjoint. Mais surtout, les instructions départementales en matière de signalement n'ont pas la même rigueur et privilégièrent la déclaration des faits les plus graves (niveaux 3 et 4).

En Seine-et-Marne, où la perception des difficultés est plus récente, comme d'ailleurs la nomination d'un proviseur vie scolaire (rentrée 2001), l'organisation départementale cherche manifestement encore ses marques. Si la démarche de signalement s'implante progressivement dans le second degré, sa mise en œuvre connaît encore des incertitudes ; on prendra pour exemple ce collège ayant procédé à 53 déclarations d'incidents dans le dispositif national "SIGNA", sans avoir, pour autant, signalé les faits correspondants par la procédure habituelle.

Mais au total, au-delà de ces différences certes sensibles d'évolution du dossier, la volonté des responsables départementaux de l'Éducation nationale est indéniable, leur engagement manifeste et leur action s'exerce de façon satisfaisante.

## **2.4 Conclusion**

Confrontées à une population scolaire souvent difficile, rares sont les équipes de direction et d'éducation qui ne font pas preuve d'une détermination professionnelle indéniable, même si leur cohésion mériterait parfois d'être approfondie. Il reste cependant, dans bien des cas, à faire de la « vie scolaire » un axe stratégique et conscient du projet et de l'activité des établissements. Dans cette perspective, un pilotage mieux affirmé de la part des responsables académiques comme une coopération plus étroite entre partenaires de la politique de la ville s'avère, lui aussi, indispensable.

### 3 L'orientation, les parcours des élèves et la carte des formations

La mission d'évaluation examine, dans ce chapitre, quelles sont les pratiques de l'orientation des élèves dans l'académie de Créteil et comment se construisent ensuite les parcours des élèves à l'intérieur des écoles et des établissements du second degré. Compte tenu du poids spécifique et des débats qui entourent, dans l'académie, la filière des enseignements tertiaires, l'équipe d'inspecteurs s'est intéressée tout particulièrement à la carte des formations et à l'insertion professionnelle de ces spécialités.

#### 3.1 L'orientation, des pratiques traditionnelles plus qu'une politique

##### 3.1.1 *les acteurs de l'orientation dans l'établissement*

Le lieu de l'orientation et de la gestion des flux d'élèves est l'établissement : « c'est l'établissement qui est au cœur de la démarche d'information et d'orientation et les services spécialisés n'ont trop souvent par rapport à lui qu'une implantation et une action périphériques ». C'est là que s'exercent la « guidance » et la coordination du professeur principal, que se situe la permanence du conseiller d'orientation, que se tiennent, enfin, les conseils de classe et d'orientation.

Dans l'établissement même, l'orientation ne constitue pourtant qu'exceptionnellement un élément du projet d'établissement. « L'orientation n'est pas le résultat d'une politique délibérée et concertée mais plutôt l'addition de décisions individuelles autour d'un consensus de réussite à l'examen », constate un proviseur et « les enseignants ignorent qu'ils ont une politique d'orientation ». Plutôt qu'à une réflexion de l'équipe éducative sur ses responsabilités, on a affaire à des pratiques peu réfléchies et qui ne sont pas associées à une remédiation ou à un accompagnement du parcours.

Certes, inspecteurs de l'orientation et directeurs de CIO s'efforcent de toucher par des actions diverses ceux qu'ils considèrent comme des acteurs clés de l'orientation : chefs d'établissement et professeurs principaux. Des formations sont inscrites au PAF à l'intention de ces deux catégories d'acteurs. Une aide négociée leur est proposée. Les professeurs principaux peuvent bénéficier du programme « LIENS » et de visites en entreprises pour découvrir les réalités du travail professionnel. Tantôt l'IEN-IO est associé à la journée d'accueil des nouveaux chefs d'établissement et aux réunions inter districts, tantôt certains directeurs de CIO organisent des opérations de pré-reentrée pour rencontrer les équipes éducatives, des formations de professeurs principaux et des réunions spécifiques de chefs d'établissement à propos des conseils de classe.

L'impact de ces tentatives reste faible car elles ne s'enracinent dans aucune culture préalable et ne touchent la plupart du temps que des volontaires. Dans la formation initiale dispensée à l'IUFM, la sensibilisation à l'orientation occupe une demi-journée. Les professeurs principaux ne se sentent guère impliqués avant la troisième et les chefs d'établissement, même s'ils manifestent un intérêt croissant pour les indicateurs de pilotage, ne se mobilisent pas

toujours assez activement. Le projet académique lui-même parle peu d'orientation et la « formation à une culture d'orientation » y a été supplantée par d'autres priorités.

Comment s'étonner dans ces conditions que « les enseignants, cheville ouvrière de l'orientation, ne la connaissent pas » et soient relativement indifférents à leur responsabilité en ce domaine comme aux conséquences de leurs décisions ? Faute d'expérience personnelle, beaucoup d'entre eux, même dans des lycées polyvalents, connaissent mal les contenus de la formation professionnelle et sont habités de tenaces préjugés qui rejoignent ceux de beaucoup d'élèves pour lesquels la voie professionnelle ne garantirait pas l'insertion sociale. Un conseiller d'orientation leur reproche d'avoir en conseil de classe « une vue figée de l'enfant » plutôt qu'une projection de son possible cheminement.

La mission a constaté que le suivi des élèves après qu'ils ont quitté l'établissement, pourtant une obligation de la loi, n'est pas une pratique répandue, pas plus que le suivi de cohortes qui peut aider à apprécier l'efficacité des pratiques de redoublement ou de remédiation.

L'organisation du service des conseillers d'orientation psychologues (COP), éclaté entre les permanences tenues dans plusieurs établissements et le CIO, sans réel contrôle de l'utilisation de leur temps de travail, ne facilite pas leur intégration dans l'EPLE et contribue à donner aux élèves l'impression « qu'ils ne sont jamais là » lorsqu'ils recherchent leurs conseils. Malgré quelques rares cas où le COP est tenu à l'écart du conseil de classe et quelques exceptions remarquables d'intégration, les conseillers d'orientation rayonnent peu au sein, ou auprès de l'équipe éducative et « s'intéressent davantage aux cas individuels qu'aux enjeux collectifs ».

Comme dans bien des endroits de France, on est frappé par l'écart qui existe entre le principe vertueux d'une « éducation à l'orientation » dès la 5<sup>ème</sup> et la réalité de la façon dont les choses se passent : contradiction d'autant plus accusée et lourde de conséquences que les familles sont dans cette académie plus dépourvues d'habitus social. Certes, « les élèves ont des difficultés à se projeter dans l'avenir », mais l'aide que les textes prévoient n'est pas toujours effective. Si une « boîte à outils » est disponible dans la plupart des collèges, on rechigne à mettre en place l'heure de vie de classe lorsqu'elle n'est pas rémunérée. L'éducation au choix ne fonctionne que si elle est « prise en compte dans le projet d'établissement » et « implique l'ensemble des enseignants ».

Un établissement visité montre pourtant l'exemple de ce qui peut être fait : journées de liaison école/collège et troisième/seconde, dossiers et auto-documentation au CDI, rencontre des collégiens avec des élèves de première générale, technique et professionnelle, stages en entreprise, forum des métiers, harmonisation de l'évaluation, liaison avec l'université.

### ***3.1.2 la mise en œuvre des procédures***

D'après les textes, les moments-clés de l'information sur les parcours scolaires se situent à l'entrée dans les cycles. Dans la réalité, la demande des élèves se concentre en 3<sup>ème</sup> et notamment au moment où, après le verdict du conseil de classe, ils doivent dans un délai très bref – trois jours ! – formuler à l'intention de l'outil informatique JV PRO leurs vœux pour l'affectation en lycée professionnel. Les COP sont alors soumis à une forte pression et le facteur de proximité a une grande importance dans la formulation des vœux : « les élèves sont captifs de la géographie et des filières proposées ».

Même si le fonctionnement des conseils de classe évolue vers un meilleur dialogue, les décisions d'orientation en fin de troisième reposent trop souvent sur un tri sélectif effectué en fonction des résultats dans certaines disciplines, la seule question sous-jacente étant : « peut-il suivre en seconde générale ? » Des enseignants et des COP déconseillent à certains bons élèves, qui la souhaiteraient pourtant, une orientation vers la voie professionnelle ou l'apprentissage. On observe dans ces décisions de fortes disparités d'un collège à l'autre et, notamment en ZEP, des politiques d'autolimitation plus ou moins malthusiennes en fonction de la sélectivité supposée du lycée d'accueil. Le caractère encore limité de l'articulation troisième/seconde et des pratiques de suivi des élèves entretient parfois à cet égard des malentendus. Élèves et parents s'accordent à attribuer l'échec en seconde générale, sanctionné par un redoublement ou une réorientation, au fort décalage entre les attentes et les méthodes de travail à la sortie du collège et à l'entrée en seconde.

En lycée comme en collège les pratiques peuvent aussi diverger en fonction de logiques propres à l'établissement ou de son projet. Les lycées se préoccupent souvent plus, au niveau de l'orientation en fin de seconde, de remplir en priorité les structures représentées dans l'établissement. C'est ainsi qu'un lycée qui a pris l'heureuse initiative d'élaborer un guide des choix à l'intention des élèves de seconde les limite aux « choix à opérer pour réussir dans les filières *présentes* au lycée et leurs débouchés universitaires ». *A contrario*, dans un lycée polyvalent visité, on a orienté pendant plusieurs années des élèves vers les sections professionnelles existantes au détriment des STI qui n'accueillaient que de faibles effectifs. La structure de lycée polyvalent devrait pourtant encourager la flexibilité des parcours en interne : réorientation en fin de seconde ou accueil après le BEP en première d'adaptation mais, même après plus de dix ans d'existence, l'effet de polyvalence est moins exploité qu'il ne pourrait l'être.

La mise en œuvre de la politique d'orientation devrait être un élément prioritaire du projet de l'académie compte tenu des difficultés auxquelles elle est confrontée. Une orientation non choisie est facteur d'érosion scolaire et de sortie précoce. Ainsi, en l'absence d'une réflexion interne aux établissements, associée à une démarche d'évaluation et de remédiation, c'est une pratique de tri et de distillation fractionnée qui s'installe au rebours de l'objectif de réussite de tous les élèves.

Faute d'orienter convenablement, on en est réduit à "récupérer" des milliers d'élèves qui n'ont pu s'insérer et, si les missions à l'insertion font remarquablement leur travail, elles ambitionneraient légitimement de développer au sein même des établissements les solutions souples et diversifiées à l'échec du parcours scolaire et les pratiques pédagogiques rénovées sur lesquelles elles s'appuient.

## 3.2 Les parcours des élèves, des retards qui se cumulent

### 3.2.1 *l'évaporation des élèves*

La perte d'une partie des effectifs scolaires potentiels est souvent invoquée par les responsables académiques pour expliquer la faiblesse des résultats obtenus, les familles « initiées » choisissant d'inscrire leurs enfants ailleurs que dans l'enseignement public cristolien. La mission a donc tenté de cerner la réalité et l'importance de ce phénomène.

Cette recherche s'est révélée peu aisée, ne serait-ce, une fois encore, qu'en l'absence d'informations fiables sur le premier degré. Sur le second degré, la mission a cependant disposé de trois données, non concordantes, compte tenu de leur approche différente, mais qui permettent de tirer quelques conclusions :

- l'académie de Créteil évalue ainsi à près de 14 000 le nombre d'élèves du second degré (hors post-bac) domiciliés dans l'académie, mais scolarisés sur Paris (enseignement public et privé). Si le phénomène est marginal en Seine-et-Marne, il est important sur les deux autres départements avec une inflexion notable en Seine-Saint-Denis au niveau des lycées. Sans doute faut-il y ajouter l'attraction d'établissements de l'académie de Versailles (environ 5 000 élèves) :

Pertes d'Effectifs	Collège	L.G.T.	L.P.	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL ACADEMIE
Paris	4 418	6 532	2 771	1 022	6 877	5 822	13 721
Versailles	2 659	1 739	866	822	1 617	2 825	5 264
hors IDF	1 043	995	640	1 427	710	541	2 678
Total	8 120	9 266	4 277	3 271	9 204	9 188	21 663
Effectifs Créteil	225 880	99 013	45 048	133 000	137 500	111 800	382 300
% sco. ext.	3,6 %	9,4 %	9,5 %	2,5 %	6,7 %	8,2 %	5,7 %
Source : DEIG rectorat							

En collège, les pertes d'élèves représenteraient 3,6 % , ce qui est loin d'être négligeable, mais c'est la déperdition d'effectif au lycée, avec - 9,5 % d'élèves, à l'entrée en seconde qui est la plus significative.

- l'académie de Paris établit, pour sa part, que 8,2 % des élèves parisiens résident en réalité dans l'académie de Créteil et que l'attrait parisien joue essentiellement au profit de l'enseignement privé (15,4 % contre 4,1 % pour les établissements publics).
- l'inspection académique du Val-de-Marne complète l'information en procédant à une estimation de ces mouvements externes à l'entrée au collège. A partir des effectifs d'élèves par école, le service a ainsi évalué (en 1999/2000) à environ 6 %, les élèves du département scolarisés dans d'autres collèges publics ou privés d'Île de France, le plus souvent à Paris. Encore cette analyse ne s'appuie-t-elle que sur les flux CM2→6<sup>ème</sup> alors que les changements de secteur ou l'inscription dans le privé ont pu être anticipés.

Au total, et même si les données disponibles ne sont pas toujours d'une grande fiabilité, on peut estimer, en effet, qu'un nombre non négligeable d'élèves dont les familles résident dans les trois départements ont inscrit leurs enfants ailleurs que dans l'enseignement public de l'académie de Créteil. La connaissance que l'on peut avoir, par ailleurs, de ce genre de comportement, laisse en effet présager que la plupart de ces élèves seraient plutôt de «bons éléments » et que cette évaporation causerait à l'académie un préjudice quant aux résultats scolaires qu'elle obtient et à la mixité sociale au sein des établissements.

### 3.2.2 *les parcours dans le premier degré*

#### 3.2.2.1    un faible taux de scolarisation à 2 ans

Paradoxalement, l'académie de Créteil présente un taux de scolarisation faible comparé au taux métropolitain, alors que son projet en fait une priorité à cause notamment de l'importance des effectifs en zone prioritaire et des élèves non-francophones :

	1987	1998	2001
Seine-et-Marne	15,7	15,3	12
Seine-Saint-Denis	21,3	21,5	23,2
Val-de-Marne	37,9	29	30,3
Créteil	24,7	21,9	22
France métro	35,3	35,4	34,7

Source : DPD, en 2001 estimations

On observe même un recul en Seine-et-Marne et en Val-de-Marne et une légère progression récente en Seine-Saint-Denis, qui correspond à la période de mise en œuvre du « plan pour la réussite scolaire » dans ce département.

Cette situation doit cependant être nuancée par le nombre de structures d'accueil collectives ou familiales pour la petite enfance qui compensent, en partie, les faibles taux d'accès à l'école. Le tableau ci-après indique ces moyens et fait la distinction entre effort collectif et offre purement familiale :

	77	93	94	académie
Places en crèches	7 717	10 869	12 835	31 421
Nombre de places en crèches collectives pour 100 enfants	3,6	11,7	16,9	
Nombre de places en crèches familiales pour 100 enfants	7,1	2,3	2,7	
Nombre de places en crèche pour 100 élèves de 3 ans et -	14	16	20	17

Source : DRESS 1996

En ZEP, la réalité se situe à l'opposé de l'objectif affiché par l'académie. Le taux de scolarisation y est particulièrement bas pour des raisons qui tiennent essentiellement à une faible demande : la fréquente présence d'un parent au domicile freine l'accès précoce à l'école maternelle, les enseignants ne considèrent pas toujours ces enfants comme de véritables élèves, enfin leur scolarisation implique pour les communes des frais supplémentaires dont l'utilité n'est pas clairement perçue.

Les autorités académiques devront donc bien veiller à ce que leur politique volontariste ne profite pas encore avant tout aux familles favorisées qui sont de plus en plus demanderesses.

#### 3.2.2.2    l'âge des élèves

A l'entrée en cours préparatoire, les enfants de Seine-et-Marne et du Val-de-Marne sont légèrement plus jeunes que la moyenne nationale, ceux de Seine-Saint-Denis enregistrent déjà un retard cumulé de 3 points, peut-être dû pour une part au nombre élevé des primo-arrivants :

	âge des élèves en CP			
	5 ans	6 ans	7 ans	8 a et +
77	1,3	92,2	6,3	0,2
93	1	90,2	8,4	0,4
94	1,5	93,3	5,1	0,2
Créteil	1,2	91,8	6,7	0,3
France	1,3	91,6	6,7	0,4

Source BCP

A l'entrée en CM1, alors que le Val-de-Marne, puis la Seine-et-Marne, maintiennent leur avance ou leur similitude avec le niveau national, la Seine-Saint-Denis a encore creusé son écart et enregistre un retard de 4,4 points :

	âge des élèves en CM1			
	8 a et -	9 ans	10 ans	11 a et +
77	2,3%	80,1%	16,6%	0,9%
93	2,1%	75,9%	19,5%	2,4%
94	3,0%	82,3%	13,7%	1,0%
Créteil	2,3%	79,2%	16,8%	1,7%
France	2,4%	80,1%	16,0%	1,5%

Source BCP

Mais au total, en moyenne académique, les parcours à l'école primaire ne sont pas très différents de ceux des autres élèves français si l'on observe les taux de maintien dans les cycles.

### 3.2.3 les parcours dans les collèges :

#### 3.2.3.1 l'âge et les retards scolaires des élèves à l'entrée en 6ème.

En Seine-et-Marne et en Val-de-Marne les élèves sont plus jeunes de 1,4 à 1,3 points par rapport à la moyenne nationale, en Seine-Saint-Denis le retard s'accroît et atteint 7,8 points :

	âge des élèves en 6ème			
	10 a et -	11 ans	12 ans	13 a et +
77	2,6	71,6	23	2,8
93	2	63,1	27,1	7,7
94	3,3	71	21,5	4,2
Créteil	2,6	68,3	24,1	5
France	2,7	70,3	22,9	4,1

Source BCP

#### 3.2.3.2 les taux de redoublement

Aux dires de nombreux enseignants de lycée, les taux importants d'échec scolaire en fin de 2<sup>nde</sup> s'expliqueraient par l'attitude laxiste des collèges : seuls les élèves moyens, susceptibles d'en profiter, seraient admis à redoubler ; en revanche les autres seraient encouragés à ne pas stationner trop longtemps à l'intérieur du système éducatif. Les données sont les suivantes :

	Créteil	France	Créteil	France
	1990/1991		2001/2002	
6è	7,4	8,6	8,5	9
5è	10,2	11	3,6	4,5
4è	5,3	6,8	7,1	8,1
3è	9,4	9,6	7,2	6,7

Ces explications ne sont donc pas confirmées par les chiffres portant sur les flux internes dans les collèges, sous réserve des importantes différences enregistrées d'un département à l'autre :

	77	93	94	académie	France
6è	6,7	10,8	7,6	8,5	9
3è	7	7,1	6,2	7,2	6,7

C'est, à l'évidence, en Seine-Saint-Denis, que l'analyse approfondie du phénomène doit être entreprise. Cet examen devra, en particulier, examiner si l'abondement important de moyens d'enseignement dans ce département depuis 1998 a fait évoluer la situation.

### 3.2.3.3 L'âge et les retards scolaires des élèves à l'entrée en 3<sup>ème</sup> générale :

	Âge des élèves en 3è			
	13 ans et -	14 ans	15 ans	16 ans et +
77	2,8	60,3	32,1	4,9
93	2,3	51,3	34	12,3
94	3,4	60,5	29,4	6,7
Créteil	2,8	57,1	32	8,1
France	3,1	61,7	29	6,2

Source : BCP

L'avance qui avait été celle des élèves du Val-de-Marne et de Seine-et-Marne depuis le cours préparatoire s'est changée en un léger retard, de 0,9 point pour le premier et de 1,8 point pour la seconde. Le retard, déjà accentué en Seine-Saint-Denis, s'aggrave fortement à ce niveau pour atteindre globalement 11,1 points avec un volume pour le retard égal ou supérieur à deux ans qui est près du double du retard national.

Compte tenu de ces constats sur la scolarité au collège, il conviendrait de renforcer et développer la liaison école primaire/collège et notamment une réflexion commune sur les résultats de l'évaluation 6<sup>ème</sup>, dont les écoles primaires d'amont devraient avoir plus systématiquement connaissance. Une telle démarche éclairerait la question du « maillon faible » du parcours scolaire et de sa localisation au collège ou en amont.

### 3.2.3.4 L'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> générale

Dans un contexte de baisse continue de l'orientation vers la 2<sup>nde</sup> GT, l'académie enregistre depuis 10 ans des taux de passage de plus en plus proches des valeurs nationales. Les taux de passage actuels en CAP ou en BEP sont également comparables :

	1989/1990		2001/2002	
	Créteil	France	Créteil	France
3 <sup>è</sup> G vers 2 <sup>de</sup> GT	62,7	64	59,7	60,6
3 <sup>è</sup> G vers 2 <sup>nde</sup> PRO	21,8	22,6	23,9	23,6

Des différences importantes sont toutefois notées entre les départements de l'académie :

2001/2002	3G > 2 GT	3G > 2 PRO
77	60,5	21,9
93	53	29,4
94	62,3	23,2
Académie	59,7	23,9
France	60,6	23,6

Il est intéressant de noter, cependant, que la probabilité pour un élève de 6<sup>ème</sup> de l'académie d'atteindre la Terminale GT a progressé dans les mêmes proportions qu'au niveau national (28,9 % dans l'académie contre 29,5 % pour la France). Ce taux d'accès ne signifie toutefois pas que cet élève obtiendra son baccalauréat dès la première session. Rappelons, en effet, que les taux de réussite aux divers baccalauréats sont plus faibles, voire beaucoup plus faibles, qu'au plan national.

### ***3.2.4 les parcours dans le second cycle : lycées généraux, technologiques et professionnels***

#### **3.2.4.1 les taux d'accès d'une génération en second cycle**

Malgré une amélioration, le taux d'accès d'une génération en 2<sup>nde</sup> GT et en CAP/BEP reste encore inférieur à la moyenne nationale. La proportion d'élèves qui poursuit une formation en apprentissage demeure également très faible :

	1994		1997		1999	
	Créteil	France	Créteil	France	Créteil	France
2 <sup>nde</sup> GT	52,3	54,9	53,1	54,2	54,9	55,5
CAP/BEP scolaire	31,6	34,9	29,7	33,4	30,9	34,5
CAP/BEP apprentissage	10,2	13,6	10,4	14	10,2	14,3

#### **3.2.4.2 le taux de scolarisation des 16/19 ans**

Le taux de scolarisation des 16/19 ans est plus faible de dix points que la moyenne de la France métropolitaine en raison à la fois des évaporations évoquées plus haut et de déscolarisations dont l'ampleur n'est pas mesurée :

Taux de scolarisation	1996	1998	1999
Seine-et-Marne	72,4	72,5	73,6
Seine-Saint-Denis	75,8	75,8	74,6
Val-de-Marne	77,6	77,2	75,9
Créteil	75,7	75,4	74,7
France métro	86,3	85,3	84,4
Sources : IA			

#### **3.2.4.3 l'âge des élèves en 2<sup>nde</sup> générale et technologique :**

	Âge des élèves en 2 GT			
	14 ans et -	15 ans	16 ans	17 ans et +
77	3,6	62,8	27,6	6
93	2,9	54,8	31,6	10,6
94	4,3	60,7	28,3	6,6
Créteil	3,6	59,5	29,2	7,7
France	4,1	64,7	25,4	5,8
Source BCP 2001				

Les trois départements connaissent des retards, de 2,4 points en Seine-et-Marne, 3,7 points en Val-de-Marne et 11 points en Seine-Saint-Denis. On enregistre ici la traduction des difficultés croissantes qui sont celles des élèves au fur et à mesure que les exigences scolaires ont augmenté dans les collèges.

### 3.2.4.4 le redoublement de fin de seconde GT

Alors qu'il se trouvait dans la moyenne nationale il y a dix ans, le taux de redoublement manifeste une évolution très défavorable et peut atteindre, dans certains établissements, presque 30 % :

	Créteil	France	Créteil	France
	1990/1991	1990/1991	2001/2002	2001/2002
2 <sup>nde</sup> GT	15,7	15,8	18	15,9
Source : rectorat				

C'est là un des indicateurs les plus inquiétants (auquel il faut ajouter le taux de réorientation qui s'élève à 4,3 % pour une moyenne nationale de 3,3 %) et qui manifeste, d'une certaine façon, une sorte d'essoufflement des élèves après le collège. Tout se passe comme si, parvenus de justesse en fin de 3<sup>ème</sup>, avec des résultats fragiles, un grand nombre d'entre eux ne parvenaient pas à s'adapter aux méthodes et aux exigences du second cycle long. Les trois départements de l'académie enregistrent des taux supérieurs à la moyenne nationale :

	77	93	94	académie
2 <sup>nde</sup> GT	17,4	19,9	16,6	18
Source : rectorat				

Il s'agit là d'un point qui justifierait que la liaison collège/lycée bénéficie d'une attention beaucoup plus soutenue que ce n'est le cas. Le constat, fait dans plusieurs des établissements visités, que les collèges ne sont pas régulièrement destinataires des résultats (bulletins trimestriels et informations sur l'orientation) de leurs anciens élèves de 3<sup>ème</sup>, a quelque chose de désolant. Les proviseurs doivent s'attacher à fournir ces informations indispensables pour apprécier la validité des décisions d'orientation des collèges. Par delà cette indispensable information, il conviendra donc de réfléchir plus avant à ces phénomènes de fin de 2<sup>nde</sup>.

### 3.2.4.5 comment expliquer les difficultés rencontrées en fin de seconde ?

Quelques raisons peuvent être proposées en fonction des constats effectués dans les établissements visités :

- une accumulation de difficultés dès le premier cycle et que le système ne corrige pas ;
- une forte corrélation entre les taux de redoublement et la présence d'une forte proportion d'élèves provenant des catégories sociales modestes ou pauvres ainsi qu'un fort taux de retard scolaire ;
- des taux de redoublement comparables constatés dans des établissements ayant des politiques différentes. Ainsi un lycée ayant une pratique sélective retiendra ses élèves dans les mêmes proportions qu'un lycée qui accueille une forte population scolaire défavorisée ;
- la faible diversité de l'offre de formation des établissements eux-mêmes ;
- l'importance du mode de pilotage et de l'engagement pédagogique de l'équipe de direction ainsi que du degré d'implication des enseignants, selon qu'un travail collectif est ou non assuré.

Par ailleurs, la corrélation prétendue entre l'échec scolaire et l'effectif des classes n'apparaît pas clairement. D'une part, la moyenne des effectifs des classes de 2<sup>nde</sup>, qui se situe autour de trente élèves, est en fait inférieure à la moyenne nationale ; d'autre part elle ne rend pas compte des nombreuses séquences (dédoubllements, modules, groupes de travail, aide

individualisée, etc.) accomplies en groupes plus restreints et qui devraient faciliter une approche plus individualisée, enfin dans des établissements comparables, les performances sont parfois très contrastées et devraient susciter des analyses approfondies.

### 3.2.4.6 le choix des séries du baccalauréat

L'évolution du poids relatif des séries du baccalauréat sur la dernière décennie fait ressortir que l'académie accuse des différences certes importantes avec le niveau national sur la répartition entre les baccalauréats généraux et technologiques, mais que c'est entre les séries des baccalauréats technologiques que les évolutions sont les plus contrastées :

Pourcentage par série :	1989/1990	1898/1990	2000/2001	2000/2001
	France	Créteil	France	Créteil
A/L	18	17	14	12
B/ES	15	18	19	19
C/S	13	12	32	29
D	21	18		
E	2	2		
<b>Total Bac général</b>	<b>70</b>	<b>66</b>	<b>65</b>	<b>60</b>
F/STI/STL	13	14	11	9
G/STT	18	20	20	24
SMS			5	6
<b>Total Bac techno</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>40</b>
A+L	18	17	14	12
B+ES+G+STT	33	37	39	43
C+D+E+F+STL+S+S TI+SMS	49	46	47	45
Source : DPD				

L'évolution par filière, littéraire, économique et scientifique, similaire dans la même décennie à l'évolution nationale, se caractérise toutefois par un renforcement accentué de la filière STT, en dépit des orientations affirmées dans les projets académiques successifs :

Évolution des effectifs en 10 ans	France	Créteil
A+L	+ 2	+ 12,6
B+ES+G+STT	+ 64,8	+ 90,1
C+D+E+F+STL+S+STI+SMS	+ 33,5	+ 60,8
Source : DPD		

### 3.2.4.7 le taux d'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur

Ils sont en baisse plus forte dans l'académie que dans la moyenne nationale. Les données disponibles montrent que cette dégradation est observée dans toute la France, mais que la déperdition est plus forte à Créteil, malgré le développement de l'enseignement supérieur :

	1992	1996	2000	évolution
Créteil	79,6	69,4	67,5	- 12,2
France	90,3	86,5	80,7	- 9,6
Source : DPD				

### 3.2.5 la répartition des bacheliers dans l'enseignement supérieur

	Université	IUT	BTS	CPGE
Créteil	35,8	8,6	17,9	4,7
France	45	8,7	19,8	7,7

Source : géographie de l'école 2000

Proportionnellement les bacheliers de l'académie se dirigent vers les filières courtes au détriment de l'université. La récente implantation volontariste de CPGE dans une académie jusqu'ici beaucoup plus faiblement pourvue que ses voisines d'Île-de-France, de même que les perspectives ouvertes à des élèves de zone prioritaire par l'IEP de Paris, si elle n'influence pas encore significativement ces chiffres, a dès maintenant d'heureux effets constatés par la mission d'évaluation sur la motivation et le niveau d'ambition des populations concernées.

### 3.2.6 l'apprentissage

L'apprentissage ne peut être analysé à la seule échelle académique, les établissements formateurs comme les élèves se distribuant à l'échelle de toute l'Île-de-France. Dans l'académie il représente 5% des effectifs nationaux, soit 18 425 apprentis. Cette voie de formation est encore insuffisamment utilisée même si elle a doublé ses effectifs ces dix dernières années, grâce en particulier à l'ouverture des niveaux IV à I qui ont contribué pour deux tiers à cette progression. Quasiment insignifiant en 1992, ces niveaux constituent maintenant 37 % des apprentis mais on observe que le niveau IV a moins progressé que les formations supérieures. Quant au niveau V ses effectifs stagnent autour de 11 000 depuis au moins 5 ans.

