

**MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

**Evaluation
de l'enseignement
dans l'académie
de Montpellier**

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*



NOVEMBRE 2002

N° 02 - 051

N° 02 - 073

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

Inspection générale
de l'éducation nationale

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

**EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT
DANS L'ACADEMIE DE MONTPELLIER**

Octobre 2002

Rapport présenté par :

Françoise DUCHÊNE
Jean ETIENNE
Alain HEBRARD
Rémy JOST

Annie DEROCLÉS
Jean-Yves DUPUIS
Éliane LANGLOIS
Jean-Louis PERILLIER

L'équipe qui a conduit cette mission et rédigé le présent rapport a bénéficié de contributions rédigées par les membres de l'inspection générale soit à l'occasion de visites d'établissements ou en circonscription, soit sur l'analyse de l'état de l'enseignement dans les différentes disciplines. Elle remercie :

Gérard BONHOURE

Jacky BOURDAIS

Brigitte DORIATH

Marcel GAGNEUX

Jean HÉBRARD

Guy LEYRAL

Annie LHERETE

Jean-Georges KUHN

Denise RINDERKNECH

Jean-Pierre RIOUX

Alain ROYNETTE

Georges SEPTOURS

SOMMAIRE

INTRODUCTION 9

PREMIERE PARTIE : L'ÉCOLE DANS SON ENVIRONNEMENT 11

| | |
|---|----|
| 1.1. LE SYSTEME EDUCATIF CONFRONTE A UN CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE EN PROFONDE MUTATION..... | 12 |
| 1.1.1. <i>Dynamique démographique et adaptation de l'appareil de formation</i> | 12 |
| Des capacités d'accueil limitées pour faire face à une forte expansion..... | 12 |
| démographique | 12 |
| La croissance démographique accentue les déséquilibres territoriaux | 13 |
| Le brassage des populations pose des problèmes d'intégration sociale et scolaire | 15 |
| 1.1.2. <i>Les paradoxes d'un système économique dynamique mais déséquilibré</i> | 15 |
| Un tissu économique qui présente de fortes spécificités..... | 15 |
| Une faible production de richesse et un faible niveau de revenus | 17 |
| Un fort taux de chômage malgré une dynamique certaine de l'emploi | 17 |
| 1.1.3. <i>Structure socioprofessionnelle et niveau de la difficulté sociale</i> | 18 |
| Une structure socioprofessionnelle dans laquelle dominent les catégories moyennes | 18 |
| Mais une frange importante de la population est en situation de grande fragilité sociale..... | 19 |
| Un problème complexe : l'évaluation du niveau réel de la difficulté sociale..... | 20 |
| 1.2. LA DOTATION DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER EN MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET EN POSTES DE PERSONNELS ATOS | 22 |
| 1.2.1. <i>Les moyens de l'académie se sont accrus entre 1990 et 1998, mais la situation des départements est restée très contrastée</i> | 22 |
| Le premier degré : une amélioration des moyens qui a laissé le Gard et l'Hérault à la traîne | 22 |
| Le second degré : des moyens en hausse dans une académie qui est restée sous-dotée..... | 23 |
| 1.2.2. <i>Des évolutions accélérées : un effort de l'État qui permet un rééquilibrage encore insuffisant</i> | 25 |
| Le premier degré : dans un contexte amélioré, l'écart entre le Gard, l'Hérault et les autres départements ne se réduit guère | 25 |
| Le second degré : une amélioration qui reste encore fragile | 26 |
| 1.3. L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNOLOGIQUE : LA PERSISTANCE DE DESÉQUILIBRES MALGRE UN EFFORT D'ADAPTATION A LA DEMANDE SOCIALE ET AUX BESOINS DE L'ECONOMIE REGIONALE..... | 29 |
| 1.3.1 <i>La politique d'amélioration de l'offre de formation professionnelle n'a atteint qu'en partie ses objectifs</i> | 29 |
| Un effort de rattrapage nécessaire pour revigorer l'orientation vers l'enseignement professionnel..... | 29 |
| La lutte contre l'évaporation des élèves de l'enseignement professionnel..... | 30 |
| 1.3.2 <i>La carte des formations professionnelles et technologiques : une répartition plus ou moins équilibrée selon les spécialités et les aires géographiques</i> | 31 |
| La continuité de l'offre de formation entre production et services est problématique tant au niveau académique que dans les départements et les bassins | 32 |
| Une offre de formation bien articulée au sein des enseignements tertiaires technologiques et professionnels..... | 33 |
| Une répartition des spécialités en sciences biologiques et sociales appliquées proche de la moyenne nationale | 35 |
| La création de « projets filières » apparaît une nécessité si l'on veut renforcer la cohérence de l'offre de formation dans le domaine industriel | 37 |
| 1.4. PERFORMANCES ET PARCOURS SCOLAIRES..... | 40 |
| 1.4.1. <i>Une situation d'ensemble contrastée</i> | 40 |
| Une faible proportion de bacheliers dans une génération | 40 |
| Une diminution des sorties sans qualification mais une augmentation concomitante des sorties au niveau V | 41 |
| 1.4.2. <i>Une amélioration significative de la fluidité des parcours scolaires dans l'enseignement primaire et au collège</i> | 41 |
| La proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus a diminué faiblement en cours préparatoire mais est en net recul en sixième..... | 41 |
| Les collèges ont réussi à améliorer la fluidité des parcours scolaires tout en obtenant des résultats convenables au DNB | 43 |

| | |
|--|-----------|
| La proportion d'élèves orientés en troisième d'insertion est deux fois plus forte qu'au niveau national | 46 |
| De l'efficacité à l'équité : l'effet de sélection sociale | 48 |
| <i>1.4.3. Des parcours scolaires en second cycle nettement différenciés entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle.....</i> | <i>49</i> |
| L'orientation en fin de troisième : priorité à l'enseignement général et technologique sur l'enseignement professionnel..... | 49 |
| L'orientation en fin de seconde GT : une montée des réorientations vers l'enseignement professionnel et des réaménagements intérieurs à chaque filière | 52 |
| Les évolutions de l'orientation en classe de première : une stabilité entre filière générale et filière technologique mais des réaménagements internes au sein de chaque filière | 53 |
| Des parcours traditionnellement fluides dans la filière générale et technologique et en voie d'amélioration dans la filière professionnelle | 54 |
| <i>1.4.4. Les résultats aux examens : un rattrapage pour le baccalauréat, la persistance de faibles performances en CAP et BEP</i> | <i>55</i> |
| Les taux de réussite au baccalauréat progressent à la session 2001 et se situent désormais au niveau national | 55 |
| Les taux de réussite aux CAP et BEP restent parmi les plus faibles de la France métropolitaine..... | 55 |
| <i>1.4.5. La destinée des élèves à la sortie de l'enseignement secondaire.....</i> | <i>56</i> |
| Un taux de poursuite d'études élevé dans l'enseignement supérieur..... | 56 |
| Une insertion professionnelle difficile malgré une amélioration au cours des dernières années | 58 |
| DEUXIEME PARTIE : POLITIQUE ACADEMIQUE ET MODES DE PILOTAGE..... | 61 |
| 2.1. LES POLITIQUES DES COLLECTIVITES TERRITORIALES EN MATIERE D'EDUCATION..... | 62 |
| <i>2.1.1. La meilleure concertation entre la région et le rectorat devrait permettre de rattraper les retards accumulés au cours des précédentes années.....</i> | <i>62</i> |
| La programmation des travaux de rénovation des établissements souffre d'un manque de cohérence temporelle | 62 |
| La construction de nouveaux lycées doit s'accélérer pour faire face à la croissance de la démographie scolaire | 63 |
| La difficulté à mettre en place un véritable schéma prévisionnel des formations et à s'adapter à des besoins pédagogiques évolutifs | 63 |
| De fortes disparités dans l'équipement informatique des lycées | 64 |
| <i>2.1.2. La dotation et l'action des départements sont très variables.....</i> | <i>64</i> |
| Des engagements financiers inégaux..... | 64 |
| Un effort de construction et d'équipement des collèges plus accentué dans le Gard et l'Hérault | 65 |
| 2.2. LE PROJET ACADEMIQUE ET LA DEMARCHE DE CONTRACTUALISATION PRENNENT APPUI SUR UN VERITABLE TABLEAU DE BORD..... | 67 |
| 2.2.1. Un programme académique d'action lisible, clair et opérationnel | 67 |
| 2.2.2. La démarche de contractualisation est amorcée mais non finalisée | 68 |
| 2.2.3. Le programme d'action académique prend appui sur un tableau de bord complet et bien actualisé..... | 68 |
| 2.3. LE MANAGEMENT ET LA MOBILISATION DES RESSOURCES HUMAINES AU SERVICE DES OBJECTIFS ACADEMIQUES | 70 |
| <i>2.3.1. Le management des services académiques rectoraux et départementaux intègre peu à peu l'objectif d'un pilotage par projets.....</i> | <i>70</i> |
| L'originalité de l'organigramme du rectorat tient surtout à l'existence de pôles de compétences..... | 70 |
| qui devraient favoriser la circulation de l'information et la cohérence de l'action administrative | 71 |
| La liaison avec les services départementaux contrainte par la plus ou moins grande proximité géographique..... | 71 |
| <i>2.3.2. La mobilisation des ressources humaines par une gestion modernisée.....</i> | <i>72</i> |
| Le positionnement académique de la DRH est à confirmer..... | 72 |
| Une impulsion nouvelle à la politique de gestion des ressources humaines | 73 |
| <i>2.3.3. Le remplacement des personnels : un manque de réactivité des services.....</i> | <i>75</i> |
| Le remplacement des enseignants du second degré : le dispositif le plus sérieusement contesté par les chefs d'établissement..... | 75 |
| <i>2.3.4. Le remplacement des ATOS : des difficultés récurrentes</i> | <i>77</i> |
| 2.4. LA FORMATION CONTINUE DANS L'ACADEMIE DE MONTPELLIER..... | 79 |
| <i>2.4.1. La formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation.....</i> | <i>79</i> |
| Le programme d'actions de formation continue : un dispositif complexe | 79 |
| La mise en œuvre de la politique de la formation continue : un nouveau partage des domaines de compétence | 80 |

| | |
|--|------------|
| Le recadrage de la formation est apprécié par les personnels, mais il reste à en évaluer les retombées dans les pratiques d'enseignement | 81 |
| 4.2. La politique académique de formation continue des ATOSS..... | 82 |
| Le contenu du plan de formation : la prépondérance d'une logique de l'offre..... | 82 |
| Le contrat individualisé de formation : une opération novatrice | 83 |
| Une évaluation plus systématique de la formation devrait permettre de mieux cerner les besoins..... | 83 |
| 2.5. LE PILOTAGE PEDAGOGIQUE..... | 85 |
| 2.5.1. Une action pédagogique fortement encadrée..... | 85 |
| La direction de la pédagogie : un large spectre de compétences, mais un champ d'intervention encore limité..... | 85 |
| La coordination des missions des inspecteurs du premier degré : un partage déséquilibré entre niveau académique et niveau départemental..... | 87 |
| 2.5.2. Une meilleure appréciation de la charge de travail des inspecteurs par la prise en compte de l'ensemble de leurs missions..... | 89 |
| Une meilleure connaissance des taux d'encadrement | 89 |
| Vers une prise en compte de la charge globale de travail | 90 |
| Les taux d'encadrement actuels sont maintenant convenables, même s'il subsiste encore des tensions dans certaines disciplines | 91 |
| 2.5.3. Les missions des inspecteurs de discipline : un écart croissant entre la définition des missions et les pratiques professionnelles réelles..... | 92 |
| La définition des missions dans le programme de travail académique : des missions claires et bien hiérarchisées | 92 |
| La diversification des missions réelles induit une moindre présence sur le terrain et une diminution tendancielle des rythmes d'inspection..... | 93 |
| Une bonne efficacité d'ensemble des corps d'inspection territoriaux avec cependant un risque de dispersion de leurs actions..... | 96 |
| TROISIEME PARTIE : IMPULSIONS ACADEMIQUES ET LOGIQUES DE TERRAIN | 97 |
| 3.1. LA RELANCE DES BASSINS D'EDUCATION, DE FORMATION ET D'INSERTION | 98 |
| 3.1.1. La mise en place initiale des bassins : une histoire mouvementée..... | 98 |
| 3.1.2. Le redémarrage des bassins d'éducation de formation et d'insertion en 2000 et la redéfinition de leurs missions ont enclenché une nouvelle dynamique..... | 99 |
| 3.1.3. Des initiatives récentes renforcent la liaison entre les bassins et le niveau académique..... | 101 |
| 3.1.4 Le redémarrage de l'activité des bassins est réel mais plus ou moins opérant..... | 102 |
| 3.2. LA REACTIVATION DES PROJETS D'ETABLISSEMENT DEVRAIT BENEFICIER DU NOUVEAU MODE D'EVALUATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT | 103 |
| 3.2.1. La relance de l'élaboration des projets d'établissement et leur instruction par les services académiques obéissent à un protocole précis..... | 103 |
| 3.2.2. L'avancement dans la démarche de projet est très variable d'un établissement à l'autre..... | 104 |
| L'élaboration concertée du projet se heurte à différents types d'obstacles | 104 |
| La cohérence interne des projets doit être renforcée..... | 105 |
| 3.2.3. L'évaluation des nouveaux chefs d'établissement : un moyen de relancer la politique de projet..... | 106 |
| 3.3. UNE GAMME VARIEE DE DISPOSITIFS POUR SCOLARISER LES ELEVES EN DIFFICULTE..... | 108 |
| 3.3.1. L'accueil des primo-arrivants non francophones et l'intégration des communautés spécifiques : des réponses originales pour faire face à une situation qui s'aggrave..... | 108 |
| 3.3.2. L'insuffisance de places en établissements spécialisés pour accueillir les élèves porteurs de handicaps ou rencontrant des problèmes de santé..... | 109 |
| 3.3.3. Les actions spécifiques en collèges : un dégradé de dispositifs..... | 109 |
| 3.3.4. L'éducation prioritaire : situation et dispositifs..... | 110 |
| La faiblesse relative de la proportion d'élèves scolarisés en ZEP/REP ne doit pas masquer des situations de très grande difficulté sociale | 110 |
| Un pilotage fort et centralisé..... | 111 |
| Les performances des ZEP/REP : des taux d'accès inférieurs à la moyenne nationale mais une bonne réussite des élèves orientés en LEGT..... | 112 |
| 3.3.5. La prise en charge des élèves « décrocheurs » : un dispositif complexe et en extension..... | 113 |
| 3.4. DE NOUVELLES IMPULSIONS POUR RENOUVELER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT | 114 |
| 3.4.1. Le pilotage des TICE : une bonne complémentarité entre les différents centres d'impulsion, mais des pratiques encore peu développées sur le terrain..... | 114 |
| L'action de la mission TICÉ prend appui sur le solide réseau du CRDP et des CDDP | 114 |
| Les préconisations de la direction de la pédagogie : un document utile mais de portée encore limitée..... | 114 |

| | |
|--|------------|
| Le serveur académique : des ressources nombreuses et actualisées mais un manque d'interactivité..... | 115 |
| L'utilisation des TICE reste inégalement développée dans les pratiques d'enseignement | 116 |
| <i>3.4.2. Le pilotage des langues vivantes : une action volontariste qui se heurte à une certaine inertie des comportements des acteurs.....</i> | <i>116</i> |
| La mise en place d'une mission de réflexion et d'impulsion dans le domaine des langues est récente | 116 |
| L'enseignement des langues dans le primaire : un succès quantitatif, mais une certaine fragilité du dispositif..... | 117 |
| L'offre de langues dans l'enseignement secondaire : pauvreté relative de l'offre et faiblesse des effectifs de certains enseignements..... | 119 |
| Une offre riche en LEGT et en progression dans les lycées professionnels | 120 |
| Les sections européennes : un développement programmé et diversifié | 121 |
| <i>3.4.3. La mise en place des réformes pédagogiques : un levier pour changer les pratiques d'enseignement.....</i> | <i>121</i> |
| Les arts et culture : une nouvelle structure pour promouvoir une nouvelle dynamique | 121 |
| La mise en place de la réforme des collèges : un engagement variable des établissements | 122 |
| Les nouveaux dispositifs pédagogiques en lycée : des réussites inégales | 124 |
| CONCLUSION | 129 |
| PROPOSITIONS | 131 |

INTRODUCTION

L'académie de Montpellier a connu, jusqu'à une date relativement récente, une situation plutôt privilégiée tant au plan de son environnement économique et social qu'à celui de ses performances scolaires. C'est à partir de la dernière décennie que ses performances ont commencé à se dégrader. Un flux migratoire positif qui n'a cessé de s'intensifier a accru l'hétérogénéité des publics scolaires, proportionnellement plus encore le nombre des élèves en difficulté et des primo-arrivants, dans un contexte de difficultés économiques et sociales aggravées.

Dès 1990, les inspections générales avaient attiré l'attention des autorités sur les risques d'une sous-estimation des changements en cours et sur la nécessité d'une aide soutenue à une académie dont les caractéristiques évoluaient rapidement : « La croissance prévisible des effectifs scolaires et universitaires sera rapide et exige, dès maintenant, une forte mobilisation en hommes, en crédits et en locaux, et il n'est pas certain que l'État et les collectivités territoriales soient prêts à en assumer toute la charge en temps opportun ».

La prise en compte de ces avertissements aurait peut-être permis d'éviter les tensions vives qu'a connues l'académie : les revendications portaient sur une hausse des moyens destinés non plus seulement à couvrir mécaniquement les besoins induits par la progression des effectifs mais encore à rattraper le retard accumulé.

Cette insuffisance de la dotation de l'académie était confirmée par un rapport d'inspection générale commandité par le ministre ; cependant, en contre partie d'une augmentation de ses moyens, l'académie devait en rationaliser l'utilisation et mettre en place une évaluation jusque-là inexistante.

La présente mission d'évaluation conjointe qui s'inscrit dans le cadre d'un programme national engagé depuis trois ans, a, par principe, tenu à dépasser cette stricte question de la dotation de l'académie tout en prenant en compte, dans sa démarche, cette situation particulière.

La méthode retenue s'est fortement inspirée de celle utilisée les années précédentes lors des évaluations d'autres académies : analyse des dossiers et données statistiques fournis par l'administration centrale et les services du rectorat¹ pour faire émerger des pistes de réflexion et d'enquête, entretiens avec les différents responsables du système éducatif et les principaux partenaires, visites de services, d'établissements et de circonscriptions du premier degré.

La mission a visité quinze établissements du second degré – trois par département – et quatre circonscriptions. Elle a cherché, ce faisant, à prendre en compte la diversité des situations géographiques, sociales et culturelles des établissements mais aussi leur efficacité variable.

¹ La mission constate, une fois de plus, sans surprise, que les données statistiques, même lorsqu'elles proviennent d'un même organisme présentent des incohérences qui peuvent être gênantes et, en toute hypothèse, imposent un travail de croisement et retraitement des informations.

Le choix a été fait de développer trois axes de recherche. Évaluer, d'abord, l'état de fonctionnement du système éducatif dans la région Languedoc-Roussillon en reliant systématiquement le niveau des performances scolaires aux évolutions du contexte socio-économique, de la dotation en moyens et de l'offre de formation, de façon à mieux cerner la valeur ajoutée de l'académie. Envisager, ensuite, ce qui dans cette situation, tient à l'action des collectivités territoriales dans le domaine éducatif, aux objectifs et au contenu de la politique académique ainsi qu'à la qualité des modes de pilotage – aussi bien administratif que pédagogique – qui permettent d'en assurer l'opérationnalité. Confronter, enfin, les diverses impulsions académiques à la logique des acteurs de terrain pour mettre en évidence, aussi bien les inerties qu'elles rencontrent, les tensions qu'elles génèrent que les dynamiques nouvelles qu'elles enclenchent.

Au moment de remettre ce rapport, les membres de la mission conjointe des deux inspections générales tiennent à remercier le recteur d'académie, les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, leurs collaborateurs et les chefs d'établissement ainsi que les différents responsables de la DPD – fortement sollicités – pour leur grande disponibilité et la qualité d'accueil qu'ils leur ont réservée.

PREMIERE PARTIE : L'ÉCOLE DANS SON ENVIRONNEMENT

1.1. Le système éducatif confronté à un contexte socio-économique en profonde mutation

La région Languedoc-Roussillon occupe une position centrale dans l'Europe du Sud. Point de passage vers la péninsule ibérique, bien desservie par un réseau de communication ferroviaire et routier particulièrement dense (2^{ème} rang national), forte d'un patrimoine naturel et culturel riche, elle exerce une forte attractivité que reflète une expansion démographique record. En même temps, la région a subi de plein fouet la crise économique du milieu des années 1970, qui, tout à la fois, a accéléré la déstructuration d'un tissu industriel déjà fragile et révélé la faiblesse d'une monoculture viticole inadaptée aux mutations de la demande. Parallèlement à cette détérioration relative de sa situation socio-économique, l'académie de Montpellier – qui recouvre le même espace géographique que la région – a vu ses performances scolaires se dégrader d'année en année. Dès lors, il est tentant d'induire un lien de cause à effet entre les deux processus, au risque de négliger l'impact des facteurs propres au fonctionnement interne du système éducatif sur le cours des choses.

De fait, les évolutions socio-économiques ont d'autant plus contribué à déstabiliser le système de formation, qu'elles n'ont été perçues que tardivement par le pouvoir central, de sorte que l'académie n'a pas bénéficié suffisamment tôt des moyens qui lui auraient permis de s'adapter à cette nouvelle situation ; il reste cependant, que les autorités académiques n'ont peut-être pas toujours su, jusqu'à une période récente, utiliser toutes les marges de manœuvre dont elles disposaient pour mener à bien les mutations nécessaires.

1.1.1. Dynamique démographique et adaptation de l'appareil de formation

Des capacités d'accueil limitées pour faire face à une forte expansion démographique

La région compte, au recensement de 1999, près de 2 300 000 habitants et représente environ 4 % de la population de la France métropolitaine. Depuis 1975, elle connaît le plus fort taux de croissance démographique de France. Si cette dynamique (0,9 % par an) s'est légèrement ralentie pendant la dernière période intercensitaire par rapport à ce qu'elle était lors de la précédente décennie (1,2 %), l'expansion de la population en Languedoc-Roussillon est cependant encore deux fois et demi plus rapide que celle du reste du pays. En outre, les projections réalisées par l'Insee montrent que, selon l'un des scénarios les plus vraisemblables, la population de la région va augmenter de 34 % dans les trente années à venir alors qu'elle ne progressera que de 9 % au niveau national. Entre 1990 et 1999, c'est l'Hérault, et de loin, qui connaît la croissance démographique la plus forte, suivi des Pyrénées-Orientales et du Gard alors que la population de la Lozère, qui baissait depuis plusieurs décennies, se stabilise. La population de l'Aude, quant à elle, connaît une croissance proche du rythme national.

Dans cette même période, la population âgée de 2 à 16 ans augmente de 6,4 % alors qu'elle connaît une diminution de 2,8 % en France métropolitaine. L'opposition est cependant forte entre l'Hérault qui a le taux de croissance le plus élevé (10,7 %) et la Lozère qui est confrontée à une forte décroissance du nombre des jeunes (- 7,7 %). L'académie doit donc globalement faire face à une progression continue d'élèves qui a été presque chaque année sous-estimée par les divers responsables. Cette poussée de la population scolarisable se traduit cependant entre 1990 et 1999 par une progression plus ou moins forte des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement : elle est plus marquée dans le second degré hors post-bac (+ 9,7 % contre - 2,3 % dans la métropole) que pour le premier degré (+ 1,2 % contre - 6,0 %) où le solde positif de l'académie n'est dû qu'à la progression du seul département de l'Hérault.

Comme l'effort de construction des collèges et des lycées n'a pas suivi l'évolution démographique, l'académie de Montpellier est celle qui regroupe le plus d'établissements de grande taille dans l'enseignement public, avec tous les problèmes que cela induit en termes d'encadrement, de vie scolaire et de pilotage pédagogique. Elle compte en effet trois fois plus de collèges de « 900 élèves et plus » que la moyenne nationale, près de quatre fois plus de LEGT de « 1800 élèves et plus » et presque sept fois plus de LP de plus de 900 élèves. Par contre, les établissements privés restent d'une taille plus raisonnable : alors qu'ils représentent un tiers des établissements dans le second degré, ils ne scolarisent en moyenne que 18 % des élèves.