Il faut toutefois remarquer que certains élèves issus de l'immigration rencontrent des difficultés à obtenir un contrat d'apprentissage.

Dans une académie où la faible diversité de l'offre de formation est certainement un handicap et où l'alternance pourrait être un facteur de réussite scolaire, il est évident que l'apprentissage notamment aux premiers niveaux n'est pas suffisamment développé. On constate avec l'Île de France un écart de 11 points au niveau V et de 14 points au niveau IV où globalement ces niveaux sont plus développés qu'en France. C'est toutefois en Seine-Saint-Denis que les niveaux V et même IV sont en proportion plus importants que dans les autres départements alors que les niveaux supérieurs y sont quasi inexistant, voire inexistant.

L'observation de l'implication des apprentis à travers le taux de présence dans les classes fait apparaître qu'ils ne sont guère plus présents que les lycéens professionnels. Leur taux de présence se décline dans une fourchette de 76 % en CAP à 87 % en BEP et même le baccalauréat professionnel connaît un taux de défection de 1 sur 5.

Leurs résultats aux examens progressent globalement depuis au moins 1995 mais les meilleurs taux de réussite concernent les diplômes de l'enseignement supérieur, en particulier le diplôme d'ingénieur (98 %) et du DUT (83 %). Le taux de réussite en BTS est l'un des plus faibles de l'apprentissage mais il se situe toutefois à 65 %. Dans les niveaux IV et V le succès aux examens est autour de 75 % sauf en brevet professionnel qui n'est que de 62 % :

Taux de réussite en 2001 :

CAP	BEP	BP	B.PRO	BTS	DUT	ING	Autres	Taux. global
74%	73%	62%	75%	65	83%	98%	86%	77%

### ***3.2.7 les sorties et abandons en cours de formation***

L'académie estime que près de 4 400 élèves abandonnent leur scolarité en cours de formation mais une partie d'entre eux rejoint d'autres académies. Les sorties du second cycle, de l'ordre de 3 000 élèves concernent essentiellement les abandons en lycée professionnel. Certains de ces élèves bénéficient, évidemment, des mesures de deuxième chance. Ainsi les dispositifs d'insertion permettent à une proportion non négligeable de jeunes d'obtenir un diplôme. En 2001, pour le module « MOREA BEP », 56 % des élèves ont réussi leur examen et, en MOREA Bac, le pourcentage de reçus a été de 59 %. Une part importante des reçus au BEP continue en bac professionnel.

### ***3.2.8 les sorties sans qualification***

La Région constate que le taux de sorties sans qualification est plus élevé en Île-de-France que la moyenne nationale, 9 % contre 7,6 %, ce qui représente de 12 à 15 000 jeunes par an. Ce taux, élevé au regard de la structure socioprofessionnelle de la région, traduit le maintien de trop grandes inégalités dans l'accès à la réussite scolaire.

Le taux de l'académie de Créteil n'est pas identifié dans les statistiques de la région, mais on peut craindre qu'il soit le plus fort compte tenu du profil des élèves. Un sondage réalisé par la chambre de commerce et d'industrie d'Île-de-France auprès des entreprises a montré que 50 % des entreprises concernées ont recruté des jeunes sans diplôme ni qualification. C'est très majoritairement dans le commerce de détail qu'ils ont été recrutés (78 %) puis dans le BTP (59 %) et les transports (51 %).

Comme dans beaucoup d'académies, le suivi des élèves qui sortent du système éducatif sans diplôme ni qualification, n'est pas effectué avec suffisamment de précision dans celle de Créteil. Les établissements ne s'en soucient pas avec la rigueur nécessaire et négligent les obligations qui leur sont pourtant faites par la loi de 1995 relative à la formation professionnelle et à l'emploi. L'académie, faute de données suffisantes en provenance des établissements, ne parvient pas à suivre de manière précise ces contingents d'élèves, pourtant numériquement plus importants que les effectifs des classes préparatoires. Les données communiquées par la mission générale d'insertion ne concernent que les élèves repris en charge après leur échec scolaire et non la totalité des élèves qui sont dans cette situation.

## **3.3 La carte des formations, un outil qui s'améliore**

### ***3.3.1 les procédures d'élaboration de la carte des formations***

#### **3.3.1.1 le co-pilotage avec la région Île -de-France**

Jusqu'en 2000, la région a eu des échanges réguliers au niveau politique et des services avec l'académie pendant la phase d'élaboration des propositions académiques annuelles,

propositions reprises ensuite dans le cadre du schéma régional prévisionnel des formations. L'élaboration de ce dernier n'a pas soulevé de divergence d'approche puisque région et académie se rejoignaient sur les objectifs de la loi d'orientation de 1989, de la loi quinquennale de 1995 et sur un maillage du territoire académique par des lycées polyvalents, destiné à élargir l'offre au plus près des élèves.

Les objectifs, inscrits dans ce schéma, et traduits dans les projets académiques successifs, ont surtout été fixés en termes de niveaux globaux : maintien du niveau V, développement des niveaux IV et III afin d'accroître l'accès au baccalauréat (en partie grâce aux baccalauréats professionnels) et à la poursuite d'études en BTS ou DUT pour les élèves orientés dans la voie professionnelle. Sur le plan des filières, l'académie devait rééquilibrer le secteur V tertiaire au profit du secteur industriel et réduire sensiblement la filière STT.

Depuis l'adoption du nouveau schéma prévisionnel des formations en 2000, la collaboration entre la région et l'académie pour l'adaptation des formations s'est faite encore plus étroite.

La région se positionne désormais pour la définition des objectifs globaux du schéma prévisionnel des formations 2000/2006 à la fois sur le long terme avec le schéma prévisionnel et sur le moyen terme grâce aux «plans prévisionnels triennaux glissants» (P.P.T.G.). Elle détermine ainsi de manière beaucoup plus précise les publics, les niveaux, les filières et les spécialités. Les objectifs inscrits dans le cadre du contrat de plan État-Région mettent l'accent sur une démarche qualitative et la réussite de tous les élèves, avec un meilleur accès au bac et aux formations professionnelles reconnues :

- accroître l'efficacité de l'information et de l'orientation : mise en place de centres de ressources pour le traitement des demandes individuelles et création d'un observatoire régional de l'emploi et des formations (OREF) devant renforcer la fonction de veille et de proposition,
- moderniser l'appareil de formation et sa capacité d'adaptation aux évolutions économiques ainsi qu'aux besoins de publics diversifiés, par l'implantation dans des sites prioritaires de plates-formes logistiques de formation dotées des nouvelles technologies,
- accompagner par la formation le développement local et les initiatives sur les sites de la politique de la ville,
- améliorer l'insertion des jeunes et des adultes avec les missions locales et les actions en direction des publics en difficulté.

L'élaboration de la carte des formations est maintenant co-pilotée par la région. Elle organise et examine conjointement avec l'académie les appels à projet destinés à l'élaboration des P.P.T.G., ceux-ci devant s'adapter au cours des années d'exécution et en fonction de l'économie. Ils intègrent les priorités de la région (actions de formations, adaptations immobilières) ainsi que les modifications apportées unilatéralement par l'Éducation nationale aux contenus des programmes.

Pour sa part, l'académie a mis en place une nouvelle méthode de travail avec les établissements et s'assure que leurs propositions sont cohérentes avec les orientations régionales.

En soutien aux orientations qu'elle définit, la région fournit des études prospectives concernant des besoins de l'emploi et de première insertion professionnelle.

Ainsi, parmi les diagnostics établis pour plusieurs filières professionnelles, trois au moins ont un réel intérêt pour l'académie de Créteil : bâtiment et travaux publics, transport et logistique, carrières sanitaires et sociales. Une étude réalisée pour cette dernière filière qui séduit de nombreux jeunes de l'académie montre qu'il faut faciliter l'accès des jeunes, possédant des diplômes propédeutiques de l'éducation nationale, aux formations professionnalisantes agréées par le ministère de la santé.

La région a pris ses responsabilités en la matière et s'est dotée des outils nécessaires pour jouer pleinement son rôle dans l'évolution des formations ; cette coopération augure également d'une meilleure qualité des projets émanant des établissements et d'une meilleure adaptation des voies professionnelles et technologiques aux besoins de l'économie régionale : elle facilite enfin les arbitrages en terme quantitatif et qualitatif entre les différentes voies de formation.

### **3.3.1.2    l'adaptation de la carte des formations**

Son adaptation est désormais la résultante d'une concertation plus affirmée entre les services académiques et les établissements réunis en districts et, désormais, en bassins. Les décisions académiques qui doivent s'inscrire dans les orientations régionales sont aussi tributaires de la demande des familles ainsi que du souci d'une utilisation optimale des moyens disponibles.

La mission a cependant, faute de pouvoir disposer de bilans pluriannuels que ne tient pas le rectorat, éprouvé des difficultés à mesurer sur le moyen et le long terme les adaptations réalisées au regard des objectifs fixés. Elle constate cependant une certaine diversification de l'offre, celle destinée en particulier à des publics en difficulté ou qui favorisent l'insertion professionnelle :

- ainsi, 76 divisions de 1ère année de CAP 2 ans ont été ouvertes pour des élèves de 3<sup>ème</sup> de SEGPA ou d'insertion. De même, 28 divisions de 3<sup>ème</sup> professionnelle l'ont été pour faire acquérir à des élèves de 4<sup>ème</sup> les pré-requis nécessaires à un accès ultérieur en 2<sup>nde</sup> professionnelle,
- des formations et mentions complémentaires ont été régulièrement offertes pour l'accueil des diplômés de niveau V, IV et III qui représentent actuellement 58 divisions.

Sur ces trois dernières années des adaptations importantes sont intervenues à tous les niveaux qui ne résultent pas simplement de l'effet mécanique des effectifs ou du plan de la Seine-Saint-Denis :

- au niveau V, les BEP banals sont en diminution alors que se développent des BEP en 1 an destinés aux élèves de 2<sup>nde</sup> GT réorientés vers la voie professionnelle,
- au niveau IV, l'accès accru (+7 %) à la première professionnelle est encore insuffisant au regard du nombre d'élèves de terminale de BEP pouvant y accéder. Parallèlement, la première d'adaptation est en baisse importante (-12 %), ce qui confirme le choix de l'académie d'élargir les poursuites d'études post BEP par la voie professionnelle,
- au niveau III, le post-bac progresse qu'il s'agisse des CPGE ou des STS, ces dernières étant destinées plus particulièrement aux bacheliers technologiques et professionnels.

Il reste à formaliser une carte des formations complète et à mettre en œuvre une évaluation et un suivi des objectifs. Son évolution manque cependant encore à la fois d'une vision globale pluriannuelle et d'une dimension prospective et économique suffisante.

### ***3.3.2 certaines caractéristiques des formations professionnelles***

#### **3.3.2.1 la polyvalence des lycées**

L'académie a, depuis plus d'une dizaine d'années, mené la transformation de ses lycées généraux, technologiques ou professionnels en lycées polyvalents. Cette politique qui induit un élargissement et une proximité de l'offre de formations présente, dans cette académie comme dans celles de province, un intérêt réel, le choix de formation des élèves étant souvent guidé par la proximité de telle filière ou spécialité.

Résultant parfois du regroupement de deux, voire trois établissements, les lycées de l'académie ont atteint aujourd'hui un degré non négligeable de polyvalence si l'on ajoute aux 43 % de lycées qui ont ce label les 27 % de lycées généraux et technologiques qui le sont d'une certaine façon. Curieusement, on observe que la Seine-et-Marne est le département de l'académie qui compte le moins de lycées polyvalents (37 %) alors qu'il est le plus vaste.

De vraies réussites existent dans certains lycées qui ont su profiter des possibilités qui leur étaient ainsi offertes, qu'il s'agisse de l'intégration des différentes filières dans une politique d'établissement, de la cohérence de l'éventail de l'offre au regard des besoins et de son utilisation lors des opérations d'orientation.

Mais il faut aussi relever l'exemple d'un lycée visité par la mission, qui montre que des clivages persistent entre la noble voie générale et les moins nobles voies technologiques et professionnelles. Dans ce lycée de plus de 1500 élèves, l'absence de la filière littéraire a eu pour conséquence de retenir, notamment dans la filière économique et sociale, des élèves qui normalement auraient dû être orientés dans la filière L dans un autre lycée. De même, la filière STI de ce lycée, méconnue de la plupart des enseignants de seconde, était peu pourvue lors des conseils d'orientation jusqu'au jour où le chef des travaux y a participé et l'a fait ainsi découvrir à ses collègues enseignants en terme de contenu pédagogique, de cursus scolaire et de perspective d'emploi ultérieur. Parallèlement, les enseignants demandaient l'extension de divisions de première STT au demeurant déjà très développées.

La mission estime cependant que l'académie n'a pas encore mené une étude suffisamment fine sur le bon usage de la polyvalence au bénéfice des élèves.

#### **3.3.2.2 des taux d'attractivité des formations professionnelles très variables**

La mission a observé quelques secteurs de la production et des services pour illustrer une attractivité des formations professionnelles, souvent très différente selon les trois départements de l'académie :

BEP/CAP	77	93	94	CRETEIL
Bois	118%	92%	78%	95%
Construction et trx publics	115%	99%	90%	104%
Hôtellerie/restau-ratio	255%	363%	276%	290%
Transport	88%	154%		121%
Carrières sanitaires et soc.	224%	150%	145%	165%
Comptabilité	78%	91%	87%	86%
Secrétariat	89%	73%	75%	78%

<b>1<sup>ère</sup> PRO. et adaptation</b>	77	93	94	CRETEIL
Bâtiment	89%	67%	47%	72%
Bois,construction	82%	100%	100%	93%
Construction	67%	50%		60%
Restaurat/cuisine	123%	117%	183%	136%
Restaurat/salle	86%	167%	142%	122%
Transports		146%		
Sc.médico/social.	151%	113%	137%	130%
Comptabilité	97%	130%	105%	113%
Secrétariat	89%	73%	75%	78%

Source : SAIO mai 2001, données moyennes sur les quatre dernières années

Les taux peuvent atteindre des niveaux très élevés en hôtellerie/restauration et en carrières sanitaires et sociales et faibles en comptabilité et secrétariat ainsi que dans le secteur du bâtiment et de la construction.

Malgré une offre académique massive dans le secteur tertiaire (60 % des formations professionnelles), la pression continue à s'y exercer. Elle est pour une large part induite par un rejet très important du secteur de la production et un engouement pour les formations tertiaires des élèves orientés vers la voie professionnelle. Le secteur de la production souffre, peut-être plus à Créteil qu'ailleurs, d'une image négative en particulier dans les familles ouvrières qui en connaissent la pénibilité. Cette image négative est trop souvent partagée par les enseignants ainsi que par les conseillers d'orientation. De plus, l'accès aux formations tertiaires est facilité dans l'outil d'affectation JV PRO, puisqu'à l'inverse de ce qui se passe pour le secteur de la production les résultats scolaires ne sont pas pris en compte.

La pression sur les filières médico-sociales est très forte depuis de nombreuses années, mais cette formation n'offre pas un cursus continu dans l'enseignement public. Cette filière est, dans bien des cas, caractérisée par une représentation erronée chez les élèves des métiers auxquels elle conduit.

Dans le secteur du transport, la demande des entreprises est forte mais l'appareil de formation n'est pas encore adapté à l'importance des besoins.

S'agissant du secteur du bâtiment, peu attractif, un diagnostic de la région Île-de-France estime qu'il a été « un puissant facteur d'intégration et de professionnalisation pour des populations peu qualifiées. L'appareil de formation initiale, bien qu'en développement constant, reste pour ce secteur un pourvoyeur minoritaire. De plus, malgré des taux de réussite aux examens relativement faibles, cette filière sert, au niveau V, de remédiation scolaire voire sociale ».

### **3.3.2.3 les capacités d'accueil des lycées professionnels sont insuffisamment utilisées**

La mission a constaté, par ailleurs, une forte sous-utilisation de l'ordre de 15 % des capacités d'accueil dans les lycées professionnels. Les données fournies par la DOS montrent des taux parfois compris entre 9 % et 25 % selon les niveaux et une sous utilisation croissante au fur et

à mesure que les élèves progressent dans le cursus. Dans le département de la Seine-Saint-Denis le taux de sous-utilisation n'est pas le plus bas comme l'indique le tableau ci-dessous :

Niveaux	77	93	94	Créteil
BEP 1	9%	9%	7%	9%
BEP 2	21%	15%	16%	18%
Bac.pro	14%	9%	10%	11%
Bac.pro	23%	19%	17%	20%
1 <sup>ère</sup> d'adapt.	30%	22%	25%	25%

Source : DAET et DOS académique, 2001

On ne peut qu'être surpris par la faible utilisation de la 1<sup>ère</sup> d'adaptation en particulier alors qu'elle constitue un outil pédagogique de remédiation en faveur des élèves. Ce constat explique certes les fermetures récentes mais il constitue un échec partagé imputable aux représentations des élèves, à la politique d'orientation menée dans les établissements et au pilotage académique de cette politique.

A cette sous-utilisation il convient d'ajouter un important taux moyen d'absence des élèves, de l'ordre de 19 %. Ces deux données interrogent fortement sur le rendement et les perspectives d'un système qui ne fonctionne qu'aux deux tiers de ses possibilités. Les secteurs où les taux de sous-utilisation sont les plus élevés sont le bâtiment (35 %) et la chaudronnerie (36 %) et ceux où les taux d'absence des élèves sont les plus forts, sont le génie thermique et le bois (29 %).

Les raisons seraient à chercher du côté de l'orientation mal vécue (rares sont les élèves qui se dirigent par choix vers la voie professionnelle), mais aussi du côté du manque d'ambition et/ou du temps de plus en plus limité que les élèves consacrent à leurs études, en particulier ceux qui ont un « petit boulot ». Certains mettent aussi en cause l'inégale qualité de l'enseignement dispensé.

La volonté de l'académie de corriger de tels problèmes se traduit à l'heure actuelle dans le cadre du «dispositif réactif piloté » après une étude exhaustive menée par les IEN-ET auprès des lycées. Il vise en premier lieu à fidéliser les élèves et à lutter contre leurs sorties précoce et à adapter l'appareil de formation en collaboration étroite avec la région et en partenariat avec les entreprises.

Il n'en reste pas moins qu'au milieu de l'année scolaire 2001 (mars), le nombre de places vacantes en lycée professionnel s'élevait à 7 314, ce qui représentait 15,5 % des places offertes. Rappelons que les calculs de la DPD (Repères et références statistiques 2002, page 276) établissent le coût total d'un élève en lycée professionnel, incluant l'investissement, l'équipement et l'enseignement, à 9 528 euros.

### 3.3.3 *la filière tertiaire*

#### 3.3.3.1 en lycée général et technologique

On l'a dit, cette série a été retenue du fait de son importance dans l'académie et parce que celle-ci a inscrit sa réduction dans sa politique depuis 1991, sans toutefois parvenir à infléchir cette tendance. Cet objectif demeure dans l'actuel projet académique.

Bien qu'elle soit en légère décrue, la filière a augmenté depuis le premier constat en 1991, qui la situait alors à 24 %. Parallèlement, les autres séries ont soit diminué (L) soit stagné (ES, S et STI). Son évolution globale de 1995 à 2001 prend un relief particulier dans un paysage général qui voit, sur la même période, une progression relativement faible des élèves de première générale (+3 %) et un tassement des effectifs des classes terminales des séries générales (-2 %).

Les représentations de nombreux acteurs, chefs d'établissements, conseillers d'orientation et enseignants des disciplines générales, n'ont guère évolué depuis les changements de contenus, d'exigence et de vocation de cette filière qu'ils considèrent encore comme l'héritière des anciens bacs G. De même, se maintient une hiérarchie des séries pénalisant les élèves de cette académie au profil socioculturel fortement typé. Ainsi, dans certains collèges, lors des conseils de classe de 3<sup>ème</sup>, on parle d'orientation vers une « seconde STT ». Du côté des élèves et des familles, elle a la réputation d'une voie facile et est utilisée comme telle pour accéder au baccalauréat. Il n'est donc pas étonnant de constater une demande très forte de leur part.

Dès la 2<sup>nde</sup>, le choix des options préorienté de fait les élèves vers cette série. Conçue comme un facteur de rééquilibrage au sein de la filière STT, l'option «informatique de gestion et communication» a, en réalité, contribué à augmenter globalement les effectifs sans que se réduise l'ampleur des autres options.

La répartition globale entre les différentes spécialités de la série apparaît déséquilibrée au profit de la spécialité Action et communication commerciale (45 %) alors que les trois autres (Comptabilité et gestion : 29 %, Action et communication administrative : 20 % et Informatique et gestion : 6 %) ne représentent qu'un peu plus de la moitié. On observe des évolutions peu coordonnées : par exemple la spécialité dominante a beaucoup plus augmenté depuis 1995 (+37 % en première et + 29 % en terminale avec des différences sensibles selon les départements) que les autres spécialités même si elles progressent aussi. Elle attire un public essentiellement féminin, issu de l'immigration et bénéficie d'une image de bonne accessibilité. Les critères qui tendent à valoriser les capacités relationnelles, une certaine culture marchande, le sens de l'action et de l'initiative, soutenus par une réputation de voie facile peuvent expliquer l'attractivité persistante de cette spécialité.

Les évolutions de la carte des formations sont souvent ressenties comme ponctuelles et ne relevant pas d'un schéma directeur affirmé. Plus globalement, le SAIO précise que les décisions de carte scolaire reposent pour beaucoup sur la demande des élèves. Les adaptations des formations doivent se réaliser davantage en fonction des objectifs de scolarisation et d'insertion. Leur trop grande corrélation avec une demande qui n'est pas toujours le fruit d'une réflexion approfondie ne peut que nuire à l'atteinte des objectifs affichés. C'est ce qui s'est passé avec la série STT.

### **3.3.3.2 L'orientation vers la 2<sup>nde</sup> professionnelle tertiaire**

La dynamique des flux entre les trois spécialités du secteur (Vente Action Marchande, Métiers du Secrétariat, Métiers de la Comptabilité) est très différente. L'orientation dans la spécialité VAM relève généralement d'une demande forte. En revanche, l'orientation dans les deux autres spécialités est marquée principalement par une motivation faible, associée souvent à une absence de choix. Pour de nombreux élèves affectés dans ces deux spécialités,

elles constituent des voies de formation « généralistes » qui permettent une poursuite d'études après la troisième, même en l'absence de projets personnels construits.

Ces trois spécialités présentent, dans l'académie, des caractéristiques socio-scolaires particulières :

- elles appartiennent aux formations qui ne « recrutent pas sur résultats scolaires » (au sens de l'affectation selon le logiciel JV.PRO),
- elles figurent parmi les quatre premières spécialités demandées et obtenues par les élèves issus de 3<sup>ème</sup> d'insertion (où 50 % d'entre eux sont affectés),
- elles figurent parmi les cinq spécialités qui accueillent 67 % des redoublants de seconde professionnelle et parmi les cinq spécialités qui concentrent plus de 85 % des élèves réorientés après la 2<sup>nde</sup> GT, près de la moitié d'entre eux ayant redoublé cette classe.

Faut-il ajouter que ces classes de BEP sont celles pour lesquelles les phénomènes de déscolarisation sont les plus patents et en progression marquée dans l'académie : affectations et rentrée tardives d'élèves, plus d'un mois après la rentrée de septembre, absentéisme chronique, décrochages et démissions en cours de scolarité ? Il est incontestable, à cet égard, que les trois spécialités citées concentrent des profils d'élèves qui caractérisent pleinement la vocation « remédiatrice » du lycée professionnel.

### **3.3.3.3 L'orientation vers les sections de techniciens supérieurs du secteur tertiaire**

Toutes les spécialités du secteur tertiaire sont représentées dans l'académie, mais les formations de techniciens supérieurs sont en concurrence avec les autres offres de formation de l'enseignement supérieur particulièrement riches en Île-de-France. La proximité territoriale et la facilité des transports permettent à nombre de bacheliers cristoliens de poursuivre leur cursus dans les STS parisiennes qui ne font pas le plein de leurs effectifs. Tout autant qu'à des critères scolaires, cette sélection des établissements d'accueil répond à des représentations sociales et culturelles défavorables à l'académie. Le recrutement actuel de ces classes pose ainsi de réels problèmes caractérisés notamment par :

- un absentéisme structurel élevé qui compromet précocement les chances de réussite à l'examen, désorganise la formation, le projet de la promotion et parfois la motivation des enseignants,
- des résultats à l'examen faibles, voire très faibles, au regard des moyennes nationales.

### **3.3.3.4 L'insertion professionnelle de la filière tertiaire**

La mission a examiné à travers deux études<sup>6</sup> la façon dont les sortants de la filière tertiaire trouvaient un emploi.

Elles confirment la progression de l'accès à l'emploi des sortants de la formation de CAP-BEP tertiaires. A ce niveau, leur insertion professionnelle n'est pas sensiblement différente de celle d'une formation industrielle (77,5 % contre 78,5 %) mais des nuances marquées existent entre les spécialités.

---

<sup>6</sup> CERÉQ n° 184 12/2001, Génération 98, A qui a profité l'embellie ?  
Enquête IVA 2002

Ainsi dans le secteur du commerce et de la vente, l'insertion progresse considérablement pour dépasser le taux moyen régional (toutes filières confondues). La moitié des sortants de la filière exerce un emploi commercial, l'autre moitié trouve un emploi d'ouvrier peu ou pas qualifié, par exemple dans le secteur de l'emballage et de la manutention.

Les titulaires du BEP du secrétariat et dans une moindre mesure ceux des métiers de la comptabilité exercent des professions peu qualifiées (assistant maternel, agent d'entretien et de nettoyage, serveur, ouvrier non qualifié) et peu en rapport avec leur diplôme ou leur qualification professionnelle.

S'agissant de l'insertion au niveau IV, l'enquête IVA souligne moins de différence que par le passé dans les perspectives d'emploi entre titulaires d'un baccalauréat ou d'un BTS tertiaire. Par ailleurs, cette enquête relève que l'indicateur d'emploi (février 2000) est légèrement meilleur pour les bacheliers tertiaires (90,7 %) que pour les bacheliers industriels (88,5 %).

Là encore, l'insertion des bacheliers tertiaires connaît des différences selon les spécialités. C'est ainsi que l'indicateur d'emploi des diplômés du secteur secrétariat est inférieur au taux moyen régional et seuls 36 % de ces bacheliers sont recrutés sur un poste de secrétaire. En comptabilité/gestion, l'insertion est légèrement supérieure à l'indicateur moyen régional, mais l'adéquation formation/emploi est très forte pour les bacheliers de cette spécialité. Enfin, pour les diplômés du commerce et de la vente, l'indicateur d'emploi dépasse celui de la région et les deux tiers des embauches des bacheliers concernent des emplois commerciaux.

Pour ce qui concerne le niveau III, l'enquête IVA confirme la bonne insertion des BTS tertiaires : rapidité d'accès au premier emploi, qualité du contrat, bon niveau de qualification et de rémunération.

### 3.4 Conclusion

La mission constate que les difficultés culturelles de nombreux élèves, mais aussi une faible détermination des établissements sur les questions de l'orientation, un pilotage insuffisamment volontariste et partiellement inadéquat en ce domaine, une carte des formations encore trop peu diversifiée, ont pour conséquence une aggravation importante des retards scolaires en cours de cursus, de faibles succès aux examens, de nombreuses sorties du système éducatif sans diplôme ni qualification.

Certes, une partie non négligeable des «bons élèves» peut avoir quitté l'académie dès la 6<sup>ème</sup>, et un nombre encore plus important à l'entrée en 2<sup>nde</sup>. Mais le constat est celui d'un essoufflement au niveau de la 3<sup>ème</sup> et d'un échec considérable en fin de 2<sup>nde</sup>. L'explication de ces difficultés par la présence dans les écoles et EPLE d'un nombre important d'élèves dont le français n'était pas la langue maternelle ou qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine apparaît insuffisante. L'étude, dans le chapitre suivant, des pratiques professionnelles des acteurs du système permettra d'approfondir les raisons de ces faiblesses.

## 4 La situation des personnels<sup>7</sup>

Il est apparu à la mission d'évaluation qu'une des difficultés essentielles auxquelles les autorités académiques sont confrontées tient à ce qu'elle a désigné par le terme de « noria des personnels », c'est-à-dire le renouvellement à chaque rentrée, et pendant l'année scolaire elle-même, de milliers d'agents, à tous les niveaux et dans toutes les fonctions. Aussi, avant d'examiner les pratiques professionnelles des inspecteurs, des chefs d'établissement et des enseignants, la mission a-t-elle souhaité brosser un tableau aussi complet que possible de l'état des personnels de l'académie. Il lui a semblé qu'une bonne connaissance de ces questions permettrait de démontrer qu'une part importante des lourdeurs et difficultés considérables de gestion rencontrées dans ce domaine était la conséquence de la mise en œuvre de normes nationales mal adaptées à cette académie.

### 4.1 Dans le premier degré

#### 4.1.1 *effectifs et répartition en grades*

L'académie de Créteil accueille quelque 24 300 enseignants dans le premier degré dont la répartition en grades, entre instituteurs et professeurs d'école, est différente selon les inspections académiques. Les deux départements de la petite couronne ont une proportion de professeurs des écoles de l'ordre de 52,5 % (47,5 % pour les instituteurs), alors que la Seine-et-Marne connaît une répartition inverse (professeurs des écoles : 43 % et instituteurs : 57 %) avec des données plus proches du niveau national (46,7 % pour les professeurs des écoles et 53,3 % pour les instituteurs). Le taux de renouvellement des grades, parallèle à leur rajeunissement et aux diverses mesures d'intégration, est inférieur en Seine-et-Marne à la moyenne nationale alors que les deux autres départements, beaucoup plus touchés par les changements annuels, y sont supérieurs.

#### 4.1.2 *l'âge des enseignants du 1<sup>er</sup> degré*

Il manifeste également des différences importantes, d'une part, avec les moyennes nationales, d'autre part, entre les départements eux-mêmes :

	Académie	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne	France
Moins de 30 ans	15,2	12,8	17,7	14,6	12,8
Égal/supérieur à 50 ans	18,9	16,7	18,2	22,5	22,5

Dans un cas comme dans l'autre l'académie de Créteil est classée la « plus jeune » des académies métropolitaines : c'est là que l'on compte le plus de jeunes enseignants, c'est là que l'on rencontre aussi la plus faible proportion d'enseignants âgés. Pour ce qui concerne les jeunes enseignants, les différences entre les départements sont aussi assez tranchées. Une fois encore, la Seine-et-Marne correspond aux données nationales alors que les deux autres

<sup>7</sup> Source, sauf indication contraire, DPD/Géographie de l'école

départements, la Seine-Saint-Denis en particulier, ont un taux de rajeunissement beaucoup plus soutenu.

Dans le cas des enseignants les plus âgés, il est intéressant de remarquer des différences nettes entre, d'une part la Seine-et-Marne et la Seine-Saint-Denis, d'autre part le Val-de-Marne qui accueille une population enseignante globalement plus vieillissante mais comparable au taux national.

Au total, on peut dire que la Seine-et-Marne est encore faiblement concernée tant par les nouvelles entrées que par les départs en retraite, que la Seine-Saint-Denis accueille beaucoup de jeunes enseignants mais que le corps enseignant local y est plutôt jeune alors que, dans le Val-de-Marne, l'entrée de jeunes enseignants, qui s'accélère, ne contrebalance pas l'existence de nombreux enseignants plus âgés.

#### ***4.1.3 les mutations d'enseignants dans le premier degré***

Elles sont caractérisées, là aussi, par des données très atypiques par rapport à la situation nationale. En France, ce sont 4 % des enseignants du premier degré qui mutent chaque année. Dans l'académie de Créteil, ces données sont respectivement de 8 % pour la Seine-et-Marne, 11 % pour le Val-de-Marne et de 22 % pour la Seine-Saint-Denis (soit 14 % en moyenne académique). Les départs, qui sont au minimum le double des données nationales (en Seine-et-Marne), atteignent en Seine-Saint-Denis 5,5 fois le taux moyen.

Si l'on rapporte ces données à l'âge des maîtres, on s'aperçoit que la Seine-Saint-Denis est confrontée à un renouvellement considérable et, qu'en réalité, ce sont globalement les plus jeunes enseignants, derniers arrivés, qui parviennent à muter, des noyaux plus permanents d'instituteurs plus âgés demeurant dans les écoles. Dans la Seine-Saint-Denis, comme d'ailleurs dans le Val-de-Marne, l'inspection académique est confrontée à la double responsabilité de l'accueil massif des nouveaux enseignants qu'il faut former, mais aussi de la dynamisation de nombreux enseignants stables depuis longtemps.

L'instabilité des équipes pédagogiques réside par ailleurs dans un processus accentué de mutations interdépartementales géré, dans sa phase initiale, par les services centraux du ministère. A cet égard, la mission ne peut que déplorer la pratique consistant à déroger gravement au principe d'équilibre entre entrées et sorties départementales. A titre d'exemple, en 2001, le département du Val-de-Marne s'est trouvé pénalisé après la phase de permutations informatiques, d'un solde négatif de 75 enseignants titulaires.

#### ***4.1.4 le recrutement des professeurs des écoles***

L'académie de Créteil recrute chaque année de l'ordre de 1 800 professeurs des écoles, alors que les concours ne sont ouverts que pour environ 1 200 emplois. Il faut donc recourir au recrutement de 600 maîtres sans formation sur liste complémentaire, sans compter les contractuels éventuels. Un ajustement qui tiendrait compte des besoins réels de l'académie est indispensable.

Parmi les jeunes enseignants recrutés, 65 % le sont sur liste principale et 35 % sur liste complémentaire. Ces données, disponibles pour 2000, sont toutefois les mêmes au plan national. Une autre caractéristique de l'académie est le faible taux de sélectivité des concours

de recrutement puisque les 1 800 lauréats cités ci-dessus étaient issus de seulement 3 800 candidats présents aux épreuves, soit presque une chance sur deux de réussite.

L'académie de Créteil connaît, en matière de recrutement, une situation annuelle marquée par une arrivée massive de jeunes enseignants qu'il faut accueillir, former, guider dans le métier. Les effectifs accueillis chaque année mobilisent pour leur formation continue les équipes des inspections académiques et des circonscriptions qui malgré un dynamisme exemplaire ont du mal à faire face. L'effort accompli est cependant considérable : la proportion de semaines de formation/stagiaires par emploi du 1<sup>er</sup> degré représente 66,14 % alors qu'elle est au niveau national de 49 %, faisant de Créteil l'académie la plus active dans ce domaine, ce qui représente un coût humain considérable.

Par ailleurs la mission observe que le corps enseignant du premier degré doit être, dans l'académie de Créteil, d'une qualification incontestable puisque les trois inspections académiques ont indiqué à la mission d'évaluation n'avoir attribué de sanctions disciplinaires pour insuffisance professionnelle du groupe I qu'à moins de trois enseignants, et aucune du groupe II, depuis trois ans.

#### ***4.1.5 les absences des enseignants du premier degré***

Les absences traduisent d'ailleurs ce souci de la formation continue (elles y sont de ce fait le double du taux national) de même qu'elles sont marquées, du fait de la jeunesse du corps, par un nombre important de congés de maternité. Il n'y a cependant pas d'effet particulièrement marqué de la difficulté d'enseigner dans l'académie qui se traduirait par une inflation de congés de maladie :

	taux global d'absence	dont formation continue	dont maladie/maternité
Créteil	8,98	1,63	7,35
France	7,12	0,88	6,24

Ces absences nécessitent des moyens de remplacement importants, mais à l'heure actuelle tout juste suffisants. Si le taux de remplacement effectif des enseignants en congé s'élève, pour l'académie de Créteil, à 83,5 %, il est en France de 88,6 %. Les trois départements ont réalisé cependant sur les moyens dont ils disposent des efforts nettement plus marqués que d'autres pour améliorer les conditions de remplacement. La charge est devenue si lourde que les inspecteurs d'académie ne peuvent continuer à prélever des moyens sur leur dotation sans dégrader l'enseignement.

## **4.2 Dans le second degré**

Le second degré public accueille dans l'académie de Créteil environ 28 500 enseignants, soit le deuxième plus fort contingent des académies, après Versailles.

Comme pour le premier degré, l'académie de Créteil est la plus jeune académie métropolitaine pour ce qui concerne l'accueil des enseignants de moins de 30 ans qui représentent 22,8 % de l'effectif alors qu'ils ne sont que 12,7 % au plan national. Là aussi, le renouvellement est considérable à chaque rentrée. Les enseignants âgés de 55 ans ou plus sont 8,6 % dans l'académie et 12,4 % au niveau national : Créteil est, à cet égard, la 4<sup>ème</sup> plus jeune académie de France. C'est, essentiellement, dans les collèges que sont affectés les jeunes

enseignants, puisque les professeurs âgés de moins de 30 ans y représentent 24 % des effectifs, contre 19 % en lycée général et technologique et 20 % en lycée professionnel.

Ces entrées massives trouvent aussi leur traduction dans la répartition par grade des enseignants du second degré, parmi lesquels les agrégés comme les certifiés ont quasiment achevé de remplacer les PEGC, ce qui est loin d'être le cas dans des académies rurales :

Agrégés		Certifiés		PEGC	
Créteil	France	Créteil	France	Créteil	France
13.45	11.8	65.2	61.5	3.3	7.2

Il n'y a, en revanche, que peu de différences entre les types d'établissement pour ce qui concerne la proportion d'enseignants qui sont titulaires de leur poste depuis plus de 7 ans, respectivement de 47,5 % en collège et lycée général et technologique et de 45,7 % en lycée professionnel. Une des autres caractéristiques essentielles des enseignants accueillis dans l'académie de Créteil tient à la forte proportion de non titulaires dans le second degré, qui sont 8,1 % alors qu'ils ne sont que 3,7 % au plan national. A cet égard, l'académie de Créteil est la deuxième académie la moins bien lotie.

Cette donnée est aggravée encore si l'on considère la répartition des non-titulaires entre les EPLE : ils sont 7,8 % en collège, 8 % en lycée général et technologique et 22,5 % en lycée professionnel. Dans le second degré, comme dans le premier, l'académie est en conséquence active en matière de formation continue. Celle-ci représente 51,3 % de jours/stagiaires contre 45,7 % au niveau national. Mais l'académie de Créteil n'est, dans ce domaine, que la septième plus active en raison tout particulièrement du coût humain de cette formation que l'académie ne parvient pas à dégager sur ses emplois de manière tout à fait satisfaisante.

La mission d'évaluation a examiné la domiciliation personnelle des enseignants du second degré exerçant dans l'académie par rapport à leur lieu d'affectation :

Exercice →	En Seine-et-Marne			En Seine-Saint-Denis			En Val-de-Marne		
	CLG	LGT	LP	CLG	LGT	LP	CLG	LGT	LP
77	75,5	69,2	75	5,3	5	8,5	3,2	3,6	9
93	3,8	4,4	6,6	43,7	43	46	3,6	4,3	6,1
94	6,2	7,4	4,3	7,7	8,5	8,6	60,4	55	58,4
75	6,2	9,1	2,7	32	30,2	16,1	21,4	22,2	12,5
95	NS	NS	NS	4	4,4	7,7	NS	NS	NS
91	2,6	3,6	3,7	NS	NS	NS	4,5	5,1	4,7
92	NS	NS	NS	2,5	3,1	3	4,4	5,2	2,5

Source : rectorat de Créteil, NS : non significatif

Lire : : 75,5 % des professeurs qui exercent dans un collège de Seine-et-Marne résident dans ce département, 30,2 % des professeurs qui exercent dans un LGT de Seine-Saint-Denis demeurent à Paris.

Il est intéressant de remarquer que moins de la moitié des enseignants qui exercent en Seine-Saint-Denis résident dans le département, alors que les 3/4 des enseignants de Seine-et-Marne et les 2/3 de ceux du Val-de-Marne résident sur place. Grâce au réseau de transports publics, les enseignants de Seine-Saint-Denis peuvent pour une large part habiter à Paris, ce qui ne les incite guère à demeurer ou revenir dans l'établissement pour travailler en équipe.

#### 4.2.1 *les mouvements inter- et intra-académiques*

Ils sont également extrêmement typés dans l'académie et manifestent, d'une part, l'envie des jeunes provinciaux de retourner dans leur académie d'origine (les 4 académies méridionales et celle de Rennes fournissent les plus gros contingents), mais aussi, d'autre part, la pénibilité des conditions de travail dans certains établissements. On se trouve ici face à une logique de « noria » dont les difficultés s'accroissent elles-mêmes du fait de leur simple existence. En effet, Créteil est tout d'abord la 1<sup>ère</sup> académie que ses titulaires souhaitent quitter : ils y sont 22 % alors qu'ils ne représentent en France entière que 9 %. C'est, ensuite, la 25<sup>ème</sup> académie la moins demandée au mouvement inter-académique par les titulaires des autres académies, mais, en revanche, la 5<sup>ème</sup> académie la plus demandée par les néo-titulaires, parce qu'ils n'ont pour la plupart guère d'autre choix d'affectation. Enfin, Créteil est la 2<sup>ème</sup> académie qui accueille le plus de stagiaires en situation (professeurs stagiaires qui n'ont pas de formation à l'IUFM) et la 3<sup>ème</sup> académie pour le nombre de stagiaires en IUFM.

On trouvera ci-dessous l'origine géographique des néo-titulaires qui entrent dans l'académie de Créteil à la rentrée 2002 à la suite du mouvement interacadémique, par ordre décroissant d'importance à l'intérieur de chaque groupe :

Plus de 100 entrants	Aix (148), Paris (147), Bordeaux (135), Rennes (119), Toulouse (118), Montpellier (103)
Entre 50 et 99 entrants	Nancy (99), Versailles (95), Clermont-Ferrand (93), Nantes (92), Lyon (79), Grenoble (78), Strasbourg (84), Orléans (71), Poitiers (69), Lille (65), Dijon (64), Besançon (52),
Entre 1 et 49 entrants	Nice (46), Amiens (43), Limoges (35), Reims (34), Caen (30), Rouen (30), Corse (14), Réunion (6)

Les titulaires entrés dans l'académie au même mouvement 2002 et qui sont originaires de l'académie de Créteil ne représentent que 24 % des entrants. Au total, ce sont 75 % des jeunes enseignants qui sont originaires d'autres académies, et provenant massivement de province.

Comme pour le premier degré les « masses » d'enseignants accueillis sont chaque année considérables. C'est ainsi que le solde du mouvement interacadémique du second degré en 2001 s'est élevé à 1 858 personnes, ce résultat étant lui-même la différence entre 3 653 « entrants » (seulement 339 titulaires, 2 786 stagiaires IUFM et 475 stagiaires en situation) et 1 795 « sortants ». Pour l'année 2002, l'académie de Créteil accueille à nouveau 3 591 entrants, dont 2 566 sortants d'IUFM.

A ce mouvement externe s'ajoute un mouvement interne (intra-académique) qui a vu 1 860 emplois être « mouvementés ». Au total, ce sont plus de 5 000 emplois qui ont été touchés par un mouvement, soit environ 18 % des personnes concernées. Il n'est pas sans intérêt de relever que, dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire, cette proportion peut s'élever jusqu'à 37 % de renouvellement annuel. En cinq ans l'académie de Créteil renouvelle, statistiquement, son personnel enseignant du second degré.

En réalité, ce n'est pas comme cela que les choses se passent et ce ne sont pas la totalité des emplois qui sont affectés par ce mouvement continu. Dans les faits ce sont entre le quart et la moitié des emplois, selon les établissements, qui sont concernés par des changements incessants, tous les ans ou tous les deux ans, alors qu'il demeure dans l'établissement un noyau stable, permanent et installé de longue date. On imagine, dans ces conditions, les difficultés que rencontrent les établissements pour faire vivre des équipes pédagogiques et des projets.

#### **4.2.2 les conditions de l'accueil des nouveaux enseignants**

La mission d'évaluation tient à souligner le caractère innovant du dispositif mis en place pour l'accueil des nouveaux professeurs dans les zones de remplacement depuis la rentrée 2000. Il est jugé efficace par les chefs d'établissement et par les enseignants eux-mêmes, dont on sait que nombre d'entre eux ne sont pas, au départ, volontaires pour rejoindre l'académie de Créteil.

Confrontée chaque année à d'importantes difficultés d'ajustement et d'ordre administratif en matière de remplacement, l'académie a consenti un effort tout particulier pour l'accueil des nouveaux enseignants affectés dans les 11 zones de remplacement. Ce dispositif comporte deux volets :

- d'une part, une réponse aux problèmes d'ordre administratif rencontrés par les enseignants nouvellement nommés, apportée directement sur ces zones par les agents de la DPE académique qui sont déployés, dès la fin août, dans les établissements de rattachement des zones de remplacement (35 agents ont participé en 2001 pendant six semaines à ces opérations); ceci évite aux néo-titulaires des démarches auprès des «lointains» services académiques et contribue à leur apporter des réponses souvent immédiates ;
- d'autre part, une présentation de l'académie leur est faite lors d'une visio-conférence par une équipe mobilisant des chefs d'établissement, des IA-IPR, des assistantes sociales et des enseignants chevronnés.

D'autres efforts sont faits pour mieux intégrer les nombreux nouveaux enseignants grâce au tutorat réalisé par des enseignants expérimentés, choisis au sein des établissements d'affectation. Enfin une nouvelle politique, initiée par la division des relations et des ressources humaines et qui associe corps d'inspection, médecins et assistantes sociales, demande aux chefs d'établissement une détection et un signalement rapides des cas d'échec lourd des jeunes titulaires.

#### **4.2.3 le dispositif « PEP4 »**

Une des voies qui ont été ouvertes par l'actuelle administration rectoriale, en accord avec l'administration centrale, pour tenter de stabiliser les équipes enseignantes, a été la création de postes à profil particulier, dont, en 2000/2001, les «PEP-4». Ces personnels ont été affectés en collège, selon les procédures retenues dans le dispositif national.

Nombre de personnels affectés en PEP4 à la dernière rentrée :

Titulaires sur poste définitif (TPD)	352
Titulaires sur zone de remplacement (TZR)	51
<b>Total titulaires</b>	<b>403</b>
Maîtres auxiliaires	13
Contractuels	10
<b>Total général</b>	<b>426</b>

Au total, outre le coût relatif à la formation spécifique dispensée à ces jeunes fonctionnaires, celui de cette novation pour l'académie, qui consiste à abaisser de deux heures hebdomadaires le maximum de service des intéressés, s'est élevé en 2001 à 38 ETP. Le financement en a été

assuré en grande partie par l'administration centrale, mais seulement sur la base d'heures supplémentaires, rendant encore un peu plus difficiles les questions d'organisation scolaire dans ces établissements. Pour 2002 le surcoût académique s'élève à 77 ETP, financé une fois encore intégralement en heures-années.

La « montée en puissance » du dispositif, si elle devait à terme concerner tous les néo-titulaires coûterait à l'académie plus de 300 ETP, qu'il serait alors indispensable de financer en heures-postes.

Si ces innovations sont bénéfiques, elles sont aussi encore trop timides. Les dispositions prises pour la prochaine rentrée dans au moins deux des trois inspections académiques et qui consistent à « réserver » au mouvement départemental du premier degré quelques postes moins difficiles pour les néo-titulaires vont à l'évidence dans la bonne direction. Mais ces dispositions, qu'elles concernent le premier ou le second degrés, doivent être développées plus hardiment. Il y a en effet quelque paradoxe, pour les représentants des enseignants, à se plaindre que les néo-titulaires sont toujours nommés sur les emplois les plus difficiles, alors que les derniers arrivés sont bien obligés de prendre ces emplois que leurs « collègues » titulaires, pourtant expérimentés et chevronnés, leur ont laissé en application de barèmes qui continuent de favoriser l'ancienneté.

Les stagiaires PE2 ou PE3 qui ont été rencontrés par la mission d'évaluation dans les trois départements de l'académie ont tous, à peu d'exception près, regretté que les conditions d'accueil par les collègues dans les écoles n'aient pas davantage tenu compte de leur inexpérience. C'est imposer aux débutants, dès leur première année d'exercice, des conditions de travail très difficiles et risquer de les mettre en échec professionnel et personnel, sans parler bien entendu des effets de cette situation sur la réussite scolaire des élèves. De nombreux témoignages recueillis dans le second degré vont dans le même sens.

Les élèves de l'académie de Créteil sont encadrés, outre les personnels enseignants et d'éducation, par environ 2 100 surveillants d'externat et 5 560 aides éducateurs, ce qui place, dans ce domaine, l'académie de Créteil au 3<sup>ème</sup> rang de plus grande richesse nationale. En effet, pour mille élèves scolarisés, l'académie accueille 8 aides éducateurs alors que le taux national est de 6. Une initiative intéressante a été prise par l'académie de Créteil qui offre à plusieurs centaines d'aides éducateurs la possibilité d'une formation préparatoire, effectuée à l'IUFM, aux concours de recrutement de professeur d'école, à la fois par le biais de cours spécifiques mais aussi de séjours dans des classes.

#### **4.2.4 la création d'un « vivier » local**

Compte tenu des difficultés énoncées ci-dessus en matière de recrutement des enseignants, en particulier dans le second degré, et dans le cadre des expérimentations recommandées par la mission, il serait intéressant de réfléchir à la constitution d'un « vivier » local plus important, à la fois parce que cela permettrait de stabiliser enfin les équipes enseignantes, mais aussi parce que cela constituerait une possibilité réelle de promotion sociale pour beaucoup de jeunes de l'académie. Cette démarche serait cohérente avec le développement de l'offre locale d'enseignement supérieur, notamment l'ouverture de CPGE supplémentaires.

Il conviendrait, à cette fin, d'encourager les universités sises dans l'académie à accroître de manière significative le nombre de formations susceptibles de déboucher sur les carrières de l'enseignement et d'instituer une allocation conditionnelle d'études au bénéfice de jeunes

« cristolliens » motivés. Cette «bourse » de formation aurait évidemment pour contrepartie que les étudiants s’engageraient, après leur succès aux concours nationaux de recrutement, àachever leur formation dans l’IUFM de Créteil et à enseigner dans l’académie pendant un temps suffisamment long, dix ans par exemple.

### **4.3 L'aide apportée aux personnels en difficulté**

Compte tenu des difficultés d’exercice rencontrées par les personnels, nombre d’entre eux, enseignants ou ATOSS, se tournent vers les autorités locales ou académiques, pour exposer leurs problèmes et tenter d’y apporter une solution. Il s’agit aussi, parfois, de personnes qui sont convoquées pour des raisons disciplinaires. Les indications données ci-dessous ne concernent que les personnels qui, après des démarches au niveau local, sont parvenues jusqu’au service *ad hoc* du rectorat. Mais, il est très vraisemblable que ces données ne représentent qu’une faible partie des personnels qui, de près ou de loin, connaissent des difficultés professionnelles.

#### ***4.3.1 les personnels enseignants, d'éducation et de direction***

Le service compétent du rectorat (la DRRH) a accueilli en 2000/2001, 514 enseignants ou personnels d’éducation (voire quelques cas de personnels de direction, ce qui était une nouveauté) qui souhaitaient que leur situation professionnelle soit examinée. Ce nombre représente presque 2 % des enseignants de l’académie, dont un volant d’hommes supérieur au poids qu’ils représentent. Si ceux qui sont âgés de plus de 40 ans sont majoritaires, il n’en reste pas moins que 20 % des personnels reçus au rectorat sont des débutants. C’est dire que, dès les toutes premières années d’exercice, plus de cent enseignants sont, chaque année dans l’académie de Créteil, confrontés à des difficultés telles qu’ils consultent le rectorat. Parmi ceux-ci, on ne s’étonnera pas qu’une majorité soit issue des collèges, puisque c’est là qu’ils sont nommés en premier poste, trop souvent sur les emplois les plus délicats à tenir.

40 % des enseignants consultent pour des raisons d’ordre professionnel, des problèmes d’ordre pédagogique, etc., mais 30 % des entretiens visent aussi la mauvaise qualité des relations avec le chef d’établissement, les collègues, les parents ou les élèves.

La réponse académique est évidemment diverse et personnalisée : changement de fonctions ou d’affectation, allégement horaire, mise en place d’un tutorat ou d’une doublette, mise en disponibilité. Des réponses d’ordre médical peuvent aussi être apportées. Enfin, dans les cas où l’on a affaire à un problème comportemental, de type disciplinaire (52 cas recensés), le rectorat envoie une «mise en garde», un avertissement ou un blâme (plus de 90 % des cas concernés). Il n’y a eu cependant en 2000/2001 que deux conseils de discipline pour des titulaires et deux licenciements concernant des personnels contractuels.

#### ***4.3.2 les personnels ATOSS***

C’est une centaine de personnels de ces catégories qui a été reçue à la DRRH en 2001, dont plus de trois quarts de femmes, dont aussi un nombre non négligeable de débutants (26 %), les autres entretiens concernant principalement des agents entre 41 et 60 ans (62 %). Comme pour les enseignants, une grande majorité (60 %) de ces personnes exercent en collège, là où le comportement des élèves rend la vie quotidienne plus difficile. La moitié des entretiens

concerne des personnels de catégorie C (administratifs et OEA), très marginalement des emplois de catégorie A.

En dehors des problèmes de santé ou familiaux, les agents consultent pour les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions ou, dans des proportions supérieures aux enseignants, en raison de relations conflictuelles avec la hiérarchie ou les collègues. Dans la moitié des cas, la réponse rectorale consiste à proposer un changement d'affectation, mais on procède aussi à des aménagements de poste ou à des reconversions.

En matière disciplinaire, les réponses de l'institution sont identiques à celles apportées aux enseignants, même si, selon le responsable du service, on serait moins globalement laxiste avec les personnels ATOSS.

L'ensemble des mesures d'adaptation des emplois, de « doublettes », d'aménagement, de reconversion coûte à l'académie 250 emplois par an, alors qu'elle ne dispose officiellement que de 70 emplois de réadaptation. Le surcoût, spécifique aussi à l'académie de Créteil, est mis à sa charge sur les moyens ordinaires.

#### ***4.3.3 la lourdeur de l'académie entraîne des négligences de gestion***

La nécessité d'assurer la gestion quotidienne de dizaines de milliers de personnes, le faible nombre d'emplois qui peut être consacré au suivi des personnels en difficulté, l'attitude volontiers revendicative et contestataire des organisations syndicales, promptes à appeler à la grève, la prudence avec laquelle bon nombre de chefs d'établissement doivent agir, ont pour conséquences certaines négligences de gestion que la mission d'évaluation a constatées. Outre les aspects proprement pédagogiques qui seront évoqués dans le chapitre relatif aux pratiques professionnelles, il a été observé aussi que les absences des professeurs ne sont pas toujours suffisamment contrôlées, que le rectorat n'en a pas une connaissance suffisante et qu'il n'est donc, *a fortiori*, pas en mesure de les analyser et d'y remédier.

Il est apparu aussi que, dans certains établissements, les jours de grève ne sont pas retenus conformément à la loi et que l'année scolaire subit parfois de ce fait une réduction importante au détriment des élèves, sans que les enseignants assument les conséquences de leurs actes. Lors d'une grève, le rectorat envoie un listing qu'il est de la responsabilité des chefs d'établissement de remplir et de retourner. Mais les services académiques ne procèdent à aucune relance pour les établissements retardataires ou distraits. Il est avéré, par ailleurs, que lors de mouvements importants ou médiatisés, c'est le cabinet du ministre lui-même qui a consenti une «réduction» de la retenue (pour 25 jours de grève effective, la retenue a été ramenée à 5 jours), mettant à mal l'autorité du recteur et contredisant les instructions qu'il avait données aux chefs d'établissements concernés.

### **4.4 Les personnels ATOSS**

Outre le caractère inéquitable de la dotation en emplois ATOSS, évoquée plus haut, les corps de ces personnels connaissent des particularités similaires à celles des catégories enseignantes. Avec 11,6 % de personnels ATOSS dont l'âge est égal ou inférieur à 30 ans, l'académie de Créteil est la 2<sup>ème</sup> plus jeune de France (moyenne nationale : 9,43 %). A l'autre extrémité, l'académie de Créteil est la moins « vieille » avec 23,3 % d'agents âgés de 50 ans

ou plus (France entière : 28,8 %). La proportion d'agents non titulaires y est également supérieure à la moyenne nationale (8,7 % contre 8,2 %).

Malgré des difficultés liées à la faible dotation en personnels administratifs d'encadrement, l'académie de Créteil n'a pas fait le choix de recruter des personnels sur contrat emploi-solidarité en aussi grande proportion que dans le reste du territoire. Avec environ 2 300 personnes, elle figure aux deux tiers des moyennes nationales. Il s'agit là pour elle d'un handicap supplémentaire.

Les conditions de travail particulièrement difficiles dans nombre d'établissements, les problèmes de comportement, voire de violence, de certains élèves, les difficultés d'organisation des services administratifs et gestionnaires des EPLE, liées au renouvellement des personnels, contribuent à rendre plus ardues les conditions de l'enseignement dans l'académie de Créteil, et donc plus fragile la réussite des élèves.

## **4.5 Les personnels de direction**

Au total, l'académie de Créteil compte environ un millier d'emplois de personnels de direction qu'il est également très difficile de pourvoir par des titulaires stables, même si, globalement, la rotation est moins sensible dans cette catégorie. Il n'en reste pas moins que 250 de ces personnels sont nouveaux sur leur poste. Le nombre de postes vacants, qui était de 130 à la rentrée 2001, s'est amélioré en 2002 ; il reste toutefois 60 emplois vacants occupés par des faisant fonction, conseillers principaux d'éducation ou enseignants.

L'attention de l'administration centrale est attirée, une fois encore, sur la priorité absolue dont les académies difficiles, comme celle de Créteil, devraient bénéficier en matière d'affectation de personnels titulaires. Il y va du rôle régulateur de l'Etat qui devrait tout faire pour éviter que tous les problèmes se concentrent sur les mêmes territoires.

## **4.6 Conclusion**

L'académie de Créteil représente, avec ses 75 000 personnels, une énorme entreprise de main d'œuvre. Confrontée aux lourdeurs de la gestion quotidienne et à la rotation incessante de ses agents de toutes catégories, cadres académiques et locaux, enseignants, techniciens, agents, à la difficulté de constituer des équipes stables, à un énorme besoin en termes de formation continue, voire initiale pour l'ensemble de ces personnels, elle fait pourtant remarquablement face, dans la mesure de ses moyens et des compétences dont elle dispose, en prenant dans nombre de domaines des initiatives efficaces. Aux difficultés liées à la rotation elle-même, il faut d'ailleurs ajouter la baisse globale de qualité du service au fur et à mesure que les agents les plus expérimentés obtiennent une mutation et sont remplacés par des débutants qu'il est nécessaire de former et d'accompagner pendant plusieurs années.

Chacun voit bien l'extraordinaire fragilité de l'édifice et la lassitude qui s'installe. Aussi, il semble à la mission d'évaluation que des latitudes supplémentaires de gestion doivent être accordées à l'académie à titre expérimental, en particulier dans les domaines du recrutement, de la constitution d'équipes stables, de la mise au point de barèmes prenant réellement en compte les spécificités « cristoliennes », de celui aussi de la nomination des jeunes enseignants sur des supports « protégés », etc. Ces expérimentations, si elles sont autorisées, devront être régulièrement évaluées en interne et en externe.

## 5 Les pratiques professionnelles

La constance du décalage entre une volonté académique affichée et les performances constatées année après année interroge sur les pratiques professionnelles des acteurs et les moyens dont l'institution dispose pour les infléchir. Ce chapitre s'intéresse donc non seulement aux pratiques individuelles des enseignants dans leur classe mais aux pratiques collectives au sein des établissements scolaires.

### 5.1 Une formation initiale en deçà des besoins et des attentes

#### 5.1.1 *la formation initiale dans le premier degré*

L'IUFM de Créteil est confronté à des enjeux et à des contraintes que l'on observe partout au niveau national. Son organisation et son fonctionnement présentent néanmoins deux caractéristiques qui doivent être signalées.

L'examen de sa situation révèle immédiatement une certaine démesure : un éclatement sur 11 sites, un nombre impressionnant d'étudiants (1873 PE2) et de professeurs (230), une hétérogénéité très marquée des publics accueillis et des territoires couverts. Les conditions de la formation se sont dégradées. Tandis que, de 1997 à 2001, le nombre de PE2 augmentait de 1136 à 1873, le nombre de professeurs n'a crû que de 213 à 230. Des problèmes de locaux, des contraintes diverses - un réseau de classes d'application trop réduit et insuffisamment diversifié, par exemple - et la nécessité de former des stagiaires issus de la liste complémentaire en croissance quasi-exponentielle vont dans le même sens : les problèmes d'organisation constituent un souci permanent.