Par ailleurs, l'essentiel des moyens dans l'enseignement primaire devant être utilisé pour faire face à l'accroissement des élèves en scolarité obligatoire, Montpellier est l'une des rares académies où le taux de scolarisation des enfants de deux ans – qui sont accueillis « dans la limite des places disponibles » – a diminué au cours de la dernière décennie pour se stabiliser aujourd'hui à un niveau proche de la moyenne métropolitaine. Si tous les départements subissent une forte baisse, il est à remarquer que les départements les plus ruraux, l'Aude et la Lozère, conservent cependant une forte avance par rapport à la moyenne nationale, la scolarisation précoce étant souvent utilisée pour maintenir les écoles ouvertes.

Taux de scolarisation à deux ans (enfants de deux ans scolarisés/ensemble des enfants de deux ans)

| | 1987 | 1997 | 1999 |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Aude | 58,8 % | 49,7 % | 47,5 % |
| Gard | 40,7 % | 29,6 % | 32,6 % |
| Hérault | 51,1 % | 36,9 % | 36,3 % |
| Lozère | 82,2 % | 66,1 % | 63,0 % |
| Pyrénées-Orientales | 37,5 % | 28,2 % | 27,4 % |
| Académie | 47,8 % | 35,8 % | 36,1 % |
| Métropole | 35,3 % | 34,7 % | 35,2 % |

Source : DPD, 2001

La croissance démographique accentue les déséquilibres territoriaux

Sur longue période, les rythmes différenciés de croissance démographique ont contribué à redistribuer la population au sein de l'espace régional. La Lozère, par exemple, est

aujourd’hui moins peuplée qu’elle ne l’était à la fin du XIXe siècle. L’Hérault, au contraire, a bénéficié d’une croissance continue et a vu son poids relatif s’accroître régulièrement dans la région. La population de la ville de Montpellier, inférieure à celle de Nîmes au début du siècle, est aujourd’hui deux fois plus élevée. Rien que dans la dernière décennie, Montpellier a connu un taux de croissance de sa population de 32 % dans sa couronne. Dans le même temps, certains territoires voient leur population diminuer : c’est le cas du Nord de la Lozère, du bassin de La Grande Combe, du Lodévois, du centre des Pyrénées-Orientales ou encore de l’ouest de l’Aude. D’une manière générale, tandis que les grosses agglomérations et le littoral voient enfler leur nombre d’habitants, la plus grande partie de l’arrière-pays se désertifie.

Ce mouvement ne fait qu’accentuer les déséquilibres qui existaient déjà entre départements et entre zones territoriales. Ainsi, l’Hérault et le Gard regroupent aujourd’hui environ les deux tiers de la population régionale alors que la Lozère ne dépasse pas les 3 %. Par ailleurs, si la densité moyenne de la région est plus faible qu’au niveau national (84 contre 108 pour la France métropolitaine), il existe des contrastes importants entre l’Hérault fortement urbanisé (147 habitants au km²) et la Lozère qui est le département le moins dense de France (14 habitants au km²). Certaines zones montagneuses ont même une densité de population inférieure à 5 habitants au km². En conséquence, l’académie est finalement confrontée à un double problème : d’une part, les zones rurales isolées l’obligent à maintenir un réseau de formation serré dans un souci d’aménagement du territoire, d’autre part, le développement des banlieues, à la périphérie des grandes agglomérations, engendre des problèmes sociaux auxquels la création de ZEP/REP n’apporte souvent qu’une solution rudimentaire.

Ces mouvements internes de population obligent à restructurer l’appareil de formation : en effet, tandis que certains établissements ont des effectifs squelettiques (9 collèges ont moins de 100 élèves), d’autres sont surchargés au-delà du possible. On relève surtout une insuffisance des capacités d’accueil en enseignement technologique et professionnel dans bon nombre de zones urbaines et sur une partie du littoral. Les adaptations de l’appareil de formation à ces évolutions démographiques sont d’autant plus urgentes que les familles et les adolescents privilégident manifestement une offre de formation de proximité, quitte à renoncer à certains choix d’orientation.

De manière générale, la Lozère se trouve relativement suréquipée par rapport au reste de l’académie, ce qui n’est justifié qu’en partie par des préoccupations d’aménagement du territoire. Mais un redéploiement des moyens de ce département vers les autres n’aurait qu’un effet extrêmement limité compte tenu de son faible poids démographique : il détériorerait sa situation sans pour autant permettre d’améliorer celle des départements voisins.

D’autres déséquilibres proviennent de la géographie de la région. Le centre de gravité de l’académie est constitué par le département de l’Hérault tant en raison de son poids démographique (près de 40 % de la population de la région) que du fait qu’il concentre l’essentiel des fonctions administratives et commerciales ainsi que les principaux pôles universitaires et de recherche. Les autres départements sont tirailés par des forces centrifuges : les Pyrénées-Orientales regardent vers la Catalogne et sa capitale Barcelone, l’Aude subit l’attraction de Toulouse et une partie du Gard est tournée vers l’agglomération d’Avignon dont font d’ailleurs partie deux communes de la région. Les flux d’élèves et d’étudiants entre ces départements et les académies limitrophes sont donc nombreux et variés, de sorte qu’il est souvent difficile d’isoler, en particulier aux pourtours de cet espace, ce qui, dans les performances observées, peut être mis au crédit ou au débit des établissements de l’académie. La Lozère, enfin, constitue un cas à part, à tous points de vue : ses

caractéristiques tant naturelles que socio-démographiques la rapprochent du Massif central et ses performances scolaires, souvent exceptionnelles, semblent obéir à un modèle de scolarité propre qui lui confère quasiment un statut « d'extraterritorialité » au sein de l'académie.

Le brassage des populations pose des problèmes d'intégration sociale et scolaire

Le Languedoc-Roussillon est traditionnellement une terre d'immigration. Au début des années 1960, elle a accueilli les rapatriés d'Afrique du Nord. Par la suite, les mouvements migratoires n'ont fait que s'amplifier de sorte que la croissance démographique de la région s'explique pour plus de 90 % par l'excédent des flux migratoires. Les nouveaux arrivants proviennent principalement des autres régions de France pour 85 %, des DOM/TOM et des pays étrangers, pour 15 %. Dans la dernière décennie, un nombre croissant d'habitants a également quitté la région à la recherche d'emplois plus qualifiés et mieux rémunérés : pour 45 000 entrées par an en moyenne, on compte aussi 26 000 sorties. Ces mouvements croisés entraînent un renouvellement permanent de la population : au total, 17 % des habitants de la région recensés en 1999 n'y résidaient pas en 1990.

Les flux des nouveaux arrivants sont contrastés : ils comprennent à la fois une proportion importante de cadres et professions intermédiaires mais aussi une population au chômage ou en situation précaire, attirée par les travaux saisonniers qu'offrent le tourisme ou l'agriculture à la belle saison. Beaucoup s'installent définitivement dans la région, quitte à survivre entre deux saisons grâce aux indemnités de chômage ou au RMI. De fait, la proportion des chômeurs parmi les nouveaux arrivants est supérieure de plus de 4 points à celle de la population déjà présente dans la région. L'académie accueille également beaucoup de primo-arrivants non francophones : ils représentent 4 % des effectifs métropolitains en premier degré et 5,9 % dans le second degré alors que l'académie ne scolarise que 3,7 % des élèves de la métropole.

Ces mouvements incessants de population viennent interrompre la scolarisation d'un nombre non négligeable d'élèves en cours d'année et contribuent à perturber les parcours scolaires de certains d'entre eux. Ils jouent certainement un rôle, même si ce n'est qu'à la marge, dans les taux de retard constatés à certains niveaux du cursus scolaire. En tout cas, ils contribuent à fragiliser la fiabilité des données statistiques relatives à l'évolution des flux d'élèves dans l'académie.

1.1.2. Les paradoxes d'un système économique dynamique mais déséquilibré

Un tissu économique qui présente de fortes spécificités

Sous-industrialisation et prédominance du tertiaire contribuent à expliquer la structuration du système de formation

La répartition de la valeur ajoutée par branche d'activité fait apparaître la prépondérance du secteur tertiaire (+ 6,5 points par rapport à la métropole), une nette sous-représentation de l'industrie (- 8 points) et un léger excédent dans l'agriculture (+ 1,3 point). De manière concomitante, la population employée dans le tertiaire est nettement plus élevée qu'au niveau

national (+ 5,5 points) tandis que celle qui travaille dans l'industrie *stricto sensu* (hors construction) est près de 8 points au-dessous. La population active dans le secteur agricole, enfin, se situe à un étage légèrement supérieur : + 1,7 point par rapport au niveau national. La moyenne régionale masque cependant des écarts significatifs entre départements : l'emploi tertiaire dépasse les 80 % dans l'Hérault alors qu'il plafonne à 70 % en Lozère. En revanche, dans ce département, le poids des actifs dans l'agriculture atteint 14 % soit plus du triple de ce qu'il représente en moyenne nationale. Avec 14,5 % le Gard emploie une proportion d'actifs dans l'industrie qui est presque deux fois plus élevée que les Pyrénées orientales (7,7 %).

La faiblesse des demandes d'orientation vers la série STI et plus généralement vers l'enseignement professionnel trouve certainement une part d'explication dans le fait que la région est effectivement la moins industrialisée de France après la Corse. Cette situation a manifestement contribué à favoriser le développement d'une représentation négative de ces filières aussi bien chez les enfants et leurs familles que dans le monde professoral. Cette structuration de l'économie justifie également, dans une certaine mesure au moins, le poids prépondérant accordé à l'enseignement tertiaire au niveau de l'offre de formation technologique et professionnelle.

Vitalité et fragilité d'un réseau de petites entreprises

Le système productif en Languedoc-Roussillon est caractérisé par le poids important des petites entreprises – 50 % n'ont pas de salariés et 90 % en ont moins de 10 – ce qui explique la proportion importante de travailleurs indépendants, la plus forte après la Corse, dans la structure socioprofessionnelle de la région. Le taux de création d'entreprises (15 %) en 2000 a été supérieur de 4 points à la moyenne nationale mais comporte cependant une moindre proportion de créations nouvelles (55 %) qu'au niveau national (65 %). Une part importante des créations d'entreprises correspond, en fait, à la réactivation d'activités à caractère saisonnier ou à des rachats d'établissements existants. Par ailleurs, le taux de survie à quatre ans de ces entreprises – inférieur de 8 points à la moyenne nationale – reste l'un des plus faibles de France même si, ces trois dernières années, les défaillances d'entreprises ont fortement reculé.

Ces moyennes cachent en outre des disparités importantes entre départements. Le taux de création d'entreprise varie de 5 à 18 % en fonction des zones géographiques et le taux de survie de 25 à 70 %, faisant apparaître ainsi une structure économique duale : sur le littoral, taux de création et de défaillance sont élevés en raison de la part importante de l'emploi dans le tourisme et d'un taux de mobilité important des salariés ; dans l'intérieur des terres, en particulier en Lozère, les créations sont peu nombreuses, mais les taux de survie sont élevés.

La petite taille des entreprises, leur fragilité et la faiblesse de l'organisation en branches professionnelles rendent d'autant plus difficile le repérage des besoins de formation que beaucoup de petits métiers peuvent s'exercer sans formation préalable clairement identifiée. De plus, cette structure économique ne favorise pas le développement de l'apprentissage, en particulier au niveau IV, où l'académie se retrouve en queue de peloton ; dans une certaine mesure, elle rend compte également des problèmes d'insertion professionnelle rencontrés par les jeunes dans la région.

Une faible production de richesse et un faible niveau de revenus

Le PIB par tête d'habitant est le plus faible de la métropole : il atteignait l'indice 79 pour un indice base 100 en métropole en 1982 ; il est tombé à 75,7 en 1998 et se situe donc près de 25 % au-dessous de la moyenne nationale. Ce mauvais classement s'explique en partie par le fait que la région est caractérisée, ainsi que la Corse et le Nord-Pas-de-Calais, par l'un des taux d'activité les plus bas de France. Le PIB par emploi, plus significatif de la production de richesse créée par les actifs, positionne l'académie au 16^{ème} rang avec un indice de 87,5.

Le niveau des revenus est aussi nettement inférieur à la moyenne nationale : 40 % seulement des foyers sont imposés contre 49 % en moyenne nationale, la différence ne pouvant s'expliquer seulement par l'évasion fiscale liée à l'économie souterraine dont le poids dans l'économie régionale n'a d'ailleurs pas fait l'objet d'une évaluation précise par l'Insee. Enfin, le revenu disponible brut par habitant est inférieur de 3 % à la France de province et le niveau des salaires, à qualification égale, est également parmi les plus bas.

Un fort taux de chômage malgré une dynamique certaine de l'emploi

Avec 16 % au recensement de 1999, la région a alors le taux de chômage le plus élevé de la métropole. Il a même dépassé les 20 % en 1998 dans les bassins d'Alès, Sète, Béziers et Perpignan. C'est là, d'ailleurs, un trait structurel de l'économie régionale. Le différentiel de chômage avec le niveau national s'est accru entre 1980 (+ 1,8 point) et 1999 pour atteindre 4,7 points. Cependant, depuis cette date, la décrue du chômage a été plus rapide qu'au niveau national. L'écart est donc retombé à 3,3 points en juin 2001. Le taux de chômage de longue durée, également en baisse, reste encore de plus de deux points supérieur à la moyenne française (31,4 % contre 29,3 %).

Dans certaines zones, le chômage est dû à des difficultés économiques spécifiques, notamment la disparition d'industries ou la restructuration d'entreprises ; dans d'autres, notamment dans les grandes agglomérations, il s'explique principalement par le fait que la croissance de la population excède la création d'emplois dont le rythme est pourtant nettement plus rapide que dans le reste de la France.

Évolution du taux de chômage au sens du BIT

| Zones géographiques | Juin 1999 | Juin 2001 | Variation |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Aude | 13,0 | 10,1 | - 2,9 |
| Gard | 16,3 | 12,3 | - 4 |
| Hérault | 17 | 13,5 | - 3,5 |
| Lozère | 5,7 | 5,7 | 0 |
| Pyrénées Orientales | 16,1 | 11,4 | - 4,7 |
| Région | 16,0 | 12,1 | - 3,9 |
| France | 11,3 | 8,8 | - 2,5 |

Ministère du travail , 2001

À la différence de la région Nord-Pas-de-Calais, dont le taux de chômage est comparable, le Languedoc-Roussillon est aussi caractérisé par une proportion importante d'emplois précaires

(14,8 % contre 10,4 % au niveau national) qui semble principalement s'expliquer par la multiplication des emplois saisonniers dans le tourisme et l'agriculture.

1.1.3. Structure socioprofessionnelle et niveau de la difficulté sociale

Une structure socioprofessionnelle dans laquelle dominent les catégories moyennes

La structure sociale se caractérise par la proportion relativement élevée des non salariés. Au recensement de 1999, le total des exploitants agricoles, artisans, commerçants et chefs d'entreprise excède de 3,4 points ce qu'il représente au niveau national. Par ailleurs, le poids des professions intermédiaires est comparable à la moyenne nationale et les employés sont légèrement surreprésentés. En revanche, les catégories situées aux extrémités de la pyramide sociale sont nettement sous-représentées : on compte, dans la région, à la fois moins d'ouvriers et moins de cadres que dans la France. Certains départements ont par ailleurs des profils typés : en Lozère, les exploitants agricoles prédominent ; l'Hérault se distingue à la fois par une proportion élevée des cadres et professions intellectuelles supérieures et un faible pourcentage d'ouvriers.

L'étude de la structure socioprofessionnelle des parents d'élèves de collège rejoint assez bien les constats précédemment effectués à partir de l'analyse de la répartition de la population active au recensement de 1999. Elle met cependant en évidence un fort différentiel au niveau des inactifs : les parents sans activité professionnelle représentent 4,7 % de plus qu'en métropole. Or c'est dans cette catégorie de population que l'on trouve le plus de personnes à faibles ressources et à niveau de capital culturel faible. Nul doute que le poids de cette population particulièrement défavorisée exerce une contrainte forte sur le système éducatif et contribue à expliquer la dégradation des performances scolaires au sein de l'académie.

PCS des parents des élèves des collèges 1998-1999

| | Agriculteurs exploitants | Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | Cadres, professions intellectuelles supérieures | Professions intermédiaires | Employés | Ouvriers | Retraités | Autres et sans activité professionnelle |
|-----------|--------------------------|---|---|----------------------------|----------|----------|-----------|---|
| Académie | 3,0 % | 10,4 % | 13,8 % | 15,0 % | 17,7 % | 23,8 % | 1,6 % | 14,7 % |
| Métropole | 2,2 % | 7,4 % | 14,5 % | 16,1 % | 16,8 % | 31,6 % | 1,4 % | 10,0 % |
| Écarts | + 0,8 | + 3 | - 0,7 | - 1,1 | + 0,9 | - 7,8 | + 0,2 | + 4,7 |

Source : OPERA,DPD, 2001

La DPD distingue par ailleurs quatre grands groupes en fonction de l'origine sociale des élèves : très favorisés, favorisés, moyens et défavorisés. Ce dernier ensemble regroupe les enfants d'ouvriers, de retraités – qu'ils aient été employés ou ouvriers – des chômeurs n'ayant jamais travaillé et des personnes ne déclarant pas d'activité professionnelle. Cette grille d'analyse fait apparaître en collège une proportion d'enfants de milieu défavorisé légèrement plus faible dans l'académie qu'au niveau de la métropole (41,2 % contre 43,5 %) et un ratio défavorisés/très favorisés comparable (2,6).

L'analyse par département révèle une opposition tranchée entre la situation de la Lozère qui recrute une proportion d'élèves d'origine défavorisée faible (- 14,3 points par rapport au niveau national) et celle des Pyrénées-Orientales qui ont un ratio défavorisés/favorisés particulièrement élevé en raison à la fois d'une surreprésentation des catégories défavorisées (+ 0,5 point) et surtout d'une forte sous-représentation des catégories très favorisées (- 4,3 points) par rapport au niveau national.

Composition sociale du public scolaire en collège

| | Défavorisés | Très favorisés | Rapport Défavorisés/Très favorisés |
|---------------------|-------------|----------------|------------------------------------|
| Aude | 41,3 % | 13,3 % | 3,1 |
| Gard | 44,6 % | 14,9 % | 3,0 |
| Hérault | 38,4 % | 19,3 % | 2,0 |
| Lozère | 29,2 % | 15,2 % | 1,9 |
| Pyrénées Orientales | 44 % | 12,2 % | 3,6 |
| Académie | 41,2 % | 16 % | 2,6 |
| France | 43,5 % | 16,5 % | 2,6 |

Source : IPES, DPD, 2001

La DPD détermine les taux d'accès attendus et la valeur ajoutée des établissements en pondérant les performances scolaires pour tenir compte de la proportion d'élèves défavorisés et d'enfants en retard. Il est probable que cette manière de procéder contribue à sous-estimer le niveau de valeur ajoutée des établissements scolaires de l'académie compte tenu de ses particularités socio-économiques. L'indicateur servant à mesurer la population défavorisée est en effet à la fois trop large et composite pour apprécier le niveau réel de la grande difficulté sociale. Pour ce faire, il conviendrait d'opérer un distinguo entre les catégories très défavorisées et les catégories défavorisées de manière symétrique à ce que l'on fait en haut de l'échelle sociale pour les catégories favorisées et très favorisées.

Tout donne à penser, par ailleurs, que la prise en compte de la proportion d'élèves en retard, même si elle est souvent corrélée avec le niveau de difficulté sociale, ne compense pas le défaut du premier indicateur, car elle constitue aussi une variable de fonctionnement sur laquelle les autorités peuvent agir de manière relativement discrétionnaire en régulant les taux de redoublement, de sorte qu'il est difficile de faire la part, dans le niveau des retards d'âge scolaire, de ce qui relève de difficultés objectives et de ce qui tient aux choix de la politique académique.

Mais une frange importante de la population est en situation de grande fragilité sociale

Pour mesurer le degré réel de difficulté sociale dans la région, il convient donc d'affiner l'analyse. Ainsi, la prise en compte de l'ensemble des variables contextuelles met en évidence le cumul de nombreux handicaps. Outre le niveau de chômage élevé déjà évoqué, la région compte également la proportion la plus forte d'allocataires du RMI (7,5 % des ménages selon les données du recensement de 1999), un fort pourcentage de familles monoparentales – un

cinquième des enfants de moins de 25 ans vit dans une famille monoparentale alors qu'ils ne sont que 15 % dans cette situation au niveau national – ainsi qu'un taux élevé de délinquance : l'Hérault se situe au 6^{ème} rang national et les Pyrénées-Orientales au 8^{ème}.

Si le nombre d'étrangers (5,7 %) est approximativement comparable à ce qu'il est en métropole (5,6 %), on dénombre en revanche une proportion appréciable de personnes ayant acquis la nationalité française dans la dernière période intercensitaire : au total, ils représentent dans la région 5,5 % alors qu'ils ne sont que 4 % en moyenne nationale. Avec 7,4 %, les Pyrénées-Orientales sont confrontées à des problèmes d'intégration particulièrement aigus, d'autant que la présence d'une importante minorité gitane non francophone – bien qu'elle ait adopté la nationalité française – pose des problèmes d'accueil scolaire d'une extrême complexité. Plus globalement, les données statistiques construites par l'INED¹ mettent en évidence l'existence d'une proportion importante – supérieure à 20 % – de jeunes de moins de 20 ans vivant avec des parents d'origine étrangère dans les quatre départements du littoral méditerranéen.

On peut observer, enfin, que le taux d'élèves boursiers en collège dans l'enseignement public est supérieur de près de 8,5 points à ce qu'il est en métropole et surtout que la proportion des boursiers au taux le plus élevé est de l'ordre du double (10,3 % contre 5,8 %). La proportion élevée d'une population en très grande difficulté sociale, que les indicateurs de la DPD ne peuvent pas mesurer en l'état actuel des choses, explique, pour partie, certains des problèmes de scolarisation observés dans l'académie.

Un problème complexe : l'évaluation du niveau réel de la difficulté sociale

Le rapport réalisé par le groupe de travail sur la carte scolaire du premier degré, publié en février 2001 par la DESCO, rejoint très largement nos conclusions. Prenant en compte, à côté de la proportion d'élèves appartenant à des catégories défavorisées, le taux de chômage et d'allocataires du RMI pour déterminer la clé de répartition des moyens dans l'enseignement primaire, il classe Montpellier parmi les académies les plus défavorisées, juste après Lille.

L'analyse de la difficulté sociale par département aboutit à la typologie suivante : le département des Pyrénées-Orientales apparaît nettement comme le plus défavorisé, l'Hérault et le Gard occupent ensuite une position très proche, l'Aude étant un peu mieux placé. La Lozère est le seul département de l'académie à apparaître comme socialement favorisé, la totalité des indicateurs précédemment mentionnés étant au vert. Par ailleurs, la prise en compte du poids des cadres et des professions intellectuelles supérieures dans l'Hérault aboutirait certainement à classer ce département en bien meilleure position que le Gard.

Dans le cadre de l'élaboration de la nouvelle carte de l'éducation prioritaire, la DPD a, par ailleurs, construit un indice de difficulté sociale qui combine trois indicateurs : le poids des catégories sociales défavorisées, la proportion d'élèves d'origine étrangère et le pourcentage d'élèves ayant plus de deux ans de retard scolaire. Sur cette base, l'indice de difficulté sociale « normé » pour l'académie de Montpellier en 1999 est de 99 ce qui ne la situe qu'en 16^{ème} position du point de vue de ce critère. L'analyse par départements fait apparaître que seul le Gard serait plus défavorisé que la moyenne des départements de la France métropolitaine

¹ Source : Martine Tribalat, De la nécessité de reformuler la question de l'immigration en France, « L'année sociale », 1998

(25^{ème} rang) tandis que les Pyrénées-Orientales, l'Hérault et l'Aude se situeraient quasiment à la même place (respectivement 45, 46 et 49^{ème} rang), la Lozère apparaissant comme un département très favorisé.