Si l'IUFM de Créteil doit former, il doit avant tout recruter. L'IUFM de Créteil s'acquitte fort bien de cette tâche : en 2001, le taux d'admission au concours de recrutement des PE des étudiants de l'IUFM de Créteil atteignait 61,8 %, contre 29,4 % pour les autres candidats. Il convient de noter également les efforts méritoires accomplis en faveur des aides éducateurs : l'an dernier 283 d'entre eux, en formation à l'IUFM de Créteil, se sont présentés au concours de recrutement avec un taux d'admissibilité de 75,6 % et un taux d'admission égal à 27,9 %. La bonification accordée aux licenciés en lettres, langues vivantes et sciences pour l'accès en PE1 vise à garantir une maîtrise suffisante dans ces matières d'enseignement. La maîtrise de la langue française elle-même par les jeunes enseignants appellerait cependant une plus grande vigilance, selon le témoignage des IA-DSDEN. L'IUFM veille en outre à habituer les futurs professeurs d'école au respect d'un certain nombre de règles : ainsi, les absences injustifiées donnent lieu à un retrait sur salaire et les courriers mal présentés ou incorrectement orthographiés sont retournés à l'étudiant.

Les contenus de formation, dans le contexte de l'académie, posent davantage problème. Les responsables de l'IUFM tiennent un discours lucide, en qualifiant le système de sur-réglementé et sous-piloté et en reconnaissant quelques carences majeures, en matière de formation à l'enseignement de la lecture et à l'enseignement en école maternelle notamment.

Le plan de formation, institutionnellement et intellectuellement séduisant de prime abord malgré un dosage homéopathique de certains contenus, ne représente en fait qu'un schéma théorique que les contraintes matérielles et d'emploi du temps se chargent de faire évoluer dans un sens minimaliste et parfois cahotant.

Deux groupes de PE2 et un groupe de PE sortis de l'IUFM depuis un an ont été rencontrés par l'équipe d'évaluation et 63 réponses de PE2 à un questionnaire lui ont été remises. La mission d'évaluation s'est trouvée, chaque fois, en présence de jeunes enseignants motivés, chaleureux et spontanés qui portent sur leur formation une appréciation unanime : globalement, elle ne les préparerait pas à leur métier même si, curieusement, chaque axe de formation est jugé plutôt positivement pour l'intérêt théorique qu'il présente. Les stages pratiques et surtout les ateliers professionnels, qui ne donnent pas lieu à évaluation, sont particulièrement appréciés. Parmi les différentes catégories de formateurs, les instituteurs maîtres formateurs (IMF) sont véritablement plébiscités : ils répondent aux questions pratiques, donnent des conseils utiles et savent se positionner au niveau de l'articulation entre théorie et pratique. Les étudiants estiment être insuffisamment préparés dans trois domaines : la lecture, l'école maternelle et l'adaptation et l'intégration scolaires (AIS).

Ces remarques doivent sans doute être relativisées compte tenu du faible recul d'étudiants légitimement préoccupés au premier chef par la prise en charge immédiate d'une classe et par leur réussite à l'examen final. Une enquête analogue devrait être conduite auprès de PE ayant quelques années de pratique professionnelle, afin de déterminer les apports respectifs des aspects théoriques et pratiques de la formation dans l'exercice à long terme du métier. Un nombre significatif d'IEN fournissent à ce sujet un point de vue plus nuancé. Les PE sortants ont, disent-ils, un niveau de réflexion solide quant aux objectifs du système éducatif et un fort investissement dans leur travail comme dans les tâches qui leur sont demandées par l'institution. Ils seraient toutefois peu préparés aux nécessités immédiates de la prise de fonction, de la conduite de la classe et de l'insertion dans une équipe pédagogique (élaboration de progressions, mise en place d'une différenciation pédagogique, maîtrise du groupe, etc.). La plupart des IEN mettent donc en place un suivi méthodique des PE débutants sous la forme d'animations pédagogiques spécifiques et d'un suivi par les conseillers pédagogiques notamment.

Les professeurs d'IUFM rencontrés par la mission sont très conscients des attentes des stagiaires et de l'appréciation qu'ils portent sur leur formation. Alors qu'ils souhaiteraient « travailler sur la personnalité du stagiaire », « construire une identité professionnelle », « faire découvrir les enjeux des disciplines enseignées par rapport à la société », « promouvoir l'innovation et intégrer les résultats de la recherche », ils déplorent l'expression de besoins fondés sur « des attentes destinées avant tout à calmer les angoisses de PE2 qui cherchent une certification plus qu'une formation ».

Une autre de leurs observations consiste à déplorer le lien étroit qui existe entre la direction de l'IUFM et l'inspecteur d'académie. Ils se sentent injustement exclus du jury académique de validation.

Si l'on peut reconnaître les difficultés qui sont les leurs du fait de la diminution des horaires d'enseignement par rapport au potentiel des anciennes écoles normales, aussi bien que de l'augmentation considérable des effectifs accueillis, on ne peut en revanche accepter que certains formateurs contestent le principe que l'IUFM est au service de l'éducation nationale et, en tant que tel, soumis aux exigences du futur employeur.

Cela est d'autant plus grave que la qualité de la formation ou la pertinence des stratégies ne sont jamais véritablement évaluées. Elles ne reposent que sur quelques réunions destinées à provoquer d'hypothétiques régulations et sur l'examen des taux d'échec des PE2. Ce critère pourrait être pertinent s'il ne se prêtait pas à plusieurs interprétations. Ainsi, cette année, les taux d'échec atteignent 5,5 % en Seine-et-Marne, 7,5 % en Seine-Saint-Denis et 11 % dans le Val-de-Marne ; mais ces mauvais scores traduisent-ils une défaillance dans la formation, un recrutement initial trop laxiste ou un excès de zèle de la part d'un jury qui, sagement, aurait préféré ne pas prendre le risque de proposer la titularisation de stagiaires dont la compétence n'est pas avérée ? Une telle évaluation apparaît nécessaire dans cette académie plus encore qu'ailleurs.

La mission recommande donc d'évaluer la formation dispensée par l'IUFM et de procéder, à cette occasion, à un contrôle pédagogique de ses enseignants.

### **5.1.2 *la formation initiale dans le second degré***

#### **5.1.2.1      l'académie forme le quart de ses nouveaux titulaires**

L'académie a moins de prise encore sur la formation initiale de ses enseignants du second degré. Bien que le nombre de stagiaires PLC2 pris en charge par l'IUFM local se soit lui-même accru de 25 % en cinq ans, un quart seulement des nouveaux titulaires affectés dans l'académie en sont originaires et ont eu l'avantage d'être, dans le cadre de l'IUFM, confrontés ou préparés aux caractéristiques des publics de l'académie. Les stages que des formateurs de l'IUFM animent dans d'autres académies, qui ne sont pas du reste les premières pourvoyeuses des départements cristoliens, à l'intention des stagiaires sur le thème : « Enseigner dans l'académie de Créteil » ne sauraient compenser les formations d'accompagnement dont bénéficient tout au long de leur seconde année depuis 1992 les PLC locaux (formation obligatoire «Enseigner en banlieues »). Les jeunes PLP venus de province sont handicapés pour l'organisation de la formation en entreprise et par leur ignorance du contexte local. L'enseignement professionnel et technique souffre en outre d'un écartèlement entre deux IUFM : toute la formation tertiaire est en effet sous-traitée à Antony dans l'académie de Versailles.

Ainsi l'académie, qui accueille et exporte chaque année un nombre d'enseignants considérable, est victime d'un double handicap : d'une part, beaucoup des jeunes enseignants qu'elle accueille sont peu préparés aux réalités de l'académie, d'autre part un bon nombre d'entre eux une fois aguerris se rapprocheront de leur région d'origine, ce qui oblige les formateurs et les corps d'inspection de l'académie de Créteil à un investissement sans cesse renouvelé dans l'accompagnement des nouveaux arrivants. Ce « travail de Sisyphe » mobilise une fraction importante du temps et de l'énergie des corps territoriaux d'inspection sans garantie de profit à long terme. Parallèlement, la ressource en enseignants chevronnés susceptibles d'intervenir à leurs côtés est de qualité mais restreinte du fait de cette rotation importante, ce qui amène à solliciter très tôt dans leur carrière de possibles formateurs.

« Selon leur IUFM d'origine », déclare un IA-IPR, «ces néo-titulaires ont peu ou beaucoup de difficultés d'adaptation au public scolaire qu'ils ont à former et à éduquer ». Quelle que soit leur origine, l'impact de la formation initiale n'en apparaîtrait pas moins sensible. Les nouveaux titulaires passés par un IUFM sont dans l'ensemble crédités d'une bonne maîtrise

de leur discipline (ou d'une au moins de leurs disciplines dans le cas des bivalents) et de l'usage des nouvelles technologies, de connaissances didactiques (construction d'une leçon et d'une progression), ainsi que d'une attitude positive et ouverte à l'égard de leur métier et d'une vision souvent plus collective du travail d'enseignant.

La proportion élevée de jeunes enseignants plus attentifs que leurs aînés à la lettre et à l'esprit des programmes rénovés constitue donc en principe un atout. Sont en revanche relevés comme des points faibles leur manque de recul, une insuffisante connaissance de la vie quotidienne des établissements et de l'organisation générale du système éducatif, leur difficulté à prendre en compte les acquis des élèves et à s'adapter au public, une carence en matière d'évaluation et, chez ceux qui projettent de quitter dès que possible l'académie, un défaut sensible d'investissement. Certains inspecteurs relèvent en outre que les nouveaux PLP connaissent moins bien les contenus et le public des BEP que ceux du baccalauréat professionnel, alors que ces formations drainent une majorité d'élèves.

La formation, mais cela n'est pas propre à l'IUFM de Créteil, reste en dépit des efforts majoritairement disciplinaire et relativement cloisonnée. Les modestes tentatives faites pour sensibiliser à un travail en équipe, qui dans cette académie paraît un facteur crucial de réussite, ne mobilisent guère les stagiaires focalisés sur les besoins immédiats de leur pratique en classe. L'orientation, la démarche de projet ne sont abordés qu'à la marge.

#### **5.1.2.2      un pourcentage élevé de personnels non-titulaires**

Un nombre élevé d'enseignants ne bénéficie pas de cette formation initiale. On a vu la proportion considérable de non-titulaires, maîtres-auxiliaires, contractuels ou vacataires, que compte le corps professoral de l'académie de Créteil. Cette proportion, bien supérieure à la moyenne nationale, est particulièrement élevée dans les spécialités professionnelles où elle représente entre le cinquième et le quart des effectifs. Le recrutement, l'accueil et l'accompagnement de ces personnels dévorent un temps croissant des inspecteurs. Embauchés à la veille de la rentrée, les contractuels bénéficient au mieux d'une réunion d'information et de deux stages en cours d'année. La situation n'est d'ailleurs pas meilleure pour les nouveaux titulaires recrutés par la voie du concours réservé aux maîtres auxiliaires ou de l'examen professionnel, qui « n'ont reçu aucune formation pédagogique de fond ».

L'absence de formation initiale rejaillit sur les pratiques. Ainsi constate-t-on dans une discipline professionnelle que « l'attitude des enseignants à l'égard des programmes dépend de leur parcours antérieur, notamment s'ils ont été titularisés sur poste ou après passage au centre de formation ». L'approche pédagogique est « meilleure pour ceux qui ont bénéficié d'une formation d'un an » et « disposent d'outils et d'habitudes de travail » que chez ceux qui, ne sortant pas d'un IUFM, s'en remettent trop souvent au sommaire du manuel pour guider leur progression. La formation des personnels non titulaires devrait devenir une priorité académique.

## 5.2 Le dispositif de formation continue à la recherche d'une cohérence accrue

### 5.2.1 *un outil de formation en reconstruction*

Ces lacunes dans la formation initiale rendent indispensable un investissement soutenu dans la formation continue des premier et second degrés. Celle-ci souffre à ces deux niveaux d'enseignement de handicaps qui au reste ne sont guère différents de ceux que l'on peut observer sur l'ensemble du territoire national :

- elle est largement dépendante d'une démarche volontaire des enseignants. Or ceux-ci peuvent avoir de leurs besoins une perception incomplète et une appétence très variable pour les actions qui leur sont proposées. La participation aux actions académiques constitue un acte individuel provoqué par l'arrivée du plan académique de formation (PAF), sans lien nécessaire avec les difficultés rencontrées par l'enseignant ou avec le projet d'école ou d'établissement. Comme pour les modules optionnels dans le cadre de la formation initiale, des formations jugées importantes par l'institution, comme les actions conduites autour des problèmes de l'information et de l'orientation, n'attirent pas le public auquel elles seraient utiles ;
- le handicap est aussi d'ordre structurel. L'intégration de l'ancien dispositif des MAFPEN au sein des IUFM d'une part, celle de la formation continue départementale des professeurs des écoles dans un dispositif académique de l'autre ne se sont encore qu'imparfaitement réalisées alors que les personnes-ressources sont restées largement les mêmes et le recours à des concours extérieurs insuffisant ;
- l'accompagnement des débuts dans le métier se révèle particulièrement nécessaire dans cette académie. Intermédiaire entre la formation initiale et la formation continuée, il n'a longtemps relevé clairement d'aucun des deux cadres pour son financement. La même confusion existe entre l'animation pédagogique impulsée par les inspecteurs, considérablement développée dans le cadre de l'accompagnement des réformes nationales, et la formation continue dispensée par l'IUFM. Il serait nécessaire de rendre ce dispositif plus lisible quant au fond et quant aux intervenants ;
- la quasi-absence de réseaux horizontaux d'animation et d'entraide ou de diffusion des « bonnes pratiques » frappe à l'ère des échanges sur l'Internet et des facilités de communication. Seul le réseau des documentalistes est mentionné spontanément par nos interlocuteurs tandis que les mouvements pédagogiques ou associations de spécialistes semblent ici, à la différence d'autres académies, jouer un faible rôle dans l'animation et la dissémination.

Ces handicaps ne sont pas encore surmontés. Certes, dans le premier degré, l'articulation entre niveau départemental et académique a délibérément progressé. On observe dans le second degré un encourageant développement de l'aide négociée et, notamment dans l'enseignement professionnel, des formations sur site, éventuellement liées au projet d'établissement, qui permettent d'impliquer largement les enseignants. Plus souvent qu'auparavant, les rapports d'inspection font écho à la demande des chefs d'établissement, qui

souhaitent voir jouer aux inspecteurs un plus grand rôle dans l'appréciation des besoins et la prescription de formation.

L'accompagnement et le suivi des débutants ne se limitent pas aux efforts particuliers consentis en faveur des PEP4 dans le cadre de leur formation spécifique. Le réseau de soutien aux débutants qui commence à se mettre en place dans de nombreuses disciplines est une excellente chose mais mobilise une bonne partie du modeste crédit horaire dont disposent les inspections pédagogiques pour investir des chargés de mission. Un dispositif de tutelle des professeurs en difficulté fonctionne également avec une certaine efficacité mais au prix d'un important investissement en temps des inspecteurs et professeurs tuteurs.

### ***5.2.2 la formation continue dans le premier degré***

Le dispositif de formation continue est conçu sur la base d'une étroite articulation et d'une réelle harmonisation entre le niveau départemental et le niveau académique. Le pilotage académique a pour mission d'introduire de la cohérence à partir d'une mise en commun de problématiques départementales.

Chaque inspecteur d'académie présente un cahier des charges soumis à la validation du recteur puis transmis à l'IUFM. Le plan académique est présenté sous forme d'un document commun ayant pour fonction de présenter les priorités académiques et leurs modalités de réalisation, dans le cadre de 25 domaines que les départements mettent en œuvre de manière différenciée, selon leurs particularités.

La visualisation matérielle du processus, tel qu'il peut être observé dans une inspection académique, éclaire parfaitement la complexité d'un dispositif caractérisé dans l'académie de Créteil par un effet de masse absolument considérable. Dans ces conditions il convient de saluer l'effort qui a été fait dans l'académie pour intégrer la formation continue du premier degré au plan académique de formation (PAF), conformément aux consignes nationales, sans pour autant déstabiliser le niveau départemental.

Les priorités retenues reflètent une volonté d'appliquer loyalement la politique ministérielle dans un cadre intégrant des spécificités académiques : maîtrise de la langue, aide aux élèves en difficulté, éducation à la citoyenneté. Les priorités affichées sont réellement mises en œuvre : chaque département consacre, ainsi, environ le quart des actions de formation à la maîtrise de la langue. Les stages de liaison école-collège, où la présence systématique d'un formateur du second degré est vivement appréciée, méritent également d'être cités. Ces deux exemples illustrent le caractère positif d'une approche académique.

Cependant, si l'on veut tirer le plein bénéfice de cette approche académique, le dispositif ne saurait se limiter à l'habillage séduisant de plans départementaux. La dimension académique de la formation a sa logique propre, fondée sur le principe de subsidiarité et impliquant le recteur, les IA-DSDEN, les corps d'inspection pédagogique et l'IUFM. A cet égard, trois suggestions peuvent être présentées.

La première concerne le contenu des stages. Les départements éprouvent généralement des difficultés à répondre aux attentes émanant de certaines catégories de personnels, comme les membres des RASED ou les enseignants exerçant dans les différents types de CLIS. Le rectorat de Créteil a mis en place quelques formations réellement académiques, c'est-à-dire des actions rassemblant des formateurs et des stagiaires issus de différents départements, dans

les domaines de l'AIS, de la formation des directeurs d'école d'application et de la reconversion de maîtres en difficulté. Il conviendrait désormais d'aller plus loin dans cette voie, notamment dans les secteurs de l'AIS et de la formation de formateurs.

Seconde proposition, le niveau académique pourrait utilement se prêter à une réflexion qui associerait, autour du recteur, les inspecteurs d'académie et les IEN et qui se traduirait par la définition d'une approche plus professionnelle de la formation : identification des besoins des enseignants et des compétences à construire, validation et prise en compte des acquis dans le déroulement de carrière.

La troisième recommandation interpelle directement l'IUFM. Pour être en mesure de répondre aux commandes relatives à des thèmes aussi déterminants que l'apprentissage de la lecture, les pratiques pédagogiques au cycle 1 ou les remédiations aux difficultés scolaires, celui-ci doit veiller à ce que le recrutement de ses formateurs s'effectue de façon pertinente sur des profils de postes définis en fonction de ces besoins majeurs.

### ***5.2.3 la formation continue dans le second degré***

L'hétérogénéité des élèves et la lenteur de leur parcours, la dégradation des attitudes et des comportements, l'exigence des programmes dans un contexte de faible appétence pour l'effort et plus particulièrement le travail personnel, sont des difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans l'académie sans doute plus fréquemment encore qu'ailleurs. Elles obèrent, niveau après niveau, la réussite scolaire. Face à ces difficultés les professeurs du secondaire semblent, à des degrés divers selon leur origine, insuffisamment armés par leur formation initiale.

Pour faire face à l'hétérogénéité des élèves et des classes, la différenciation des pratiques pédagogiques est encore chose rare et rend les expériences tentées dans certains collèges particulièrement exemplaires. L'enseignement magistral plus ou moins dialogué reste prévalent et les approches peu diversifiées. Les enseignants des collèges paraissent déstabilisés par les réformes successives et mal préparés à gérer la souplesse du cadre horaire comme à donner une réponse pédagogique à la grande difficulté scolaire.

La gestion administrative et pédagogique de la classe pose problème à nombre d'entre eux en lycée comme en collège et bien des rapports d'inspection en attestent. Beaucoup des insuffisances constatées prennent racine dans la faiblesse de la culture d'évaluation, notamment formative : sous-utilisation des évaluations nationales, dérapage des critères de notation, absence quasi totale de rétroaction de l'évaluation sur les pratiques professionnelles. On ne peut, enfin, que constater lors des visites d'établissements la timidité des démarches collectives : lorsque des actions ont déjà été mises en œuvre, un bilan ou une évaluation font défaut. Les actions ciblées sur un public désigné sont rares dans les projets d'établissement. Les exigences communes n'apparaissent que très rarement. Des projets achoppent ou leur élaboration est ralentie par le défaut d'une culture préalable de projet.

Face à cet ensemble de besoins, les actions de formation apparaissent à la fois trop riches, trop nombreuses et mal ciblées. Le PAF n'est pas articulé avec une liste de priorités ; l'absence de programme de travail académique cosigné par le recteur et l'inspecteur général correspondant académique a posé problème à cet égard. Une cohérence, plus de relief dans les priorités, sont donc à rechercher.

Les formations disciplinaires sont très nombreuses et semblent donner satisfaction aux inspecteurs et aux enseignants. On y relève des actions transversales adaptées aux besoins de l'académie. La formation des jeunes enseignants, ancrée dans la réalité de la pratique pédagogique et dans les conditions d'exercice du métier, en est un bon exemple. Les actions relatives à l'orientation et au parcours des élèves, à la liaison entre le premier et le second degré, à la maîtrise de la langue et du langage, à l'éducation à la citoyenneté et à la prévention, ou encore à l'adaptation, l'intégration et la rénovation des SEGPA sont tout à fait pertinentes, le problème étant leur audience. La préparation aux concours internes tient aussi une bonne place avec les effets bénéfiques que l'on sait. En revanche, trop peu de formateurs encore sont en mesure d'apporter dans ce cadre une réponse directe et ciblée aux problèmes d'exercice du métier relevés ci-dessus.

L'accompagnement des pratiques innovantes : itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, n'a peut-être pas l'ampleur souhaitée malgré l'usage fait de l'aide négociée. Pour apporter des réponses plus concrètes aux problèmes liés à l'exercice professionnel, une meilleure synergie devrait également être recherchée entre la formation, l'animation pédagogique, la recherche-action (ne comptait-on pas sur les IUFM au moment de leur création pour offrir un cadre à son développement et à sa diffusion ?) et le travail effectué par la mission à l'innovation et à la valorisation des innovations pédagogiques qui s'attache de son côté à repérer, formaliser et diffuser des pratiques de terrain remarquables répondant aux problèmes spécifiques de l'académie.

Il serait souhaitable, pour mieux diffuser les pratiques pertinentes à travers la formation, d'établir un partenariat entre cette mission à l'innovation et à la valorisation et l'IUFM, où se pose parallèlement un problème de ressource en formateurs et de formation de formateurs.

A la différence du premier degré dans lequel les maîtres, lorsqu'ils sont confrontés à un problème, peuvent trouver assez facilement une réponse appropriée, ceux du second degré savent rarement où s'adresser (hors le conseiller pédagogique qui avait guidé leur formation initiale et exceptionnellement l'inspecteur) pour obtenir une réponse professionnelle. La mise en place d'un réseau de personnes ressources accréditées par l'autorité académique, déjà timidement engagée dans certaines disciplines, devrait être envisagée. L'attente des enseignants en ce domaine manifeste également le besoin d'une présence plus affirmée des corps d'inspection territoriaux à compétences pédagogiques à la fois dans le domaine de la formation continue et dans les établissements.

### **5.3 Des inspecteurs accaparés par de multiples tâches hors des établissements**

On se limitera, dans le présent développement, à ce que les tâches des corps d'inspection territoriaux ont de spécifique dans l'académie de Créteil. Pour ce qui concerne l'exercice de leurs fonctions, d'une manière générale, on se reportera utilement au récent rapport conjoint des deux inspections générales sur cette question<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Cf. rapport n° 000012, IGAENR/IGEN mars 2001, Les tâches des inspecteurs territoriaux

Au titre des différents corps d'inspection, l'académie a bénéficié en 2001/2002 de 28 postes supplémentaires ; sa dotation en IA-IPR a ainsi augmenté de 50 %. Le taux d'encadrement (1 inspecteur pour 508 enseignants) s'est ainsi rapproché du taux national (1 inspecteur pour 505 enseignants), même si des efforts sont encore souhaitables en raison, en particulier, du renouvellement annuel considérable des personnels enseignants dans cette académie.

Des effets sur le terrain sont donc attendus même si l'effort demande à être poursuivi dans certaines disciplines comme, par exemple, l'histoire et la géographie. Les professeurs affirment généralement que leurs pratiques sont peu évaluées, peu encouragées et peu suivies. Les chefs d'établissement insistent aussi sur le fait que la plupart des inspecteurs du second degré, à l'exception des inspecteurs de l'enseignement professionnel, ne sont pas assez présents sur le terrain.

### **5.3.1 *les IEN chargés d'une circonscription dans le premier degré***

Dans un contexte difficile, les IEN chargés d'une circonscription du premier degré font face avec compétence, courage et loyauté aux nombreux défis auxquels ils sont confrontés. Leur présence est très visible dans les écoles y compris pour les inspections individuelles dont le nombre est comparable à celui constaté dans les autres académies. Ils rencontrent régulièrement les responsables municipaux et ont su concourir au développement d'un partenariat efficace. Ils représentent l'institution et constituent une instance de proximité reconnue et appréciée de tous leurs interlocuteurs.

Leurs préoccupations pédagogiques ont, pour référence principale, le cadre national puis, dans une moindre mesure, les priorités départementales. Le projet académique, en revanche, les concerne peu. Certains IEN se souviennent avoir été sollicités lors de son élaboration mais, au-delà de la déférence courtoise avec laquelle ils l'évoquent - « le projet académique donne du sens à notre action » - force est de reconnaître que la plupart ne le connaissent pas.

Les trois axes du projet académique concernent aussi bien les écoles que les établissements du second degré et de nombreuses actions liées à ces axes sont communes à différents niveaux de scolarité (développer l'enseignement scientifique, liaison école-collège, accueil et scolarisation des élèves non-francophones) mais seules trois d'entre elles touchent spécifiquement l'école primaire : l'extension de l'enseignement des langues vivantes, le renforcement de la scolarisation des enfants de 2 et 3 ans et l'accompagnement, lors de leur prise de fonction, des professeurs d'école stagiaires recrutés sur la liste complémentaire. Les IEN peuvent donc à juste titre considérer que le projet académique ne prend pas suffisamment en compte le premier degré et que les trois mesures retenues relèvent d'une mise en œuvre départementale et non pas académique. Le projet académique gagnerait donc à donner à l'école primaire toute la place qu'elle mérite et à identifier dans ce cadre des actions relevant réellement d'une approche académique.

Les IEN sont conduits à confronter, dans un cadre départemental, les modalités et les priorités de leur travail et à en déduire des principes d'action. Cependant, les contraintes induites par ce fonctionnement collégial, c'est-à-dire, de fréquentes réunions de travail, ont contribué à tempérer leur enthousiasme car ils regrettent d'être encore insuffisamment présents dans les classes. Pour avoir quelque chance de succès, les initiatives de niveau départemental doivent impérativement générer des actions concrètes et produire des outils qui, permettant alors un allègement de la tâche de chaque IEN, seront perçus comme des mesures d'aide et de cohérence.

Au niveau de la circonscription, l'IEN pilote, inspecte et anime. Les observations réalisées dans l'académie de Créteil permettent de dresser un bilan contrasté de cette triple fonction.

Le pilotage souffre d'un déficit d'indicateurs fiables et exploitables dans le temps et dans l'espace. Le mouvement de rétention administrative suivi par les directeurs d'école devient, à cet égard, très pénalisant. Le savoir-faire des IEN et de leurs proches collaborateurs permet, certes, de recueillir de précieuses informations mais elles demeurent, faute de globalité et de régularité, difficilement utilisables.

Sans verser dans un excès de technicité, les IEN devraient disposer d'outils de pilotage plus performants leur permettant de réguler le fonctionnement des dispositifs. L'exemple de la politique prioritaire est, à cet égard, très significatif : personne ne semble, à l'heure actuelle en mesure de corrélérer une allocation supplémentaire de moyens d'enseignement avec les performances des élèves. On ne peut par exemple qu'être frappé, en Seine-Saint-Denis, par la contradiction qu'on constate entre l'ampleur des moyens nouveaux attribués et leur faible visibilité pour les enseignants et les parents d'élèves. Une enseignante de Saint-Denis a pu ainsi affirmer : « c'est de plus en plus dur et on a de moins en moins de moyens ». De même, les effets de ces attributions ne semblent pas avoir été clairement évalués. Les baisses significatives d'effectifs observées dans certaines classes ne s'accompagnent pas encore suffisamment de la mise en place de méthodes de différenciation pédagogique permettant de répondre vraiment aux difficultés des élèves.

L'inspection individuelle des enseignants, parfois liée à une inspection d'école ou de cycle, constitue une dimension primordiale du métier d'IEN et les inspecteurs parviennent, dans l'ensemble, à y consacrer le temps nécessaire. Mais quel est, dans le premier degré, le niveau le plus opérationnel ? S'agit-il de la classe ou de l'école ? L'académie de Créteil, plus qu'une autre peut-être, mériterait que l'on s'attache à définir les enjeux et les termes d'un tel débat. Centrer le regard sur la classe équivaut à privilégier la prestation individuelle du maître; retenir plutôt le niveau de l'école revient à observer un fonctionnement plus collectif et systémique. La lecture des rapports d'inspection, de qualité dans l'ensemble, montre qu'ils font l'économie d'une réponse à cette question majeure, dans l'attente peut-être d'une réponse institutionnelle.

Les appréciations sur la manière de servir sont toutefois trop laudatives pour induire les ajustements souhaitables et nous avons noté une forte contradiction entre le contenu des rapports et ce qu'ont pu nous dire les IEN rencontrés. L'analyse de pratiques pédagogiques plus englobantes - traitement de la difficulté scolaire, travail par cycle, exploitation collective des évaluations pour définir des stratégies explicites de différenciation pédagogique - commencent à se développer mais sont encore loin d'être systématiques. Il serait souhaitable par ailleurs qu'une mention explicite du contrôle de conformité apparût systématiquement dans chaque rapport d'inspection ainsi qu'une référence au projet de l'école.

L'animation et la formation continue constituent des domaines où les IEN sont fortement impliqués. Leur mérite est grand d'avoir pu s'adapter, depuis quelques années, à des priorités qui se juxtaposent les unes aux autres. Les débuts, timides mais réels, des PPAP montrent que le temps de la pédagogie n'est pas toujours compatible avec l'empressement médiatique des effets d'annonce.

### **5.3.2 les IA-IPR dans le second degré**

L'enquête conduite auprès des IA-IPR révèle qu'ils ne peuvent consacrer que deux jours par semaine, et parfois moins, aux inspections individuelles suivies de conseils pédagogiques. Comme dans les autres académies, l'intervalle de temps entre deux inspections varie de 5 à 8 années. Cette faible disponibilité conduit à multiplier et prélever sur les moyens de terrain les professeurs chargés à temps partiel de mission d'inspection, eux aussi rapidement débordés par la tâche. Aussi la mission s'est-elle attachée à analyser l'importance des autres charges des inspecteurs, en mettant l'accent sur les exigences particulières à l'académie de Créteil.

Le recrutement permanent d'enseignants contractuels, leur accompagnement ainsi que celui des vacataires, le suivi des stagiaires en situation, l'accueil et la formation sur site des jeunes enseignants, le renouvellement permanent du vivier des conseillers pédagogiques et des formateurs mobilisent ici un temps considérable dans l'activité des inspecteurs.

Par ailleurs, le recteur prélève dans les corps d'inspection des conseillers techniques et des pilotes pour diverses commissions ou missions, sollicités régulièrement par de nombreuses réunions ainsi que par la préparation du projet académique et la participation aux réunions de district.. La proximité géographique du ministère fait qu'ils sont plus que d'autres sollicités pour des réflexions ou missions nationales voire internationales.

Par ailleurs, ils ont à faire face à toutes les tâches qui sont celles de leurs collègues des autres académies, telles les évaluations globales de l'enseignement à la demande du recteur ou de l'IGEN. L'introduction et le suivi des réformes successives ont mobilisé ces dernières années beaucoup de leur énergie et de leur temps.

Beaucoup de ces tâches tiennent les IA-IPR éloignés de la salle de classe. Pourtant leur présence dans les EPLE apparaît prioritaire et indispensable. Ils sont en effet, dans le domaine pédagogique, seuls en mesure de :

- pénétrer dans la classe pour contrôler et évaluer l'acte pédagogique,
- agir avec la légitimité et l'autorité nécessaires sur les pratiques des enseignants à travers leurs conseils et l'animation pédagogique. En l'absence de réseaux horizontaux structurés dans l'académie, c'est sur l'IPR et son équipe disciplinaire que reposent entièrement la mise en valeur et la dissémination des pratiques exemplaires,
- inciter les enseignants à réfléchir sur la façon dont ils évaluent leurs élèves et intègrent cette évaluation dans leur démarche pédagogique.

Le travail d'animation pédagogique effectué par les inspections académiques en direction des EPLE gagnerait à associer les IA-IPR dès sa conception et pour son suivi. Compte tenu de la multiplicité des interlocuteurs disciplinaires, cette collaboration serait facilitée par la mise en place d'un réseau d'inspecteurs «correspondants» d'un ensemble de collèges et de lycées, à l'instar de la pratique déjà installée dans l'enseignement professionnel.

Dans un souci de meilleure efficacité, il dépend en outre du rectorat et des IA de faciliter leurs conditions d'exercice en renforçant la logistique mise à leur disposition (secrétariats, cartes téléphoniques, messagerie gratuite accessible en fin de semaine)

### **5.3.3 les IEN-ET/EG dans les lycées professionnels**

Les IEN-ET/EG, si l'on en croit les proviseurs et enseignants de lycée professionnel, sont plus présents sur le terrain grâce à l'institution de l'IEN correspondant d'établissement qui, quelle que soit sa spécialité, entretient un dialogue régulier avec le chef d'établissement sur tous les champs d'activité du lycée. La pratique est déjà ancienne. Elle est positivement appréciée autant des inspecteurs eux-mêmes, car elle assure une cohérence dans l'attitude de l'institution, que des chefs d'établissement. Ceux-ci néanmoins la perçoivent plutôt comme une relation de services. S'ils sont demandeurs d'expertise didactique et disciplinaire et recherchent dans le domaine pédagogique les conseils des inspecteurs, l'intervention de ces derniers les gêne en revanche, si l'on en croit les IEN, lorsqu'elle prend la forme d'un rappel au règlement : « Un chef d'établissement préfère qu'on lui simplifie la vie plutôt que de la lui compliquer ». Cette tâche de correspondant, au reste, mobilise un temps modeste, de l'ordre d'une douzaine de jours par an.

Les IEN-ET/EG ont certes à s'occuper d'établissements moins nombreux que leurs collègues. Il s'y ajoute en revanche le suivi de l'apprentissage, celui de la formation continue (avec un très gros travail entrepris de contrôle de qualité qui devrait aboutir à vérifier la conformité de tous les GRETA à la norme ISO9001 d'ici 2004), deux centres de validation des acquis, enfin les relations avec les partenaires régionaux et départementaux de la formation professionnelle. Comme les IA-IPR, et bien qu'ils identifient l'inspection et l'animation auprès des enseignants comme leur fonction principale, ils regrettent de ne pouvoir consacrer davantage de temps au « contact et à la médiation avec le terrain » car d'autres tâches les accaparent, pour la plupart très voisines de leurs collègues IA-IPR. La conséquence en est qu'ils ne peuvent consacrer qu'une demi-journée à trois jours par semaine en moyenne annuelle aux inspections individuelles.

Le délai moyen entre deux inspections varie donc entre trois et cinq ans maximum, le plus souvent quatre années, pour les professeurs qui restent dans l'académie. La charge d'inspection proprement dite s'alourdit des visites multiples aux professeurs contractuels débutants, qui ne font pas l'objet de rapports écrits.

Le recrutement, l'accueil, le suivi, la formation des non-titulaires, particulièrement nombreux dans les disciplines techniques (un quart des enseignants) mobilisent beaucoup du temps des inspecteurs. Le seul recrutement des contractuels mobilise par exemple quinze journées en génie électrique, leur formation accélérée cinq jours. Les IEN-ET/EG, confrontés à un afflux important de personnels débutants, ont fait par ailleurs une priorité de l'inspection et du suivi des nouveaux enseignants. Le suivi peut recouvrir deux ou trois visites dont une dès le premier trimestre pour identifier les personnes en difficulté. Si l'on y ajoute les promouvables, dernier public prioritaire, le temps disponible pour les inspections individuelles est vite consommé. Bref, les IEN-ET/EG ont développé en la matière des pratiques d'inspection adaptées aux caractéristiques très particulières de l'académie, mais qui présentent l'inconvénient de concentrer leur activité sur un public en constant renouvellement. Il est dommage que celle-ci ne puisse rayonner davantage car ces pratiques, telles que les décrivent les équipes dans certaines disciplines ou spécialités, paraissent à bien des égards exemplaires.

Les tâches d'examen, notamment dans les disciplines professionnelles, sont particulièrement lourdes compte tenu de la diversité des diplômes et occupent plus de temps que les

inspections individuelles. La globalisation interacadémique des sujets d'examen représente à cet égard une économie d'efforts appréciable et appréciée et pourrait utilement être étendue.

Les IEN-ET/EG ont de façon générale peu d'interaction avec la formation initiale des enseignants en IUFM mais ils jouent un rôle important dans l'animation de la formation sur site et de formations académiques spécifiques. Ils sont, comme leurs collègues IA-IPR, sollicités par le ministère et le rectorat (DAET et DAFCO), mais aussi par la Région Île-de-France en raison de leurs compétences en matière d'équipement des établissements. Il arrive même qu'ils soient irrégulièrement chargés par la préfecture du suivi de la taxe d'apprentissage, comme c'est le cas en Seine-et-Marne.

Au total donc, des inspecteurs investis dans leur métier, performants dans les pratiques d'évaluation et d'animation pédagogiques mais, comme les IA-IPR, sollicités et dévorés par des tâches académiques et nationales dont une part relève de la simple administration. Le rôle qu'ils jouent comme correspondants d'établissement gagnerait à être conforté par une formation à l'évaluation globale des EPLE.

Recenter les tâches des IEN-ET/EG, comme celles des IA-IPR, sur leur fonction d'encadrement pédagogique serait probablement bénéfique. Une stabilisation des équipes enseignantes dans l'académie dégagerait du temps supplémentaire pour l'accompagnement et la dynamisation de ces équipes.

## 5.4 L'établissement scolaire, lieu des pratiques professionnelles

La mission s'est interrogée sur le décalage qu'elle observe entre la volonté politique exprimée par le projet académique et la réalité de son impact : d'un côté, l'objectif affiché de la réussite pour tous ou son doublet négatif la lutte contre l'échec scolaire; à l'arrivée, un écart croissant aux examens entre les résultats de l'académie et ceux du reste de la France. Malgré des réussites périphériques dans la « récupération » des jeunes marginalisés par les structures régulières d'enseignement, c'est globalement l'échec de ces mêmes structures à les prendre en charge de manière appropriée qui les enferme dans une orientation qu'ils refusent et qui les mène peu à peu hors de l'école.

Les explications socio-économiques données parfois hâtivement pour expliquer, voire pronostiquer, les résultats des élèves sont à l'évidence insuffisantes. Travaillant sur un échantillon d'établissements pour tâcher de comprendre les différences de performances observées, la mission d'évaluation a conclu qu'à contexte et ressources comparables, les résultats peuvent être très différents.

La clé de ces écarts doit-elle être cherchée dans les pratiques internes aux établissements scolaires ? Le pilotage tenté par les services académiques reste en effet périphérique à la démarche d'enseignement. C'est dans l'établissement scolaire que se situe en réalité le centre de gravité des pratiques pédagogiques, des pratiques d'orientation et des démarches d'intégration. L'attention de la mission a été attirée dans l'académie sur des pratiques remarquables élaborées par des enseignants, généralement de façon collective, pour mieux prendre en charge les besoins particuliers de leurs élèves. Force est de dire que ces pratiques ne concernent encore que trop peu d'écoles et d'établissements. Encourager et diffuser ces démarches adaptées constitue dans l'académie un défi majeur.

### **5.4.1 la réalité du fonctionnement d'équipe**

Les styles de direction peuvent être différents, des «décisions toutes prises par une seule personne » au chef d'équipe partout sur la brèche. Il semble cependant qu'on évolue partout vers «un mode de gestion plus participatif », dût-il perturber des habitudes et des avantages acquis. La personnalité du chef d'établissement, son charisme et son engagement ont une forte incidence sur le fonctionnement et l'image extérieure de l'établissement mais ont aussi une fréquente contrepartie dans la surcharge de l'emploi du temps.

Les chefs d'établissements aspirent à jouer pleinement le rôle d'un chef d'équipe pédagogique (« la salle des professeurs est aussi celle du principal ») mais ce n'est pas toujours sans difficulté. Aussi ont-ils de fortes attentes à l'égard des corps d'inspection : « Dans un premier temps l'aide des IA-IPR pour une meilleure efficacité pédagogique. Le chef d'établissement prendra ensuite le relais pédagogique ». Ils comptent sur les inspecteurs pour influencer les pratiques des enseignants et pour jouer un rôle prescripteur en matière de formation pédagogique et didactique.

L'équipe de direction est une réalité dans la plupart des établissements. Le proviseur ou le principal, son adjoint, le conseiller principal d'éducation, le ou les chefs de travaux, le gestionnaire travaillent dans une proximité de tous les instants et la solidarité leur apparaît nécessaire pour faire face aux situations difficiles. La réalité de l'équipe pédagogique, pour ne rien dire de l'équipe éducative, est moins évidente. La formation au travail d'équipe a d'ailleurs peu de place dans la formation initiale où elle est associée à la préparation aux seuls publics difficiles. Pourtant, pour tous nos interlocuteurs et informateurs, le facteur crucial qui fait la différence, à conditions égales, dans la performance est, plus encore que la qualité du chef d'établissement, l'existence d'une équipe de direction (dans une école, le directeur) capable de mobiliser largement une équipe pédagogique sur un projet.

Les ATOSS sont généralement considérés comme faisant partie de l'équipe éducative. On observe chez eux d'un établissement à l'autre une gamme très large de comportements dans lesquels la stabilité favorisée par des transports commodes et les conditions de travail moins ou plus dégradées, en fonction du déficit d'effectifs, constituent des facteurs de motivation importants. Leur rôle dans la bonne marche de l'établissement ne saurait être sous-estimé. En particulier le premier contact avec un établissement s'opère le plus souvent à la loge ou au standard, et sa qualité détermine l'image de l'établissement ; un nombre croissant de réceptionnistes semble y être attentif.

Les personnels sociaux et de santé, pour leur part, revendiquent leur appartenance à l'équipe éducative et sont assidus aux conseils de classe. Les infirmières scolaires, à travers l'éducation à la santé et la prévention des conduites à risques, sont généralement impliquées dans l'animation et la vie scolaire.

Les instructions font constamment référence au travail d'équipe des enseignants. Celui-ci paraît dans cette académie indispensable non seulement à une efficacité maximale du projet pédagogique mais aussi à l'intégration et à la sécurisation des nouveaux comme au soutien des personnels en difficulté. Pourtant, on observe chez les professeurs peu de fonctionnements d'équipe : parfois des équipes d'école ou disciplinaires, notamment en éducation physique et sportive où l'on porte haut l'intégration des progressions et des exigences. Lorsqu'une équipe fonctionne au niveau de la classe, c'est à l'occasion d'un projet ou action spécifique et

presque toujours de façon restreinte. Le décloisonnement et le fonctionnement trans-classes, pour réfléchir en commun aux parcours et progressions des élèves, sont encore plus rares.

Le travail en équipe éducative est exceptionnel : trop d'enseignants ont tendance à refuser d'assumer la discipline et la prise en charge des élèves difficiles comme si ce n'était « pas de leur ressort voire de leur compétence ». L'intégration des aides-éducateurs dans les équipes est rarement réalisée ; il arrive aux professeurs de leur déléguer le soutien aux élèves en difficulté sans pour autant les associer à la réflexion pédagogique.

Travailler ensemble au sein d'une équipe disciplinaire signifie d'ailleurs plus souvent procéder à des échanges informels, mettre en commun des matériels, voire organiser des devoirs sur table qui supposent une entente sur la progression annuelle, que définir et développer un projet pédagogique commun. Au sein d'une même classe la concertation sur la planification des travaux demandés aux élèves et l'homogénéisation des exigences méthodologiques semble une étape minimale qui n'est pas toujours franchie. On observe heureusement des exemples plus ambitieux dans le cadre d'actions réfléchies de prise en charge des élèves.

On relève également des différences dans les attitudes entre collège, lycée et lycée professionnel. Les PPCP et les modules sont en lycée professionnel les points focaux du travail d'équipe disciplinaire ou interdisciplinaire. L'observation des réformes y confirme la réalité d'un travail d'équipe pluridisciplinaire restreint mais appelle des nuances quant à la qualité de la concertation entre représentants des disciplines générales et professionnelles.

La plupart des réformes nationales récentes visent à développer les démarches pluridisciplinaires et à travers elles le travail d'équipe. L'académie a offert au cours des dernières années plusieurs exemples d'anticipation d'une telle démarche, générant parfois des attitudes paradoxales de rejet chez des personnels qui estiment avoir déjà « beaucoup donné » ou obtenu des résultats à leur manière. Si les personnels ont mis avec bonne volonté en œuvre TPE, PPCP et ECJS dans l'académie, ces activités pluridisciplinaires ont eu jusqu'ici peu de retentissement sur les pratiques pédagogiques ordinaires et la priorité des professeurs va encore à la défense de leur discipline.

#### **5.4.2 *les pratiques d'évaluation des élèves***

De l'avis de beaucoup d'acteurs l'évaluation « demeure le problème central » et « un point faible » dans la démarche d'enseignement. L'absence de culture d'évaluation des enseignants est soulignée mais cette carence touche aussi l'encadrement.

##### **5.4.2.1 *les évaluations nationales***

Malgré une sensibilisation dans le cadre de la formation initiale, les évaluations nationales en CE2 lorsqu'on en dispose, à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, à l'entrée en seconde sont sous-utilisées par les enseignants. La formation reçue à l'IUFM sur ce thème reste à vrai dire modeste. A l'intention des professeurs d'écoles, « l'évaluation des élèves et la gestion des classes hétérogènes » est au programme de l'un des quatre ateliers optionnels mais les futurs maîtres ne sont astreints à suivre que deux de ces derniers. Dans le cas des professeurs de lycée et collège, les modes d'évaluation sont simplement abordés dans le cadre de la formation disciplinaire hebdomadaire et aucune mention ne figure dans le programme de la formation générale commune, où la remédiation paraît réservée aux publics difficiles.

A l'échelle de l'établissement, les évaluations servent peu au pilotage et fournissent rarement le socle d'un projet pédagogique. Même en lycée professionnel où les référentiels invitent à raisonner en termes de compétences, « les professeurs préfèrent utiliser leurs propres outils, souvent fondés sur la vérification de connaissances. Ils ne perçoivent pas l'intérêt de s'appuyer sur des items qui renvoient aux compétences à vérifier ». « Les enseignants restent persuadés qu'ils connaissent très rapidement et très bien leurs élèves et ne voient pas ce que cette évaluation peut leur apporter ». Tout au plus certains se servent-ils des protocoles comme banques d'exercices.

Certes, nous avons observé aussi d'autres pratiques, à l'école primaire comme dans quelques établissements du second degré, où l'évaluation constitue le point de départ d'une prise en charge différenciée par groupes de besoin. Ces exemples donnent une idée des progrès qu'on pourrait accomplir en faisant évoluer plus largement les pratiques.

Malgré la priorité académique accordée aux liaisons entre degrés d'enseignement, la frilosité actuelle aggrave le défaut d'articulation entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée. D'une part les professeurs ne prennent pas assez en compte les acquis des élèves et ont à cet égard beaucoup d'*a priori*. D'autre part, les IPR s'inquiètent d'un hiatus grandissant entre les exigences, pour ne rien dire des méthodes, du collège et du lycée qui rend souvent l'adaptation en seconde particulièrement difficile pour certains élèves et que de nombreux parents rendent responsable du taux élevé de réorientation et de redoublement.

#### **5.4.2.2 L'évaluation dans le cadre de la classe**

La gamme des pratiques d'évaluation dans le cadre des enseignements est peu étendue. L'évaluation des élèves est « empirique », « chaque enseignant utilisant ses propres outils qui correspondent à l'image qu'il se fait d'un outil d'évaluation ». Même dans des disciplines professionnelles, elle porte plus volontiers sur les connaissances que les compétences. Elle est normative et sommative plutôt que formative, en dépit de quelques tentatives d'évolution, voire d'entraînement des élèves à l'auto-évaluation.

Les contrôles sont utilisés « comme des constats individuels pour déterminer les moyennes, compléter les bulletins trimestriels et les livrets d'examen », et si les enseignants s'en servent également pour apprécier l'acquisition de compétences et de connaissances « ils ne l'expriment pas toujours clairement ». Construire ces contrôles est un exercice délicat qui conduit beaucoup d'enseignants à reprendre de façon stéréotypée des sujets d'examen ou des exercices de manuel sans ménager les progressions nécessaires à l'acquisition de savoir-faire. Certaines compétences ne sont plus développées et évaluées faute d'exercices : on est ainsi frappé en é potrà par la négligence qui touche la production écrite, la pratique de l'oral et, même de la part des meilleures équipes, la mémorisation. Le contrôle en cours de formation dans l'enseignement professionnel, s'il peut « contribuer à un changement des pratiques en identifiant clairement les compétences à évaluer », peut lui aussi se transformer en « bachotage technologique » ou inciter à une certaine sélection et donc un appauvrissement des contenus. L'analyse des contenus, des résultats obtenus par les élèves et de l'exploitation qui en est faite montre souvent un besoin de formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation et de la remédiation.

La difficulté à évaluer les compétences rejaillit sur la mise en œuvre des démarches pluridisciplinaires transversales. L'enseignement professionnel a en ce domaine l'avantage de

disposer de référentiels ; l'évaluation nationale de la mise en œuvre des PPCP n'en fait pas moins apparaître l'absence fréquente dans la conception du projet de la dimension d'évaluation des acquis, renvoyée au mieux au cadre redondant de l'enseignement disciplinaire.

Tout aussi troublantes, lorsqu'on en connaît les conséquences sur le parcours scolaire des élèves, sont les disparités observées dans la notation au sein d'un même établissement. Un principal s'étonne ainsi de « la disparité des notes pour une même discipline » ; un autre s'indigne du refus opposé par les professeurs de français, au nom de « la grande richesse des choix pédagogiques au sein de l'équipe disciplinaire », à la définition d'exigences communes sur le modèle du fonctionnement de l'équipe d'EPS où une démarche collective va de soi.

Les démarches d'harmonisation des critères sont exceptionnelles. Pourtant, comme la mission l'a constaté dans une école primaire, le simple objectif de rendre les bilans des élèves compréhensibles aux parents, conduit à remettre à plat l'ensemble des critères d'évaluation.

Ces disparités qui se retrouvent d'un lieu à l'autre semblent traduire une dissolution des repères d'évaluation. Il arrive qu'une sur-notation systématique soit pratiquée afin « d'encourager les élèves » ainsi abusés sur leur performance ou « d'acheter la paix sociale ». Or ces notes servent de base au contrôle continu pris en compte pour l'examen du brevet ou le diplôme professionnel. « Il n'est plus besoin de travailler pour réussir au BEP ou au Baccalauréat professionnel » disent des proviseurs... et aussi des élèves. On constate in fine au diplôme national du brevet un fort écart entre les notes du contrôle continu et celles des épreuves terminales (pas toujours dans le même sens d'ailleurs), ce qui révèle à tout le moins une faiblesse dans les pratiques d'évaluation, dans les pires cas un brouillage du niveau d'exigence. La complicité est aussi administrative, le rattrapage organisé conditionnant en partie les résultats ; une moyenne de 5 ou 6 peut à l'extrême être acceptée, mettre la barre à 8,5 est courant.

#### **5.4.2.3 L'évaluation aux examens**

En dépit des efforts faits pour harmoniser les critères de notation aux examens, des écarts apparaissent encore entre jurys, au point que dans un lycée professionnel de Seine-Saint-Denis l'équipe enseignante explique la forte variation des résultats d'une année sur l'autre par la modification du jury, esquivant ainsi toute réflexion sur sa propre responsabilité. L'inégalité de traitement est confirmée par une enquête conduite par les IPR de différentes disciplines sur la correction du baccalauréat en Île-de-France : écarts entre correcteurs supérieurs à deux points sur l'échantillon de copies soumis à relecture et, malgré les consignes diffusées, flou sur la hiérarchisation des critères, écarts entre jurys dus à l'individualisme persistant de certains correcteurs et à l'absence de comparaison des moyennes, barèmes personnels valorisant les connaissances par rapport à la qualité de production, décalages de l'échelle de notation entre disciplines.

On se rend compte, par tous les constats inquiétants qui précèdent, que la formation à l'évaluation reste à construire chez beaucoup d'enseignants. C'est un enjeu important dans l'académie que de développer, dès l'école primaire, une culture de l'évaluation combinée à un renforcement pédagogique tendant à la prise en compte de la nature des difficultés des élèves. Il sera difficile au sein des établissements en l'absence de ce terreau de concevoir et conduire leur projet pédagogique avec la rigueur nécessaire à son succès.

### **5.4.3 *la relance des projets d'établissement***

Le principe d'un projet d'école ou d'établissement est inscrit dans la loi d'orientation de 1989. Si la quasi totalité des écoles a déposé un projet, en revanche seuls deux tiers des EPLE disposent d'un tel document et un tiers seulement est engagé dans un réel travail de fond. C'est donc à juste titre qu'une lettre du recteur aux chefs d'établissement parle de « formalisme » et de « déperissement de la démarche » justifiant la relance des projets. Beaucoup d'interlocuteurs s'inquiètent d'une tension croissante entre les instructions et demandes « d'en haut », accompagnées d'une exigence de réponse immédiate aux priorités définies au niveau central, et la démarche propre d'un projet d'école ou d'établissement fondé sur un diagnostic spécifique et échelonné sur plusieurs années : « Il n'y a plus assez de place pour les propositions du terrain ».

#### **5.4.3.1 dans les écoles**

Le pilotage du dispositif a généralement été confié aux IEN. Ils s'y sont réellement impliqués avec d'autant plus de mérite qu'ils ont dû assumer une difficulté liée au fait qu'ils jouent simultanément plusieurs rôles : incitation, animation et évaluation.

Les constatations conduisent à poser la question de l'appropriation réelle du projet d'école, en tant qu'outil d'aide à la réussite scolaire, par l'ensemble des acteurs. Jusqu'à présent, les projets d'école se sont, pour l'essentiel, révélés utiles dans le domaine d'un travail en équipe débouchant parfois sur des choix d'organisation et de fonctionnement pédagogiques.

Actuellement, dans les trois départements, il est possible de noter une double amélioration. La première relève des écoles elles-mêmes, qui travaillent sur des projets de plus en plus orientés vers les apprentissages fondamentaux et la seconde se rapporte au pilotage, assumé plus directement par l'IA. Le point positif de ce recentrage se situe dans une plus forte articulation entre politique nationale, priorités départementales, plans d'action des circonscriptions et projets d'école.

Pour être efficace, cette approche encourageante doit se traduire par la mise à disposition des écoles d'outils simples et pratiques.

#### **5.4.3.2 dans les EPLE**

Les «projets d'établissement» examinés se présentent plus souvent comme un catalogue des activités menées dans l'établissement que comme une «charte pour l'action» assise sur une analyse des besoins et une détermination de priorités pédagogiques partagées. Les enseignants confondent encore projet d'établissement et actions ponctuelles et l'évaluation de ces actions, qu'elle soit de suivi ou d'impact, n'est pas toujours bien cernée faute, d'une part d'un groupe de pilotage, d'autre part d'indicateurs identifiés. Même lorsqu'il existe le projet d'établissement est bien souvent l'affaire des seules équipes de direction plutôt qu'un projet porté par l'ensemble des personnels qui en ignorent le contenu.

Ce constat corrobore, mais à un degré plus aigu, celui fait jusqu'ici dans toutes les académies. « On n'a pas besoin d'un projet d'établissement », dit un principal de collège visité, « ça roule tout seul! ». Les établissements dans lesquels les difficultés croissent, et ceci est cohérent avec les constats réalisés en zone d'éducation prioritaire, éprouvent plus que d'autres la nécessité de réaliser un projet, parce qu'ils ont davantage besoin de définir leurs priorités mais la démarche participative d'élaboration aboutit souvent à définir des axes en fonction des points

les plus sensibles pour les personnels : civilité, absentéisme et préconisent une promotion de la réussite sans point précis d'application.

De façon générale, les établissements n'exploitent guère leur marge d'autonomie pour assouplir et moduler l'organisation pédagogique, qu'il s'agisse de l'affectation de leur dotation horaire globale ou de la gestion des absences d'enseignants de courte durée (on ne touche pas aux emplois du temps pour gérer les remplacements à l'interne). Par ailleurs une part croissante des moyens est pré-affectée de façon rigide à la mise en œuvre des priorités nationales, générant une forte contrainte institutionnelle ou un habillage opportuniste des actions inscrites au projet d'établissement. Les moyens attribués sur la base d'un projet ou d'un contrat sont trop modestes pour être réellement incitatifs. Peu d'établissements prennent l'initiative de rechercher d'autres ressources au service d'un projet, comme par exemple ce collège qui a développé des études dirigées en associant à quelques professeurs des postulants à l'IUFM en quête de sensibilisation professionnelle.

Le suivi des projets d'école et d'établissement est assuré au niveau de l'inspection d'académie par des structures légères animées par des enseignants détachés du terrain. L'influence de ces cellules s'exerce de façon indirecte, à travers le modèle fourni pour la présentation des projets et l'instruction des demandes de moyens afférentes, mais elles ne disposent que de faibles moyens pour peser sur la qualité des projets car elles n'ont pas l'initiative du dialogue. Celui-ci ne va d'ailleurs pas au-delà du niveau du chef d'établissement.

Les autorités académiques ont elles-mêmes constaté l'essoufflement de l'impulsion donnée dans la première moitié de la décennie 1990 ; de nombreux chefs d'établissement et inspecteurs avaient été alors formés. Aussi se sont-elles efforcées, suivant les termes d'une lettre du recteur aux chefs d'établissements en date du 17 mai 2002, de « relancer » et « refonder la démarche de projets d'établissement ». Cette lettre récapitule les étapes de la démarche entreprise depuis l'automne 2000 et pose un calendrier de réalisation malheureusement peu réaliste. Si l'on y regarde de plus près, l'opération fournit un assez bon exemple des écueils qui peuvent affaiblir dans cette académie l'exécution de la politique la mieux fondée :

- l'absence de mémoire et de continuité : la formation de personnels à la démarche de projet avait été une opération lourde qui ne s'est pas renouvelée ni prolongée malgré de nombreux départs. L'opération de relance aurait sans doute gagné à s'appuyer sur les acquis et les leçons tirés de l'expérience précédente ;
- l'absence dans le cahier des charges de la dimension d'évaluation indispensable à la conduite d'un projet ;
- la gestion du calendrier : le calendrier s'est précipité en septembre 2001, faisant coïncider l'élaboration des diagnostics d'établissement puis des projets avec la phase initialement prévue de préparation du terrain et de formation. S'est retrouvée ainsi programmée au cours de la seule année scolaire 2001-2002 une succession d'opérations qui devaient aboutir dès mars à l'envoi d'un auto-diagnostic et au plus tard en octobre 2002 à la transmission aux autorités académiques d'un projet, alors même que le nombre considérable d'établissements dans l'académie rend une telle opération particulièrement lourde et délicate.

- ce calendrier présentait l'inconvénient de sous-estimer les délais de transmission et le rythme des réunions institutionnelles dans les établissements. Or le temps des démarches participatives est un temps lent. De plus le dispositif d'accompagnement a été entièrement construit autour des chefs d'établissements, alors que les équipes éducatives qu'ils sont censés impliquer n'ont généralement pas de culture de projet préalable. On ne saurait donc s'étonner que le calendrier ait pris du retard avec un évident effet démobilisateur. Sur les 78 personnels de direction inscrits au stage, 50 étaient présents le premier jour, 40 le second et 25 le troisième et à la fin février 12 établissements seulement avaient sollicité les conseils du groupe d'appui. A la mi-mars 2002 160 auto-diagnostic seulement (dont la moitié provenaient de Seine et Marne) étaient remontés aux services académiques ;
- la pression du niveau central : l'on s'aperçoit qu'en fait la contraction malheureuse du calendrier tient à un télescopage avec une initiative nationale prise dans le cadre de l'évaluation des personnels de direction. Celle-ci comporte l'élaboration d'un diagnostic de l'établissement, adressé à l'autorité académique qui sur cette base rédige la lettre de mission du chef d'établissement. Une confusion de fait a pu s'introduire dans l'esprit des chefs d'établissement entre un diagnostic personnel et la démarche collective de projet.