Si les indicateurs de difficulté sociale de la DPD et de la DESCO coïncident pour l'académie de Lille qui est placée dans les deux cas en première position, les divergences sont en revanche flagrantes en ce qui concerne l'académie de Montpellier : l'un des indicateurs classe l'académie en 2^{ème} position et l'autre au 16^{ème} rang. Ainsi, selon que l'on retient des données de contexte, comme le taux de chômage et le RMI ou les seules caractéristiques individuelles des entrants – catégorie sociale, retard scolaire, nationalité – on a une carte simulée de la difficulté sociale très différente tant au niveau de l'académie que des départements.

Cela donne toute la mesure des problèmes rencontrés et non encore résolus par la DPD lorsqu'elle calcule la valeur ajoutée des établissements sur la base de ces dernières données. Le croisement de l'ensemble des informations socio-économiques dont nous disposons laisse à penser que le classement opéré par le groupe de travail de la DESCO est, en l'occurrence, beaucoup plus proche de la réalité vécue par les acteurs sur le terrain. Les moyens mis à la disposition de l'académie ainsi que ses performances scolaires doivent donc être mesurés à l'aune de ce diagnostic de départ.

1.2. La dotation de l'académie de Montpellier en moyens d'enseignement et en postes de personnels ATOS

L'analyse de la dotation en moyens d'enseignement de l'académie de Montpellier impose, compte tenu des fortes poussées démographiques qui la caractérisent, d'analyser son évolution au cours des dernières années, exercice auquel les inspections générales ont déjà été conviées lors des forts mouvements revendicatifs de ces dernières années et à la suite d'un désaccord persistant entre la DESCO et le rectorat sur les critères d'attribution des moyens.

1.2.1. Les moyens de l'académie se sont accrus entre 1990 et 1998, mais la situation des départements est restée très contrastée

Le premier degré : une amélioration des moyens qui a laissé le Gard et l'Hérault à la traîne¹

L'évolution des effectifs

Remontant jusqu'à l'année 1990, l'inspection générale constatait une stabilité parfaite des effectifs du premier degré sur les huit années écoulées : 206 752 en 1990 et 206 815 en 1998. Cette stabilité globale masquait, bien sûr, des variations annuelles qui pouvaient être fortes (par exemple, une hausse de 1 213 élèves à la rentrée 1995 et une baisse de 1 902 élèves à la rentrée de 1997) et surtout des évolutions divergentes des départements : sur cette période, le département de l'Hérault accroît ses effectifs de 3 700 tandis que les autres régressent.

Les effectifs du préélémentaire et de l'enseignement spécialisé ont diminué au cours de ces huit années – ce sera l'une des causes du mouvement revendicatif de 1999 – tandis qu'augmentaient ceux de l'enseignement élémentaire.

L'évolution des moyens

Sur cette période de stagnation globale des effectifs, l'académie a reçu 820 postes dont 593 pour le département de l'Hérault.

Cet apport a permis de faire évoluer l'indicateur P/E (nombre de postes pour cent élèves) de manière positive : de 1990 à 1998, il est passé de 4,88 à 5,22 alors que le même indicateur évoluait, au niveau national de 4,98 à 5,23. L'académie avait donc rattrapé l'essentiel de son retard.

Mais le P/E académique n'était à l'époque qu'une donnée de référence et il était beaucoup plus judicieux de relever les forts contrastes qui caractérisaient la situation des départements puisque le Gard et l'Hérault avaient des P/E respectivement de 5,08 et 4,99, très inférieurs donc aux références nationale et académique.

¹ Tous les chiffres cités concernent l'enseignement public.

Cette situation particulière conduisait à conclure que, si l'académie n'était pas en situation globalement difficile, le moratoire qui empêchait de procéder à des ajustements souhaitables du réseau de service public en zone rurale et le coût de cette ruralité pouvaient rendre difficile la dotation à un niveau suffisant des départements les plus urbanisés.

Le second degré : des moyens en hausse dans une académie qui est restée sous-dotée¹

L'évolution des effectifs

Sur la période considérée, la situation du second degré différait fortement de celle du premier degré. Dans les collèges, les effectifs étaient passés de 85 936 en 1990 à 97 490 en 1998 soit une augmentation de 13,4 %, alors qu'au niveau national, la hausse n'était que de 1,7 %. Dans les lycées professionnels, les effectifs étaient restés stables : de 18 420 à 18 438, même si cette stabilité cachait une vive progression dans la mesure où les lycées professionnels avaient perdu l'effectif des classes technologiques transférées en collèges. Cette progression était alors de 13,1 % (France : 3,6 %). Dans les lycées d'enseignement général et technologique, la progression était bien moindre, puisque le nombre des élèves passait de 41 666 à 43 086, soit une progression de 3,4 % ; cependant cette évolution contrastait avec une baisse au niveau national de 5,5%

L'évolution des moyens

Cette poussée des effectifs a été accompagnée par le ministère qui a fait évoluer la dotation de l'académie : pour les collèges, l'académie a reçu 1 149 emplois ; pour les lycées professionnels, 185 ; pour les LEGT, 587,5.

Cet effort a permis à l'académie d'améliorer ses ratios : le ratio P/E passe ainsi de 7,2 à 7,8, tout en restant inférieur de 0,2 point à la moyenne nationale, tandis que le ratio E/P (nombre d'élèves par enseignant) diminue de 12,1 à 10,9.

D'autres indicateurs venaient confirmer la persistance d'une sous-dotation de l'académie malgré une amélioration notable : le poids de l'académie en effectifs était de 3,57 % alors qu'elle ne recevait que 3,4 % des moyens. Il n'était donc pas étonnant que le rapport heures/élèves (H/E) se situât à 1,33 qu'il fallait comparer à un H/E de 1,38 au niveau national.

Les tableaux suivants donnent des indications précieuses sur les difficultés que connaissait l'académie : le premier concerne le rapport E/D (nombre d'élèves par divisions), le second indique la répartition par taille des classes.

¹ Tous les chiffres cités concernent l'enseignement public.

Nombre d'élèves par division

| | 1997-1998 | 1998-1999 |
|-----------------------|-----------|-----------|
| France | | |
| 1 ^{er} cycle | 24,3 | 23,5 |
| lycées professionnels | 21,8 | |
| LEGT | 29,8 | 28,3 |
| | | |
| Académie | | |
| 1 ^{er} cycle | 24,5 | 24,7 |
| lycées professionnels | 21,2 | 21,3 |
| LEGT | 30,2 | 30,4 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

Taille des classes (1998-1999)

| Premier cycle | France | Académie | Écart |
|-------------------|--------|----------|-------|
| 25 et 26 élèves | 25,8 % | 26,3 % | +0,5 |
| 27 et 28 élèves | 19,3 % | 21,1 % | +1,8 |
| 29 élèves et plus | 9 % | 13,1 % | +4,1 |
| LEGT | | | |
| 31 à 33 élèves | 23,7 % | 25,2 % | +1,5 |
| 34 à 35 élèves | 20,7 % | 21,6 % | +0,9% |
| 36 élèves et plus | 8,5 % | 14,5 % | +6 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

L'indicateur le plus inquiétant était celui de la taille des classes : «que ce soit en premier ou en second cycle, plus la taille des classes augmente, plus l'écart se creuse avec les taux nationaux ».

C'est d'ailleurs principalement cette importance des effectifs dans les classes de collège et encore plus de LEGT, ainsi, comme on l'a dit, que les difficultés de la préscolarisation des enfants de deux ans qui devaient déclencher un fort mouvement revendicatif.

1.2.2. Des évolutions accélérées : un effort de l'État qui permet un rééquilibrage encore insuffisant¹

Le premier degré : dans un contexte amélioré, l'écart entre le Gard, l'Hérault et les autres départements ne se réduit guère

L'évolution des effectifs

La période actuelle est principalement caractérisée par une reprise de la hausse des effectifs dans le premier degré, alors qu'au niveau national, ces effectifs stagnent. Le tableau suivant retrace cette évolution :

| | Évolution entre 1998 et 1999 | Évolution entre 1999 et 2000 | Évolution entre 2000 et 2001 |
|----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Préélémentaire | 2,5 % | 3,3 % | 1,5 % |
| Élémentaire | -0,3 % | 0,4 % | 0,8 % |
| Ensemble | 0,74 % | 1,52 % | 1,06 % |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

Cette augmentation devrait se poursuivre lors de la prochaine rentrée où l'on attend une progression des effectifs d'environ 0,8 %.

Il est clair, à la lecture du tableau que l'essentiel de l'accroissement est dû à la reprise de l'effort de préscolarisation, après une véritable chute de 1988 à 1998 (on est passé de 46,2 % de la population des enfants de deux ans scolarisée à 29,6 %). Depuis 1998, le taux s'est fortement redressé jusqu'à atteindre 33,7 % en 2001, plus très loin du taux observé au niveau national.

L'évolution des moyens

Pour accompagner cette évolution, l'académie a reçu des dotations supplémentaires. Lors de la dernière rentrée, la situation était la suivante :

| Zones géographiques | Emplois à la rentrée 2000 | Emplois à la rentrée 2001 | Moyens nouveaux | Variation |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|-----------|
| Aude | 1594,5 | 1614,5 | 20 | 1,25 |
| Gard | 3099 | 3144 | 45 | 1,45 |
| Hérault | 4342,5 | 4442,5 | 100 | 2,30 |
| Lozère | 440,5 | 440,5 | 0 | 0 |
| Pyrénées Or. | 1939 | 1984 | 45 | 2,32 |
| Académie | 11415,5 | 11625,5 | 210 | 1,84 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

¹ Tous les chiffres cités concernent l'enseignement public.

Malgré la hausse des effectifs, l'académie a donc pu améliorer le rapport P/E : le tableau suivant retrace cette amélioration considérable qui a permis à l'académie de rattraper le P/E national :

| P/E | Aude | Gard | Hérault | Lozère | P.O. | Académie |
|------|------|------|---------|--------|------|----------|
| 1999 | 5,42 | 5,10 | 5,02 | 9,20 | 5,32 | 5,23 |
| 2000 | 5,49 | 5,21 | 5,08 | 9,16 | 5,42 | 5,31 |
| 2001 | 5,52 | 5,25 | 5,12 | 9,35 | 5,45 | 5,35 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

Ce tableau permet aussi de constater que, malgré les efforts entrepris pour rééquilibrer la dotation entre les départements, efforts difficiles pour d'évidentes raisons socio-politiques, deux départements se situent toujours largement au dessous de la moyenne académique : – 0,10 pour le Gard et – 0,23 pour l'Hérault. Il faut toutefois prendre en compte le caractère plus urbanisé de ces deux départements. La taille de leurs écoles étant souvent plus importante et les classes à faible effectif plus rares, l'indicateur P/E s'en trouve mécaniquement diminué. Dans ces conditions, si les P/E du Gard et de l'Hérault rejoignaient ceux des autres départements, cette situation traduirait une surdotation à leur avantage. Dans ce dernier département, l'arrivée importante de populations nouvelles oblige l'inspection académique et le rectorat à une véritable course poursuite. Pour la prochaine rentrée, la dotation supplémentaire prévue attribuée à l'académie est de 157 emplois. Ils permettront de poursuivre l'effort de rééquilibrage en augmentant fortement le nombre d'emplois dans l'Hérault (+ 90) et dans une moindre mesure dans le Gard (+ 30) et les Pyrénées-Orientales (+ 22) et en le stabilisant en Lozère. Cette dotation supplémentaire va, par ailleurs, permettre d'améliorer encore le P/E académique qui devrait passer à 5,39.

Le second degré : une amélioration qui reste encore fragile

L'évolution des effectifs

| | 1999 | 2000 | variation | 2001 | variation |
|-----------------------|---------|---------|-----------|---------|-----------|
| Collèges ¹ | 102 045 | 103 103 | + 1,03 | 105 207 | + 2,04 |
| LP | 18 944 | 19 159 | + 1,13 | 19 487 | + 1,71 |
| LEGT ² | 49 801 | 5 0017 | + 0,43 | 50 957 | + 1,88 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

Les prévisions pour la prochaine rentrée annoncent une poursuite de cette hausse des effectifs, la pression se déplaçant vers les établissements de second cycle : les lycées professionnels accueilleraient 20 171 élèves (+3,5 %) et les lycées d'enseignement général et technologique 52 575 (+3,17). Tout en ralentissant, l'augmentation des effectifs des collèges serait cependant encore de 1,5 % (106 809 élèves).

¹ Ces chiffres comportent l'effectif des SEGPA.

² Pré et post bac.

L'évolution des moyens

Au cours de ces trois années, l'académie a grâce au plan de développement pluriannuel national, reçu 254 emplois supplémentaires en 1999 complétés par 874,5 HSA, 307,5 emplois en 2000 accompagnés de 1 940 HSA et 442 emplois ainsi que 182 HSA en 2001. Elle a donc pu améliorer assez considérablement son indicateur H/E.

Évolution du H/E

| | 1999 | 2000 | 2001 |
|----------|-------|-------|-------|
| Collèges | 1,157 | 1,175 | 1,181 |
| LP | 2,127 | 2,040 | 2,069 |
| LEGT | 1,348 | 1,371 | 1,389 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

Parallèlement, on notait d'autres signes d'amélioration de la situation : ainsi, à la rentrée 2000, le nombre d'élèves par division baissait de 0,4 point dans les collèges alors qu'en LEGT, le nombre des divisions dont l'effectif était supérieur à 35 élèves n'était plus que de 16 contre 21 l'année précédente et ...197 deux ans avant. Cependant, cette évolution positive ne réglait pas tous les problèmes : cette même année, le nombre des divisions de LEGT comprises entre 34 et 35 élèves passait de 628 à 754.

Pour la prochaine rentrée, l'académie bénéficie de 450,8 ETP supplémentaires. Elle envisage de les répartir de la façon suivante : collèges : + 214 ; LEGT : + 126 ; LP : + 90, le reste étant affecté au remplacement.

Ainsi donc, l'effort de l'État ne se relâche pas mais il demeure nécessaire puisque l'académie reste soumise à une forte pression démographique et développe un plan de rattrapage dans les secteurs (enseignement professionnel notamment) où elle présente des faiblesses.

Les ATOS

A la rentrée 1998, l'académie se classait en 14^{ème} position avec un écart en valeur absolue de + 22 postes (écart en valeur relative de + 0,5%). Mais, à la rentrée 1990, elle se situait en 7^{ème} position avec un écart en valeur absolue de + 349 postes (écart en valeur relative de + 6,9%).

Ce rapprochement des deux situations illustre le fait que, pendant cette période, l'académie a fonctionné en pratiquant un redéploiement permanent et que sa situation de relative aisance a pris fin à la rentrée 1998.

Ainsi, l'étude réalisée en 1999 dans le cadre de la préparation de la rentrée 2000 plaçait l'académie au 16^{ème} rang national avec un déficit de 50 emplois. Le ratio nombre d'emplois/1000 élèves confirmait ses besoins : il était de 9,9 pour les personnels administratifs (moyenne nationale 10,5) et de 18,5 pour les TOS (moyenne nationale 19,8).

A la rentrée 2000, des moyens nouveaux ont été attribués à l'académie : 27 ATOS, 9 personnels médico-sociaux (5 infirmières, 4 assistantes sociales) +47 ETP (15 ETP administratifs gérés par le rectorat, 32 ETP TOS préaffectés dans les départements où s'implantent les nouveaux établissements, 16 ETP médico-sociaux (3 médecins, 4 assistantes

sociales, 9 infirmières), + 535 CES transformés en CEC et 81 emplois jeunes « cadre de vie ».

À la rentrée 2001, 85 créations d'emplois dont un médecin, 6 infirmières et 2 assistantes sociales sont venues s'ajouter aux 36 de la rentrée précédente. Ces créations importantes permettent à l'académie d'opérer un véritable rééquilibrage de ses ressources en personnel et de doter les nouveaux établissements en limitant les redéploiements¹. Reste que l'arrivée de populations en difficulté nécessiterait une meilleure couverture des besoins en assistantes sociales.

¹ A la rentrée 2002, 86 postes supplémentaires d'ATOS ont été créés

1.3. L'offre de formation professionnelle et technologique : la persistance de déséquilibres malgré un effort d'adaptation à la demande sociale et aux besoins de l'économie régionale

1.3.1 La politique d'amélioration de l'offre de formation professionnelle n'a atteint qu'en partie ses objectifs

Un effort de rattrapage nécessaire pour revigoriser l'orientation vers l'enseignement professionnel

L'orientation des élèves dans l'enseignement professionnel a suivi de manière continue une courbe ascendante depuis 1994, avec une accentuation plus marquée en 1998. Le léger fléchissement de 1999 a porté sur les pourcentages mais non sur le nombre d'élèves qui a continué à croître. La tendance hexagonale étant parallèlement à la baisse, la part de l'enseignement professionnel représentait en 2000 dans l'académie 29,8 % des effectifs et tendait à se rapprocher de la moyenne nationale (31,6%) même si les chiffres de la rentrée 2001 marquent un coup d'arrêt certain. C'est essentiellement sur le secteur des services que l'effort a porté en raison de la faiblesse du tissu industriel de la région et de la forte demande en tertiaire, l'objectif étant d'amener un plus grand nombre de jeunes vers les niveaux IV et V par une meilleure orientation, des procédures d'affectation spécifiques et un accroissement significatif de l'offre.

En ce qui concerne cette dernière, on constate pour la période 1997-2000, un solde positif de 65 divisions nouvelles (88 ouvertures/23 fermetures). La rentrée 2001 dans les lycées professionnels s'est caractérisée par une adaptation renforcée des structures existantes et un nouveau solde positif de 11 divisions (9 créations pour 6 suppressions en CAP, 13 créations pour 5 suppressions en baccalauréat professionnel) auquel s'est ajoutée la création d'un brevet des métiers d'art, le solde étant nul pour les BEP, à la suite d'opérations de rééquilibrage. À la rentrée 2002, il est prévu l'ouverture de 8 nouvelles sections de CAP et de 5 sections en baccalauréat professionnel. L'effort particulier sur le niveau CAP s'accompagne d'une répartition de ces créations sur l'ensemble du territoire régional, y compris en milieu rural. Ces ouvertures permettront, d'une part, de poursuivre la politique mise en place depuis deux ans afin d'assurer une suite d'études aux élèves issus des SEGPA et de troisième d'insertion, d'autre part, pallieront partiellement la faiblesse relative du nombre de places offertes en CFA. Elles s'accompagnent en outre d'une campagne soutenue de réhabilitation du CAP, désormais considéré comme nouveau socle de la formation professionnelle.

Il est clair toutefois que les autorités académiques sont conscientes que l'effort d'adaptation de l'offre de formation professionnelle doit être poursuivi, dans une concertation si possible renforcée avec la collectivité territoriale, car le fléchissement du taux d'orientation en lycée professionnel en 2001 est préoccupant. La question des abandons prématurés d'élèves et de la diminution du taux d'occupation des formations qui s'est posée avec une particulière acuité à la rentrée 2000 mérite la plus grande attention. Il faut rappeler en effet que le bilan de la rentrée 2000 dans les lycées professionnels a fait ressortir que 1 156 places nouvelles avaient

été offertes et que seulement 292 élèves supplémentaires avaient été accueillis alors qu'il en était attendu 1 220 de plus.

Parmi les causes de ce déficit imprévu, la reprise économique reste un facteur d'explication plausible mais non suffisant. Les fuites entre la première et la deuxième année d'étude ont été considérables et ont affecté 1 184 élèves alors qu'elles n'en concernaient que 717 l'année précédente. De ce fait les taux d'occupation des divisions ont chuté sensiblement et de nombreuses places sont restées vacantes.

La lutte contre l'évaporation des élèves de l'enseignement professionnel

C'est pour éviter de retrouver une situation aussi critique que le recteur et ses services ont engagé en amont un plan de lutte contre l'évaporation des élèves des lycées professionnels destiné en particulier à améliorer les taux de remplissage des nouvelles formations. Il est vrai qu'il y va de la crédibilité de l'institution dont l'efficacité passe par une adaptation jugée pertinente par les usagers de son offre de formation. L'étude menée sur l'évolution des taux d'occupation par le rectorat montre une légère amélioration entre la rentrée 2000 et celle de 2001 : en première année de CAP en 2 ans, le taux d'occupation académique n'est remonté que de 1 point, mais on doit cependant souligner la chute de la Lozère qui perd 11 points et la forte poussée des Pyrénées-Orientales qui en gagnent 10 ; en seconde professionnelle, le taux d'occupation académique est resté stable à 94 %, sans variation départementale notable ; en première professionnelle, le taux d'occupation académique est remonté à 89 % (+ 1 point) mais il était de 94 % en 1999. En outre, la chute de la Lozère reste importante de 70 à 58 % tandis que le Gard améliore son taux qui passe de 87 à 94 %.

L'analyse des bilans de rentrée 2000 et 2001 en termes de remplissage des divisions montre en outre que, si le nombre de divisions inférieures à 10 élèves a diminué, celui des divisions entre 10 et 15 a sensiblement augmenté. Si cette situation n'affecte pas le E/D académique qui reste très proche de la moyenne nationale du fait que plus d'un quart des divisions ont des effectifs supérieurs à 25 élèves, elle conduit les autorités académiques à s'interroger sur la pertinence de la politique d'implantation de demi-divisions en lycée professionnel. Si cette politique a pu révéler quelque vertu en termes d'ancrage territorial ou de consolidation d'établissement et si son coût a pu être minoré par le regroupement des élèves dans les séquences d'enseignement général, plusieurs éléments incitent aujourd'hui à la revoir lorsque la taille des établissements le permet.

À court terme, des fermetures de demi-divisions sont envisagées dans le cadre de la rationalisation de la carte des formations professionnelles *a fortiori* lorsque les regroupements en séquences d'enseignement général se révèlent discutables sur le plan pédagogique. Comme l'a souligné le recteur dans une démarche « prospective » auprès des proviseurs de lycées professionnels en prévision de la rentrée 2003 : « Le développement des formations professionnelles dans l'académie s'est fait en privilégiant la diversification de l'offre de formation par un recours important aux demi sections. Il est désormais nécessaire de rationaliser cette offre afin de ne pas générer des surcoûts qui pourraient être rapidement préjudiciables à l'académie. Aussi je vous demande d'examiner l'offre de formation de votre établissement avec le souci de dégager le plus possible de sections entières dès la rentrée 2003. Dans le cas où cette orientation ne sera pas possible, vous voudrez bien intégrer dans votre analyse les regroupements de demi-sections en enseignement général en vous assurant de la compatibilité pédagogique de ces regroupements. Il conviendra également de porter une

attention particulière aux formations à faible effectif dont la suppression devra être envisagée ».

Une sensible diminution des abandons en cours d'études a été enregistrée à la rentrée 2001, aussi bien en CAP, BEP qu'en baccalauréat professionnel : les dispositifs mis en place par les chefs d'établissement ont donc été efficaces. Les résultats de l'étude conduite sur les variations des effectifs des premières années de CAP, BEP, baccalauréat professionnel entre septembre 2001 et mars 2002, montrent que si la déperdition dans l'académie est moins forte au niveau CAP (- 3,2 %) qu'au niveau national (- 3,8 %), elle est en revanche supérieure au niveau BEP (- 2,6 %) contre (- 2,1 %) et quasiment égale au niveau baccalauréat professionnel. Les poursuites d'études des élèves de BEP vers les baccalauréats professionnels ont par ailleurs progressé de manière significative.

Pour conforter ces progrès, plusieurs mesures ont été prises en matière d'orientation et d'affectation :

- la confirmation de la suraffectation, procédure concertée entre DOSSEP, SAIO et chefs d'établissement qui permet de déterminer pour chaque formation le niveau pertinent d'accueil ainsi que la dimension de la liste supplémentaire ;
- le maintien de la préaffectation pour les élèves en difficulté, notamment ceux des SEGPA, en vue de favoriser leur passage vers le lycée professionnel. Cette décision se double d'une forte incitation à poursuivre l'accueil adapté de ces élèves en rapprochant structures d'origine et structures d'accueil et les enseignants concernés ;
- l'établissement d'une liste des formations susceptibles d'accueillir de manière prioritaire les élèves issus de SEGPA, de troisième d'insertion et des CIPPA. Leur affectation y est réalisée en priorité mais sans exclusive. À la rentrée 2001, 60 % des élèves présents dans ces formations étaient de fait issus de ces classes. Le SAIO a établi, en prévision de la rentrée 2002, des tableaux complets par bassin & par département qui indiquent, d'une part, les capacités d'accueil de niveau V (dont celles relatives aux CAP à public accompagné), d'autre part, le nombre de places de niveau V destinées aux jeunes en difficulté.

Par ailleurs, la circulaire rectoriale du 25 janvier 2002 relative à l'orientation et à l'affectation des élèves a confirmé la nécessité d'amplifier la lutte contre l'évaporation des élèves des lycées professionnels et prévu à cet effet deux mesures supplémentaires : la réduction des délais d'inscription après affectation et l'organisation de sessions d'orientation pour les élèves non affectés.

1.3.2 La carte des formations professionnelles et technologiques : une répartition plus ou moins équilibrée selon les spécialités et les aires géographiques

L'évolution de la carte des formations est le résultat de deux tendances successives : la recherche d'une couverture géographique dans le cadre de l'aménagement du territoire puis une réponse à une demande accrue de formations dans les grosses agglomérations

(Montpellier, Nîmes, Perpignan, Béziers). En outre, il faut souligner que le poids du privé est nettement plus important dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général et technologique puisqu'il y représente près d'un élève sur quatre pour seulement un élève sur six en premier et second cycle général et technologique. Ces moyennes ne doivent occulter ni l'extrême diversité des situations départementales, de 15 % dans l'Hérault et les Pyrénées Orientales à 30 % dans le Gard et plus de 60 % en Lozère, ni le fait que l'enseignement professionnel privé se concentre essentiellement dans le secteur des services où il est à parité avec le public du fait de forts effectifs en CAP hors contrat.

La continuité de l'offre de formation entre production et services est problématique tant au niveau académique que dans les départements et les bassins

Assez curieusement, la structure de l'offre de formation professionnelle et technologique dans l'enseignement public s'inverse entre le niveau CAP et le niveau STS : au niveau académique, les CAP production représentent 61 % de l'offre et ceux des services seulement 39 %. Au niveau BEP et baccalauréat professionnel, on se rapproche de la parité tandis qu'en STS les services représentent 69 % et la production seulement 31 %. On retrouve cette structure encore accentuée dans l'enseignement privé : le rapport entre production et services en CAP est de 85/15 et passe à 16/84 en STS¹. En fait, cette caractéristique semble étroitement liée à la réalité économique de la région.

Les situations des différents départements sont très diverses dans l'enseignement public : l'Aude présente une configuration proche de celle de l'académie. Le Gard et l'Hérault ont un meilleur équilibre entre production et services au niveau du baccalauréat professionnel où l'on est proche de la parité, mais les services dominent nettement dans l'Hérault en STS. C'est également le cas dans les Pyrénées-Orientales à tous les niveaux du CAP aux STS. Au niveau des bassins, enfin, la continuité de l'offre est encore plus problématique : Quillan n'offre que le niveau CAP en services et Limoux des BEP et STS en services mais pas le baccalauréat professionnel ; à Beaucaire, les BEP services n'ont aucune suite de scolarité, celui de Lodève se caractérise par une concentration de formations de niveau BEP sans possibilité de poursuite d'études et celui de Lunel n'a aucune formation production au-delà du BEP. Tous ces éléments doivent conduire à une redéfinition progressive de la carte territoriale des formations professionnelles.

Répartition des effectifs production et services dans les formations professionnelles dans l'enseignement public en 1999-2000

| | CAP | | BEP | | Bac professionnel | | STS | |
|----------|------------|----------|------------|----------|-------------------|----------|------------|----------|
| | Production | Services | Production | Services | Production | Services | Production | Services |
| Aude | 64 % | 36 % | 43 % | 57 % | 36 % | 64 % | 28 % | 72 % |
| Gard | 67 % | 33 % | 44 % | 56 % | 52 % | 48 % | 41 % | 59 % |
| Hérault | 59 % | 41 % | 42 % | 58 % | 52 % | 48 % | 26 % | 74 % |
| Lozère | ns | ns | 43 % | 57 % | 26 % | 74 % | 24 % | 76 % |
| P.O. | 17 % | 83 % | 41 % | 59 % | 47 % | 53 % | 27 % | 73 % |
| Académie | 61 % | 39 % | 43 % | 57 % | 48 % | 52 % | 31 % | 69 % |

¹ Étude réalisée par l'académie pour l'année scolaire 1999-2000

Source : DAET, rectorat de Montpellier, 2001 ; ns : données non significatives

Une offre de formation bien articulée au sein des enseignements tertiaires technologiques et professionnels

Une carte stabilisée pour l'enseignement technologique tertiaire

Le développement continu de «l'informatique de gestion et de communication» favorise les orientations positives vers la première STT, même si tous les élèves qui ont suivi cet enseignement n'en font pas le choix. Au niveau des classes terminales, les structures semblent stabilisées, tant au niveau de l'offre globale qu'au sein de chacune des quatre spécialités que les élèves peuvent choisir.

L'offre de formation présente cependant une «originalité» dans l'académie en ce qui concerne la classe de première STT : au lieu d'offrir le choix entre les deux spécialités prévues par les textes officiels : «Action administrative et commerciale» et «Gestion», il a été décidé de créer une première unique avec mise en œuvre de l'ensemble des horaires prévus pour chaque spécialité. Cette décision a pour effet positif de retarder le choix d'orientation à la fin de la classe de première – ce qui ne se retrouve pas dans les autres séries – et de faciliter l'organisation des classes et des emplois du temps dans les établissements. Elle paraît pleinement justifiée dans des zones faiblement urbanisées où elle permet de sauvegarder une offre de proximité, mais ce dispositif peut induire une surcharge des horaires des élèves au détriment d'un travail personnel et aboutit à ce que certaines options ne soient pas proposées en classe de première.

Une politique volontariste

Les autorités académiques conduisent une politique volontariste en matière d'enseignement professionnel tertiaire afin de rattraper le retard constaté par rapport aux moyennes nationales. Cette politique s'est concrétisée, à la rentrée 2001 par l'augmentation du nombre de places offertes dans les enseignements tertiaires¹ : on constate une capacité d'accueil en hausse nette de 5,5 sections en baccalauréat professionnel, d'une section de CAP et une baisse de deux sections de BEP. Ces variations sont accompagnées par le redéploiement des formations d'un établissement à l'autre et d'une spécialité à l'autre. L'accroissement de l'offre de formation commerciale, de services – logistique et transport –, d'hôtellerie-restauration se fait au détriment du tertiaire administratif², ce qui correspond effectivement à l'évolution qualitative des demandes de formation. L'évolution des taux de pression, qui va vers une égalisation entre les spécialités, montre que cette stratégie a abouti.

Les sections de CAP se situent dans les secteurs de la logistique et du transport, de la cuisine et de la restauration mais pas dans le secteur de la vente où l'enseignement public n'offre que 60 places alors qu'au 31 décembre on comptait 570 apprentis. Cet écart, qui n'est pas spécifique à l'académie de Montpellier, incite à s'interroger sur la très faible présence de l'éducation nationale dans le domaine de la formation des publics les plus fragilisés dans ces secteurs d'activité.

¹ Y compris l'hôtellerie restauration et la logistique.

² Sous cette appellation, le CEREQ regroupe les formations comptables et administratives, dont le secrétariat.

En BEP, la capacité demeure excédentaire par rapport aux premiers vœux pour les formations « Métiers de la comptabilité » et « Métiers du secrétariat » alors que la demande d'intégration en BEP « Vente, action marchande » semble se stabiliser. Les taux de remplissage à la rentrée 2001 sont relativement satisfaisants. Mais dans les BEP du tertiaire administratif les effectifs accueillis sont souvent supérieurs au nombre de premiers vœux, ce qui traduit la faible motivation de certains élèves et explique probablement une partie des abandons.

Une continuité inégale de l'offre de formation du BEP au baccalauréat professionnel selon les spécialités

L'offre de première d'adaptation est en régression, les élèves préférant se diriger vers une première professionnelle. Le redéploiement des premières professionnelles, privilégiant l'augmentation des places dans les sections commerce et service, a permis de répondre en partie à la demande des jeunes et des familles en réduisant la dispersion des taux de pression entre les spécialités. En même temps, une offre complète de proximité est mise en place dans la plupart des établissements : les établissements proposant un BEP d'une spécialité tertiaire offrent généralement un baccalauréat professionnel correspondant, ce « phasage » étant moins fort dans le tertiaire administratif.

Dans le secteur de la vente et des services, l'offre de formation post-BEP « Vente et action marchande » permet, de façon globale, aux élèves titulaires du BEP de poursuivre leurs études. Mais l'analyse de l'offre par département révèle des disparités partiellement compensées ou accrues par l'offre de formation dans le secteur privé sous contrat. Dans le secteur « Tertiaire administratif », l'offre de poursuite d'études laisse apparaître un goulet d'étranglement entre le BEP et la première professionnelle¹ même si une part des effectifs se tourne vers une poursuite d'études dans d'autres secteurs (commerce, services). Ce constat est relativement inquiétant dans la mesure où les BEP « Métiers du secrétariat » et « Métiers de la comptabilité » sont des diplômes sans insertion professionnelle, ce qui doit conduire à une poursuite d'études. Or, il est à craindre qu'un certain nombre d'élèves désireux de poursuivre des études dans ces domaines ne soient découragés par le manque de places ou l'éloignement géographique.

Une amélioration de la répartition de l'offre globale au niveau post-bac et une gamme étendue de dispositifs passerelles

L'objectif académique est que 100 % des titulaires du baccalauréat STT poursuivent leurs études ainsi que 15 à 20 % de titulaires du baccalauréat professionnel. Au niveau quantitatif, l'offre de poursuite d'études doit donc s'accroître progressivement, ce qui est le cas des STS qui connaissent une croissance régulière. Au niveau qualitatif, l'offre de poursuite d'études est diversifiée. Si les sections de techniciens supérieurs dominent logiquement, l'existence de classes préparatoires à l'expertise comptable ou aux écoles de commerce laisse aux meilleurs élèves la possibilité de s'engager dans un cycle d'études longues avec un encadrement adapté. La carte des STS évolue progressivement vers un équilibrage des spécialités et une meilleure répartition de l'offre globale. Celle-ci est cependant concentrée sur trois pôles : Montpellier, Nîmes et Perpignan.

¹ C'est dans ce secteur que la possibilité de poursuivre ses études dans le même établissement est la plus restreinte.

Les passerelles participent à la prévention des sorties sans qualification et à l'élévation du niveau de formation. L'académie de Montpellier propose un dispositif relativement complet : première d'adaptation, expérimentation de la liaison bac professionnel-BTS, baccalauréat professionnel en un an pour les élèves des séries technologiques en échec lourd ou encore BTS aménagé pour les étudiants en échec à l'université. Le dispositif d'accueil de bacheliers professionnels en sections de techniciens supérieurs part du constat qu'environ 18 % des bacheliers professionnels poursuivent leurs études, pour moitié en STS et pour moitié à l'université, leur accueil en IUT étant très marginal. Deux voies sont proposées :

- Pour les meilleurs élèves, une admission directe en STS est prévue. Des sections expérimentales spécifiques ont été mises en place, l'une en « Force de vente », l'autre en « Hôtellerie-restauration ». Certains bacheliers professionnels sont accueillis dans d'autres sections, atteignant parfois 30 à 50 % des effectifs sans que des mesures spécifiques soient mises en œuvre. Leur devenir doit être analysé afin d'éviter, par des mesures appropriées, les taux élevés d'abandon et les résultats médiocres que l'on constate dans la section «Vente » qui leur est réservée.
- Pour les élèves dont les dossiers sont moins bons, une « passerelle » en terminale STT permet de préparer un baccalauréat technologique. Cette solution qui propose les voies de formation les plus longues et coûteuses (un an de plus) et les plus risquées (aucune garantie de réussite au baccalauréat technologique ni d'admission en STS) aux publics les plus démunis et les plus fragiles, peut paraître paradoxale. Elle ne peut être envisagée que pour des élèves particulièrement motivés par une poursuite d'études au-delà du baccalauréat et dont le dossier est encore insuffisant pour être admis en STS, et sous la condition que ces élèves bénéficient d'un accompagnement et d'un suivi personnalisé.

Une répartition des spécialités en sciences biologiques et sociales appliquées proche de la moyenne nationale

Le secteur relevant des sciences biologiques et sociales appliquées (SBSSA) rassemblait 3340 élèves en 2001-2002 répartis en 56 filières. La filière paramédicale comprend à elle seule 1803 élèves (soit 54 % de l'ensemble) et en son sein, une seule formation, le BEP « Carrières sanitaires et sociales » a attiré 42 % de l'effectif total. La deuxième filière par ordre d'effectifs est celle des soins personnels qui accueille 727 élèves, soit 21,7 % des effectifs. Les filières hygiène, propreté, environnement, d'une part, biotechnologies, d'autre part, comptent chacune 203 élèves et la filière services aux collectivités 229 élèves.

Des formations au BEP «carrières sanitaires et sociales» attractives et bien réparties géographiquement

Dans la filière para-médicale, le nombre de premiers vœux pour le BEP carrières sanitaires et sociales est actuellement deux fois plus important que la capacité d'accueil offerte en lycée professionnel public. Cet indice d'attractivité est variable selon la situation géographique de l'établissement. Les établissements situés dans l'arrière-pays (Prades, Saint-Pons...) attirent moins d'élèves. Une légère diminution de l'écart s'amorce en 2001 suite à des ouvertures régulières, une par an ces dernières années. Au total, le nombre de sections de BEP carrières sanitaires et sociales est suffisant et elles sont bien réparties géographiquement. Il faut en effet tenir compte du fait que l'insertion professionnelle reste très difficile dans ce secteur car elle est conditionnée par la réussite à un concours du ministère de la santé ouvert à tout public.

Les titulaires d'un BEP carrières sanitaires et sociales n'ont que peu de chances d'y accéder compte tenu du faible nombre de postes offerts et de la forte concurrence de candidats souvent plus diplômés. Cependant, la circulaire du ministère de l'emploi et de la solidarité incite à une augmentation de la capacité d'accueil des écoles d'aides-soignants et met en évidence l'existence de besoins croissants dans ce secteur. Une réflexion doit donc être à nouveau engagée sur l'opportunité de nouvelles ouvertures de BEP.

La localisation des formations est géographiquement plus dispersée dans les autres filières

Les deux seules préparations au diplôme CAP « Esthétique-Cosmétique » dans le public sont situées dans le nord de l'académie alors que la demande reste très forte dans ce secteur. À la rentrée prochaine, une division devrait ouvrir à Perpignan ce qui optimisera l'offre au niveau académique et devrait entraîner une diminution des effectifs dans le privé hors contrat dans le département. Pour le CAP « Coiffure », les besoins en formation semblent suffisants car de nombreuses autres possibilités existent dans l'académie même si comme pour l'« Esthétique », la demande est nettement supérieure à la capacité d'accueil.

La filière biotechnologies, quant à elle, est implantée dans trois établissements géographiquement bien répartis. Malgré un taux d'attractivité assez élevé (1,6 à Carcassonne et 1,46 à Bagnols sur Cèze) et un recrutement avec sureffectif en juin, les deux sections affichent des places vacantes en octobre en première professionnelle. On peut l'expliquer par le fait que certains candidats finalement admis en seconde générale renoncent à leur inscription. En outre, des candidats non recrutés sur un établissement abandonnent cette orientation par refus de mobilité géographique et s'orientent vers une autre filière alors que les établissements disposent d'internats. Il ne paraît pas nécessaire d'augmenter la capacité d'accueil de l'académie, d'autant que Bagnols sur Cèze recrute actuellement sur Avignon et qu'il y a un projet d'ouverture dans ce secteur.

Dans la filière des métiers de l'hygiène et de la propreté, un seul lycée professionnel prépare au CAP avec un nombre de premiers vœux très inférieur à la capacité d'accueil. En ce qui concerne la formation qualifiante en SEGPA, les 8 places offertes sont remplies par les élèves issus de deux SEGPA de la ville de Montpellier qui préparent le champ professionnel correspondant en quatrième et troisième. La formation sur Perpignan a ouvert à la rentrée 2000 avec des élèves de l'établissement (EREA). En BEP, comme en CAP l'offre est supérieure à la demande. Cette filière bien que porteuse d'emplois ne parvient pas à avoir une image attractive et ce malgré des actions menées par les enseignants auprès des collèges et dans des forums de l'emploi. Les élèves qui y viennent le font souvent en deuxième et troisième vœux ou contraints par affectation après la rentrée. On observe, en conséquence dans ces sections un manque de motivation et des niveaux faibles. Seul le lycée professionnel de Montpellier a un indice d'attractivité supérieur à 1. Compte tenu de la demande forte de la profession et du potentiel d'insertion professionnelle, il semble néanmoins important de maintenir l'ensemble des formations existant sur l'académie. On peut en outre s'interroger sur l'opportunité de la fermeture de formations initiales à temps plein (CAP, BEP, Bac professionnel) au profit de l'ouverture de sections d'apprentissage comme semble le souhaiter la profession, compte tenu de la difficulté à trouver des maîtres d'apprentissage.

Enfin, dans la filière services aux collectivités, le CAP « Agent polyvalent de restauration » a remplacé le CAP « Agent Technique d'Alimentation » là où il existait. Il y a eu 3 créations (à chaque fois une section de 12 élèves). Dans les Pyrénées-Orientales, cette section est très

demandée et accueille majoritairement les élèves de SEGPA. Les difficultés sont plus grandes à Sète à la fois dans le recrutement et dans les possibilités d'accueil dans les entreprises. À la rentrée 2001, la demande est plus forte, et si l'on excepte Saint Chély d'Apcher, toutes les sections sont complètes. Pour le CAP « Employé technique de collectivité », la capacité d'accueil était supérieure à la demande au mois de juin, mais les sections sont quasiment complètes à la rentrée (exception faite de la Lozère).

Une offre de formation équilibrée dans l'enseignement technologique

Dans le secteur SMS et Santé et environnement biotechnologies, plusieurs évolutions plus ou moins heureuses ont été envisagées dans les lycées technologiques. L'ouverture d'un BTS « HPE » à la rentrée 2003 au lycée Diderot à Narbonne paraît pertinente et bénéficie du soutien des corps d'inspections, mais il reste à établir un partenariat effectif avec la profession et avec le lycée Docteur Lacroix qui pourrait prendre en charge les enseignements relevant de la biologie technique. De même, le doublement de la section « Esthétique Cosmétique » au lycée La Colline à Montpellier envisagé à la rentrée 2002 et de la section « Économie sociale et familiale » au lycée de St Clément de Rivièrel par transfert du lycée La Colline semble opportun.

Il faut mentionner la place importante du privé hors contrat dans toutes les formations relevant du secteur SMS, ESF ou encore Esthétique cosmétique et il ne paraît donc pas souhaitable de continuer d'ouvrir des formations dans ces secteurs. On recense actuellement quatre établissements ayant mis en place une préparation aux concours para-médicaux et sociaux de type FCIL, mais les élèves issus du baccalauréat SMS ne sont pas majoritaires dans ces classes. Dans le contexte actuel qui associe le besoin en infirmières et des difficultés d'accès à cette profession des baccalauréats SMS dont c'est un des objectifs de formation, il conviendrait de conduire une politique volontariste au niveau rectoral afin de faciliter l'accès des élèves issus des sections SMS dans ces formations préparatoires. L'instauration d'un quota de bacheliers SMS serait une solution à envisager de façon urgente.

La création de « projets filières » apparaît une nécessité si l'on veut renforcer la cohérence de l'offre de formation dans le domaine industriel

Une équipe « projet » chargée de proposer les évolutions nécessaires des filières dans le domaine industriel, n'a pas été constituée dans l'académie. Il est donc difficile d'apprécier pleinement la cohérence, en termes de flux et d'implantation géographique, des formations dans toutes les filières.

En génie civil, l'offre semble relativement cohérente aux différents niveaux de formation, même si l'on observe un déficit en termes d'accueil pour les poursuites d'étude après les BEP. Un gros établissement de génie civil comme le lycée Dhuoda de Nîmes, qui offre une plate-forme technologique et une formation de niveau III par apprentissage ainsi qu'une licence professionnelle ne possède pas de sections professionnelles de niveau V et IV et le lycée Mistral de Nîmes, de son côté, n'offre pas de préparation au baccalauréat professionnel. L'organisation en réseau de métiers des deux établissements et la mise en commun de leurs ressources et de leurs moyens induiraient un puissant effet de synergie et permettraient de constituer des pôles de formation sur l'ensemble de la filière.

En génie électrique, l'articulation des niveaux de formation apparaît également plutôt cohérente, tant en termes de continuité de l'offre qu'au niveau de la répartition territoriale. Les classes de première d'adaptation au nombre de 8 en électrotechnique et de 6 dans les métiers de l'électronique offrent des possibilités de passerelles du professionnel vers le technologique suffisantes. Par ailleurs, l'offre de formation est relativement bien calibrée par rapport aux possibilités d'emploi dans la région.

Enfin, dans la filière « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés », la cohérence entre les offres de niveau V, IV et III est également bonne avec un équilibre géographique satisfaisant. En revanche, comme il n'existe pas de définition rigoureuse des besoins de formation – en termes quantitatifs ou qualitatifs – exprimés aux niveaux régional ou local, la cohérence avec le tissu économique est difficile à mesurer.

L'académie de Montpellier s'est donc pleinement engagée dans une politique de revalorisation de l'enseignement professionnel. Malgré une frilosité régionale caractérisée par l'insuffisance des structures d'accueil, de nombreuses actions académiques sont venues concrétiser le discours volontariste : implication en interne de toutes les parties prenantes (EPLE, BEFI, IA, corps d'inspection, services académiques) sur la base d'une coopération renforcée, cohérente et transversale ; ouverture sur l'environnement socio-économique par une participation accrue des divers partenaires, redéfinition significative de la carte des formations professionnelles, pilotage académique à partir d'indicateurs multiples et profondément rénovés, importance des bassins au niveau infra-départemental, modification de l'organigramme rectoral avec la mise en place d'un « Pôle de l'enseignement technologique et professionnel ». Si la démarche prospective ne s'apparente pas à une véritable action de programmation qui risquerait de figer une situation en pleine évolution, elle permet déjà de dépasser le simple cadre d'une préparation de rentrée et d'engager l'étude des voies de remédiation. Le pilotage de l'offre de formation professionnelle obéit à la fois à une approche qualitative tenant compte notamment des réalités économiques et des débouchés mais aussi quantitative par la rationalisation progressive de la carte des spécialités et des structures à faible effectif. Action nouvelle et encourageante qui préfigure la démarche de contrôle de gestion à laquelle les académies devront souscrire à court terme.

Par ailleurs, « la charte de qualité » devrait contribuer à la promotion et au développement des lycées des métiers. Les premières labellisations (5) vont permettre de donner aux établissements une meilleure lisibilité et d'organiser autour d'eux une véritable dynamique. Toutefois, les craintes régionales restent fortes quant au transfert de charges que pourraient signifier les labels et l'hostilité syndicale conduit parfois les conseils d'administration des EPLE à refuser cette démarche.

L'analyse de l'offre de formation professionnelle doit enfin prendre en compte l'enseignement agricole qui scolarise environ 8000 élèves en Languedoc-Roussillon : 3 200 dans le secteur public, 4 800 dans le secteur privé dont 1 000 élèves en maisons familiales et rurales implantées tout au long de l'axe rhodanien. Cet enseignement accueille deux types d'élèves : des jeunes de milieu agricole et des jeunes de milieux plus urbains dans les secteurs de l'environnement, des bio-technologies et de l'agro alimentaire. On peut donc regretter que les circulaires rectoriales ne mentionnent pas le service public de l'agriculture dans l'analyse des flux d'orientation. Ce sont les EPLE agricoles qui restent les relais sur le terrain des services régionaux et qui diffusent l'information sur l'enseignement agricole. A terme, il est

souhaitable que s'engage une vraie concertation sur la carte des formations pour éviter des concurrences coûteuses : en l'état actuel, des séries en filières agro-alimentaires ouvertes par l'Éducation nationale font double emploi avec l'offre de l'enseignement agricole ce qui conduit à un gaspillage des moyens.