## 5.5 Des pratiques pédagogiques souvent peu adaptées aux défis académiques

### 5.5.1 *dans le premier degré*

La lecture des rapports d'inspection indique que, globalement, la valeur professionnelle des enseignants est la même ici que partout ailleurs. L'attitude accueillante qu'ils manifestent vis à vis de certains problèmes tels que l'accueil des élèves néo-arrivants, montre qu'ils savent mettre en œuvre, peut-être plus qu'ailleurs, les principes fondamentaux de l'école républicaine. Dans certains cas, par exemple lors de difficultés créées par le comportement individuel de certains élèves violents, on constate une grande mobilisation des enseignants concernés pour rechercher des solutions où chacun n'hésite pas à s'investir.

Les pratiques professionnelles ont cependant tendance à s'assouplir quand elles devraient rester ancrées sur les fondamentaux et les structures restent figées dans un cadre national contraignant quand elles devraient bénéficier d'une certaine aération fonctionnelle.

Les enseignants déclarent se référer aux programmes nationaux avec la même ambition pour tous les élèves. Mais les observations faites dans l'académie convergent avec celles faites de façon générale au niveau national : se fondant sur leurs compétences professionnelles et leur connaissance des besoins des élèves, beaucoup d'enseignants ne considèrent pas les programmes nationaux comme des textes impératifs, mais plutôt comme des balises grâce auxquelles ils définissent leur propre parcours. En réalité, la gestion des difficultés sociales des familles, préoccupation omniprésente, finit dans certaines écoles par mobiliser le temps et les énergies au détriment du sens des apprentissages et du niveau d'exigences cognitives.

Les maîtres ne sont pas réellement conscients de cette évolution. Certains reconnaissent qu'ils sont conduits à emprunter une « pédagogie du détour » pour motiver leurs élèves mais déclarent leur ambition identique à ce qu'elle serait dans des secteurs favorisés. Pourtant, les observations des IEN montrent parfois une dérive qui touche à la fois les pratiques

enseignantes - tableau mal tenu, affichage mural négligé, cahiers superficiellement corrigés - et les activités des élèves - travaux peu soignés, savoirs mal maîtrisés, écarts de conduite tolérés.

Chez les enseignants certains propos sont au demeurant révélateurs. Ainsi, lors d'une réunion avec des directeurs d'école, à la question de savoir dans quels domaines l'école apporte un maximum de « plus-value » aux élèves, ils répondent unanimement : « la construction de la citoyenneté et la possibilité de pratiques culturelles ». Ils affirment, par ailleurs que l'école constitue une entité plus importante que la classe. Cela n'est pas inquiétant en soi, mais lorsque ces propos vont de pair avec la dénonciation de certains dispositifs pourtant centrés sur un projet commun d'amélioration des apprentissages comme « le projet d'école qui demande beaucoup de travail mais ne sert à rien », il s'avère impossible d'exclure l'idée que le souhait de prise en charge collective des problèmes puisse opérer comme un transfert voire un refuge, par rapport à la mission traditionnelle de l'enseignant.

La mission d'évaluation ne saurait, à la lumière de ce qui a été constaté, que défendre un principe fondamental : dans les quartiers difficiles, les élèves ont plus qu'ailleurs besoin de s'appuyer sur un enseignement structuré, rigoureux, méthodique, qui développe le goût du travail bien fait et centre les activités sur les apprentissages fondamentaux. Un enseignement adapté est aussi, bien sûr, un enseignement différencié, soucieux d'accompagner chaque enfant dans la réalisation de ses potentialités. Les acteurs du système éducatif pourraient reprendre à leur compte les propos tenus par un chercheur lors de la clôture d'un séminaire intitulé « former en ZEP/REP » : « les nouvelles compétences professionnelles des enseignants en ZEP seraient à repenser autour d'un certain retour aux sources et pourraient s'inspirer des vertus et qualités des hussards noirs de la République ».

En termes de gestion des structures, le réseau scolaire est, à la fois, sur-administré et sous-piloté et les enseignants peuvent agir en fonction de leur seule appréciation personnelle. La meilleure illustration de ce phénomène réside peut-être dans l'attitude de cette directrice d'école maternelle qui, sans que personne semble s'en émouvoir, a décidé de limiter à 17 le nombre d'enfants de deux ans pouvant être inscrits dans la classe des tout-petits, alors que l'école dispose, en plus des classes fréquentées par 20 à 23 élèves en moyenne, d'un maître supplémentaire, d'un poste d'adaptation et de trois aides-éducateurs. Dans une circonscription de Seine-Saint-Denis, les élèves ne sont pas accueillis le samedi matin à l'école maternelle.

L'assouplissement souhaitable devrait consister en une adaptation du réseau aux besoins réellement constatés. Citons, à titre d'exemple, les classes de perfectionnement. Si leur suppression a été décidée au niveau national, il se peut que dans certaines conditions et malgré les insuffisances ou les dérives constatées dans ce dispositif, ce type de classe corresponde parfois aux besoins de certains élèves de cette académie. La mission recommande que celle-ci bénéficie d'un droit à l'expérimentation, pour cette question comme pour d'autres, assorti d'un devoir d'évaluation externe des procédures et pratiques mises en place.

Nombre d'innovations ont été remarquées dans cette académie. Mais leur situation est fragile : le jeu des opérations de mutation peut éroder, par l'aléa des nominations au barème, un dispositif patiemment édifié et parfaitement efficace. Là encore, des règles spécifiques de nomination devraient, au moins à titre expérimental, être imaginées et appliquées.

Il n'appartient pas à la mission de se substituer aux acteurs locaux pour définir les termes de l'adaptation nécessaire mais il semble indispensable d'insister sur une nécessaire inflexion des pratiques, dans un sens où la démarche, le projet et les dispositifs répondent à un besoin bien identifié et font l'objet d'une évaluation contractualisée. Malheureusement, le cadre mis en place par la mission à l'innovation et à la valorisation ne touche que faiblement encore l'école primaire : trois écoles seulement sur 37 actions contractualisées.

### ***5.5.2 dans le second degré***

Les enseignants peuvent se trouver confrontés dans beaucoup de collèges et lycées à des défis pédagogiques très contrastés : ou bien celui de l'hétérogénéité des classes, sinon celle des établissements ou bien celui, dans les cas les plus aigus, de l'homogénéité de populations en situation ou en danger d'échec pour lesquelles l'enseignement est dépourvu de sens et d'enjeu. Face à ces gageures, la préparation et les comportements des professeurs ne sont pas non plus homogènes. Qu'ils soient jeunes ou installés de longue date, la mission a rencontré au fil de son investigation nombre d'enseignants passionnés et généreux, investis ou même surinvestis dans leur tâche pédagogique et la mise en œuvre des réformes qui les incitent à explorer d'autres façons d'enseigner. Créteil est une académie où l'on innove et où l'on explore des approches adaptées. L'on y trouve cependant encore trop de professeurs passifs, découragés ou sceptiques, voire tentés de s'accommoder d'exigences minimales et de résultats médiocres en rejetant sur un environnement défavorable la responsabilité exclusive des échecs.

La mission s'est inquiétée plus haut d'une dissolution des repères d'évaluation qui reflète la dégradation trop fréquente du niveau d'attentes et d'exigences. Elle est préoccupée de voir des professeurs et des établissements entiers s'affranchir des obligations réglementaires en matière par exemple de cahiers de textes et de programmes. Une culture de la négligence menace de s'installer chez les professeurs, les élèves et les directions à l'égard des cahiers de textes, égarés, non reconstitués, hâtivement informés et au bout de quelques mois plus tenus à jour, au point de rendre impossible l'appréciation du travail accompli en classe et des devoirs effectués. Dans le même temps, trop d'enseignants au collège ont renoncé à exiger des élèves un travail personnel hors de la classe, c'est-à-dire le rendu des devoirs ; ceux-ci sont donc effectués pendant les cours au détriment du temps consacré à l'enseignement des programmes. A cet égard, on peut regretter que les études dirigées obligatoires en 6<sup>ème</sup> deviennent réglementairement facultatives. Il faudrait au contraire à tous niveaux, et plus particulièrement lorsque des conditions diverses rendent difficile le travail des élèves à leur domicile, développer des formules d'études dirigées, surveillées ou d'aide individualisée, au besoin à l'extérieur de l'établissement et en coopération avec d'autres partenaires (municipalités, associations de parents, structures de type SOS devoirs).

Les programmes sont par d'aucuns jugés trop ambitieux et trop lourds, tout au moins pour « ces enfants-là », et suscitent en conséquence un traitement incomplet ou appauvri. Des professeurs disent essayer de travailler sur ce qui correspond à des centres d'intérêt des élèves, par exemple les manipulations dans les disciplines scientifiques ou, au contraire, d'éviter ce qui suscite des rejets, par exemple l'oral en langue française où toute observation sur des fautes de français est mal acceptée. Pourtant, il est des enseignants pour prouver quotidiennement dans leurs classes qu'on peut adapter sa démarche à ses élèves sans pour autant transiger sur le niveau du contenu et des apprentissages et que la demande récurrente d'une flexibilité des programmes hissée à l'appréciation des établissements ne devrait pas

avoir lieu d'être. L'écart se creuse ainsi cycle après cycle entre les attentes de l'institution scolaire exprimées dans les programmes et la réalité des acquis.

Comme dans l'enseignement primaire l'hétérogénéité, à quelques remarquables exceptions près, n'a pas suscité une différenciation correspondante des pratiques. La pédagogie frontale et le style magistral – reflet d'habitudes prises à l'université, et même à l'IUFM ? – restent prédominants et la créativité didactique limitée, alors que l'évolution des publics d'élèves imposerait l'adoption de pratiques plus diversifiées. Les mesures proposées pour gérer l'hétérogénéité : aide aux devoirs, SOS maths ou français, études dirigées etc. restent trop modestes. Malgré les directives nationales, des projets pluri-catégoriels de prévention restent exceptionnels. Les efforts d'adaptation des pratiques pédagogiques sont très inégaux. Les professeurs d'histoire et géographie et de SVT se sont particulièrement impliqués dans les parcours pédagogiques diversifiés, les travaux croisés et à présent, malgré une grogne sensible, dans les itinéraires de découverte en collège ; les travaux personnels encadrés ou encore l'ECJS en lycée d'enseignement général et technique. L'ECJS a été de même bien accueillie dans les lycées professionnels où elle répondait à un besoin et les PPCP s'y sont dans l'ensemble bien implantés même si une confusion persiste souvent avec des démarches plus anciennes de projet.

Le rectorat, notamment à travers la mission collège, s'est attaché à suivre et soutenir la mise en œuvre de ces innovations nationales qu'on peut juger dans cette académie particulièrement opportunes et propres à motiver ses publics. Il est encourageant à cet égard que 36 % des élèves aient souhaité une évaluation de leur TPE au baccalauréat. Comme dans d'autres académies cependant, si les réformes sont mises en œuvre, leur signification n'est pas pour autant forcément comprise et un volant important de professeurs reste en position de refus ou de retrait.

Le projet académique met à juste titre l'accent sur les rapports entre cycles, à l'articulation de l'enseignement primaire et du collège comme de la 3<sup>ème</sup> et de la 2<sup>nde</sup>. Force est cependant de constater qu'un tel rapprochement n'implique guère actuellement que des individus, même si des efforts plus conséquents en ce sens sont faits en REP, où les coordonnateurs accomplissent un travail utile et important. Les progrès souhaitables nécessiteraient un plus grand engagement des chefs d'établissement et des équipes enseignantes.

Dans un contexte où la démarche des enseignants reste très individualiste, trop peu de pratiques favorisent les échanges entre professeurs d'un même niveau, et les réunions tenues hors du strict cadre disciplinaire semblent rarement centrées sur des questions pédagogiques. Pourtant, l'organisation de conseils d'enseignement par niveau ou celle de réunions périodiques consacrées à l'approfondissement des problèmes d'enseignement et d'apprentissage pourrait jouer le rôle d'une auto-formation par l'échange entre pairs, complémentaire des actions externes de formation continue.

Même au sein d'établissements réunissant divers ordres d'enseignement, la communication entre maîtres des différents types n'est pas garantie et les rapports restent trop souvent superficiels. Ils auraient pourtant l'occasion d'apprendre beaucoup les uns des autres dans le cadre d'échanges plus fréquents et d'actions d'animation communes, notamment dans les domaines de l'évaluation et de l'enseignement aux jeunes en grande difficulté scolaire, où les instituteurs exerçant en SEGPA et les professeurs de lycée professionnel ont capitalisé une expérience certaine.

## 5.6 Conclusion

### LA PROBLÉMATIQUE DIFFUSION DES PRATIQUES ADAPTÉES

L'académie ne manque pas d'enseignants désireux de bien faire et dévoués à la réussite de leurs élèves. Les réussites obtenues sont néanmoins, faute de trace et de mémoire des bonnes pratiques, menacées par l'érosion ou la dispersion des équipes. L'identification, la reconnaissance, la publicité et la diffusion de ces pratiques exemplaires constituent dans l'académie en enjeu majeur.

La procédure contractuelle de soutien aux démarches innovantes engagée par la mission à l'innovation et à la valorisation ne manque pas d'intérêt mais ne présente qu'un caractère marginal par rapport à l'ampleur des problèmes qui se posent dans l'académie car il n'est pas au cœur du système d'enseignement. Son impact dans les trois départements ne dépasse guère le cadre des équipes volontaires. Des réseaux horizontaux d'entraide et d'échange de pratiques sont donc encore à créer. Une meilleure articulation doit être assurée avec la formation continue et l'animation pédagogique, dans le sens indiqué au début de ce chapitre.

Certains établissements du second degré présentent en fonction des indicateurs IPES une forte valeur ajoutée. Il conviendrait d'identifier et évaluer plus systématiquement, avec l'aide des corps d'inspection, les raisons et les éléments de cette réussite. La mission propose, une fois mené à bien un tel travail d'évaluation, d'utiliser ces établissements comme supports d'actions de mutualisation, de tutorat et de formation, à l'exemple des «*beacon schools*» (écoles-phares) anglaises.

Dans cette académie, il est urgent de trouver les moyens de sortir des divers états de l'isolement communicatif : celui des élèves par rapport aux études, celui des professeurs entre eux et par rapport à l'ensemble des membres de la communauté des établissements, celui des personnels de direction par rapport aux inspecteurs et réciproquement, celui des divers groupes de réflexion et d'animation institués dans l'académie. L'académie doit aussi apprendre à mieux communiquer sur ses efforts et ses réussites, comme la politique de diffusion des technologies nouvelles et de leur usage en classe. L'effort d'information continue de la presse entrepris notamment par l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis semble à cet égard commencer à porter ses fruits.

## 6 Le pilotage par les autorités académiques

### 6.1 Le passage rapide de certains cadres essentiels

#### 6.1.1 *la stabilité contrastée des recteurs, des inspecteurs d'académie et des secrétaires généraux*

L'académie de Créteil a accueilli treize recteurs en trente ans. Seul l'un d'entre eux a « régné » pendant sept ans mais quatre autres sont restés en poste seulement un an et six autres seulement deux ans. Il s'agit là de durées de séjour particulièrement faibles, qui rendent difficile la mise en œuvre, sur le long terme, d'une politique académique enracinée. Par comparaison avec les deux autres académies d'Île-de-France, c'est celle qui a connu les changements les plus fréquents, l'académie de Versailles ayant accueilli dix recteurs et celle de Paris seulement cinq dans le même temps.

Pour ce qui concerne les IA-DSSEN, la Seine-et-Marne et le Val-de-Marne en ont accueilli sept en trente ans, ce qui représente un temps de séjour raisonnable et satisfaisant et la Seine-Saint-Denis dix avec la particularité que nombre d'entre eux sont demeurés trop brièvement pour pouvoir « prendre » ce département en mains. Cependant, dans la Seine-et-Marne comme dans la Seine-Saint-Denis, il semble que le rythme des changements tende à s'accélérer, ce qui ne constitue pas, aux yeux de la mission, une bonne nouvelle.

La situation est encore plus délicate pour ce qui concerne les IA adjoints aux DSSEN qui se succèdent de plus en plus rapidement dans les trois départements. Certes la mission d'évaluation ne méconnaît pas que la fonction d'IA adjoint est, par nature, transitoire et que ces derniers aspirent légitimement à devenir directeurs. Mais les difficultés de cette académie, qui se traduisent par le fait que les adjoints sont chargés dans les trois départements d'animer par eux-mêmes des pans entiers de la politique départementale, voire académique, devraient avoir pour corollaire que ces cadres restent au moins trois années en poste.

Les secrétaires généraux de l'académie ont été huit en trente ans, mais, avec des durées d'exercice très diverses (cinq d'entre eux sont restés au plus deux ans), ces fonctions n'ont donc pas connu toujours la stabilité souhaitable. Quant à leurs collègues des inspections académiques, ils bénéficient de la durée nécessaire (de l'ordre de cinq à six ans) pour assurer une réelle permanence administrative.

Ce ne sont donc pas les IA-DSSEN, ni les secrétaires généraux, qui connaissent, jusqu'à ce jour, le taux de rotation le plus important mais, et de loin, les recteurs. A peine ces derniers ont-ils eu le temps de découvrir cette académie, épaisse, contrastée, difficile, et mis en place un début de politique, qu'ils doivent partir. La même chose peut être dite des inspecteurs d'académie adjoints. Compte tenu de la lourdeur et de la complexité des départements de cette académie, il n'est pas sain que les directeurs départementaux ne puissent s'appuyer sur des équipes de collègues plus stables. « Trop de dossiers ou d'actions tiennent à l'engagement

personnel des responsables », recteurs ou inspecteurs d'académie, et la rotation des équipes fragilise toute politique. Les responsables passent mais les services demeurent et ils prennent l'habitude d'être irrégulièrement commandés.

En outre les difficultés rencontrées dans le domaine de la vie quotidienne des établissements mobilisent, plus que de raison, les responsables académiques. Dans le chapitre relatif à la vie scolaire, on a évoqué le temps passé par les autorités académiques au règlement de ces crises. Mais la taille de l'académie, le nombre immense et la rotation perpétuelle de ses personnels, ont des répercussions sur la disponibilité des responsables qui doivent consacrer beaucoup de temps aux réunions statutaires, aux organes de pré-concertation, concertation, groupes de travail divers, etc. Il serait évidemment opportun que les partenaires internes et externes acceptent, mieux qu'ils ne le font, que des réunions, même importantes, puissent être présidées par un délégué du recteur ou de l'inspecteur d'académie. Il en va évidemment de l'attention consacrée au pilotage général, qui pâtit du temps passé à des exercices souvent convenus.

### ***6.1.2 une stratégie académique changeante***

Le changement fréquent des recteurs, en particulier, permet difficilement que se développe une politique académique suivie, qui inscrirait ses effets dans le paysage et dans les mentalités. Les acteurs du terrain expriment le sentiment d'un fonctionnement « par à-coups ». Chaque nouveau recteur arrive avec de nombreux projets dans un environnement sans grande mémoire et sans connaissance du passé. Les difficultés rencontrées ne tiennent pas tant à l'absence de pilotage académique, qu'au changement fréquent d'orientations et de priorités académiques et départementales, qui s'ajoute à l'inflation de textes nationaux et donne aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école le tournis.

La succession récente de quatre recteurs en sept ans suffit à illustrer une rotation qui génère lassitude et découragement car trop souvent les projets avortent ou se perdent dans les sables administratifs. Les chefs d'établissement se plaignent d'ailleurs de ces discontinuités. Il est intéressant de noter que ceux-ci ne comprennent plus les politiques successives conduites par différents recteurs. C'est ainsi qu'ils n'ont pas bien compris que les nombreuses enquêtes réclamées par le précédent recteur avaient constitué la matière première nécessaire à l'élaboration du projet académique mis en œuvre, pour une fois en complète continuité, par le recteur actuel.

### ***6.1.3 des cadres administratifs stables et influents***

Une autre caractéristique intéressante de cette académie est la grande stabilité de nombreux cadres administratifs au rectorat comme dans les inspections académiques. Au rectorat, par exemple, une majorité d'entre eux a une ancienneté supérieure à 10 ans. Malgré les difficultés de tous ordres, il est apparu à la mission d'évaluation que les équipes administratives des services académiques et départementaux maintenaient un excellent niveau d'initiative et de dynamisme. L'académie est gérée et administrée souvent de manière remarquablement précise et rigoureuse et nombreux ont été les interlocuteurs des inspecteurs qui ont désigné les responsables administratifs des services comme de « fidèles serviteurs » de l'institution, mais aussi comme les seuls détenteurs de la mémoire académique et départementale.

Cependant, si l'influence de nombre d'entre eux est effectivement grande, parfois exagérée, ils ne sont que gestionnaires et non responsables du pilotage et de l'animation. En outre, les

territoires - parfois démesurés - que certains se sont constitués au fil des ans sont la conséquence des modes de pilotage, les cadres administratifs ayant souvent pris sur eux pour faire « tourner la machine » au service des élèves et des établissements.

#### ***6.1.4 Une meilleure coopération au niveau des responsables académiques***

Les IA-DSDEN comme la plupart des responsables administratifs de l'académie ont reconnu que le travail de définition des objectifs académiques, de même que celle des politiques de pilotage des écoles et établissements, était devenu plus collégial. Les informations dont dispose le rectorat sont désormais mieux partagées avec les inspections académiques, en particulier pour ce qui concerne la réalité des moyens dont dispose l'académie. Les relations de travail des chefs de division du rectorat avec les IA-DSDEN s'intensifient, même si les services eux-mêmes peinent encore parfois à collaborer.

Il reste que dans certains domaines des progrès qualitatifs pourraient encore être accomplis. Comme dans celui du pilotage pédagogique, dont il sera parlé infra, des clarifications de compétences sont nécessaires dans le domaine administratif entre les deux niveaux des services académiques. (Cf. par exemple le chapitre relatif à la vie scolaire). Une meilleure intégration des secrétaires généraux des inspections académiques dans le processus de réflexion et de décision académique semble aussi indispensable. A l'heure actuelle il n'existe pas de réunion régulière de travail entre le secrétaire général de l'académie et ses collègues des départements, ni de ces derniers avec le recteur et les IA-DSDEN au sein de l'équipe de pilotage académique. En outre les collaborations entre les trois SGIA eux-mêmes sont insuffisantes, alors qu'ils sont confrontés à des difficultés similaires qu'ils devraient aborder de manière plus cohérente. Il appartient au secrétaire général de l'académie de promouvoir ces collaborations.

Malgré la lourdeur de la tâche et le nombre important de responsables administratifs et de chefs de division du rectorat, la qualité du pilotage académique gagnerait aussi à ce que ces derniers soient davantage associés non pas tant au partage de l'information (ils la reçoivent de manière régulière et satisfaisante de la part du recteur lui-même), mais à la réflexion collégiale, garante d'une cohérence académique.

Enfin des exigences de gestion administrative partagée entre le rectorat et les inspections académiques ne sont pas encore satisfaites. Outre la faiblesse des indicateurs de pilotage, il paraît surprenant, pour prendre un seul exemple, que dans une académie de la taille de Créteil aucune instruction écrite (par le biais d'une circulaire annuelle commune DOS/DPE signée par le recteur) ne soit donnée aux différentes divisions de l'organisation scolaire du rectorat et des inspections académiques pour l'élaboration des tableaux de répartition des moyens par discipline et la coloration des emplois supprimés ou créés dans les EPLE.

### **6.2 L'académie cherche encore ses marques**

#### ***6.2.1 une académie de « banlieue » sans réelle identité***

La faible identité de l'académie, constatée par la mission d'évaluation, est renforcée par le caractère spécifique de la Région d'Île-de-France, séparée en trois rectorats importants

numériquement mais de faible notoriété, même parmi les personnels de l'éducation nationale. Sur les plans historique, politique, administratif, social, éducatif, l'académie de Créteil est encore sans grande réalité. Dire de cette académie que c'est une académie de «banlieue» n'est évidemment pas péjoratif sous la plume des évaluateurs. Ceux-ci, en employant ce terme, reflètent le sentiment des responsables locaux qui se sentent traités avec trop peu de considération par la tutelle nationale.

Excentrée, elle a longtemps insuffisamment retenu l'attention des décideurs «parisiens». C'est ainsi, pour ne donner qu'un exemple, que la Région avait, jusqu'à ces dernières années, donné priorité à la rénovation des établissements parisiens sur ceux de l'académie de Créteil. Les établissements de cette académie, dont certains sont encore en très piteux état, ont dans leur ensemble souffert de ces choix et l'identification des élèves à «leur» établissement, et à l'école en général, en pâtit évidemment.

Mais cette identification est également très difficile pour les jeunes enseignants qui viennent de province. Les représentations «fantasmatiques» erronées que nombre d'entre eux ont de cette académie de «tous les dangers», assimilée dans leur esprit aux pires «désordres» des banlieues, ne facilitent évidemment pas leur intégration ni leur désir de stabilité : ils viennent dans l'académie «à reculons» et, comme on l'a vu plus haut, beaucoup souhaitent en partir le plus vite possible.

Le ministère de l'éducation nationale n'a pas, lui non plus et pendant des décennies, traité cette académie de façon réellement équitable, comme cela a été évoqué en plusieurs endroits de ce rapport. Les à-coups de gestion récents (plan spécifique de Seine-Saint-Denis piloté par le cabinet du ministre) ont même contribué en réalité à rendre l'action des responsables académiques encore plus difficile, d'une part parce que cette attribution d'emplois a été interprétée comme la seule solution aux difficultés rencontrées par les élèves, et, d'autre part, parce que la concentration de cette dotation sur la Seine-Saint-Denis a creusé entre les trois départements de l'académie des inégalités que ses responsables n'auraient sans cela jamais laissé s'établir.

Par ailleurs, et contrairement à certains rectorats de province, installés dans des locaux remarquables, celui de Créteil réside dans des bâtiments contemporains sans âme. L'image du rectorat auprès de ses interlocuteurs divers en souffre aussi bien que des carences de l'accueil téléphonique, tandis que le recteur ne dispose d'aucune facilité pour traiter ses hôtes. Un des signes de la négligence dans laquelle cette institution a été laissée depuis sa création est visible dans le fait que le rectorat, au moment de la scission de l'académie de Paris, n'a pas été rendu attributaire des propriétés de l'État implantées dans son ressort, comme par exemple celle de Ferrières en Brie, dont l'usage a continué d'être attribué au recteur de Paris.

Enfin il convient de dire que l'académie de Créteil, à la différence des rectorats de province, peine à affirmer son image en raison de l'absence de presse quotidienne installée à ce niveau. La presse locale n'a qu'un rayonnement très limité et ne s'intéresse guère aux affaires éducatives en dehors des situations de crise, de violence ou de difficultés particulières.

### ***6.2.2 l'académie est confrontée à des relations souvent conflictuelles***

L'académie est marquée par une longue tradition de mouvements de contestation et de grève qui a, chaque année, pour conséquence la paralysie de nombreux établissements et le désœuvrement de leurs élèves. Les fonctionnaires d'autorité de l'académie, à tous les niveaux

de responsabilité, pourtant volontaires et résolus, se sentent dévalorisés par un manque fréquent de considération alors qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes dans des conditions de travail souvent harassantes.

Certains élus locaux adoptent des attitudes similaires qui fragilisent encore davantage une institution dont les populations ont pourtant le plus grand besoin et qu'ils devraient, en toute circonstance, respecter plutôt qu'attaquer. C'est ainsi, par exemple, qu'un député-maire n'a pas hésité dans sa propre ville à encourager et à accompagner des professeurs qui, lors d'une grève dans leur lycée, ont décidé de déclarer leur établissement « lycée auto-géré » et à présider la cérémonie de la pose d'une plaque en ce sens.

De même, pour certains enseignants, qui ont pourtant choisi de devenir serviteurs de l'État, toute commande institutionnelle, qu'elle émane du ministère, du rectorat ou de l'inspection académique, est ressentie comme attentatoire à leur « liberté pédagogique ». Un représentant élu des enseignants entendu par la mission d'évaluation n'a ainsi pas hésité à déclarer qu'il considérait la loi d'orientation de 1989 comme « scélérate » et qu'en conséquence, il ne se sentait pas tenu d'y obéir.

Sans doute ne serait-il pas inutile de rappeler aux jeunes et moins jeunes fonctionnaires de l'éducation nationale leurs devoirs autant que leurs droits, afin que l'image de l'institution et de leurs responsabilités à son égard ne soit pas véhiculée uniquement par les syndicats en salle des professeurs.

### ***6.2.3 « on ne parle presque jamais des élèves »***

Dans les instances diverses et nombreuses (CTPA, CTPD, CDEN, etc.) où se rencontrent les responsables académiques et les personnels, les procès-verbaux des séances montrent que trop d'intervenants ne parlent pour ainsi dire jamais d'élèves ni de pédagogie. La quasi totalité des débats tourne autour des problèmes d'emploi (« il faut créer des postes ») et des obligations de service qu'il conviendrait évidemment de « diminuer pour que nous puissions travailler autrement ».

Les enseignants, ou du moins ceux qui s'expriment en leur nom, acceptent mal que le recteur, les inspecteurs d'académie ou les chefs d'établissement se soucient de l'action pédagogique.

« Enseigner à Créteil, c'est difficile, on a du mal, alors, laissez-nous traiter les problèmes comme on peut, ne nous accablez pas de réformes », tel est le discours tenu à la mission d'évaluation par certains interlocuteurs enseignants, qui considèrent par ailleurs que leur rôle est d'abord « social » avant d'être pédagogique. En outre, l'administration, nationale comme locale, sait mal communiquer avec ses agents. Les professeurs se sont plaints, par exemple, d'apprendre l'existence des réformes par la presse syndicale ; les nouveaux programmes de l'école primaire n'étaient pas encore arrivés dans les écoles qu'on en parlait dans les journaux depuis plus d'un mois.

Outre la défiance institutionnelle, cette difficulté à parler objectivement des questions professionnelles semble liée à une conception un peu illusoire du « métier » qui consiste à penser que la formation initiale, et donc la compétence, sont données une fois pour toutes et qu'il n'y a pas lieu de les réassurer régulièrement, en fonction des exigences et des programmes de l'institution ainsi que des évolutions personnelles. Un responsable départemental de la Protection Judiciaire de la Jeunesse s'étonnait par exemple devant la

mission que certains enseignants ne considèrent pas l'éducation citoyenne et éducative comme faisant partie de leur tâche et qu'ils s'en remettent à d'autres, hors de la classe, pour exercer cette responsabilité.

Le changement de mentalité qui consisterait à considérer que les améliorations du système relèveraient davantage d'une évolution des attitudes et pratiques professionnelles plutôt que d'un accroissement sans fin des moyens n'est pas encore engagé de manière satisfaisante dans l'académie de Créteil. Une des explications à ce phénomène tient peut-être au fait que l'institution, en particulier dans le second degré, ne donne pas réellement aux enseignants, de manière efficace, les outils d'analyse et de remédiation de la difficulté et de l'échec scolaires.