1.4. Performances et parcours scolaires

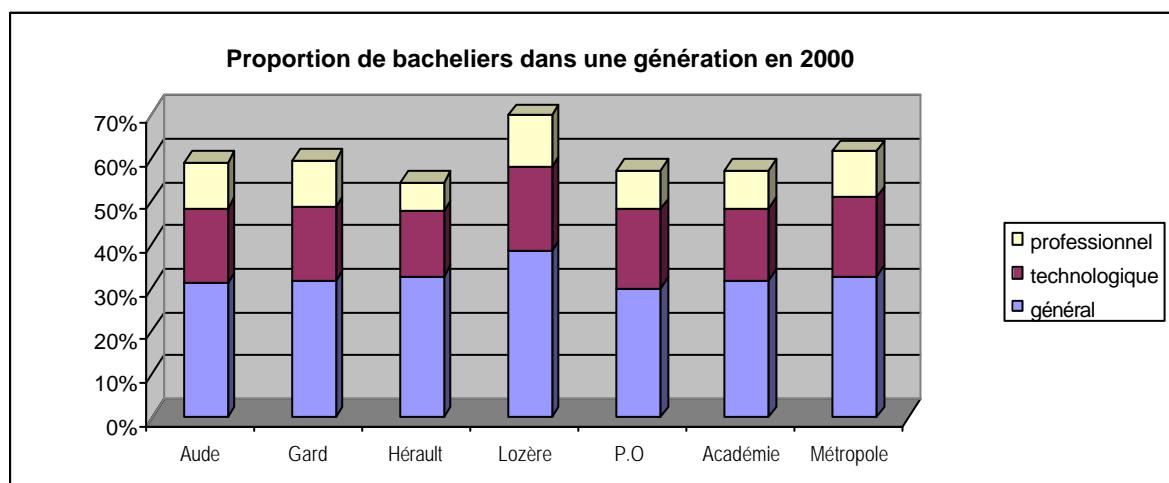
1.4.1. Une situation d'ensemble contrastée

Une faible proportion de bacheliers dans une génération

Le taux d'accès d'une génération en second cycle, seconde générale et technologique ou seconde professionnelle, qui était supérieur à la moyenne nationale au début des années 1980, décroche à la fin de cette décennie pour atteindre 81,5 % en 1998 contre un taux de 84,9 % en métropole à la même date. Ce recul est imputable pour l'essentiel à la faiblesse de l'orientation en seconde professionnelle.

Corrélativement, le pourcentage de bacheliers au sein d'une génération se dégrade continûment depuis 1975, date à laquelle l'académie occupait encore la 8^{ème} position. Elle rétrograde au 12^{ème} rang en 1987, et occupe la 24^{ème} place en 1999, accusant un retard de près de 6 points par rapport à la moyenne métropolitaine. Le nouveau mode de calcul qui prend désormais en compte, non pas les candidats scolarisés dans l'académie, mais ceux qui y résident, fait apparaître un écart de seulement 3,8 points pour l'année 2000 et de 2,4 points pour l'année 2001. Cette relative contre-performance s'explique pour l'essentiel par la faiblesse de la part des bacheliers technologiques et professionnels. Alors que pour le taux d'accès au baccalauréat général, l'académie fait pratiquement jeu égal avec les autres, son déficit s'accuse au niveau du baccalauréat technologique (- 1,5 point) et surtout du baccalauréat professionnel (- 2 points).

À l'exception de la Lozère qui occupe le 9^{ème} rang national avec une proportion de bacheliers dans une génération de 70 %, tous les départements se situent au-dessous des 60 %. L'Hérault, quant à lui occupe l'avant dernière position avec 54,5 %. Cette piètre situation est due pour l'essentiel à son extrême faiblesse dans l'enseignement technologique et professionnel où il se classe en dernière position dans l'académie. À l'inverse, la Lozère occupe le premier rang dans les taux d'accès aux trois types de baccalauréat. L'Aude et le Gard sont au niveau de la moyenne nationale en enseignement professionnel. Les Pyrénées-Orientales se situent en queue du classement pour la proportion de bacheliers généraux, mais obtiennent une bonne position pour le taux d'accès au baccalauréat technologique.



Source : L'académie de Montpellier en chiffres, rectorat de Montpellier, 2001

Une diminution des sorties sans qualification mais une augmentation concomitante des sorties au niveau V

L'académie a longtemps eu des taux de sortie aux niveaux VI et V bis nettement supérieurs à la moyenne métropolitaine. Alors qu'en 1997, les sorties sans qualification atteignaient 9,6 % pour une moyenne nationale de 8,7 %, en 1999, l'académie de Montpellier a vu ce taux flétrir à un niveau proche du taux national (7,3 % contre 7,5 %). Outre un changement de mode de calcul qui reflète de manière plus fine la réalité des sorties, en tenant compte des formations hors éducation nationale, notamment celles relevant de l'agriculture relativement importantes en Languedoc-Roussillon, ce bon chiffre s'explique par l'évolution de la politique de formation, en particulier l'augmentation significative des places offertes en lycée professionnel public (+ 20 % entre 1995 et 2000 dont 8 % pour la seule année 1999). Il faut souligner que cette amélioration s'est réalisée malgré le fait que l'académie – elle est la seule dans ce cas en métropole – a enregistré une diminution de la proportion des effectifs en apprentissage au niveau V entre 1996 et 1999. C'est dire que l'essentiel de l'effort a été réalisé par l'augmentation des formations sous statut scolaire. Le second élément explicatif tient à une politique mieux ciblée de la Mission générale à l'insertion en direction de publics scolaires en situation de décrochage. On peut penser également que la diminution des redoublements en collège a contribué à éviter un certain nombre de sorties prématuées du système scolaire pour des élèves ayant deux ans ou plus de retard.

Dans le même temps, les sortants de niveau V voient en revanche leur nombre progresser de 2 points entre 1997 et 1999 pour atteindre 28,6 % contre 25,8 % au niveau national. Cette détérioration peut s'expliquer par plusieurs facteurs, d'ailleurs non exclusifs l'un de l'autre : d'une part, par la faiblesse des poursuites d'études après un BEP ou un CAP ; d'autre part, par un poids insuffisant de l'apprentissage au niveau IV qui situe l'académie au 22^{ème} rang national avec 21,4 % pour une moyenne nationale de 26,1 %. Globalement, à la fin d'une formation professionnelle de niveau V sous statut scolaire ou comme apprentis, seulement 43 % des élèves poursuivent vers une formation de niveau IV alors que c'est le cas de 50 % pour la France métropolitaine.

Comprendre les évolutions contrastées des taux d'accès aux baccalauréats et des taux de sortie aux différents niveaux de qualification suppose de reconstituer les carrières scolaires des élèves, en envisageant pour chaque niveau de cursus, à la fois les résultats aux évaluations et aux examens, les choix d'orientation et le degré de fluidité des parcours scolaires.

1.4.2. Une amélioration significative de la fluidité des parcours scolaires dans l'enseignement primaire et au collège

La proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus a diminué faiblement en cours préparatoire mais est en net recul en sixième

En 1991, l'académie avait plutôt moins d'élèves en retard en début de scolarité élémentaire que la France métropolitaine, alors qu'elle en a davantage en 1999, la diminution des retards

s'avérant moins forte qu'en métropole. Au niveau des départements, si la Lozère fait nettement mieux que le niveau national et si le Gard évolue parallèlement à ce niveau, en revanche, la proportion d'élèves en retard dans les Pyrénées-Orientales et l'Hérault s'accroît tandis que l'Aude reste en retrait.

Élèves de 7 ans ou plus en CP dans l'enseignement primaire public et privé

| | 1991 | 1999 | Écarts |
|---------------------|-------|--------|--------|
| Aude | 8.2 % | 7.6 % | - 0.6 |
| Gard | 9.6 % | 6.9 % | - 2.7 |
| Hérault | 6.0 % | 7.9 % | + 1.9 |
| Lozère | 9.1 % | 4.9 % | - 4.2 |
| Pyrénées-Orientales | 9.8 % | 10.5 % | + 0.7 |
| Académie | 8.7 % | 7.9 % | - 0.8 |
| Métropole | 9.8 % | 7.2 % | - 2.6 |

Source : DPD, 2001

Sur la décennie, on remarque à peu près partout le même comportement : à la mise en place des décrets d'application de la loi d'orientation de 1989, la pression des inspecteurs fait reculer rapidement les taux de redoublement qui atteignent un minimum en 1991 pour l'Hérault et en 1992 pour les autres départements à l'exception des Pyrénées-Orientales qui connaissent leur étiage le plus bas en 1993. Dès ce moment, les taux remontent et se stabilisent à un ou deux points en dessous de la situation du début de la décennie. À partir de 1998, les comportements singuliers des différents départements se manifestent : dans les départements ruraux de l'Aude et de la Lozère, les taux de redoublement repartent sérieusement à la baisse alors que dans les Pyrénées-Orientales et l'Hérault ils se détériorent très fortement à contre-courant de la tendance nationale.

La proportion d'élèves en retard de 2 ans et plus en sixième présente un tout autre visage. L'académie part de très haut (plus de 13 % en 1990), marquée par les niveaux élevés de trois départements (Gard, Hérault, Pyrénées-Orientales). Le rattrapage du niveau national se fait progressivement en conservant toutefois un écart négatif de près d'un point en 2000. L'académie a donc amélioré sa position relative et les écarts entre les départements se sont resserrés dans une fourchette située entre 4,1 % et 5,1 % à l'exception des Pyrénées-Orientales qui continuent à afficher un taux très supérieur (7,5 %) après avoir connu tout au long de la décennie une évolution sinusoïdale.

Élèves en retard de 2 ans et plus en 6^{ème} dans l'enseignement primaire public et privé

| | 1990 | 1999 | Écarts |
|---------------------|--------|-------|--------|
| Aude | 10.9 % | 5.1 % | - 5.8 |
| Gard | 13.9 % | 4.1 % | - 9.8 |
| Hérault | 13.8 % | 4.5 % | - 9.3 |
| Lozère | 8.6 % | 5.1 % | - 3.5 |
| Pyrénées-Orientales | 13.1 % | 7.5 % | - 5.6 |
| Académie | 13.2 % | 5.0 % | - 8.2 |
| Métropole | 10.0 % | 4.1 % | - 5.9 |

Source : DPD, 2001

Les collèges ont réussi à améliorer la fluidité des parcours scolaires tout en obtenant des résultats convenables au DNB

Des évaluations CE2 et sixième proches de la moyenne métropolitaine et un taux de réussite au brevet légèrement supérieur

Les scores moyens obtenus aux évaluations CE2 entre 1991 et 1997 situent l'académie au 17^{ème} rang, légèrement au-dessous du taux attendu en tenant compte de la composition sociale du public scolaire (- 1,3 %). L'écart par rapport à la moyenne métropolitaine semble même s'être accru quelque peu en 2000 pour dépasser les trois points. Il convient toutefois de manier avec précaution les données les plus récentes, compte tenu des incertitudes entourant la manière dont se sont déroulés les tests dans certains sites et de l'existence de la grève administrative des directeurs d'école qui ne permet pas d'avoir des données exhaustives pour cette année.

Les scores observés pour la même période (1991-1997) aux évaluations en sixième placent l'académie au 14^{ème} rang, très près de la moyenne métropolitaine. Pratiquement au niveau national jusqu'en 1995-1996, les résultats semblent ensuite se dégrader quelque peu au cours des années 1997-1999. En 2000, les performances académiques se rapprochent de la moyenne métropolitaine avec un faible retard en mathématiques (- 0,9) et surtout en français (- 0,1). En outre, ces scores sont maintenant légèrement supérieurs au taux attendu. Les données concernant les différents départements font apparaître, pour le seul enseignement public, trois sous-ensembles : la Lozère distancie très nettement les autres départements avec un score cumulé pour le français et les mathématiques qui excède d'environ 10 points le niveau académique moyen ; l'Aude et l'Hérault dépassent légèrement le niveau académique, tandis que le Gard et les Pyrénées-Orientales se situent nettement en deçà.

Toutes séries confondues, les résultats obtenus au DNB au cours des cinq dernières années, excèdent la moyenne de la France métropolitaine de 1 à 1,5 points selon les années. En 2001, l'académie se classe ainsi au 8^{ème} rang national. La Lozère se situe régulièrement en tête de l'académie avec un taux de réussite supérieur d'environ 10 points au taux national. Les autres départements obtiennent des résultats très proches les uns des autres, sans que l'on puisse établir un classement stable de leurs performances respectives d'une année à l'autre.

On peut cependant douter de la capacité de cet examen à donner une véritable photographie du niveau réel des élèves en raison des écarts parfois importants entre les notes obtenues en contrôle continu et celles qui sont attribuées aux épreuves anonymées. Pour la série collège en 2001, les écarts entre les deux modalités d'évaluation restent encore raisonnables, de l'ordre de 1,5 point en mathématiques, de 1 point en histoire-géographie et de 0,8 point en français. L'écart le plus important (2,2 points) concerne l'évaluation des mathématiques dans les Pyrénées-Orientales. En série technologique, les écarts sont contenus dans quatre des départements entre 0,5 et 1,2 point, mais ils atteignent dans les Pyrénées-Orientales 3,5 points en mathématiques et 3,2 points en français. Enfin, dans la série professionnelle, on constate également des divergences inquiétantes en mathématiques : 3,3 points au niveau académique et jusqu'à plus de 5 points pour le département des Pyrénées-Orientales.

Une analyse plus fine des résultats par établissement pour les deux départements qui nous ont communiqué cette information – l'Hérault et le Gard – montre que les écarts entre le pourcentage d'élèves obtenant la moyenne en contrôle continu et aux épreuves anonymées sont très variables d'un établissement à l'autre, de sorte qu'un même pourcentage d'admis dans deux établissements différents peut correspondre à des acquis cognitifs fortement contrastés.

L'étude des seules moyennes aux épreuves anonymées paraît donc un meilleur indicateur du niveau réel des élèves que le seul taux de réussite au DNB. De ce point de vue, la Lozère obtient, pour toutes les séries, les meilleurs résultats ; les quatre autres départements sont nettement en retrait pour les séries « collège » et « technologique ».

Moyenne des trois disciplines aux épreuves anonymées du DNB en 2001

| | Série collège | Série technologique | Série professionnelle |
|---------------------|---------------|---------------------|-----------------------|
| Aude | 10,1 | 9,1 | 9,6 |
| Gard | 9,7 | 9,0 | 9,5 |
| Hérault | 9,9 | 9,4 | 8,9 |
| Lozère | 11 | 10,4 | 9,8 |
| Pyrénées-orientales | 9,9 | 9,3 | 8,8 |
| Académie | 10,1 | 9,4 | 9,3 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

L'étude des moyennes par discipline en série collège permet d'affiner l'analyse. Les résultats aux épreuves de français ne font pas apparaître une forte différenciation entre départements puisque les moyennes s'étagent de 10,5 pour la Lozère à 10,1 pour le Gard. En revanche les moyennes en mathématiques révèlent des différences marquées : elles s'échelonnent de 11,4 en Lozère à 8,7 pour le Gard et l'Hérault. En histoire-géographie, enfin, l'amplitude reste inférieure à 1 point entre la Lozère (11,2), d'un côté, le Gard et les Pyrénées-Orientales, de l'autre (10,3).

Finalement, les résultats obtenus par les élèves aux différentes évaluations se situent autour de la moyenne : légèrement en dessous pour ce qui concerne les évaluations en CE2 et sixième et plutôt au-dessus pour les évaluations au diplôme national du brevet. Cependant, faute de pouvoir comparer les résultats académiques obtenus aux seules épreuves anonymées à des résultats nationaux de même type, il est difficile de conclure, au vu de ces seuls éléments, que l'académie crée de la valeur ajoutée de la classe de sixième à celle de troisième.

Des parcours scolaires plus fluides de la sixième à la seconde

L'observation des parcours scolaires des élèves permet de compléter les informations livrées par les résultats aux évaluations en mettant en évidence la capacité plus ou moins grande des collèges de l'académie à conduire leurs élèves en classe de seconde en réduisant les redoublements. Longtemps à la traîne pour les taux de redoublement et la proportion d'élèves en retard, l'académie de Montpellier a amélioré de manière significative la fluidité des parcours scolaires au cours des dernières années, alors même que l'évaporation des élèves en cours de scolarité reste au-dessous de la moyenne métropolitaine.

Les taux de redoublement en collège décroissent régulièrement au cours des cinq dernières années

Une politique très volontariste des autorités académiques a permis de faire diminuer régulièrement les décisions de redoublement aux différents niveaux de classe, de sorte qu'en 2001, l'écart avec le niveau national est nul en classe de sixième, de 0,8 point à l'avantage de l'académie en classe de quatrième et de 0,5 points au détriment de l'académie en classe de troisième. Le rattrapage du niveau national s'est effectué principalement au cours de l'année 1998 pour les niveaux sixième et troisième et en 2001 pour le niveau quatrième. Les flux de redoublants (orientation effective) pour la même année font cependant apparaître un décalage en défaveur de l'académie notamment en 4^{ème} (+ 0,8 point) et surtout en 3^{ème} (+ 1,1 point).

Décisions de redoublement

| Classes | 6 ^{ème} | | 4 ^{ème} | | 3 ^{ème} | |
|---------|------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|
| | Académie | Métropole | Académie | Métropole | Académie | Métropole |
| 1997 | 14,7 % | 11,6 % | nd | nd | 8,9 % | 8,4 % |
| 1998 | 11,5 % | 10,5 % | nd | nd | 7,2 % | 7,4 % |
| 1999 | 11,1 % | 11,7 % | 9,2 % | 9,1 % | 7,0 % | 6,4 % |
| 2000 | 9,0 % | 9,3 % | 9,3 % | 9,1 % | 6,3 % | 5,6 % |
| 2001 | 9,3 % | 9,3 % | 8,1 % | 8,9 % | 5,9 % | 5,4 % |

Source : rectorat, 2001,

nd : données non disponibles.

L'amplitude des taux de redoublement entre départements est relativement importante en classe de sixième et de quatrième (respectivement 2,8 et 3,4 points) mais moindre en troisième (1,8 point). C'est en Lozère que la part des redoublants est la plus faible, puis dans l'Aude. Inversement, les Pyrénées-orientales et le Gard ont les taux de redoublement les plus élevés aux différents niveaux de classes.

La proportion d'élèves en retard de deux ans en troisième reste cependant encore élevée

En classe de troisième, pour la période 1990-2000, les retards d'un an ont augmenté tandis qu'ils déclinaient légèrement au niveau national : 30,8 % contre 31,5 % en 1990 ; 32,6 % contre 31,3 % en 2000. Cette détérioration, malgré la diminution des redoublements en collège, peut trouver une explication dans l'arrivée – en proportion plus importante qu'au niveau national – d'élèves primo-arrivants non francophones ; la diminution des sorties d'élèves en cours de scolarité peut aussi exercer un effet mécanique en ce sens. La proportion d'élèves en retard de deux ans a, quant à elle, diminué mais dans une moindre proportion qu'en métropole. L'écart qui était de 1,8 point en 1990 s'élevait à 3,1 points en 1998 pour retomber à 1,9 point en 2000.

Le taux d'accès apparent d'une cohorte fictive d'élèves de sixième en seconde : des performances satisfaisantes pour l'accès en seconde générale et technologique mais une faiblesse du taux de passage en seconde professionnelle

L'analyse du taux d'accès apparent¹ d'une cohorte fictive d'élèves de la classe de sixième à celle de seconde, permet de synthétiser les évolutions précédemment constatées. On peut ainsi mesurer la capacité des collèges à mener leurs élèves jusqu'à la classe de seconde sans les faire redoubler. Ce taux d'accès « instantané » est d'autant plus élevé que les redoublements et les sorties sont faibles.

Cohorte fictive (public et privé) en 2001

| | 6 ^{ème} / 2 ^{nde} GT | 6 ^{ème} / 2 ^{nde} pro | 6 ^{ème} / 2 ^{nde} |
|---------------------|--|---|-------------------------------------|
| Aude | 41,9 % | 15,6 % | 57,5 % |
| Gard | 39,7 % | 14,2 % | 53,9 % |
| Hérault | 46,8 % | 13,9 % | 60,7 % |
| Lozère | 41,9 % | 21,0 % | 62,9 % |
| Pyrénées-Orientales | 41,1 % | 13,5 % | 54,6 % |
| Académie | 43,0 % | 14,4 % | 57,4 % * |
| Métropole | 43,1 % | 15,3 % | 58,4 % |

Source : DPD, 2001

* En 2000 : 53,2 %

L'académie améliore considérablement sa position avec une augmentation de son taux d'accès apparent en seconde de 4,2 points entre 2000 et 2001 ce qui la situe à 1 point du niveau de la France métropolitaine. Si on considère les flux d'élèves dans le seul enseignement public, on observe également une progression significative par rapport à 2000 (+ 2,5 points). Le taux d'accès en seconde générale et technologique, quant à lui, est pratiquement identique à celui observé en métropole, alors qu'il existe toujours un retard de 1,3 point pour l'accès en seconde professionnelle.

C'est la Lozère qui a le taux d'accès en seconde le plus élevé, suivie de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales, le Gard étant en queue de classement et l'Aude occupant une position intermédiaire. L'écart entre le département de tête et celui de queue est de 9 points. En 2001, pour le seul taux d'accès en seconde générale et technologique, une différence de 7,1 points sépare l'Hérault, qui a le taux le plus élevé et le Gard le plus faible. Pour l'accès à la seconde professionnelle, l'amplitude des taux est de 7,5 points entre la Lozère (21 %) et les Pyrénées-Orientales (13,5 %), la performance de la Lozère étant d'ailleurs essentiellement due au poids de l'enseignement privé.

La proportion d'élèves orientés en troisième d'insertion est deux fois plus forte qu'au niveau national

L'analyse précédente ne concerne que les élèves ayant suivi un parcours dans des classes « normales » sans prendre en compte ceux qui ont bifurqué vers des classes de quatrième et troisième technologiques ou de quatrième AES et troisième d'insertion. Or, l'une des caractéristiques fortes de l'académie de Montpellier est l'augmentation continue des flux d'élèves vers la troisième d'insertion de sorte que la proportion d'élèves que l'on retrouve

¹ Ce taux d'accès apparent est obtenu par multiplication des taux de passage à chaque niveau de classe.

dans ces classes est aujourd’hui le double de ce qu’elle est au niveau national (5,9 % contre 2,8 % en métropole en 2001 pour l’enseignement public). Cette montée est continue depuis 1994 et s’accélère nettement à partir de 1999 où l’on franchit les 5 % alors que le taux national reste quasiment stable.

Flux de 4^{ème} générale vers 3^{ème} technologique et d’insertion¹

| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Troisième d’insertion Académie de Montpellier | 2,7 % | 3,5 % | 5,1 % | 5,6 % | 5,9 % |
| Troisième d’insertion Métropole | 1,8 % | 2,1 % | 2,5 % | 2,7 % | 2,8 % |

Source : DPD, 2001

Cette forte croissance des élèves en troisième d’insertion vient, d’une certaine façon, compenser le faible poids des SEGPA dans l’académie qui se situe seulement au 4^{ème} rang national pour ce type d’offre de formation. Elle est surtout concomitante de la quasi-suppression des classes de quatrième technologique qui alimentaient jusque-là les classes de troisième technologique. Or depuis 1996, ce flot s’est progressivement tarri conformément aux directives nationales : alors qu’en 1996, le flux d’élèves de la classe de cinquième en quatrième technologique était encore supérieur à 5 % , il passait à 3,7 % en 1997 puis à 1,6 % en 1998 pour tomber à 0,6 % en 2001.

Tout s’est donc passé comme si, au fur et à mesure que le flux d’élèves vers les quatrièmes et troisièmes technologiques s’amenuisait, les effectifs des troisièmes d’insertion augmentaient par compensation. Or les parcours scolaires des élèves de ces classes s’avèrent moins assurés que ceux des élèves des troisièmes technologiques : un élève en troisième d’insertion dans l’académie de Montpellier a deux fois et demi moins de chance d’accéder à une seconde professionnelle qu’un élève de troisième technologique.

Décisions d’orientation en 3^{ème} technologique et 3^{ème} d’insertion en 2001

| | 2 ^{nde} GT | 2 ^{nde} pro | CAP | Apprentissage | Redoublement | Autres |
|-------------------------|---------------------|----------------------|--------|---------------|--------------|--------|
| Troisième technologique | 0,7 % | 76,4 % | 9,5 % | 7,7 % | 2,3 % | 3,4 % |
| Troisième insertion | 0,5 % | 30,2 % | 18,3 % | 39,2 % | 2,2 % | 9,6 % |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

L’analyse des matrices de flux d’élèves permet de comparer les orientations effectives dans l’académie avec celles de la métropole. Elle montre que le taux de sortie dans cette classe est de près de 6 points supérieur à la moyenne nationale en 2001. Avec 70,5 % le taux de sortie dans le département de l’Hérault est particulièrement alarmant et contribue à réduire le taux de poursuite d’études vers l’enseignement professionnel.

¹ Pour mémoire le pourcentage d’élèves en 3^{ème} d’insertion dans l’académie de Montpellier était de 1,6% en 1994

Certains des interlocuteurs de la mission considèrent qu'une partie des élèves orientés vers cette classe encombrent les sixièmes et cinquièmes « normales » où ils ralentissent le rythme général des apprentissages sans en retirer un profit personnel. Une orientation vers une SEGPA dès la sixième leur aurait permis une scolarité plus réussie si les capacités d'accueil de l'académie avaient été suffisantes. De fait, la situation actuelle aboutit finalement à avoir des classes hétérogènes jusqu'en cinquième qui se diversifient ensuite dans certains collèges en deux pôles à partir de la quatrième : l'un d'excellence avec le développement des classes européennes, l'autre de relégation avec les quatrième AES et la troisième d'insertion. S'amorce ainsi une forme de filiarisation précoce dans le collège qui reste officiellement inavouée.

De l'efficacité à l'équité : l'effet de sélection sociale

L'influence de la taille et de la composition sociale des collèges sur leurs performances

Comme dans la plupart des académies, les performances des collèges sont très contrastées. Le taux d'accès de la troisième vers la seconde générale et technologique est plus faible dans les collèges à effectifs réduits, souvent implantés en zone rurale, que dans les collèges de grande taille : les 10 % des collèges qui ont les plus faibles effectifs ont un taux de passage de troisième en seconde générale et technologique de 51,2 % alors que les 10 % qui ont les plus gros effectifs ont un taux de passage de 62,5 % pour une proportion d'enfants défavorisés pratiquement identique (respectivement 35,9 % et 36 %). La performance des collèges de grande taille est d'ailleurs proche de la performance académique moyenne (62 %).

Par ailleurs, l'hétérogénéité des collèges de l'académie, du point de vue de la composition sociale de leur public scolaire, est très marquée : le pourcentage d'élèves défavorisés s'étage de 10,6 % pour le collège François Villon à St Gély du Fesc à 87,8 % pour « Les Escholiers de la Mossone » à Montpellier. Les taux d'accès de troisième en seconde générale et technologique sont, comme on pouvait s'y attendre, fortement contrastés en fonction de ce critère : les collèges appartenant au décile le plus favorisé ont un taux d'accès de 69,4 % alors que ceux du dernier décile ont un taux moyen d'accès de seulement 53,3 %, soit un différentiel de 16,1 points. De même la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus, aussi bien en classe de sixième qu'en troisième, est deux fois plus élevée dans les collèges du second groupe que dans les collèges « favorisés ».

Une sélectivité sociale variable d'un département à l'autre

L'analyse de la composition sociale des élèves à deux niveaux de cursus, de la sixième à la seconde générale et technologique permet de suivre dans le temps la plus ou moins grande capacité des collèges à conduire les élèves de milieu défavorisé vers des études en lycée d'enseignement général et technologique. La reconstitution de deux cohortes pour les périodes 1993-1997 et 1996-2000 permet ainsi de mesurer, d'une certaine manière, l'évolution du degré de démocratisation du système éducatif. On observe que pour la première période, c'est le département du Gard qui perd relativement le moins d'élèves de la classe de sixième à celle de seconde générale et technologique et l'Hérault qui en élimine le plus. L'écart entre les deux départements est de 5,7 points. Pour la seconde cohorte (1996-2000), on retrouve la même hiérarchie entre le Gard, qui a accentué son avance, et l'Hérault dont l'évolution de la proportion d'élèves défavorisés en seconde n'a pas bougé. Au total, le différentiel entre les deux départements s'est même accentué.

On peut finalement mettre en évidence deux groupes de départements : le Gard, La Lozère et, dans une moindre mesure, l'Aude améliorent leur position dans le temps en voyant diminuer la variation de la proportion d'élèves défavorisés de la sixième à la seconde entre les deux périodes. À l'inverse, la situation de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales n'a pas évolué entre les deux périodes.

Évolution de la proportion d'élèves d'origine défavorisée de la sixième à la seconde GT de deux cohortes 1993-1997 et 1996-2000 (enseignement public)

| | Proportion des élèves défavorisés en classe de sixième en 1993 | Proportion des élèves défavorisés en classe de seconde en 1997 | Variation de la proportion d'élèves défavorisés entre les deux niveaux de classe |
|---------------------|--|--|--|
| Aude | 39 % | 23 % | -41,0 % |
| Gard | 44 % | 28 % | -36,4 % |
| Hérault | 38 % | 22 % | -42,1 % |
| Lozère | 28 % | 17 % | -39,3 % |
| Pyrénées-Orientales | 43 % | 25 % | -41,9 % |
| | Proportion des élèves défavorisés en classe de sixième en 1996 | Proportion des élèves défavorisés en classe de seconde en 2000 | Variation de la proportion d'élèves défavorisés entre les deux niveaux de classe |
| Aude | 40 % | 24 % | -40 % |
| Gard | 43 % | 28 % | -34,9 % |
| Hérault | 38 % | 22 % | -42,1 % |
| Lozère | 27 % | 17 % | -37,04 % |
| Pyrénées-Orientales | 43 % | 25 % | -41,9 % |

D'après données du SSR de Montpellier, 2001

1.4.3. Des parcours scolaires en second cycle nettement différenciés entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle

L'académie de Montpellier obtient de bonnes performances dans les séries de l'enseignement général et technologique : les orientations vers ces séries sont importantes, les taux de passage de seconde en première puis en terminale sont élevés et les résultats au baccalauréat se rapprochent du niveau national. En revanche, les performances dans la filière professionnelle sont plus problématiques : le taux d'orientation en seconde professionnelle reste faible, les sorties en cours de scolarisation sont plus nombreuses et les taux de réussite aux CAP et BEP placent l'académie en queue de peloton.

L'orientation en fin de troisième : priorité à l'enseignement général et technologique sur l'enseignement professionnel

L'orientation vers la seconde générale et technologique est plus élevée qu'au niveau national

Les décisions d'orientation en seconde générale et technologique augmentent entre 1999 et 2001 de 59,9 % à 61,6 % tandis qu'elles restent pratiquement stables en métropole (60,3 % à 60 %). Le taux d'orientation en seconde générale et technologique est donc aujourd'hui plus élevé dans l'académie de 1,6 point qu'en métropole. L'étude des matrices de flux d'élèves dans l'enseignement public (orientation effective) donne des indications qui vont dans le même sens. Le taux de passage de troisième en seconde générale et technologique est de 57,3 % alors qu'il n'est que de 56,5 % pour l'ensemble des établissements de la France métropolitaine.

L'analyse par département ne donne pas des résultats concordants selon que l'on retient les décisions d'orientation ou les flux d'élèves (orientation effective).

Les départements de la Lozère et de l'Hérault se détachent avec des taux d'orientation en seconde générale et technologique nettement plus élevés que les taux moyens académique et national. Les trois autres départements sont proches avec des taux avoisinant les 60 %, le Gard étant le plus mal placé.

L'examen des flux confirme le bon positionnement de l'Hérault ; en revanche, la Lozère subit une forte déperdition d'élèves dans l'enseignement public, ce qui est normal compte tenu du poids de l'enseignement privé dans ce département. On constate cependant qu'elle reste en mauvaise position, même lorsque l'on prend en compte l'ensemble public-privé. On peut penser qu'une proportion non négligeable d'élèves fait le choix de poursuivre ses études dès la classe de seconde dans un lycée de l'Hérault, département qui concentre la majorité des classes préparatoires.

Décisions d'orientation et flux d'élèves vers la seconde générale et technologique en 2001¹

| | Décision d'orientation en 2 ^{nde} GT | Flux d'élèves en seconde GT (public) | Flux d'élèves en seconde GT (public et privé) |
|---------------------|---|--------------------------------------|---|
| Aude | 60,8 % | 58,7 % | 59,8 % |
| Gard | 60,0 % | 53,1 % | 57,4 % |
| Hérault | 62,9 % | 61,2 % | 64,5 % |
| Lozère | 64,7 % | 48,7 % | 57,3 % |
| Pyrénées-orientales | 60,8 % | 54,9 % | 60,7 % |
| Académie | 61,6 % | 57,4 % | 61,1 % |
| Métropole | 60,0 % | 56,5 % | 60,6 % |

Sources : rectorat de Montpellier et matrice de flux, DPD, 2001

La chute de l'orientation en seconde professionnelle n'est pas compensée par l'augmentation de l'orientation en CAP en 2001

En pourcentage, les décisions d'orientation vers la seconde professionnelle diminuent fortement en 2001 dans l'académie, alors qu'elles augmentent au niveau national : l'écart qui était de 3,2 points en 2000 atteint 4,8 points en 2001 ; certes l'orientation vers le CAP est

¹ Les décisions d'orientation en seconde générale et technologique ont légèrement progressé en 2002 (61,8%)

supérieure de 1 point au niveau national, mais au total (seconde et CAP confondus) l'académie accuse un retard de 3,8 points¹.

Cette diminution des décisions d'orientation vers l'enseignement professionnel correspond à une baisse des voeux des familles, l'institution ne faisant, semble-t-il, que ratifier la demande sociale, même si l'on sait que l'ajustement entre les voeux des familles et les décisions des conseils n'est pas à sens unique. Tout cela conduit à penser que la politique volontariste des autorités académiques est mal relayée par les différents acteurs sur le terrain. Dans une académie faiblement industrialisée, perdurent, en effet, des représentations fortement négatives de l'enseignement professionnel aussi bien chez les enseignants que chez certains principaux de collèges. L'effort réalisé pour mieux faire connaître les lycées professionnels et la réalité des métiers auxquels ils préparent doit donc être systématisé, de façon à faire passer dans les faits les contenus des circulaires rectoriales qui ont bien identifié la nature du défi posé à l'académie, mais ont peut-être sous-estimé l'ampleur des obstacles à surmonter.

Décisions d'orientation et flux d'élèves vers la seconde professionnelle (2001)

| | Décision d'orientation en seconde pro | Flux d'élèves en seconde pro (public) | Flux d'élèves en seconde pro (public et privé) |
|---------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Aude | 28,3 | 21,1 | 22,2 % |
| Gard | 27,0 | 17,2 | 20,6 % |
| Hérault | 24,8 | 18,3 | 19,2 % |
| Lozère | 24,8 | 14,4 | 28,8 % |
| Pyrénées-orientales | 26,8 | 19,7 | 19,9 % |
| Académie | 26,2 | 18,5 | 20,4 % |
| Métropole | 31,0 | 21,2 | 21,9 % |

Source : Matrice de flux, DPD, 2001

L'analyse des flux d'élèves met en évidence une déperdition d'élèves moins importante si l'on considère l'ensemble public-privé au niveau académique (- 22,1 %) qu'au niveau de la France métropolitaine (- 29,3 %) ce qui peut signifier que les décisions d'orientation vers la seconde professionnelle, moins nombreuses, mais mieux accordées aux voeux des familles, sont plus souvent suivies d'effet. On observe en effet, que l'écart entre les voeux des familles et les décisions des conseils de classe n'est que de 2,5 points alors qu'il s'élève à 3,6 points en France métropolitaine.

C'est très clairement le département de l'Aude qui a le taux d'orientation le plus fort vers l'enseignement professionnel en classe de seconde et l'Hérault et la Lozère le plus faible. En termes de flux d'élèves, la Lozère se trouve placée au premier rang car ses capacités d'accueil public-privé sont surdimensionnées par rapport aux effectifs d'élèves que ce département scolarise en classe de troisième : de nombreux élèves scolarisés en collège dans l'Hérault et le Gard poursuivent une scolarité en internat dans des lycées professionnels situés en Lozère.

L'Aude accueille le flux d'élèves vers l'enseignement professionnel public le plus élevé, ce qui n'est certainement pas étranger au fait que ce département dispose d'une offre de formation importante dans cette filière, confirmant ainsi l'existence d'une relation forte entre

¹ L'orientation vers les CAP semble progresser sensiblement en 2002

l'offre de formation et les demandes d'orientation des familles, de sorte qu'il est difficile de savoir si c'est la demande qui pilote l'offre ou l'inverse.

L'orientation en lycée professionnel assure une meilleure mixité sociale dans l'académie qu'en métropole

Les données pour l'année 2000 montrent que l'académie oriente une proportion moins élevée d'élèves «désfavorisés» (- 7,7 points) et nettement plus d'enfants «très favorisés» (+ 2,3 points) en lycée professionnel que l'ensemble des académies métropolitaines. En conséquence, le rapport «désfavorisés/très favorisés» est nettement plus faible – de 3,1 points – dans l'académie qu'au niveau national. La composition sociale des lycées professionnels apparaît donc comme relativement privilégiée dans l'académie. Cette situation peut s'expliquer en partie par un effet de structure lié au poids important du professionnel tertiaire, mais elle peut tenir aussi à des processus d'orientation différents qui mériteraient d'être étudiés de manière plus fine.

Composition sociale du public scolaire en LP (année 2000)

| | désfavorisés | Très favorisés | Rapport désfavorisés/ très favorisés |
|---------------------|--------------|----------------|---|
| Aude | 49,3 % | 6,6 % | 7,5 |
| Gard | 59,8 % | 3,1 % | 19,1 |
| Hérault | 49,5 % | 7,9 % | 6,3 |
| Lozère | 44,8 % | 7,8 % | 5,7 |
| Pyrénées Orientales | 59,1 % | 8,8 % | 6,7 |
| Académie | 52,8 % | 6,8 % | 7,8 |
| France | 59,1 % | 5,4 % | 10,9 |

Source : IPES, DPD, 2001

Par ailleurs, l'analyse diachronique d'une cohorte d'élèves de seconde professionnelle en 1997 jusqu'en terminale professionnelle en 2000 fait ressortir que le rapport désfavorisés/très favorisés décroît de 8,2 en terminale BEP à 6,3 en terminale professionnelle renforçant ainsi l'hypothèse selon laquelle les enfants de milieu très favorisé prolongent davantage leurs études – même quand ils sont orientés dans la filière professionnelle – que ceux de milieux sociaux désfavorisés.

L'orientation en fin de seconde GT : une montée des réorientations vers l'enseignement professionnel et des réaménagements intérieurs à chaque filière

Des flux de redoublement faibles en seconde générale et technologique mais qui se rapprochent du niveau national

Les décisions de redoublement en seconde générale et technologique sont depuis 1997 nettement plus faibles dans l'académie qu'au niveau national. En 2001, malgré une augmentation dans l'académie et une diminution du taux national, l'écart reste encore significatif (14,7 % à comparer à 17,0 % dans la métropole). Toutefois l'avantage de l'académie s'amenuise. Tout se passe comme si les décisions de redoublement augmentaient en seconde pour compenser la diminution des redoublements en collège.

Les matrices de flux mettent d'ailleurs en évidence ce rapprochement tendanciel de l'académie par rapport au niveau national : en 2001 pour le seul enseignement public, le flux de redoublants est quasiment au même niveau qu'en métropole (15,3 % contre 15,5 %). Ainsi l'académie continue-t-elle à faire moins redoubler qu'au niveau national tout en ayant des flux de redoublants quasiment identiques. La cause de cette divergence entre les deux données, sauf à considérer l'existence d'un artefact statistique, reste à élucider.

La montée des réorientations vers l'enseignement professionnel en fin de seconde générale et technologique

Les réorientations vers la seconde professionnelle et le CAP (6,3 %) ont augmenté de 1 point entre 2000 et 2001 et se situent à 1,6 point au-dessus du niveau national. Les écarts entre départements sont considérables : le taux de réorientation vers l'enseignement professionnel est de 9,4 % dans les Pyrénées-Orientales alors que ceux de l'Aude et de la Lozère se situent respectivement à 3,8 % et 3,9 %. Plusieurs de nos interlocuteurs en lycée, professeurs et chefs d'établissement, ont signalé l'importance croissante d'erreurs d'orientation en fin de troisième. La solution à ces problèmes d'orientation nécessite à la fois une meilleure concertation entre professeurs de lycée et de collège, mais aussi la mise en place de structures adaptées dans les lycées pour mieux prendre en charge les difficultés que rencontrent certains élèves.

Évolution des réorientations en seconde professionnelle et première année de CAP

| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Académie | 5,4 % | 4,8 % | 6,9 % | 5,3 % | 6,3 % |
| France | 5,5 % | 5,6 % | 4,6 % | 3,4 % | 4,7 % |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

Les évolutions de l'orientation en classe de première : une stabilité entre filière générale et filière technologique mais des réaménagements internes au sein de chaque filière

En 2001, 69,6 % des élèves qui sont orientés en première le sont dans une série de la filière générale et 30,4 % dans une série de la filière technologique. Cette proportion est stable par rapport à l'année précédente. Au sein des classes de première de l'enseignement général, l'orientation vers ES et S est légèrement au-dessous du niveau national et celle vers L reste au-dessus, malgré une diminution marquée à partir de 1999.

La redistribution des cartes au sein de la filière technologique en 2001 est plus importante. On constate en effet, une diminution de l'orientation vers STT de 1,8 point par rapport à l'année

précédente, une progression de l'orientation vers STI de 0,6 point et vers SMS de 0,4 point, soit pour cette dernière série une hausse en valeur relative d'un tiers. Malgré cette progression, les décisions d'orientation vers ces deux séries restent en-deçà du niveau national (- 1 point pour STI et - 0,3 point pour SMS). L'augmentation de l'orientation vers SMS devrait se poursuivre compte tenu des besoins importants dans le secteur sanitaire et social qui résultent à la fois de l'insuffisance actuelle de structures d'accueil pour les jeunes enfants et de l'augmentation du nombre des personnes âgées dans la région.

Des parcours traditionnellement fluides dans la filière générale et technologique et en voie d'amélioration dans la filière professionnelle

Le taux d'accès d'une cohorte fictive d'élèves de la seconde à la terminale générale et technologique est plus élevé dans l'académie qu'au niveau national (+ 2 points) traduisant une bonne efficacité des lycées : les taux de redoublement et de sortie sont en effet plus faibles qu'en métropole, même si le différentiel a tendance à se resserrer en 2001.

Dans l'enseignement professionnel, les taux de sortie, particulièrement élevés en 2000 ont diminué à tous les niveaux de scolarité en 2001, sauf en fin de première professionnelle, de sorte que l'académie se trouve maintenant plutôt en bonne position. Il n'y a qu'en seconde et première professionnelle que les taux de sortie académiques sont plus élevés.

Taux de sortie¹ en 2000 et 2001 (flux publics)

| | Académie 2000 | Métropole 2000 | Académie 2001 | Métropole 2001 |
|---------------|------------------|----------------|---------------|----------------|
| CAP1/2 | 21,4 % | 17,6 % | 17,5 % | 17,6 % |
| CAP2/2 | 59,7 % | 63,9 % | 58,1 % | 63,6 % |
| Seconde pro | 15,6 % | 12,8 % | 13,9 % | 12,2 % |
| Première pro | 15,7 % | 14,9 % | 15,8 % | 15,0 % |
| Terminale BEP | 39,9 % | 40,8 % | 38,4 % | 39,2 % |

Source : Matrices de flux, DPD 2000 et 2001

Le taux de poursuite d'études après le BEP était inférieur de plus de 7 points en 1990 à la moyenne de la France métropolitaine et n'a rejoint le taux national qu'en 1994. Depuis, il oscille selon les années autour de ce taux national. Les poursuites d'études en fin de terminale BEP se sont cependant nettement améliorées en 2001 : les flux d'élèves vers une première professionnelle ou d'adaptation sont maintenant de 51,1 % contre 49,5 % en France métropolitaine. La progression est surtout due à l'augmentation du taux d'accès vers une première professionnelle qui était, jusque-là, le maillon faible de l'académie. Dans le seul enseignement public, c'est l'Aude qui a le taux de passage vers une classe de première le plus fort (58,7 %) et le Gard (48,2 %) le plus faible². L'amplitude entre ces deux départements dépasse donc les 10 points.

¹ Il s'agit ici des soldes des matrices de flux qui ne correspondent pas nécessairement à des sorties du système de formation.

² Le chiffre de la Lozère est plus faible mais non significatif compte tenu des faibles effectifs et du poids de l'enseignement privé.

1.4.4. Les résultats aux examens : un rattrapage pour le baccalauréat, la persistance de faibles performances en CAP et BEP

Les taux de réussite au baccalauréat progressent à la session 2001 et se situent désormais au niveau national

Depuis 1990, les résultats au baccalauréat, toutes séries confondues, ont été inférieurs à ceux de la métropole, à l'exception de l'année 1993. Depuis deux ans, on constate un rattrapage et en 2001 le taux de réussite académique dépasse le taux national de 0,3 point (79,1 % contre 78,8 %). Il est nettement supérieur dans les baccalauréats professionnels (80,2 % contre 77,4 %) et technologiques (80,4 % contre 78,4 %) mais reste inférieur de 1,3 point en voie générale (78,1 % contre 79,4 %) avec un écart négatif pour les trois séries et plus particulièrement en S (76,6 % contre 79,1 %). Cette évolution est d'autant plus étonnante que les deux années précédentes, c'est dans les filières technologiques et professionnelles que l'écart était le plus défavorable à l'académie.

La Lozère obtient régulièrement le taux de réussite le plus élevé depuis 4 ans. L'ordre des autres départements n'est pas stable et l'amplitude ne dépasse pas 0,8 point. En série L, les Pyrénées-Orientales font jeu égal avec la Lozère avec un taux de 85,1 % alors que l'Aude occupe la dernière position (80,4 %). En série ES, les écarts sont importants entre la Lozère qui a le taux de réussite le plus élevé (87,1 %) et les Pyrénées-Orientales le plus faible (74,7 %). Enfin en série S, les résultats sont au-dessous de la moyenne nationale pour tous les départements et varient peu (de 76,2 % à 77,8 %).

En STI, la Lozère connaît une chute très forte de ses résultats en 2001 avec un taux de réussite qui tombe à 63,9 %, tandis que le Gard et les Pyrénées-Orientales se situent à un niveau relativement élevé. En revanche la Lozère conserve la première place en STT (86,5 %) et les Pyrénées-Orientales la dernière (78,1 %). Enfin, les séries STL et SMS constituent les points forts de l'Aude qui y obtient les meilleurs taux de réussite.

Les taux de réussite aux CAP et BEP restent parmi les plus faibles de la France métropolitaine

Depuis 1995, les résultats de l'académie aux CAP se situent régulièrement au-dessous du niveau national. Après s'être accru en 1999, l'écart diminue en 2000 mais reste quand même inférieur de plus de 5 points à la moyenne métropolitaine ce qui place l'académie au 24^{ème} rang juste avant la Corse et Aix-Marseille. Il est plus élevé dans les CAP «service» (- 6,5 points) que dans les CAP production (- 3,5 points). Les meilleurs résultats sont obtenus en Lozère et les plus faibles dans l'Hérault avec un écart important (13,3 points).

À l'exception de l'année 1998, les taux de réussite aux BEP sont régulièrement inférieurs à la moyenne nationale depuis 1995. En 2000, l'académie occupe le 23^{ème} rang avant la Corse, Strasbourg et Aix-Marseille. En 2001, le taux de réussite se situe à 2,5 points au-dessous du niveau national. L'écart entre la Lozère, le département le mieux placé, et l'Hérault le plus bas, est de 12,7 points.

1.4.5. La destinée des élèves à la sortie de l'enseignement secondaire

Un taux de poursuite d'études élevé dans l'enseignement supérieur

Une nette prédominance des études universitaires

Alors que le taux de scolarisation des 16-19 ans est nettement plus faible qu'en moyenne nationale, le taux de scolarisation des 20-24 ans est paradoxalement plus élevé, même si l'écart s'est quelque peu réduit entre 1996 et 1999. En outre, la poursuite d'études à l'université est 7,8 points au-dessus de la moyenne métropolitaine (60,8 % contre 53 %) ce qui situe l'académie au second rang après Nice.