## 6.3 L'académie s'est dotée d'un projet académique

### 6.3.1 *ce projet est le cadre de développement de sa politique*

L'académie de Créteil a adopté en 2000 un projet académique, lui-même décliné en un « programme académique d'actions » comportant 49 items. Ce projet, fruit d'une importante et longue concertation menée par son prédécesseur, a été assumé et développé par le nouveau recteur. L'académie a signé dans cette logique en février 2002 un contrat triennal avec l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. La mission d'évaluation a considéré que l'analyse du projet et du programme d'actions ne relevait pas à proprement parler de sa tâche. Elle s'est, en revanche, attachée à mesurer la diffusion du projet et son impact à tous les niveaux de l'académie (services administratifs, EPLE, circonscriptions, écoles).

### 6.3.2 *l'impact du projet est encore faible*

Si la diffusion du projet académique, depuis deux ans, a été progressivement réalisée par tous les supports (papier et télématique) et à tous les niveaux possibles, le constat doit cependant être fait par la mission (qui a systématiquement interrogé ses interlocuteurs sur leur connaissance et leur appréciation du projet), que celui-ci est généralement ignoré, non seulement dans son contenu mais dans son existence même. S'il inspire logiquement la politique des trois inspecteurs d'académie (il n'y a pas de plans départementaux dans l'académie, mais la déclinaison au niveau départemental des orientations du projet académique), les agents des services académiques et départementaux, parfois même leurs responsables, les corps d'inspection, les chefs d'établissement eux-mêmes, sans évoquer, bien sûr, les enseignants (qui ignorent même parfois l'existence d'une académie), ne se réfèrent presque jamais à ce document dont ils ignorent les priorités et que personne ne s'est encore véritablement approprié.

Ce constat est évidemment une déception pour les responsables académiques qui se sont engagés résolument dans cette façon nouvelle de piloter. Il n'est pas très différent de ce qui se passe dans la plupart des autres académies. La taille, la complexité de l'académie de Créteil rendent ici les choses encore plus difficiles.

Outre la nécessaire réflexion nationale sur la conception que l'on s'est faite, jusqu'à présent, d'un « projet académique », il convient, au niveau de l'académie de Créteil, de ne pas baisser les bras mais de trouver, entre le projet académique lui-même et la relance actuelle de la

politique de projet d'établissement, des modes plus affirmés d'appropriation. Si l'on peut comprendre que le projet académique ne soit encore guère connu des enseignants (le projet d'école ou d'établissement est leur seule utile référence, quand il existe), il doit être fait un effort supplémentaire en direction des IEN et des chefs d'établissement. Il faudra à l'avenir éviter que le prochain programme d'action comprenne autant de priorités qui font que plus rien n'est vraiment prioritaire. Il paraît également urgent que l'académie affiche les conditions d'un bilan et d'une évaluation de son projet, connues et partagées par tous les responsables de terrain.

## **6.4 Le pilotage pédagogique, une priorité pour les responsables académiques**

La mission d'évaluation tient à dire, en préalable, qu'elle considère, parce qu'elle l'a constaté, que les équipes de responsables en place, à tous les niveaux, agissent de manière particulièrement engagée et déterminée pour faire évoluer la conception du pilotage pédagogique de cette académie, dont l'état-major travaille de manière réellement collégiale. Mais des habitudes ont été prises, les problèmes sont considérables, la tâche est redoutable.

Aussi la mission tient-elle ici à recenser les obstacles et difficultés qui existent encore, non pas pour faire grief aux actuelles équipes de ne pas les avoir résolus, mais, au contraire, pour les aider à les appréhender, les comprendre, les aborder et, peu à peu, les résoudre. A l'évidence la volonté de progresser et de s'attaquer aux sources des difficultés est réelle et les actions menées sont parfaitement cohérentes. Mais, comme le dit l'un des IA-DSDEN lui-même, compte tenu de la lourdeur de l'académie, «le pilotage, c'est ce qui reste quand on a fait face à l'urgence».

La mission a retrouvé à tous les niveaux de la hiérarchie ce même sentiment diffus de l'urgence dont les responsables devraient se protéger davantage pour résERVER le temps nécessaire à leur réflexion et à leurs priorités essentielles.

### ***6.4.1 des indicateurs de pilotage insuffisants***

Le domaine des indicateurs de pilotage et de la construction d'un tableau de bord est sans doute celui où les plus grandes faiblesses de l'académie ont été recensées. La plupart des personnes rencontrées, responsables du pilotage académique, à quelque niveau que ce soit, ont regretté de ne pas pouvoir disposer de bases de données fiables et suffisamment complètes pour éclairer leurs décisions, que cette carence soit due à des insuffisances propres à la division concernée ou à l'absence de commande politique. Un des effets de cette faiblesse se traduit par la construction dans les divisions du rectorat ou dans les inspections académiques de systèmes d'information «maison», qui n'ont pas de cohérence entre eux et qui ne sont communiquants ni entre les différents services ni entre les autorités académiques et le ministère.

Sur les évaluations du premier degré, il a été constaté qu'à l'exception des écoles en REP, il n'y a pas de synthèse réalisée au plan départemental, ni, *a fortiori* académique, des résultats des élèves, les pratiques d'un département à l'autre n'étant d'ailleurs pas mises en cohérence. Il en va de même pour le suivi des résultats scolaires dont les données sont exploitées au niveau des circonscriptions, mais pas au niveau des inspections académiques. La même chose peut être décrite pour ce qui concerne les évaluations réalisées au collège ou au lycée, de

même que pour la plupart des données relatives aux scolarités, à l'orientation, à la carte des formations.

Comme dans la plupart des académies qui ont déjà fait l'objet d'une évaluation, la mission a constaté à de nombreuses reprises que les données dont disposent les autorités académiques pour exercer leur responsabilité sont trop souvent incomplètes et incohérentes, y compris celles qui sont élaborées à l'intérieur d'une même division administrative. La mission d'évaluation a même découvert que certaine division stratégique se dispensait, dans tel département, d'établir à moindre synthèse que ce soit à l'intention de «son» inspecteur d'académie.

Ces lacunes rendent d'autant plus difficile la tâche des responsables académiques et il paraît indispensable de traiter cette question en toute priorité.

#### ***6.4.2 L'activité trop dispersée des inspecteurs territoriaux***

Le pilotage pédagogique, au niveau du rectorat, concerne, outre l'équipe rapprochée du recteur, les diverses missions sectorielles et, principalement, les corps d'inspection territoriaux à compétences pédagogiques. Ces derniers devraient aussi être coordonnés par le correspondant académique de l'IGEN. Mais, pour ce qui concerne l'établissement du plan de travail académique comme pour les relations régulières de travail, les autorités académiques et les IA-IPR de l'académie souhaiteraient une présence plus régulière de l'inspection générale pédagogique.

Dans un même ordre d'idées, les IA-IPR regrettent que leurs «délégués» (ils sont représentés auprès du recteur par un «bureau doyen» comprenant 4 personnes sans responsable désigné) ne participent pas aux réunions stratégiques régulières que le recteur conduit avec ses collaborateurs proches et les IA-DSDEN. Le caractère nécessairement collégial de la réflexion pédagogique ne trouve apparemment pas tout à fait son compte dans le pilotage pédagogique tel qu'il est actuellement organisé. Cela a d'ailleurs pour conséquence, de l'avis même des corps d'inspection, que certains d'entre eux se sentent insuffisamment concernés par les priorités académiques et ne les défendent pas auprès des enseignants avec toute la conviction nécessaire. Il semble parfois difficile, pour certains inspecteurs pédagogiques, de faire la nécessaire part des choses entre la défense de leur discipline et les priorités d'une politique académique ou nationale.

Dans un certain nombre de domaines sectoriels (réforme des lycées, mission collège, politique des ZEP, etc.), l'académie a mis en place des missions ou des groupes de travail spécifiques, des tableaux de bord, des échanges d'informations, des journées académiques de réflexion, associant d'ailleurs à chaque fois les inspections académiques. Si l'établissement de ces coordinations apparaît comme positif, il convient cependant encore d'assurer la cohérence de leur intervention. En effet, dans plusieurs de ces domaines, le rectorat et les inspections académiques sont parfois engagés dans des démarches parallèles qui peuvent parfois apparaître comme concurrentes.

Dans une académie comme celle de Créteil, il conviendrait de prendre le temps nécessaire à la clarification et à la mise en cohérence de tous ces dispositifs, à vrai dire successivement empilés et de leur donner clairement une vocation unique, réellement et exclusivement académique (rôle respectif de la Mission Collège, par exemple, par rapport aux responsabilités des IA).

Dans le second degré, il n'y a pas encore eu de tentative approfondie de mise en cohérence des pratiques d'inspection pédagogique. Il faut dire que l'académie vient de se voir affecter une vingtaine d'inspecteurs pédagogiques supplémentaires, qui étaient lors de l'évaluation en formation, et qui vont, peu à peu, rejoindre leurs collègues. A l'évidence des travaux collégiaux devront avoir lieu pour définir des attitudes communes, en particulier dans la conception de la visite et du rapport d'inspection individuelle.

La mission redit ici ce qu'elle a déjà écrit plus haut : les corps territoriaux d'inspection, du fait de la multiplicité de leurs tâches, ne vont plus suffisamment dans les classes pour effectuer leur mission fondamentale, qui est la régulation des pratiques professionnelles des enseignants et leur animation pédagogique.

#### ***6.4.3 les interventions du niveau départemental s'améliorent***

Comme pour le niveau académique, des initiatives nombreuses ont été prises par les inspecteurs d'académie afin d'affirmer davantage leur rôle en matière de pilotage pédagogique. Si, jusqu'à une date récente, on pouvait considérer que les départements assuraient un pilotage administratif et de gestion, à l'évidence de nouveaux soucis, plus qualitatifs, se font jour partout.

Dans les trois départements, la réunion régulière des IEN autour de l'IA-DSSEN est habituelle. Parfois, il s'agit d'une journée complète autour de l'inspecteur d'académie, qui donne lieu à d'authentiques échanges et à la constitution de groupes de travail et de réflexion autour de différents IEN ; parfois la première demi-journée est réservée à une réunion des IEN entre eux.

Dans deux départements, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école sont à présent régulièrement réunis par leur DSSEN, parfois directement dans les écoles. Tantôt une circulaire de rentrée à visée pédagogique est envoyée à chaque enseignant des écoles, ailleurs on met en place des actions d'accueil et de formation des personnels affectés en réseau d'éducation prioritaire ou l'on organise une réflexion collective sur les liaisons inter-cycles.

Un même souci anime les inspecteurs d'académie pour le pilotage des collèges comme des lycées (qui ne sont pas dans l'académie de Créteil, la chasse gardée du rectorat même si des clarifications dans les répartitions de compétences sont encore nécessaires) et, dans les trois départements, les principaux de collège sont désormais reçus individuellement pour l'attribution de la dotation globale horaire. Partout une cellule pédagogique est mise en place pour suivre les projets d'établissement et les IA-DSSEN et leurs équipes s'efforcent de visiter de manière plus régulière les EPLE, collèges comme lycées, de leur ressort. Dans un département, l'inspection académique forme des professeurs référents pour l'exploitation des évaluations de 6<sup>ème</sup> et la mise en place des remédiations individuelles. Il est regrettable cependant que, dans la situation actuelle, les inspecteurs d'académie ne soient pas destinataires des rapports d'inspection des professeurs du 2<sup>nd</sup> degré, établis par les inspecteurs territoriaux.

#### ***6.4.4 les relations des responsables locaux avec la hiérarchie sont lointaines***

Elles sont manifestement tributaires de la taille et de la densité de l'académie qui, sauf exception en situation de crise par exemple, interdisent de fait la relation directe et

l'établissement de liens personnels entre la hiérarchie (le recteur et l'inspecteur d'académie en personne) et les responsables locaux des écoles et établissements, mais aussi en raison de la rotation rapide des recteurs en particulier. La hiérarchie est encore souvent vécue comme « inaccessible », le rectorat demeurant « un être indéfinissable et lointain ».

En réalité, les chefs d'établissement sont tiraillés entre deux tendances contradictoires : ils veulent à la fois de la reconnaissance, de l'attention, de l'aide, des conseils pour piloter leur établissement et se déclarent souvent isolés mais, dans le même temps, la plupart d'entre eux se satisfont très bien d'une hiérarchie lointaine et rarement présente qui les laisse piloter (ou ne pas piloter...) leur établissement comme ils l'entendent.

La mission d'évaluation doit cependant à la vérité de dire que nombre de chefs d'établissement rencontrés, que ce soit dans les entretiens ou dans les établissements, ont fait part d'une plus grande satisfaction quant à la qualité des relations tissées entre les responsables académiques et eux-mêmes. Il est jugé comme appréciable, par exemple, que le « nouvel inspecteur d'académie » ait « consacré du temps » à l'établissement, lui ait rendu visite (« on a pu enfin lui parler ! »), ou que le recteur ait pris « le temps de recevoir personnellement » les proviseurs nouvellement nommés dans l'académie.

Par ailleurs, et de façon presque unanime, les chefs d'établissement apprécient l'accueil personnel qui leur est réservé par les services académiques ou départementaux dont ils connaissent, parfois depuis de longues années, les responsables administratifs. En revanche beaucoup d'entre eux se plaignent d'un alourdissement manifeste des procédures administratives, « d'un fonctionnement de plus en plus paperassier », mais ils ont surtout le sentiment, à côté d'un pilotage souvent changeant, que les décisions de l'administration rectorale ou départementale, calées sur des critères « technocratiques », ne sont guère concertées.

#### ***6.4.5 le gouvernement des établissements<sup>9</sup> sous le régime de la « double contrainte »***

Sans aucune originalité dans ce domaine par rapport à la situation nationale, les écoles et établissements de l'académie de Créteil sont placés devant la «double contrainte » d'avoir à « développer un projet personnalisé, autonome et original » sans disposer librement des moyens humains, financiers et matériels nécessaires et, simultanément, de devoir mettre en place toutes les lois, les décrets, arrêtés, circulaires, réformes nationales, académiques ou départementales.

Dans une académie comme celle de Créteil, dans laquelle les conditions d'exercice, les caractéristiques des élèves accueillis, les problèmes éducatifs, sont particulièrement difficiles, il serait judicieux que le ministère de l'éducation nationale aide l'académie elle-même et ses établissements à sortir de cette contradiction en leur accordant des droits à l'expérimentation dans le domaine de la gestion et dans l'animation pédagogique telles que la notion d'autonomie, pourtant prévue par la loi, puisse enfin trouver un sens.

Nombre de nos interlocuteurs se sont montrés persuadés que les établissements, et donc leurs élèves, pourraient mieux réussir si on leur laissait plus de liberté sur le plan pédagogique (rythme approprié pour la mise en œuvre des réformes nationales, grilles horaires des disciplines, emploi du temps, rythmes scolaires) et gestionnaire (constitution d'équipes

---

<sup>9</sup> Pour simplifier, nous désignons ici par « établissement », les EPLE et les écoles.

pédagogiques et éducatives stables, augmentation significative des postes à profil spécifique, choix mutuel des équipes de direction, etc.). Les expérimentations ici suggérées consisteraient en réalité à faire davantage confiance aux personnels de direction et enseignants qui sont capables de monter des projets cohérents pourvu qu'ils en aient la liberté. La contrepartie en serait, évidemment, un réel contrôle *a posteriori* par les autorités académiques des politiques menées et leur évaluation régulière.

## 6.5 Un pilotage pédagogique peu affirmé dans les EPLE

### 6.5.1 *l'ancienneté du chef d'établissement*

Il est intéressant de remarquer que l'ancienneté moyenne dans le poste des proviseurs des lycées visités par la mission d'évaluation s'élève à 6,2 ans, certains « notables locaux » atteignant même 12 ou 13 ans, alors que cette ancienneté moyenne ne s'élève qu'à 2,6 ans pour les principaux de collège. Il y a là quelque chose de paradoxal si l'on considère que les collèges sont depuis des années les établissements les plus délicats à piloter, les plus divers, ceux dans lesquels la totalité des enjeux actuels du système éducatif sont présents. Il semble que dans ce domaine, comme d'ailleurs dans celui de l'attribution des classes aux enseignants, les emplois les plus difficiles soient attribués aux personnels les plus récents.

Dans le cadre des expérimentations que la mission d'évaluation recommande de développer dans l'académie il conviendrait que le recteur puisse influer de manière décisive sur le choix des personnels de direction auxquels il souhaite confier les établissements les plus délicats. Il serait opportun également qu'il puisse, par une compétence élargie sur l'attribution des rémunérations accessoires, inciter les chefs d'établissement et leurs équipes à demeurer suffisamment longtemps dans ces établissements.

### 6.5.2 *la stabilité de l'équipe de direction*

Dans les établissements visités la majorité des équipes de direction, au sens large du terme, souffre ou a souffert récemment d'instabilité. Cela complique singulièrement la régularité d'un travail qui ne peut se faire qu'en équipe et entraîne aussi des difficultés vis à vis des autorités qui peinent à instaurer des relations continues avec des équipes toujours renouvelées.

La situation la plus difficile est rencontrée lorsque des établissements se trouvent décapités d'un seul coup et perdent la même année, par le jeu des mutations ou des promotions, leur chef d'établissement, leur adjoint, leur gestionnaire, leur(s) CPE, etc., comme la mission l'a constaté à plusieurs reprises dans l'échantillon visité. Le pilotage de l'EPLE en est d'autant plus affaibli que la transmission de la mémoire et des informations est bien souvent inexistante. Lorsqu'il s'exerce, le passage de témoin excède rarement une journée.

La période de mutation des chefs d'établissement est d'ailleurs placée au plus mauvais moment, celui de la dispersion des congés d'été, époque où ces personnels ont tant de choses à faire qu'ils ne peuvent guère s'occuper efficacement de leur successeur.

### **6.5.3 le pilotage pédagogique de l'établissement**

Les établissements de l'académie sont-ils dirigés ou administrés ? C'est la question qu'il convient de se poser lorsque les évaluateurs constatent, très majoritairement, que les collèges comme les lycées, « ne sont pas pilotés sur le plan pédagogique ». Cette carence a des effets internes bien connus, notamment l'abandon aux seuls enseignants des prérogatives pédagogiques des chefs d'établissement, comme la constitution des services et des emplois du temps, la désignation des professeurs les plus adaptés aux difficultés des élèves ou la répartition de ceux-ci entre les classes.

Il y a plusieurs raisons qui expliqueraient cette difficulté. La résistance réelle ou supposée des enseignants à toute forme de pilotage pédagogique, ressenti comme une ingérence de « l'administration » dans leur domaine d'activité, en est une. Il est intéressant de noter, à ce propos, que la *direction* des établissements est désignée dans la plupart des EPLE comme *l'administration*, les établissements publics locaux d'enseignement n'ayant aux yeux des personnels concernés pas besoin d'être « dirigés » et les chefs d'établissement n'ayant pas de légitimité pour cela, confusion des termes que les personnels de direction entretiennent eux-mêmes fréquemment.

Une autre raison tient à l'existence d'un double pilotage pédagogique, celui du chef d'établissement et celui de l'inspecteur pédagogique. Alors que leurs responsabilités sont complémentaires, les habitudes administratives ont fini par cantonner l'un et l'autre dans une approche sectorielle, le chef d'établissement hésitant à intervenir sur les pratiques, l'inspecteur, trop rarement présent dans l'établissement, hésitant à sortir d'une approche liée étroitement à sa discipline. La dualité de ce pilotage se traduit donc trop souvent par son absence alors qu'elle devrait imposer une coopération étroite entre ces personnels d'encadrement.

### **6.5.4 le rôle pédagogique du conseil d'administration**

Le rôle et les compétences du conseil d'administration, instance délibérative des EPLE, subissent dans l'académie de Créteil plusieurs sortes de dénis. Il y a d'abord celui qui consiste à considérer que le conseil n'a pas de légitimité par rapport à la réglementation nationale ; il se voit alors boycotté par certaines organisations syndicales. Il y a ensuite de fréquents exemples d'un conseil d'administration vécu comme lieu d'expression de la lutte politique, dans lequel les échanges d'opinions concernant les missions pédagogiques et éducatives des EPLE passent manifestement au second plan.

Il y a, enfin, l'insuffisante considération dont le conseil bénéficie de la part de certains chefs d'établissement, qui ne mettent pas cette instance en mesure de jouer le rôle que lui confie la loi. Dans de nombreux établissements visités, on relève des débats sans richesse, routiniers, convenus, transcrits dans des procès-verbaux très succincts, révélant des échanges qui portent rarement sur les missions propres aux EPLE. On y parle de gestion budgétaire, financière, administrative, matérielle, on y parle rarement, malgré la loi qui l'impose, de projet d'établissement, de réformes et de choix pédagogiques, de constitution des équipes éducatives, de l'aide aux élèves en difficulté, d'évolution des pratiques professionnelles, etc. Par ailleurs, les évaluateurs déplorent que, dans la quasi totalité des cas, les délégués des élèves et des parents n'aient pas été formés à leur rôle au sein du conseil par l'équipe de direction de l'établissement.

#### **6.5.5 *le droit des élèves à une année scolaire complète***

Les moyens dont dispose l'académie doivent être mis à la disposition des élèves conformément aux exigences du calendrier scolaire. A l'heure actuelle, trop de causes internes et externes aux établissements provoquent une déperdition qui a pu être estimée par la mission d'évaluation à 15 à 20 % des heures dues dans les lycées et à 6 à 8 % des heures dues en collège.

On constate en effet que, d'une part, à l'intérieur des établissements, les libertés prises au détriment des enseignements ne sont pas rares : réunion des conseils de classe sur le temps scolaire, voyages concernant plusieurs divisions qui désorganisent d'autres enseignements, organisation d'examens blancs qui perturbent toutes les classes, même celles qui ne préparent pas l'examen, faible contrôle de la présence des élèves en période d'examens, semaine de rentrée consacrée au seul accueil des élèves, journées banalisées pour diverses causes, mais aussi, en vertu d'une « culture cristolienne », la suspension des cours pendant plusieurs semaines pour cause de grève dans certains établissements. N'a-t-on pas vu, lors de la dernière rentrée des classes, tel grand lycée paralysé dès le premier jour de classe pendant près de trois semaines et les élèves abandonnés à eux-mêmes ?

D'autre part, des pertes nombreuses d'heures d'enseignement dues aux élèves sont le fait d'initiatives de l'administration académique : effet cumulatif des stages de formation externes, de la préparation et de la correction des examens, de la convocation des enseignants à diverses réunions sur le temps scolaire, de la nomination tardive de certains enseignants, du non remplacement de professeurs absents, des opérations d'orientation effectuées sur le temps d'enseignement, de la fermeture de fait de la plupart des lycées au mois de juin, etc.

C'est pourtant un facteur bien établi de la réussite scolaire que le temps effectif d'instruction et d'apprentissage. A l'intérieur, comme à l'extérieur des établissements, le souci de donner leur dû aux élèves doit donc redevenir absolument prioritaire par rapport à toute autre considération. Ce souci justifierait une mobilisation appropriée dans le cadre d'une politique d'établissement pour assurer coûte que coûte un enseignement aux élèves.

### **6.6 Conclusion**

L'académie de Créteil est l'employeur d'environ soixante-quinze mille personnes, majoritairement cadres A de l'État, réparties dans plusieurs milliers d'écoles et d'établissements et dont une part significative change chaque année pour être remplacée par des fonctionnaires débutants sans expérience professionnelle.

Cette académie est numériquement plus importante que quelques grandes entreprises publiques telles que AIR FRANCE (cinquante-six mille agents), la RATP (quarante mille agents) ou GDF (vingt-six mille agents). Cependant, le nombre de ses cadres dirigeants est réduit à dix-sept personnes (recteur, inspecteurs d'académie et secrétaires généraux) tandis que le service chargé de la gestion « individualisée » des personnels en difficulté ne peut mobiliser que quatre à cinq agents. Rappelons, en outre, que les spécificités de l'académie imposent à ses responsables un travail permanent « d'extinction des incendies » qui les détourne trop longuement de leurs responsabilités de pilotage.

Si l'on réfléchit à ce que pourrait être une dotation équitable d'emplois de dirigeants pour cette académie, il faut considérer la population scolaire accueillie. Celle-ci représente l'effectif des vingt-deux plus petits départements métropolitains, lesquels sont donc encadrés par six recteurs, (en moyenne métropolitaine, on compte un recteur pour 3,65 départements), six secrétaires généraux d'académie, vingt-deux IA-DSDEN et autant de secrétaires généraux d'inspection académique, sans compter les conseillers techniques des recteurs et des inspecteurs d'académie des ces départements.

L'encadrement dirigeant manque à l'évidence de densité dans cette académie. L'effet de ce manque, on l'a vu, est l'insuffisant suivi, le caractère seulement administratif des contrôles, la faible présence des inspecteurs pédagogiques dans les classes et EPLE, le peu d'écho du discours institutionnel tenu aux personnels. Aussi la mission d'évaluation recommande-t-elle la mise en place de deux dispositifs expérimentaux qui devraient permettre au recteur et aux inspecteurs d'académie de piloter, animer, contrôler, évaluer l'académie et ses personnels de manière plus régulière et approfondie.

La première mesure tendrait à attribuer un nombre significatif d'emplois d'inspecteurs d'académie, adjoints aux DSDEN, qui seraient «territorialisés » de façon à pouvoir suivre de manière précise le fonctionnement quotidien d'un nombre limité d'établissements. Il s'agirait, en quelque sorte, d'établir un maillage horizontal suffisamment étroit pour que l'institution puisse assumer les responsabilités qui sont les siennes.

La seconde mesure consisterait à désigner dans les collèges et lycées, comme cela s'est fait dans les lycées professionnels, un correspondant pédagogique parmi les IA-IPR, chargés de la relation directe avec les enseignants et les chefs d'établissement. Ce réseau vertical spécialisé coopérerait évidemment avec le réseau horizontal constitué de leurs collègues IA-DSDEN. Même si le ministère considère que la dotation actuelle de l'académie en IA-IPR pédagogiques correspond à l'équité au plan national, il n'en reste pas moins vrai que cette académie connaît un taux de rotation de ses enseignants qui justifierait un effort supplémentaire.

## 7 Conclusion générale

### 7.1 L'académie de Créteil est confrontée à des difficultés majeures

a) sur le plan externe :

- un environnement socio-économique très contrasté et extrêmement pauvre dans certaines zones,
- les problèmes des banlieues, la paupérisation, les violences, une immigration déjà ancienne, marquée par l'arrivée récente de nombreux non-francophones,
- une forte proportion de familles vivant dans un environnement culturel peu développé,

b) sur le plan interne :

- l'instabilité des recteurs et des équipes départementales avec son corollaire, la fragilisation du pilotage,
- un taux de rotation des personnels de toutes catégories particulièrement élevé,
- la cohabitation, dans les écoles et les établissements, de jeunes maîtres avec des enseignants installés, parfois peu réceptifs aux exigences d'individualisation de l'enseignement,
- un discours sur les responsabilités, les devoirs et les droits des fonctionnaires insuffisamment vigoureux de la part de l'institution qui abandonne de fait cette initiation aux salles de professeurs,
- une rareté des échanges sur les pratiques professionnelles et pédagogiques qui restreint les réunions paritaires à l'exigence de « moyens supplémentaires »,
- une tradition locale de contestation de l'institution qui tend à instrumentaliser les élèves ainsi que de nombreuses situations de crise provoquées parfois à l'initiative des agents de l'État eux-mêmes,
- des lacunes sérieuses dans la formation initiale et continue des maîtres,
- un déficit persistant en emplois d'encadrement administratif et pédagogique et qui fait que les écoles, les EPLE et les personnels ne sont pas suffisamment pilotés et soutenus,
- un grave déficit en personnels ATOSS dans deux départements de l'académie,
- une insuffisance qualitative et quantitative des tableaux de bord et des outils du pilotage de l'académie, des départements, des écoles et établissements.

### 7.2 qui ont de sérieuses conséquences sur ses performances :

- une nombreuse population d'élèves en retard scolaire croissant au fil de la scolarité,
- les faibles performances des élèves qui se traduisent par des résultats aux examens toujours plus éloignés des taux nationaux, un faible accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, de nombreux abandons en cours de formation et de nombreuses sorties du système scolaire sans diplôme ni qualification,

- un faible taux de formation professionnelle et d'apprentissage,
- l'obligation dans laquelle se trouve l'école de faire plus que son métier, d'accomplir bien souvent une tâche de service social et de guichet unique au détriment de sa mission d'enseignement,
- la déstabilisation de nombreux personnels de l'éducation nationale lorsqu'ils sont confrontés à des conditions d'exercice du métier exorbitantes.

### **7.3 mais l'académie a de nouveaux atouts et des progrès ont été accomplis :**

- l'engagement déterminé et pugnace, l'enthousiasme de nombreux personnels, cadres, enseignants et agents qui réalisent un travail aussi humble que déterminant pour la réussite de tous les élèves,
- le renouvellement et le rajeunissement réguliers des personnels,
- des expérimentations pédagogiques cependant encore trop peu capitalisées,
- un engagement fidèle et une collaboration efficace des partenaires de l'Etat et de la Région,
- un contexte socio-économique en voie de rééquilibrage et d'amélioration,
- la concrétisation du travail en équipe pour les responsables académiques, recteur et IA-DSDEN,
- la définition d'un projet académique,
- la priorité affichée et la mise en œuvre progressive du pilotage pédagogique,
- la présence effective du recteur dans sa responsabilité de président du conseil d'administration de l'IUFM,
- une présence accrue des responsables académiques en établissement,
- l'installation de collaborations au niveau des districts et la progressive mise en œuvre des bassins de formation,
- la relance des projets d'école par les inspecteurs d'académie,
- après une campagne de diagnostic, l'opération de relance des projets d'établissement et la mise en œuvre des lettres de mission personnalisées aux chefs d'établissement,
- la collaboration concrète développée avec la région d'Île-de-France pour l'élaboration de la carte des formations,
- des partenariats affirmés avec les autres services de l'État qui ont un effet positif dans le domaine de la vie scolaire.

Il n'y a pas lieu de stigmatiser cette académie pour des difficultés dont une grande part a une cause externe, qu'il ne dépend pas de la seule école de modifier. Parce qu'ils rencontrent plus de problèmes que les autres, beaucoup des élèves de ces trois départements ont besoin de la part de tous les agents de l'État, à quelque niveau de responsabilité qu'ils se situent, de plus d'attention que les autres, mais aussi d'exigences éducatives et didactiques aussi fortes que tous les autres : « les enfants pauvres ne sont pas de pauvres enfants ».