De fait, la quasi-totalité des bacheliers de l'enseignement général poursuit des études supérieures. Le taux de poursuite d'études des nouveaux bacheliers de l'enseignement général est en 2001 près de 4 points au-dessus du niveau de la métropole ; cet écart excède même de près de 10 points le niveau national pour ceux de la série ES. Tout en étant beaucoup plus faibles, les taux de poursuite d'études des bacheliers technologiques et professionnels restent également supérieurs à ce que l'on observe en France.

Une seconde constante est la propension des élèves à poursuivre des études supérieures longues à l'université, de préférence à des études courtes en IUT ou STS. En outre les bacheliers L sont nettement sous-représentés en classe préparatoire « Lettres » puisqu'on n'en trouve que 5,1 % contre 7,2 % au niveau national et les élèves de la série S, de même, ne sont que 13,4 % à s'orienter dans des classes préparatoires scientifiques (16,1 % en métropole). On peut se demander, à cet égard, si l'implantation des classes préparatoires dans l'enseignement public a été suffisante au cours des dernières années.

La poursuite d'études supérieures présente, par ailleurs, des spécificités fortes : les élèves de la série ES s'orientent davantage en Lettres-sciences humaines (+ 2 points) ou en AES (+ 3,3 points) qu'en moyenne nationale et, corrélativement, moins en économie-gestion (- 3,9 points) ou en IUT tertiaire (- 2,4 points) ; l'orientation des élèves de la série L est plus conforme à ce que l'on observe nationalement avec une légère surreprésentation en Lettres-Sciences humaines ; enfin, on constate que les bacheliers S poursuivent plus rarement des études scientifiques à l'université et se répartissent davantage dans des filières ne correspondant pas nécessairement à la vocation scientifique que leur choix antérieur pouvait laisser supposer.

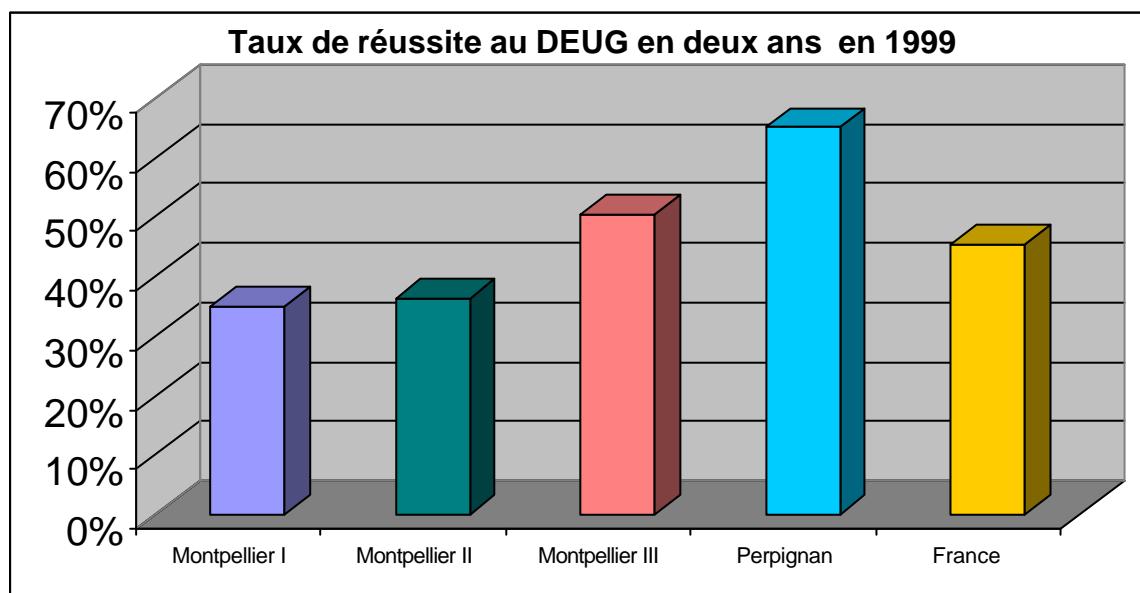
Les poursuites d'études des élèves des séries technologiques sont, quant à elles, contrastées : si les élèves de STI s'inscrivent majoritairement, et dans des proportions proches de ce que l'on observe au niveau national, en IUT à vocation secondaire, ceux de la série STT ne sont que 16 % à s'inscrire en IUT tertiaire (27,3 % au niveau national) mais sont surreprésentés, en contrepartie, en AES (20,5 % contre 15,1 % au niveau de la France).

En conclusion, la continuité entre les études secondaires et supérieures semble mal assurée pour les élèves des séries ES, S, STT. La surreprésentation des élèves de ES et de STT en AES est due pour partie à un effet d'offre – l'AES représente 6,7 % des enseignements universitaires dans l'académie contre 5,2 % au niveau national – mais aussi à des choix d'orientation qui privilégient les études universitaires généralistes par rapport aux cursus plus professionnalisés. Le développement de l'éducation à l'orientation en lycée, une meilleure articulation entre enseignement secondaire et supérieur devraient favoriser des choix de poursuite d'études plus cohérents.

Des niveaux de réussite dans l'enseignement supérieur difficilement comparables

Les résultats en BTS progressent d'année en année : on est passé d'un taux de réussite de 61,5 % en 1999 – légèrement au-dessous de la moyenne nationale – à 68,3 % à la session de juin 2001. Les écarts entre départements sont élevés : le taux de réussite en Lozère (76,1 %) est près de 11 points supérieur à celui de l'Aude (65,3 %) .

Les résultats aux DEUG sont très variables selon les universités. En 1999, le taux de réussite en deux ans au DEUG est le plus élevé à l'université de Perpignan (20 points au-dessus de la moyenne nationale) et à Montpellier III. En revanche, il est inférieur de 10 points pour les universités de Montpellier I et II. Par rapport au taux simulé, l'université de Perpignan fait apparaître une valeur ajoutée de plus de 20 points tandis que Montpellier I et II ont des valeurs ajoutées négatives. L'examen des taux de réussite en trois ans fait apparaître les mêmes tendances et la hiérarchie des performances n'est pas modifiée. En l'absence de protocoles d'évaluation standardisés et donc comparables, on peut cependant se demander si les taux de réussite au DEUG mesurent l'efficacité des apprentissages ou, plus prosaïquement, les différences d'exigence et de sélectivité des différentes universités.



Une insertion professionnelle difficile malgré une amélioration au cours des dernières années

L'enquête IVA permet de déterminer la situation des élèves 7 mois après leur sortie des lycées professionnels. Dans l'académie, le taux de réponse à cette enquête reste faible – inférieur à 25 % – et les renseignements qu'elle fournit doivent donc être pris avec précaution. Elle fait néanmoins apparaître quelques grandes tendances.

Une insertion professionnelle difficile pour les diplômés de l'enseignement technologique ou professionnel

En 1999, l'académie se classe au 23^{ème} rang avec un taux d'insertion professionnelle de 34,2 % contre 42,9 % en moyenne métropolitaine. En insertion niveau IV, elle est en avant-dernière position précédant juste la Corse avec un taux d'insertion inférieur de plus de 15 points à la moyenne métropolitaine.

L'insertion est nettement plus faible pour l'académie quel que soit le niveau de diplôme de sortie. L'écart est le plus fort pour les bacheliers professionnels et relativement moins élevé pour les titulaires d'un baccalauréat technologique.

Taux d'insertion sept mois après la sortie du système scolaire comparaison académie/Métropole au 1^{er} février 1999

| | Académie | Métropole | écart |
|-------------------|----------|-----------|-------|
| CAP/BEP | 35,8 % | 44,4 % | 8,6 |
| Bac professionnel | 42,8 % | 56,6 % | 13,8 |
| Bac technologique | 40,8 % | 47,4 % | 6,6 |
| BTS | 54,7 % | 65,9 % | 11,2 |
| Ensemble | 42,4 % | 52,6 % | 10,2 |

Source : enquête IVA, rectorat de Montpellier, 2001

La situation de l'académie s'est pourtant améliorée depuis 1994

La proportion de jeunes au chômage a diminué

On observe une forte diminution de la proportion de chômeurs parmi les jeunes entre 1994 et 1999 ce qui peut s'expliquer à la fois par une amélioration de la situation économique plus accusée dans la région depuis 1998 que sur l'ensemble du territoire et par l'impact de la création des emplois jeunes. Cette diminution a davantage profité aux élèves de BEP qu'aux titulaires d'un baccalauréat professionnel ou d'un BTS, de sorte que l'inégalité par rapport à l'emploi en fonction du diplôme s'est atténuée passant de 20 à 6 points.

Taux de chômage en fonction du diplôme (7 mois après la sortie du système scolaire)

| | BEP | Bac pro | STS |
|------|------|---------|------|
| 1994 | 45 % | 33 % | 25 % |
| 1999 | 25% | 21 % | 19%. |

Source : enquête IVA, rectorat de Montpellier, 2001

Bien que l'on soit dans une économie à très forte dominante tertiaire, les détenteurs d'un diplôme professionnel dans le secteur production ont régulièrement un taux de chômage moins élevé que ceux du secteur des services. En BEP et en STS le taux de chômage a plus fortement diminué pour les formations dans le domaine de la production que pour celles des services.

Taux de chômage en fonction de la spécialité

| | Production 1994 | Production 1999 | Écart | Services 1994 | Services 1999 | Écart |
|-----------|--------------------|--------------------|-------|------------------|------------------|-------|
| BEP | 36 % | 18 % | - 18 | 48 % | 30 % | -18 |
| Terminale | 25 % | 17 % | - 8 | 36 % | 24 % | -12 |
| STS | 22 % | 13 % | - 9 | 27 % | 21 % | - 6 |

Source : enquête IVA, rectorat de Montpellier, 2001

Davantage de jeunes occupent un emploi non aidé

Par ailleurs, la proportion de jeunes bénéficiant d'un emploi non aidé a également progressé entre les deux dates quel que soit le niveau de diplôme. Cette progression est plus forte pour les formations dans le secteur de la production que dans celui des services à tous les niveaux de diplôme. On peut faire apparaître des différences plus fines en fonction des spécialités : la proportion d'emplois non aidés est excellente en hôtellerie et tourisme aux différents niveaux de diplômes : 48 % en BEP, 68 % en terminale et 60 % en STS alors qu'au contraire la part des emplois non aidés est faible en comptabilité et gestion et en secrétariat au niveau baccalauréat, mais meilleure au niveau BTS. Dans les formations du secteur de la production les meilleurs taux d'emploi non aidé sont obtenus en mécanique et en électricité /électronique.

Le maintien d'une forte discrimination sur le marché du travail en fonction du sexe

On constate d'une part que le pourcentage de garçons en emplois non aidés a fortement augmenté entre 1994 et 1999 alors qu'il n'a que peu progressé pour les filles, et ce, quel que soit le niveau de diplôme. D'autre part, à diplôme égal, le taux de chômage des jeunes filles est nettement plus élevé que celui des garçons aussi bien en 1994 qu'en 1999 même si le différentiel a fortement diminué pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel.

Taux de chômage des garçons et des filles en fonction du diplôme

| | Garçons | | Filles | | Écart en points | |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|------|
| | 1994 | 1999 | 1994 | 1999 | 1994 | 1999 |
| BEP | 37 | 19 | 53 | 33 | 16 | 14 |
| Bac professionnel | 22 | 15 | 45 | 28 | 23 | 8 |
| STS | 17 | 13 | 33 | 23 | 4 | 10 |

Source : enquête IVA, rectorat de Montpellier, 2001

DEUXIEME PARTIE : POLITIQUE ACADEMIQUE ET MODES DE PILOTAGE

2.1. Les politiques des collectivités territoriales en matière d'éducation

2.1.1. La meilleure concertation entre la région et le rectorat devrait permettre de rattraper les retards accumulés au cours des précédentes années

Dans un rapport d'inspection générale d'octobre 2000 sur le fonctionnement de l'académie, le rapporteur notait que les «relations [sont] très dégradées avec les responsables de la Région, ce qui génère retards et incohérences dans les investissements et l'offre de formation. Actuellement les besoins sont estimés par le rectorat à 6 lycées, à 2 seulement par la Région. Le problème de leur localisation se pose ».

Deux ans après ce constat, la situation a évolué : s'il n'y a toujours pas de schéma prévisionnel des formations, les relations entre le rectorat et la Région sont en nette amélioration depuis peu de temps. Un accord entre le recteur et la Région prévoit la construction de quatre lycées en plus des deux qui ouvriront en 2002 et 2003

Aussi étonnant que cela puisse paraître, la Région n'a pas eu jusqu'à présent de véritable politique en matière d'investissements pour ses lycées. Mais il est vrai qu'elle a hérité d'une situation difficile : l'état du patrimoine scolaire au moment de la décentralisation, ainsi que le nombre considérable de bâtiments que comportait chaque établissement étaient tels qu'il était quasiment impossible d'assumer en moins de 20 ans une remise à niveau complète du parc immobilier. En conséquence, l'académie se caractérise par la présence de très gros établissements tels ces « monstres » que représentent les cités scolaires construites en « barres » dans les années 70, qui regroupent des effectifs totaux dépassant parfois les 4 000 élèves.

La programmation des travaux de rénovation des établissements souffre d'un manque de cohérence temporelle

Si des travaux de mise en conformité des réseaux, de mise en sécurité et d'amélioration du cadre de vie ont été entrepris à peu près partout, cela s'est effectué sans plan global ni étude préalable pour chacun des établissements, laissant toujours une impression d'« incohérence dans l'inachèvement » (des ateliers rénovés en 7 ans, des internats également rénovés sur plusieurs années, des couloirs refaits sur la moitié de leur longueur, etc.). Les proviseurs des lycées se montrent donc plutôt critiques à l'égard des modes de fonctionnement des services de la Région, tout en considérant que la volonté politique leur semble être réelle. Ils citent ainsi le cas d'un établissement qui en est à sa troisième étude de programmation pour une restructuration, d'un autre qui voit démarrer une seconde étude de faisabilité sur le même sujet ; un troisième voit commencer en 2002 des travaux programmés en 1999. Tous soulignent les retards importants pris entre la programmation de travaux lourds du type rénovation ou restructuration et l'inscription des crédits au budget d'une part, le démarrage des travaux, d'autre part (souvent plus de 2 ans). L'un des EPLE retenus dans l'échantillon pour l'évaluation a des locaux qui ne répondent pas encore aux normes de sécurité ce qui a

entraîné un avis défavorable de la Commission départementale de sécurité sur l'utilisation du bâtiment de l'enseignement général et de l'internat.

Indépendamment de l'état du patrimoine, l'organisation des services explique probablement aussi en partie ces modes de fonctionnement : ils n'ont été ni structurés ni assez étoffés, pour faire face au nombre de lycées que la Région a en charge. N'ayant qu'une très petite structure pour la gestion de ce patrimoine immobilier, la Région délègue aux DDE de chaque département la maîtrise d'ouvrage des travaux qu'elle demande. Par ailleurs, jusqu'à présent, la Région n'avait pas une connaissance réelle de l'état de son patrimoine. C'est également l'une des raisons pour lesquelles elle a engagé fin 2001 un «audit global et complet» de l'ensemble des bâtiments scolaires, opération qu'elle a confiée à 4 cabinets. Ces audits sont aujourd'hui achevés et devraient permettre d'établir dorénavant une meilleure programmation des investissements de manière à «réduire le nombre des programmes de travaux et augmenter le volume de chacun d'eux», selon une note adressée à tous les chefs d'établissement.

La construction de nouveaux lycées doit s'accélérer pour faire face à la croissance de la démographie scolaire

À ces problèmes s'ajoute celui de l'explosion démographique à laquelle la Région n'a pas pu faire face. Avec une augmentation annuelle des effectifs en lycée de 1000 à 2000 élèves, c'est plus d'un lycée par an que la Région devrait ouvrir, sans tenir compte du retard à rattraper. Devant l'ampleur de ce défi, le recteur et le président du Conseil régional ont signé en novembre 2001 un communiqué commun pour annoncer la programmation de 4 nouveaux lycées d'ici 2005 : un lycée dans les Pyrénées-Orientales – c'est finalement le site de Canet qui a été retenu – un autre à Lunel pour 2004 et pour 2005 un lycée à Béziers et aux Angles près de Villeneuve les Avignon. Deux opérations sont par ailleurs déjà en cours, une à Milhaud dans le Gard (ouverture prévue au début 2002) et l'autre dans l'Hérault au Pic Saint Loup (ouverture prévue à la rentrée 2003).

Les caractéristiques de ces futurs lycées sont définies en concertation entre le rectorat et la Région, indice de relations considérées par tous comme enfin « normales » : le directeur général des services de la Région qualifie d'ailleurs cette concertation de « très bon travail ». Les options prises sont les suivantes : capacités d'accueil ne dépassant pas 1200 élèves, principe de polyvalence, avec des sections d'enseignement général et d'enseignement professionnel souvent à parité, et, pour ces dernières, prise en compte de l'offre d'emplois dans chaque secteur géographique. De plus, un internat sera prévu dans chaque nouveau lycée et la restauration sera assurée en liaison froide, réduisant ainsi les coûts d'infrastructure.

La difficulté à mettre en place un véritable schéma prévisionnel des formations et à s'adapter à des besoins pédagogiques évolutifs

La Région explique l'absence d'un schéma prévisionnel des formations par la difficulté qu'éprouve l'Éducation nationale à se projeter dans le long terme, c'est-à-dire à plus de 3 ans, pour dresser un état précis des besoins en matière d'aménagement de locaux, difficulté encore amplifiée par la forte démographie de la région¹. Consciente de la fragilité de son PRDF dans un environnement très évolutif et peu prévisible, la Région a chargé un cabinet d'audit

¹ Le rectorat a pourtant fourni depuis plusieurs années des projections d'effectifs à moyen terme

d'établir un diagnostic préalable avant d'engager une négociation avec l'ensemble des partenaires, parmi lesquels le recteur qui souhaite avoir *in fine* la maîtrise des choix de formation.

Elle reproche également à l'État de mettre en place des réformes pédagogiques qui engendrent des coûts importants en matière d'investissement : par exemple, les chefs d'établissement demandent des augmentations de surfaces ou des restructurations partielles pour disposer de plus de petites salles de travail afin d'organiser les travaux personnels encadrés.

De fortes disparités dans l'équipement informatique des lycées

En matière d'équipements pour les TICE, une étude a été entreprise par la Région pour quantifier le parc existant et évaluer les débits à prévoir pour les câblages et les raccordements. Actuellement, on compte, en moyenne, un micro-ordinateur pour plus de 6 élèves avec de grandes disparités et une proportion relativement importante de matériels obsolètes. Par ailleurs, le problème de la maintenance n'est pas réglé : les lycées passent individuellement des contrats d'entretien coûteux avec des entreprises privées. Les moyens de fonctionnement ne sont pas attribués selon des critères transparents, de l'avis même du directeur général des services de la Région, ce qui a amené celle-ci à entreprendre, comme pour l'investissement, une étude devant permettre de retenir pour l'avenir des critères objectifs communs à l'ensemble des établissements sans exclure pour autant la prise en compte de certaines spécificités. Une étude menée en 2001 sur un échantillon de 20 lycées sur 44 montre, sur la base d'un ratio par élève, des écarts de subvention allant de 1 à 4 (moins de 122 euros à plus de 457 euros par élève).

2.1.2. La dotation et l'action des départements sont très variables

Des engagements financiers inégaux

L'enveloppe accordée à la Région Languedoc-Roussillon au titre de la dotation départementale d'équipement des collèges (DDEC) est passée de 10,755 millions d'euros en 1998 à 12,829 millions d'euros en 2001, soit une augmentation de près de 20 %.

Entre 1988 et 1998, la répartition de l'enveloppe régionale de la DDEC a été opérée en faisant intervenir l'ensemble des paramètres utilisés à l'échelon national (notamment surfaces développées totales et effectifs). En 1999, une révision de ces paramètres au plan national aurait eu pour effet, s'ils avaient été appliqués sans modulation, de réduire assez sensiblement la dotation des plus faibles, celles de l'Aude et de la Lozère (à titre d'exemple la DDEC de la Lozère aurait subi une diminution de 20 % et celle de l'Aude de 6,7 %). C'est pourquoi le Préfet de Région, en s'appuyant sur une analyse des charges supportées par chaque département et des effectifs, a procédé à la répartition en établissant une modulation des critères nationaux visant à ne pas réduire les dotations de l'Aude et de la Lozère, compte tenu de l'augmentation de l'enveloppe régionale. Cette option a eu pour effet de maintenir jusqu'en 2000 la dotation de l'Aude et jusqu'en 2001, celle de la Lozère à leur niveau de 1998. Même si le poids de la DDEC dans les dépenses d'investissement des départements est généralement, selon les Conseils généraux, très marginal, on relève néanmoins dans le tableau extrait du document du Ministère de l'Intérieur, que la DDEC dans l'Aude a représenté 71,4 % de l'investissement en 1999, alors que pour la même année, dans le Gard, elle n'a

représenté que 8,2 % des mêmes dépenses, illustrant ainsi une très forte disparité entre départements.

D'après les chiffres figurant dans «Les finances des départements» (DGCL Ministère de l'Intérieur, 1999), les efforts d'investissement sont extrêmement inégaux selon les départements : le Gard vient très nettement en tête avec une dépense par élève de 1022 euros suivi par l'Hérault avec 566 euros, l'Aude arrivant en dernier avec 158 euros pour la même année, précédée de peu par les Pyrénées-Orientales (226 euros). Les dépenses de fonctionnement (essentiellement les subventions de fonctionnement versées aux collèges) ne font pas apparaître de tels écarts. Seule la Lozère présente une dépense par élève très nettement supérieure, ce qui est vraisemblablement dû à la grande faiblesse des effectifs de certains collèges qui amène le Conseil général à adopter le principe d'une dotation minimale par structure indépendamment du critère du nombre d'élèves. Les dépenses de fonctionnement des Pyrénées-Orientales sont un peu inférieures à celles des trois autres départements comparables.

Un effort de construction et d'équipement des collèges plus accentué dans le Gard et l'Hérault

Dans l'Aude, des extensions de collèges sont à prévoir à Narbonne, Carcassonne, et dans l'ouest du département du fait des augmentations d'effectifs. Le Président du Conseil général mettra très prochainement à l'ordre du jour la construction d'un 27^{ème} collège pour faire face à l'évolution démographique. Un programme d'équipements sportifs communs aux collèges et à la population locale est également en cours de réalisation. Les équipes du Conseil général et de l'inspection académique travaillent de concert, les décisions du Conseil général s'appuyant sur les avis de l'inspection académique chargée de l'instruction des dossiers menés en partenariat (projets culturels, par exemple). Le Département a, par ailleurs, engagé sur deux ans un plan d'équipement en TICE de 1,07 millions d'euros qui devrait permettre la mise à niveau technologique de tous les collèges par l'achat de matériels et la réalisation des câblages.

La politique du Conseil général dans le département du Gard est tout aussi volontariste sur le plan quantitatif que qualitatif et ce aussi bien pour ce qui concerne son champ de compétences, que pour la gestion partenariale des problèmes éducatifs. En matière d'investissements, les efforts engagés depuis 1986 se poursuivent intensément et font l'objet d'une programmation votée par la collectivité territoriale : ouverture de deux nouveaux établissements à la rentrée 2002 dont un avec une halle de sports ; création de quatre autres établissements pour les rentrées 2003, 2004, 2005 ; restructuration de huit collèges et reconstruction de deux autres. Tous les nouveaux programmes entrepris par le département l'ont été sur la base d'une capacité d'accueil de 600 élèves maximum. Seul le collège de Vauvert qui sera reconstruit en 2003 est prévu pour accueillir 1000 élèves. Depuis 1986, c'est un total de 200 millions d'euros qui ont été dépensés par le Département pour les opérations d'investissement dans le domaine scolaire, comprenant notamment 8 reconstructions de collèges et 17 restructurations partielles ou globales parfois avec extensions. Par ailleurs, 1,07 million d'euros va être consacré à la mise en place d'équipements informatiques en collèges et le même montant à la construction d'installations sportives. Notons enfin que ce département a été retenu par le précédent ministre comme département pilote pour conduire, en liaison avec la DPD, l'opération « collège de demain » qui vise à élaborer une architecture nouvelle au service de la réussite des élèves.