## 8 Recommandations de la mission

### 8.1 Recommandations au ministère

De même que le Gouvernement compte permettre aux collectivités territoriales d'expérimenter des modes de gestion différents au plus près des acteurs du terrain, il semble à la mission d'évaluation de l'académie de Créteil que notre ministère devrait lui accorder la possibilité de mettre en œuvre une gestion des hommes et des choses mieux adaptée aux difficultés nombreuses qu'elle rencontre et qui font que plusieurs de ses responsabilités, comme par exemple la gestion des personnels, pâtissent de manière grave et permanente de son inscription dans des schémas nationaux. Tout au long du présent rapport et à plusieurs reprises, la mission a évoqué les domaines dans lesquels cette expérimentation serait bienvenue pour l'académie. Elle ne reviendra donc pas de manière détaillée sur ces points et énonce ci-dessous les questions sur lesquelles elle estime que l'attention du ministère, comme celle des autorités académiques et des chefs d'établissement, doit être particulièrement appelée :

#### *8.1.1 stabiliser l'encadrement académique*

Donner aux recteurs le temps de mettre en œuvre le projet académique ; stabiliser les IADSSEN et surtout leurs adjoints en garantissant à ces derniers un parcours professionnel dans le cadre d'une gestion des ressources humaines explicite.

#### *8.1.2 donner du temps pour l'appropriation des réformes*

Tenir compte, dans la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation, du temps nécessaire non seulement à la mise en place mais à l'installation et à l'appropriation des réformes. Organiser l'évaluation non seulement de leur mise en place mais de leur suivi et, trois à cinq ans plus tard, de leur impact sur les pratiques et de leur efficacité.

#### *8.1.3 évaluer les formations dispensées à l'IUFM*

Faire évaluer les programmes, les contenus et les modalités de la formation initiale et continue des enseignants, procéder à des inspections pédagogiques des enseignants de l'IUFM de Créteil, conformément aux dispositions de l'article 2 du décret du 9 novembre 1989, portant statut de l'IGEN. A la suite de cet audit, donner à l'IUFM les moyens humains et matériels pour faire face à ses responsabilités et à l'accueil, chaque année, de milliers de stagiaires.

#### *8.1.4 stabiliser les équipes d'établissement*

Trouver les dispositifs adéquats, de caractère expérimental, pour rompre avec la « noria » perpétuelle du mouvement des personnels d'encadrement et enseignants, en particulier dans le

second degré ; s'orienter vers des stabilisations dans le poste pour une durée minimale de 4 à 6 ans pour l'ensemble des fonctionnaires nommés dans l'académie, à commencer par les chefs d'établissement.

#### ***8.1.5 renforcer le suivi des établissements***

Renforcer l'effectif des inspecteurs d'académie, adjoints aux DSDEN, de telle manière qu'un même inspecteur puisse suivre réellement au quotidien un nombre raisonnable d'écoles, collèges et lycées, par exemple au niveau des bassins de formation désormais mis en place.

#### ***8.1.6 assurer l'évaluation et l'accompagnement des enseignants***

Renforcer encore l'effectif des corps territoriaux d'inspection pédagogique (IEN-ET/EG, IA-IPR), de manière à ce que cette académie, qui accueille chaque année de très nombreux contingents de personnels enseignants débutants et rencontre des difficultés plus grandes que beaucoup d'autres, bénéficie de conditions d'encadrement des enseignants supérieures à la moyenne nationale.

#### ***8.1.7 réguler l'affectation des personnels titulaires***

Veiller à répartir de manière équitable les personnels titulaires disponibles, en donnant un avantage aux académies les plus déficitaires lors de l'affectation des personnels d'encadrement, de direction, enseignants et ATOSS.

#### ***8.1.8 Permettre la création d'un « vivier » local d'enseignants***

Créer de manière expérimentale une allocation conditionnelle d'études afin de faciliter le recrutement de jeunes enseignants issus de l'académie qui s'engageraient à s'y former et à y enseigner pendant dix ans.

### **8.2 Recommandations aux autorités académiques**

#### ***8.2.1 renforcer le rôle des inspecteurs pédagogiques***

Dans la hiérarchie des missions des inspecteurs pédagogiques, donner la priorité au suivi, au contrôle et à l'animation de l'activité des enseignants dans les écoles et les établissements ; désigner des inspecteurs pédagogiques « correspondants » dans les trois catégories d'EPLE.

#### ***8.2.2 appliquer la réglementation***

Restaurer l'état de droit dans tous les établissements et faire notamment procéder aux retenues sur traitement dès la première heure de grève, rappeler en tant que de besoin les chefs d'établissement à leurs responsabilités de représentants de l'Etat et les soutenir lorsqu'ils sont attaqués dans l'exercice de leurs fonctions.

### ***8.2.3 renforcer les apprentissages fondamentaux***

Compte tenu des difficultés particulières rencontrées par de nombreux élèves, et conformément à la politique nationale actuelle, confier à l'école maternelle une mission explicitement scolaire concernant l'apprentissage de la langue française. A l'école primaire, limiter le nombre de priorités pour mieux centrer l'activité des maîtres sur les apprentissages fondamentaux au premier rang desquels celui du français oral et écrit.

### ***8.2.4 redonner une priorité à la politique de l'orientation***

Redonner à l'information et l'orientation des élèves une priorité dans le projet académique ; porter dans ce cadre une attention particulière à la liaison collège-lycée et à la formation des professeurs principaux auxquels on rappellera la nature et l'importance de leurs responsabilités dans ce domaine également.

### ***8.2.5 développer une culture de l'évaluation***

Travailler de manière approfondie sur les diverses évaluations nationales dans toutes les classes et à tous les niveaux concernés pour engager des actions individualisées de remédiation. Mettre l'accent dans la formation initiale et continue comme dans l'animation pédagogique sur la construction et le développement d'une culture de l'évaluation. Dans toutes les fonctions, conserver la mémoire des actions mises en œuvre, réaliser des bilans avant toute mise en place d'un nouveau projet ou d'une nouvelle mesure et intégrer des outils d'évaluation dans toute démarche de projet.

### ***8.2.6 composer des équipes stables dans les établissements***

Dans le cadre d'un dispositif expérimental, développer une politique de gestion des personnels sur des postes à profil beaucoup plus nombreux et concevoir les dispositifs permettant de stabiliser les équipes enseignantes et administratives à tous niveaux, dans l'intérêt prioritaire des élèves.

### ***8.2.7 valoriser les réussites***

Développer une politique de communication ambitieuse à destination des personnels, des élèves, de leurs parents et des élus et, de manière générale, de l'opinion publique afin de valoriser les réussites académiques ou départementales et de faire évoluer l'image de l'académie.

### ***8.2.8 davantage piloter et mutualiser***

Assurer un pilotage plus affirmé en matière d'enseignement et de vie scolaire. Se doter de tableaux de bord, d'outils d'analyse, d'un système partagé d'informations afin de disposer d'une meilleure connaissance des circonscriptions, des écoles, des établissements. Encourager la mutualisation des pratiques adaptées et des initiatives et développer des réseaux horizontaux d'entraide et d'échange.

## **8.3 Recommandations aux chefs d'établissement**

Ces recommandations s'adressent à la fois aux chefs d'établissement dont c'est la responsabilité, comme représentants de l'État, de mettre en œuvre la réglementation et aux autorités académiques qui doivent veiller à son respect.

### ***8.3.1 exercer l'intégralité de leurs responsabilités pédagogiques***

Assurer personnellement les missions de pilotage pédagogique qui leur sont confiées, coopérer avec les inspecteurs pédagogiques, présider les conseils d'enseignement et de classes, animer les équipes enseignantes et éducatives, composer les classes, les services et les emplois du temps au mieux de l'intérêt des élèves, exercer un contrôle efficace sur la tenue des cahiers de textes et des bulletins trimestriels, sur la participation des enseignants aux conseils de classe, les absences des personnels et des élèves.

### ***8.3.2 favoriser chez les élèves l'apprentissage du travail personnel***

Offrir dans les EPLE, comme dans les écoles, aux élèves livrés à eux-mêmes des dispositifs favorisant l'apprentissage du travail personnel (études dirigées, études surveillées, accueil en soirée, aide personnalisée, soutien individuel), en prenant au besoin l'attache des collectivités territoriales et du tissu associatif à cet effet.

Gérard SAURAT  
IGAENR

Gisèle DESSIEUX  
IGEN

Marie-Françoise CHOISNARD  
IGAENR

Annie MAMECIER  
IGEN

Lucienne DUTRIEZ  
IGAENR

Christian LOARER  
IGEN

Jean-Paul PITTOORS  
IGAENR



## **AVIS**

Le rapport a été transmis au recteur et aux inspecteurs d'académie pour recueillir leurs observations avant sa diffusion aux ministres.

En réponse, le recteur a adressé le courrier ci-après aux auteurs du rapport.





Le Recteur  
Chancelier des Universités

CRÉTEIL, le 19 décembre 2002

CAB/SP/AL/JF

**NOTE DU RECTEUR SUR LE RAPPORT DES INSPECTIONS  
GÉNÉRALES CONCERNANT L'ÉVALUATION  
DES ENSEIGNEMENTS DE L'ACADEMIE DE CRÉTEIL**

\*\*\*\*\*

Je tiens tout d'abord, en préambule de cette brève note d'observations sur le rapport présenté par les Inspections générales, à souligner la qualité du travail réalisé, tant dans la démarche d'enquête auprès des acteurs à tous les niveaux, que dans la pertinence d'une grande partie des analyses qui ont trait à la situation objective de l'Académie, y sont évoqués ses faiblesses intrinsèques mais aussi ses atouts réels, et présentées des hypothèses explicatives qui essaient de rendre compte de ces faiblesses et de la médiocrité des performances observées.

L'on peut assurément partager largement les interrogations des rapporteurs sur l'efficacité des apprentissages fondamentaux et sur la qualité de la formation initiale des maîtres, sur les faiblesses des outils du pilotage pédagogique ou la tendance à la baisse des exigences - voire du temps réellement consacré au travail scolaire, dans une logique souvent implicite de négociation d'une relative "paix sociale". Ces constats sur des aspects préoccupants de la réalité académique correspondent aux secteurs prioritaires sur lesquels j'ai demandé de conduire, avec détermination, des actions de redressement et d'amélioration.

Je me réjouis évidemment que certaines de ces analyses se traduisent par des recommandations au Ministère que j'espère voir suivies d'effet, qu'il s'agisse du rééquilibrage de l'encadrement IATOS en faveur de départements sous-dotés comme la Seine-et-Marne, ou de la poursuite du renforcement de l'encadrement en inspecteurs territoriaux (LA adjoints peut-être, IA-IPR sûrement). C'est la condition nécessaire pour que se mette en œuvre un véritable pilotage pédagogique qui touche établissements et enseignants au plus près de leurs pratiques professionnelles. C'est la condition sine qua non pour que les inspecteurs puissent assurer de manière équilibrée l'intégralité de leurs missions : recrutement et suivi individuel des enseignants ; animation en matière d'innovation et d'organisation de la pédagogie ; suivi des établissements et de leurs projets. Ainsi, les IPR seront en capacité de jouer pleinement leur rôle d'inspecteurs d'académie selon la directive du Ministère.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE  
Rectorat de l'Académie de Créteil - 4, rue Georges Enesco - 94010 Crétteil  
Tél. 01 49 81 60 60 - Fax : 01 49 81 65 90 - E-mail : [Ca.Rectorat@ac-creteil.fr](mailto:Ca.Rectorat@ac-creteil.fr) - [www.ac-creteil.fr](http://www.ac-creteil.fr)

Je tiens cependant à apporter sur certains points quelques nuances, accentuations ou compléments par rapport aux analyses des Inspecteurs Généraux.

Que l'on s'interroge sur le caractère "artificiel" de l'académie est légitime au regard des conditions de sa création. Peut-on aller jusqu'à y voir seulement "la somme" de trois départements, étant entendu que chacun d'entre eux "pèse" autant qu'une Académie moyenne de province ? Ce serait faire fi de la culture commune qui y a été développée depuis vingt ans, au moins au niveau de l'encadrement, et des efforts récents de développement d'une politique académique volontariste élaborée à travers un travail collectif régulier entre Recteur et Inspecteurs d'académie, et appuyée dans sa mise en œuvre sur une réorganisation en cours des services académiques. Multiples sont les terrains où se met en œuvre cette politique, depuis le travail prévisionnel en bassins sur l'évolution de l'offre de formation jusqu'à la relance de la démarche de projet d'établissement, de la coordination des politiques de vie scolaire en matière de prévention de la violence à l'effort systématique d'accompagnement et formation de tous les personnels nouvellement nommés commençant leur carrière dans l'académie, assurément pionnière en la matière.

Ces éléments d'une véritable politique académique étaient pour la plupart en phase de démarrage au moment de l'enquête des inspecteurs : ce sont maintenant des réalités opérationnelles qui traduisent dans les pratiques des acteurs les priorités retenues dans le « Projet pour l'académie » de juin 2000, précisées dans le Programme académique d'actions de 2001 et intégrées dans la « Contractualisation » avec le Ministère en février 2002. Cette continuité dans les lignes de force de l'action globale est particulièrement nécessaire dans une académie qui, par delà la forte rotation des personnels et de l'encadrement, se trouve trop souvent en situation de répondre aux urgences au coup par coup. Si cette mise en œuvre peut, sur certains chantiers, comme celui de la démarche de projet, apparaître à un regard extérieur comme précipitée, elle traduit la détermination d'éviter deux écueils, parfois observés dans la gestion du temps : la réponse ponctuelle et sans suivi aux turbulences du moment ou aux modes passagères d'une part, la prolongation indéfinie du temps de l'analyse préalable, conduisant à différer le temps de l'action, d'autre part. Par ailleurs, il convient de souligner la convergence des principales mesures mises en place en 2002 : la création d'une division des établissements, l'organisation des bassins, le renforcement des coordinations entre rectorat et inspections académiques - visant à proscrire les redondances et à développer les complémentarités - sont autant d'actions qui concourent à promouvoir une cohérence d'ensemble des services académiques en appui attentif et vigilant aux dynamiques locales des écoles et des établissements.

J'y ajouterai enfin une ultime remarque, non pas de critique mais d'approfondissement des analyses de l'Inspection concernant la ressource humaine enseignante, point - clé et talon d'Achille de l'Académie. Je ne puis évidemment qu'être d'accord avec les analyses soulignant les effets négatifs du "turn over" massif, le défi de l'accueil de milliers de "néos" chaque année et les interrogations sur la qualité de la formation professionnelle, en 1<sup>er</sup> degré notamment. Mais je crois qu'il faut remonter plus en amont encore l'analyse jusqu'aux problèmes de recrutement et à la question des "viviers", plus aiguë que partout ailleurs (2 candidats pour 1 poste de professeur des écoles, 10 % seulement des certifiés débutants issus de l'Académie...). C'est l'attractivité du métier d'enseignant qu'il faut développer dans l'Académie par un effort coordonné entre les lycées (et leurs CPGE), les Universités, l'IUFM, quitte à expérimenter des formules originales d'allocations d'études aux jeunes étudiants, comme je l'avais proposé - en vain - au Ministère dans la démarche de contractualisation.

Le Recteur de l'Académie de Crèteil



André LESPAGNOL

## **ANNEXES**

Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées dans l'académie

Annexe 2 : Liste des écoles et établissements visités

Annexe 3 : Liste des établissements publics et privés visités par l'IGAENR  
antérieurement au présent rapport

Annexe 4 : Liste des sigles utilisés



## ANNEXE 1

### LISTES DES PERSONNES RENCONTREES DANS L'ACADEMIE

#### Liste des personnes rencontrées au rectorat de l'académie de Créteil

Le recteur de l'académie  
Le secrétaire général de l'académie  
Le directeur du cabinet  
Les secrétaires généraux adjoints de l'académie  
Le chef du service académique de l'information et de l'orientation  
Le DAETFC et son équipe  
Le DRRH  
Le DARIC  
Les chefs de division : DOS, DPE, DEIG, DPAOS, DEP, DIFCA, DGAF  
Le bureau doyen des IA-IPR  
Le coordonnateur des IEN  
Un panel de directeurs de CIO  
Le responsable du CEFISEM  
Le responsable de la mission générale d'insertion  
Le responsable académique des zones et réseaux d'éducation prioritaire  
Le responsable académique et les membres du groupe de suivi des violences  
Les conseillers techniques « santé » du recteur  
Un panel d'IA-IPR  
Un panel d'IEN-ET/EG  
Le groupe académique AIS/SEGPA  
Les responsables académiques de l'apprentissage  
L'équipe académique des IA-IPR et PVS « vie scolaire »  
Un panel de proviseurs de lycée général et technologique  
Un panel de proviseurs de lycée professionnel  
Un panel de principaux de collège  
Les délégués élus des personnels ATOSS au CTPA  
Le responsable académique TICE  
Le responsable académique innovation/valorisation et son équipe de coordonnateurs locaux  
Les directeurs départementaux diocésains de l'enseignement catholique  
Les délégués élus des élèves au CAVL  
Les parents délégués élus au CIEN  
L'équipe de direction, des formateurs et des stagiaires PE à l'IUFM de Bonneuil

#### Liste des partenaires rencontrés au niveau régional ou académique :

Le préfet de la région d'Île-de-France  
Le vice-président du Conseil Régional d'Île-de-France  
Les services du Conseil Régional d'Île-de-France

## Liste des personnes rencontrées dans chaque inspection académique

L'inspecteur d'académie, DSDEN  
Les inspecteurs d'académie, adjoints au DSDEN  
Le secrétaire général de l'inspection académique  
L'IEN adjoint chargé du 1<sup>er</sup> degré  
L'IEN chargé de la politique d'AIS  
L'IEN chargé de l'apprentissage  
Les inspecteurs de l'information et de l'orientation  
Les conseillers techniques de santé  
Le responsable départemental de la mission générale d'insertion  
Le responsable départemental des élèves primo-arrivants  
Le chef de la division de la vie scolaire  
Le chef de la division de l'organisation scolaire  
Le chef de la division des personnels enseignants du premier degré  
Le chef de la division de la scolarité et vie scolaire  
Les membres de la cellule d'expertise pédagogique des premier et second degrés  
Un panel de conseillers principaux d'éducation des EPLE du département  
Le responsable départemental de la formation continue des adultes (réseau GRETA)  
Le proviseur Vie scolaire  
Les responsables départementaux de la politique de la Ville  
Un panel d'IEN de circonscription  
Le responsable départemental des zones d'éducation prioritaire  
Les représentants élus des enseignants au CTPD  
Les représentants élus des parents d'élèves au CTPD  
Le sous-préfet à la Ville  
Le procureur de la République  
Le directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle  
Le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale  
Le directeur départemental de la PJJ  
Le directeur départemental de la gendarmerie  
Le directeur départemental des polices urbaines  
Le directeur départemental de la jeunesse et des sports  
Un panel de stagiaires PE2 et PE3 dans les inspections académiques du Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne

## Liste des partenaires rencontrés au niveau départemental

Les préfets des départements de Seine-et-Marne et de Seine-Saint-Denis  
Le président du Conseil Général de Seine-et-Marne  
Les représentants de l'Union des maires de Seine-et-Marne, de Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne

## ANNEXE 2

### LISTE DES CIRCONSCRIPTIONS DU PREMIER DEGRE VISITEES LORS DE LA MISSION

Seine-et-Marne	CHELLES
Seine-et-Marne	FONTAINEBLEAU
Seine-Saint-Denis	PANTIN
Seine-Saint-Denis	SAINT DENIS OUEST
Val-de-Marne	FONTENAY
Val-de-Marne	IVRY
Val-de-Marne	École Valmy CHARENTON

### LISTE DES EPLE VISITES LORS DE LA MISSION

Seine-et-Marne	
MEAUX	LGT Pierre de COUBERTIN
MEAUX	lycée professionnel Pierre de COUBERTIN
MEAUX	collège Henri DUNANT
PONTAULT-COMBAULT	collège MONTHÉTY
Seine-Saint-Denis	
AUBERVILLIERS	collège Rosa LUXEMBOURG
BONDY	LGT Jean RENOIR
CLICHY SOUS BOIS	collège ROMAIN ROLLAND
GAGNY	collège Madame de SÉVIGNÉ
SAINT-DENIS	lycée professionnel Auguste BARTHOLDI
SAINT-DENIS	Collège De GEYTER
Val-de-Marne	
CHOISY LE ROI	lycée professionnel Jacques BREL
LE BLANC MESNIL	lycée polyvalent W.A. MOZART
CHAMPIGNY SUR MARNE	lycée polyvalent Louise MICHEL
VILLENEUVE ST GEORGES	collège Pierre BROSSOLETTE
JOINVILLE LE PONT	collège Jules FERRY
NOGENT SUR MARNE	lycée polyvalent Édouard BRANLY
MAISONS-ALFORT	lycée professionnel Paul BERT
VITRY SUR SEINE	LPO et LP Jean MACE
VITRY SUR SEINE	collège RABELAIS

### ANNEXE 3

Liste des EPLE ou établissements d'enseignement privés de l'académie de CRÉTEIL ayant fait l'objet d'une visite d'évaluation, de suivi ou thématique par l'IGAENR depuis 1994 et dont les notes d'analyse ont été étudiées lors de la préparation de la présente mission :

#### **1994/1995**

Lycée Léonard de Vinci 77000 - MELUN  
Lycée Gérard de Nerval 77441 - NOISIEL  
L.P. Jules Verne 77000 - MELUN  
Collège Jean P. Timbaud 93000 - BOBIGNY  
Collège Jean Vilar 93120 - LA COURNEUVE  
Collège Georges Braque 93330 - NEUILLY / Marne  
Collège Honoré de Balzac 93330 - NEUILLY / Marne  
Lycée Paul Robert 93260 - LES LILAS  
Collège Henri Cahn 94360 - BRY / Marne  
Lycée Romain Rolland 4200 - IVRY/Seine  
Lycée / LP Champlain 94430 - CHENNEVIERES

#### **1995/1996**

Collège René Goscinny 77360 - VAIRES/Marne  
Lycée Jean Moulin 77200 - TORCY  
Collège Denis Diderot 93300 - AUBERVILLIERS  
Lycée Jacques Brel 93120 - LA COURNEUVE  
Collège Dunois 94470- BOISSY St LEGER  
Collège du Centre 94800 - VILLEJUIF  
Collège Paul Valéry 94320 - THIAIS  
Lycée G.Apollinaire 94320 - THIAIS  
Lycée Delacroix 94700 - MAISONS ALFORT  
Lycée Pablo Picasso 94120 - FONTENAY/BOIS  
LP Val de Beauté 94300 - NOGENT/Marne  
LP Gourdou Lesseure 94210 - LA VARENNE

#### **1996/1997**

Collège Henri Dunant 77100 - MEAUX  
L.P. Charles. Baudelaire 77100 - MEAUX  
Collège Garcia Lorca 93200 - SAINT DENIS  
Collège P. De Geyter 93200 - SAINT DENIS  
Collège République 93000 - BOBIGNY  
Collège Victor Hugo 93500 - PANTIN  
Collège Anatole France 93320 - PAVILLONS/Bois  
Collège Paul Painlevé 93270 - SEVRAN  
Collège Evariste Gallois 93270 - SEVRAN  
Collège Pablo Picasso 93370 - MONTFERMEIL  
Collège J. B. Clément 93440 - DUGNY  
Lycée Albert Schweitzer 93340 - LE RAINCY  
Lycée Maurice Utrillo 93240 - STAINS  
Lycée Louise Michel 93000 - BOBIGNY  
Collège Molière 94200 - IVRY/Seine  
Collège Henri Wallon 94200 - IVRY/Seine  
Collège Paul Eluard 94380 - BONNEUIL/Marne  
Collège Elsa Triolet 94500 - CHAMPIGNY/Marne  
Collège Gustave Monod 94400 - VITRY/Seine  
Collège Robert Desnos 94310 - ORLY

#### **1997/1998**

Collège Gérard Philippe 77330 - OZOIR LA FERRIERE.  
Collège Anne Frank 77600 - BUSSY ST GEORGES.  
Collège Garcia Lorca 93200 - SAINT DENIS  
L.P. Jean Pierre Timbaud 93300 - AUBERVILLIERS  
Lycée Georges Clémenceau 93250 - VILLEMOMBLE

Lycée Paul Robert 93260 - LES LILAS  
Cité Scolaire O. De Gouges 93130 - NOISY LE SEC  
Collège République 93000 - BOBIGNY  
Collège Lavoisier 93500 - PANTIN  
Collège Pierre Sémard 93000 - BOBIGNY  
Collège Joliot-Curie 93500 - PANTIN  
Collège Pierre Curie 93140 - BONDY  
Collège La Basoche 93320 - PAVILLONS ss BOIS  
Collège C. Debussy 93606 - AULNAY ss Bois  
Collège Pablo Picasso 93370 - MONTFERMEIL  
Collège J.J. Rousseau 93315 - LE PRE ST GERVAIS  
Cité Scolaire G. Brassens 94290 - VILLENEUVE LE ROI  
Collège J. Chérioux 94408 - VITRY / Seine  
Collège Laplace 94000 - CRETEIL  
Collège Casanova 94400 - VITRY / Seine

**1999/1998**

Collège Pierre Roux 77570 - CHATEAU LANDON.  
Collège de la Vallée 77216 - AVON  
Collège G. Brassens 77251 - BRIE-COMTE-ROBERT  
Cité scolaire F. Couperin 77305 - FONTAINEBLEAU  
Lycée Etienne Bezout 777796 - NEMOURS  
LP/LT Uruguay 77210 - AVON  
Lycée Blaise Pascal 77253 - BRIE-COMTE-ROBERT  
L.P. Louis Lumière 77505 - CHELLES  
Lycée Charles le Chauve 77680 - ROISSY en Brie  
Collège J. Charcot 94344 - JOINVILLE Le Pont  
Lycée Marx Dormoy 94507 - CHAMPIGNY/Marne  
Lycée F. Mansart 94100 - SAINT-MAUR

**1999/2000**

Lycée René Cassin 77426 - NOISIEL  
Collège C. Saint-Saëns 77440 - LIZY / Ourcq  
Collège Alfred Sisley 77250 / BP 26 - MORET/Loing  
Lycée E. Delacroix 93700 - DRANCY  
Lycée M. Berthelot 93500 - PANTIN  
Cité scolaire Jean Jaurès 93105 - MONTREUIL  
Cité scolaire H. Berlioz 94300 - VINCENNES  
L.P. J.J. Rousseau 94400 - VITRY/ Seine  
Collège Pierre Brossolette 94170 - LE PERREUX/ Marne  
Collège Les Boulleaux 94500 - CHAMPIGNY/Marne

**2000/2001**

Lycée Descartes 77420 - CHAMPS / Marne  
Lycée Jules Ferry 77527 - COULOMMIERS  
Collège Saint-Louis 77127 - LIEUSAINT  
Lycée M. Cachin 93402 - SAINT OUEN  
Lycée Suger 93200 - SAINT-DENIS  
*CLG/LGT/LP F. Cabrini 93160 - NOISY LE GRAND*  
Lycée Langevin-Wallon 94507 - CHAMPIGNY/Marne  
L.P. Jean Moulin 94300 - VINCENNES  
CLG/LGT N.D. des Missions 94220 - CHARENTON LE PONT

## ANNEXE 4

### Liste des sigles utilisés :

AIS	Adaptation et intégration scolaires
ATOSS	Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé
BEP	Brevet d'enseignement professionnel
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire
CDEN	Conseil départemental de l'éducation nationale
CDI	Centre de documentation et d'information
CEL	Contrat éducatif local
CEPEC, CAPEC, EDAP	Cellules d'expertise pédagogique, éducative et culturelle des IA
CESC	Comité d'éducation à la sécurité et à la citoyenneté
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIO	Centre d'information et d'orientation
CLA	Classe d'accueil
CLASSE PAC	Classe à projet d'action culturelle
CLIS	Classe d'intégration spécialisée
CLS	Contrat local de sécurité
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CPE	Conseiller principal d'éducation
CSAIO	Chef du service académique d'information et d'orientation
CTPA	Comité technique paritaire académique
CTPD	Comité technique paritaire départemental
DAETFC	Délégué académique à l'enseignement technique et à la formation continue
DAFCO	Délégué académique à la formation continue
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire (MEN)
DGH	Dotation globale horaire
DOS	Division de l'organisation scolaire
DPATE	Direction des personnels administratifs, techniques et de l'encadrement (MEN)
DPD	Direction de la prospective et du développement (MEN)
DPE (ministère)	Direction des personnels (MEN)
DPE (rectorat)	Division des personnels
DRRH	Division des relations et des ressources humaines (rectorat)
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
EPLE	Établissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
ETP	Équivalent (à un emploi à) temps plein
FSE	Foyer socio-éducatif
GPV	Grand projet de ville
GRH	Gestion des ressources humaines
H/E	Rapport du nombre d'heures d'enseignement au nombre d'élèves
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'EN
IA-IPR	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional
IA-IPR-VS	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale (premier degré)
IEN-EG	Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité enseignement général
IEN-ET	Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité enseignement technique
IEN-IO	Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité information et orientation
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IIO	Inspecteur de l'information et de l'orientation
IMF	Instituteur, maître-formateur
IPES	Indicateurs de pilotage pour les établissements du second degré

ISO	Indemnité de suivi et d'orientation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
LGT	Lycée général et technologique
LP	Lycée professionnel
LPO	Lycée polyvalent
MAFPEN	Mission académique pour la formation des personnels de l'éducation nationale
MDL	Maison des lycéens
MIGEN	Mission générale d'insertion
OEA	Ouvrier d'entretien et d'accueil
ORU	Opération de réorganisation urbaine
PAF	Plan académique de formation des maîtres
PDF	Plan départemental de formation des maîtres
PE	Professeur des écoles
PE2, PE3	Professeur des écoles de 2 <sup>e</sup> année, 3 <sup>e</sup> année
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse (ministère de la Justice)
PLC	Professeur de collège et de lycée
PLP	Professeur de lycée professionnel
PVS	Proviseur « Vie scolaire »
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SGA	Secrétaire général d'académie
SGIA	Secrétaire général d'inspection académique
SMS	Sciences médico-sociales
STI	Sciences et techniques industrielles
STS	Section de technicien supérieur
STT	Sciences et techniques tertiaires
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TPE	Travaux personnels encadrés
TZR	Titulaire sur zone de remplacement
ZEP	Zone d'éducation prioritaire