Dans l'Hérault, les effectifs des 71 collèges ont augmenté en 10 ans de 16,9 %. La forte poussée démographique nécessite la construction d'au moins un collège par an. Le littoral concentre 85 % de cette population, surtout en zones périurbaines même si l'on constate aussi une poussée dans l'arrière-pays. En conséquence, l'effort d'investissement a été important passant de 2,79 millions d'euros en 1986 à 23,62 millions d'euros en 1998 et à 65,55 millions d'euros en 2002, ce qui représente une augmentation sur les quatre dernières années de 277,5 %. Entre 2000 et 2003, ce sont 8 nouveaux collèges qui vont être construits et la moitié du patrimoine est en cours de réhabilitation. Le Conseil général s'efforce de mieux répartir les collèges sur le territoire, de diminuer leur taille et de donner une spécificité à chaque nouvel établissement : accueil des handicapés à Fabrègues ou haute qualité environnementale à Villeneuve les Maguelonne, par exemple. Le Département fournit également un effort important pour équiper les collèges en gymnases et prendre en charge les frais de fonctionnement. En quatre ans, 17 halles de sport ont été implantées ou sont en cours d'implantation dans des collèges. Enfin, l'objectif du Conseil général en matière d'équipement informatique est de parvenir à un poste pour 15 élèves, opération dont le coût est de près de 2,3 millions d'euros. L'équipement est réalisé en liaison étroite avec le CRDP.

Les Pyrénées-Orientales détiennent le record de la taille des collèges dont plusieurs sont en dépassement important de leur capacité : construits pour la plupart avec une capacité de 600 élèves, ils en accueillent souvent, en partie dans des préfabriqués, de 800 à 1000. Trois collèges, en particulier, ont connu en 20 ans (1980-2000) des hausses d'effectifs que l'on peut considérer comme tout à fait anormales : l'un est passé de 442 à 954 élèves, le second de 244 à 741, le troisième de 594 à 935. La collectivité territoriale, en responsabilité totale depuis les lois de décentralisation de 1983, aurait dû programmer la construction d'au moins deux ou trois collèges dès 1990. De l'avis même du Président du Conseil général, le département accuse un fort retard dans les constructions : le dernier collège créé date de 15 ans. Le Président du Conseil général a annoncé le lancement d'un programme de 152,45 millions d'euros (sur 5 ans). Il prévoit la construction de 6 collèges dont deux doivent ouvrir à la rentrée 2004. Par ailleurs, pour les anciens collèges, il estime à environ 6,1 millions d'euros le coût à minima de remise aux normes. Concernant l'équipement informatique, le retard par rapport aux autres départements commence à être rattrapé. La base actuelle est d'un micro pour 50 à 60 élèves, avec de nombreuses disparités, ce qui est très en-deçà de la moyenne nationale.

Dans le petit département de la Lozère, enfin, les dotations de fonctionnement des collèges ont augmenté de 26,8 % entre 1991 et 2002, passant de 622 754 euros à 789 481 euros pour 13 collèges. Globalement, l'effort d'investissement consenti apparaît confortable compte tenu de la stabilité de la démographie scolaire dans le département.

2.2. Le projet académique et la démarche de contractualisation prennent appui sur un véritable tableau de bord

Bien que le projet académique et la contractualisation aient été menés successivement dans le temps, les idées qui les sous-tendent se recoupent, mais tout se passe comme si le projet ne concernait que le fonctionnement de l'académie et la contractualisation, les seules relations de l'académie avec sa hiérarchie.

2.2.1. Un programme académique d'action lisible, clair et opérationnel

Chronologiquement, le projet académique a été amorcé en premier. Élaboré en 1997, il est « resté lettre morte après le départ du recteur qui l'avait suscité ». Le recteur Bloch a amorcé une nouvelle réflexion sur le projet académique en 1999 par une discussion préalable au sein d'une équipe restreinte qui a déterminé les thèmes de réflexion qui devaient en former l'armature. Puis, un ou deux animateurs ont été désignés pour suivre chaque thème et ont constitué des équipes composées principalement de professeurs, inspecteurs, chefs d'établissement qui ont eu la charge d'élaborer des diagnostics et les grandes stratégies académiques. Ces équipes ont fonctionné pendant environ six mois et ont rédigé des projets de textes sur chacun des thèmes. La mouture finale a été mise en forme à l'issue de navettes entre le recteur et les animateurs de thèmes.

Le projet académique d'action, tel que présenté à la fin 1999, a été repris par le nouveau recteur et reformulé autour de l'articulation de trois grandes « ambitions » qui constituent des objectifs généraux. Les deux premiers concernent la réussite des élèves et leur avenir professionnel, le troisième le système éducatif lui-même avec un objectif de modernisation. Pour chacun de ces 3 thèmes, des précisions sont données et, sous l'appellation « orientation », elles constituent des axes de travail ou des objectifs plus opérationnels pour les actions à conduire.

La première «ambition» est l'occasion de rappeler l'importance des savoirs et techniques de base, de développer l'ouverture d'esprit par les approches scientifiques, culturelles, linguistiques, et de mettre en œuvre des pédagogies différencierées en vue d'individualiser les apprentissages. Ces trois objectifs sont directement inspirés de la politique ministérielle ; un objectif plus « social » s'y ajoute ; s'il s'inspire toujours des mêmes orientations nationales, il les présente sous une forme plus personnalisée : « ne laisser personne au bord du chemin ».

Trois objectifs particuliers sont proposés pour le développement de la deuxième « ambition » :

- le développement des formations à caractère professionnel, dont on sait à quel point il prend un sens particulier dans l'académie de Montpellier qui n'a pas de schéma des formations et où la carte des formations résulte parfois de décisions locales ponctuelles et ne correspond pas toujours aux besoins réels de l'économie régionale ;
- la contribution au développement économique et social de la région qui comprend, outre les thèmes classiques de l'insertion professionnelle et de la formation continue, l'extension des coopérations avec les entreprises ;

- la préparation des jeunes à leur rôle futur de citoyen français également ouvert à l'Europe et au monde.

La troisième « ambition » consacrée à la modernisation du système éducatif traite de la gestion des ressources humaines et du fonctionnement et du développement des partenariats avec les collectivités, les parents d'élèves et tous autres partenaires externes.

Le programme académique d'action apparaît généralement, aux yeux des chefs d'établissement, comme lisible, clair, normé. Ils le considèrent comme suffisamment large et général pour n'avoir aucune difficulté à y inscrire le projet d'établissement et le trouvent en adéquation avec leurs propres préoccupations ou difficultés. Ils ont aussi approuvé la continuité de la démarche chez le nouveau recteur et ont apprécié que le projet ait été simplifié dans sa présentation et clarifié, ce qui devrait permettre de le diffuser auprès des enseignants et de leur faire mieux connaître.

Un bilan d'étape à mi-parcours a été réalisé sous la responsabilité du directeur de la pédagogie. Pour chaque thème du programme académique d'action, il présente l'état de la situation, en distinguant clairement les résultats obtenus en juin 2002 et ce qu'il reste à effectuer d'ici juin 2004.

2.2.2. La démarche de contractualisation est amorcée mais non finalisée

Cette première étape de la démarche a préparé le projet de contractualisation. Le projet académique a été transmis à la DESCO en avril 2001, mais le document étant à la fois très vaste et de portée très générale, n'a pas permis à cette direction de se prononcer et de proposer une réponse à l'académie. Cependant, sur la base de ce document, la DESCO et le recteur avec ses collaborateurs ont tenu une réunion le 2 mai 2001 à Montpellier. Cette journée de travail et d'échanges s'est déroulée en deux parties : une présentation « diagnostique » de l'académie par le recteur à partir d'un document apprécié par l'administration centrale ; une discussion et des échanges ont suivi cette présentation et ont permis une mise en relation de ce diagnostic et du programme académique d'action établi par le précédent recteur. Cette séance, peu opérationnelle sur le plan des décisions ou de l'avancée du travail, a été en revanche très riche pour situer le contexte. Le recteur devait ensuite élaborer une nouvelle proposition sur la base des axes considérés comme les plus pertinents pour une inscription dans le cadre d'un contrat avec la centrale, étant entendu que la contractualisation ne peut être une programmation de moyens mais se définit comme ayant une vocation purement stratégique. Pour cela, le recteur a demandé par note du 14 mai 2001, à ses collaborateurs, de rédiger des fiches à faire figurer en annexe du projet de contrat avec la centrale. Réparties entre 10 orientations, ces fiches,¹ au nombre de 31, précisent le contexte, les objectifs poursuivis, l'énoncé de la demande à l'administration centrale et les modes d'évaluation. À ce jour, le contrat n'est toujours pas signé avec la centrale.

2.2.3. Le programme d'action académique prend appui sur un tableau de bord complet et bien actualisé

¹ qui ne doivent pas être confondues avec celles qui seront évoquées plus loin dans le § sur les projets d'établissement

Dans le cadre de l'élaboration de son projet, le rectorat s'est doté d'un tableau de bord précis qui couvre l'ensemble des niveaux et ordres d'enseignement de la maternelle à l'université. Il comprend aussi bien des indicateurs de contexte que des données départementales et académiques sur la progression des effectifs, l'évolution des performances et des parcours scolaires et les moyens. Régulièrement actualisé, ce tableau de bord permet au recteur de connaître en temps réel l'évolution de la situation de l'académie et de prendre les mesures d'ajustement nécessaires pour maintenir le cap fixé dans le programme académique d'action.

Ces données sont regroupées depuis 1999 dans un fascicule « L'académie de Montpellier en chiffres » réédité chaque année à un millier d'exemplaires et transmis aux chefs d'établissement, aux représentants des syndicats enseignants et de fédérations de parents d'élèves avec une volonté de transparence clairement affichée par les autorités académiques. En conséquence, une culture d'évaluation, totalement absente il y a quelques années, commence aujourd'hui à se développer, au moins, au niveau de l'encadrement administratif et pédagogique.

2.3. Le management et la mobilisation des ressources humaines au service des objectifs académiques

La réalisation des objectifs prioritaires académiques que sont la réussite des élèves et leur insertion professionnelle suppose la mobilisation de l'ensemble des ressources humaines sur ces objectifs ainsi qu'un management des services facilitant un pilotage par projets et non plus axé uniquement sur la mise en œuvre de directives selon une conception pyramidale de la hiérarchie. Si les services rectoraux et départementaux restent toujours les garants du respect de la règle juridique et de la mise en œuvre des directives ministérielles et rectorales, ils deviennent, et de plus en plus, des relais essentiels et un centre d'impulsion des initiatives des acteurs locaux que sont les chefs d'établissement. On a vu dans un passé récent, et notamment lors de la publication initiale du projet académique d'actions, que le manque de coordination entre les services, et un fonctionnement cloisonné selon un mode traditionnel entraînent pour les chefs d'établissement un manque de lisibilité des politiques poursuivies et donc une absence d'appropriation des objectifs.

Le renforcement des ressources humaines ainsi que la rationalisation des échanges entre unités administratives et pédagogiques sont donc inscrits dans les objectifs du programme d'actions académique au titre de la nécessaire modernisation du système éducatif.

2.3.1. Le management des services académiques rectoraux et départementaux intègre peu à peu l'objectif d'un pilotage par projets

Si l'organigramme des services rectoraux reste empreint d'une conception centralisée de l'organisation, il faut cependant souligner des évolutions très positives qui doivent être confirmées par un management davantage soucieux de transversalité et de communication.

L'originalité de l'organigramme du rectorat tient surtout à l'existence de pôles de compétences...

Sous l'autorité directe du recteur, l'organisation est bicéphale, avec d'un côté le directeur de la pédagogie, également doyen élu des IPR qui coordonne l'activité des IPR et des IEN, et de l'autre un secrétaire général d'académie qui a sous son autorité directe, trois catégories d'entités administratives :

- trois départements, enseignement supérieur, logistique et réseaux et ressources humaines, eux-mêmes constitués de divisions et autres unités administratives,
- deux pôles « enseignement technologique et professionnel » et « vie des établissements,
- deux divisions, «organisation scolaire, statistiques et prospective » et «examens et concours ».

.... qui devraient favoriser la circulation de l'information et la cohérence de l'action administrative.

La mise en place à la rentrée 1999 de pôles, répond d'une part au souci de coordonner des entités qui, bien qu'intervenant sur le même domaine, fonctionnaient jusque-là de manière autonome, d'autre part, d'instituer des têtes de réseau pour l'animation des établissements.

Les responsables de ces pôles, qui ont la qualité d'IA-IPR et participent donc à ce titre à la direction pédagogique, assurent, d'une certaine manière, la liaison entre la définition de la politique pédagogique et la gestion des moyens nécessaires à sa mise en œuvre.

Par ailleurs, on constate, en particulier pour le pôle « vie des établissements » que la juxtaposition, imposée par la nature du domaine traité, d'entités hétérogènes (DAAC, DARIC, PVS, conseillères santé social, service EVS, emplois jeunes, CLEMI, CEFISEM, coordination ZEP) ne garantit pas la synergie de ce regroupement. Pour le pôle «enseignement technique et professionnel », qui présente une cohérence plus grande, la difficulté demeure de faire travailler ensemble des conseillers techniques du recteur qui revendiquent l'exercice plein et entier de leurs prérogatives.

Le département des ressources humaines, sous l'autorité du DRH, secrétaire général adjoint, est composé de neuf unités dont les divisions de gestion des personnels et le secteur de la formation, lui-même coordonné par un IPR-IA, sans que cette configuration ait pour autant conduit à mieux articuler formation et gestion dans une perspective de gestion prévisionnelle.

Pour des raisons de commodité tenant au nombre de présents, les chefs de divisions ne participaient plus aux réunions mensuelles de l'encadrement supérieur au cours desquelles le recteur rend compte des directives ministérielles et évoque certains thèmes de la politique académique.

Aussi doit-on souligner l'importance de la décision récente de les réintégrer dans la réunion des services académiques (voir infra) ; ce retour garantit désormais une meilleure information et favorise la coordination des différents services.

Ce nouveau contexte ne peut qu'aider le secrétaire général, dont il faut souligner la compétence et l'engagement dans l'action de modernisation du service public, dans ses efforts, visant à renforcer la communication entre les divers services et la coordination de leur action.

D'ores et déjà le travail effectué au cours de la période récente à partir de la relance des projets d'établissements et des bassins qui associe étroitement le pôle « vie des établissements » et les services de gestion de moyens et de personnels fait évoluer le mode de fonctionnement vers plus de transversalité ; il en est de même de la concertation engagée par la DRH sur les besoins en formation des ATOSS.

La liaison avec les services départementaux contrainte par la plus ou moins grande proximité géographique

Au plan général, la coordination du niveau rectoral et des niveaux départementaux se fait notamment au travers des réunions mensuelles des IA-DSDEN autour du recteur suivies de réunions de travail élargies auxquelles participent les directeurs de l'IUFM et du CRDP et

l'encadrement supérieur du rectorat : secrétaire général, directeur de la pédagogie, animateurs de pôle, directeur de cabinet, responsables du SAIO, de la formation des personnels, de l'insertion, le DAFCO ainsi que les secrétaires généraux des inspections académiques. Par ailleurs, des réunions techniques et d'information entre responsables de services organisées au rectorat ou dans les départements se tiennent régulièrement sur les dossiers en cours : préparation de rentrée, carte scolaire, mouvement des personnels, formation des personnels.

Il faut noter à cet égard que la liaison avec les services départementaux est ressentie comme variable en fonction de la plus ou moins grande proximité géographique du chef lieu de département quand bien même le rectorat gère de la même manière les dotations départementales et délivre aux IA les mêmes informations. Ainsi le fait que les services de l'IA de l'Hérault partagent les mêmes locaux que le rectorat entraîne une emprise plus grande des services rectoraux sur l'action des services départementaux. Ce phénomène peut être accentué par l'attention particulière que nécessitent les problèmes propres à ce département. À l'inverse, les départements des Pyrénées-Orientales ou de l'Aude, périphériques par rapport au centre Montpellier-Nîmes, jouissent d'une autonomie plus grande qui peut aussi être vécue comme le signe d'une moindre attention à leur action et à leurs objectifs spécifiques.

Par ailleurs, le pilotage interne a été confronté aux aléas liés à un taux de rotation élevé des responsables académiques – quatre recteurs se sont succédé en six ans, quatre inspecteurs d'académie ont été renouvelés à la rentrée 2000, le cinquième à la rentrée 2001 – dont le mode de management différait sensiblement. Après une période de management à la fois lointain et directif vis à vis des IA-DSDEN, la gestion de l'actuel recteur laisse place à une plus grande responsabilisation des échelons territoriaux ; certains IA-DSDEN utilisent d'ailleurs pleinement leur marge de manœuvre pour adapter les objectifs académiques aux spécificités de leur département.

2.3.2. La mobilisation des ressources humaines par une gestion modernisée

Le positionnement académique de la DRH est à confirmer

Le DRH, adjoint au secrétaire général, est responsable du département ressources humaines qui englobe, outre les divisions de gestion de personnels et la délégation académique à la formation des personnels et à l'innovation, la division de l'enseignement privé, le service des affaires juridiques et sociales et le médecin de prévention. Le rapport sur le fonctionnement de l'académie d'octobre 2000, année de mise en place du mouvement national à gestion déconcentrée, soulignait déjà la prépondérance de la gestion quotidienne sur la préoccupation de gestion des ressources humaines. De fait, le réseau académique de relations et ressources humaines n'a toujours pas été constitué et les visites d'établissements et des inspections académiques ont mis en évidence la méconnaissance de la mission de la DRH de la part des personnels enseignants et ATOS ; quant aux chefs d'établissement, leur interlocuteur en cas de dysfonctionnement demeure la division des personnels enseignants.

La nomination d'une chargée de mission DRH à la rentrée 2001 et les initiatives engagées dans le sens des priorités académiques devraient tendre à réduire l'écart entre le positionnement hiérarchique de la DRH et son efficacité par rapport aux acteurs de terrain. De

même la désignation à l'initiative de la Délégation à la formation de conseillers en formation et innovation chargés d'une fonction d'aide et de conseil dans l'élaboration des plans de formation des EPLE devrait concourir à améliorer la lisibilité de la DRH ; cependant ces dispositifs doivent trouver leur ancrage sur le terrain par une meilleure coordination avec les chefs d'établissement et de service.

Une impulsion nouvelle à la politique de gestion des ressources humaines

Parmi les axes de modernisation du système éducatif, le programme d'action académique retient trois priorités en matière de gestion des ressources humaines : l'accueil des personnels, l'aide aux personnels en difficulté, la gestion qualitative et la formation continue.

L'accueil des nouveaux arrivants mobilise fortement le recteur et les services

Une réunion d'accueil est organisée dans chaque département pour l'ensemble des nouveaux arrivants, toutes catégories confondues, avec la participation du recteur, de l'IA-DSDEN et de responsables académiques. Le dossier d'accueil remis à chaque participant comporte, outre une présentation synthétique du programme d'action académique, un organigramme détaillé des deux divisions de personnel, des fiches sur les principaux actes de gestion et sur la formation continue. Nous avons pu constater au cours des visites de terrain que ce dispositif de rencontre est particulièrement apprécié.

La prise en charge des personnels en difficulté : une préoccupation à faire partager par le terrain

Jusqu'à la rentrée 2001, le traitement de ces dossiers était partagé entre services de gestion et personnels médico-sociaux. La cellule d'écoute des personnels a été supprimée faute d'écouteurs.

À la dernière rentrée, une commission académique d'aide aux personnels a été créée ; cette commission associe, sous l'autorité du DRH, les responsables académiques de la gestion et de la formation, des chefs d'établissement, des médecins, des assistantes sociales et se réunit deux à trois fois par an pour examiner les dossiers présentés et instruits par la DRH, le cas échéant après entretien avec les personnes concernées.

Par ailleurs un livret d'information, élaboré à l'initiative de la DRH pour aider les personnels d'encadrement dans le traitement des situations difficiles a été récemment diffusé à tous les personnels, après concertation avec le GAC (groupe académique de concertation des chefs d'établissement). Ce guide présente le dispositif ainsi que sa finalité et fait le point sur le repérage des difficultés, les démarches et procédures à suivre, les personnes-ressources, les possibilités de solution en fonction de chaque catégorie de personnels. La clarté et la précision des informations contenues devraient en faire un outil efficace pour les chefs d'établissement et de service. Ces derniers doivent maintenant prendre en charge cet objectif, et s'approprier cette nouvelle démarche avec les conseils éventuels des CFI.

Fin janvier 2002, 23 personnes étaient suivies dont 19 PLC, 1 proviseur adjoint, 2 administratifs, 1 conseiller d'orientation psychologue. Pour chaque situation, la date du dernier entretien, l'état de la procédure en cours, le problème à régler, l'objectif à atteindre et l'interlocuteur à saisir, étaient clairement identifiés. Quelle que soit la qualité de la démarche,

ce dispositif trouve cependant ses limites dans les possibilités de reconversion et les moyens mobilisables ; son extension aux personnels ATOS est prévue, mais les solutions pour ces derniers sont encore réduites par l'absence de postes spécifiques de reconversion.

Les déroulements de carrière prennent en compte les éléments qualitatifs

Tous les interlocuteurs rencontrés (SG, DRH, DPE, DPA) soulignent l'attention particulière portée par le recteur à la gestion des carrières des personnels et sa volonté forte de mieux prendre en compte la manière de servir dans la détermination des promotions.

Les enseignants

Les propositions d'inscription sur la liste d'aptitude au corps des agrégés sont arrêtées par le recteur qui demande aux IA-IPR leurs propositions d'inscription pour l'élaboration de la liste d'aptitude ; parallèlement les candidatures remontent à la DPE, puis sont soumises à l'appréciation des chefs d'établissement. Le recteur examine personnellement l'ensemble des dossiers et arrête la liste des propositions académiques sur la base des critères suivants : investissement professionnel, niveau scientifique, exercice en zone difficile, bi-admissibilité, âge et ancienneté. Pour l'ensemble des promotions à la hors-classe – agrégés, certifiés – le recteur utilise pleinement la marge d'appréciation que lui confèrent les textes par les possibilités de proposition hors-barème.

Les personnels ATOS

Le chef de la division des personnels administratifs est parti d'une démarche de simplification et de clarification des critères de promotion. Après une phase de concertation avec les secrétaires généraux d'université, les chefs de service et un panel de chefs d'établissement, puis avec les partenaires syndicaux, des grilles d'appréciation harmonisées ont été instituées pour l'avancement des AASU et SASU. Pour l'accès au corps des attachés, le dossier de candidature est constitué d'un rapport d'activité du candidat et de deux fiches remplies par le supérieur hiérarchique portant l'une sur l'évaluation des compétences dans les fonctions actuelles, l'autre sur le pronostic d'aptitude à l'exercice de responsabilités du niveau de la catégorie A dans différents domaines d'activité. Un avis global du supérieur hiérarchique doit faire ressortir le potentiel du candidat. Le dossier de candidature pour l'accès au corps des SASU se présente sous la même forme adaptée au niveau de la fonction. Pour l'accès au corps des maîtres ouvriers, le dossier comporte simplement une grille d'appréciation à renseigner par le chef d'établissement sur l'aptitude à l'encadrement.

Le barème traditionnel essentiellement basé sur l'ancienneté est maintenu pour l'inscription sur les différents tableaux d'avancement ce qui n'exclut pas la possibilité de promouvoir, hors-barème, certains agents pour tenir compte de mérites particuliers.

L'affectation sur les postes à profil

Le profilage des postes qui doit permettre d'améliorer l'adéquation des compétences des personnes aux besoins du service concerne les enseignants au travers des PEP 3 et certains postes ATOS à responsabilités particulières.

Les PEP 3 sont déterminés par la DPE en concertation avec les IA-IPR qui donnent un avis sur les candidatures soumises ensuite aux règles du barème. 85 PEP 3 ont été offerts au dernier mouvement, mais 65 seulement ont pu être pourvus en raison d'un faible vivier académique et d'un manque d'attractivité du barème. Avec plus de 75 %, le taux de couverture académique reste pourtant nettement supérieur au taux national (44,6 %).

De même, les demandes d'affectation des ATOS en établissements sensibles ou sur des postes d'accueil d'EPLÉ sont accompagnées d'une fiche de motivation du candidat et d'une fiche d'appréciation détaillée établie par le supérieur hiérarchique et signée par le fonctionnaire, faisant ressortir les qualités de l'agent dans le poste actuel et ses capacités à exercer les fonctions postulées. Enfin les formations à certains métiers comme le secrétariat de direction, organisées en amont des procédures d'affectation, pourraient à terme faire évoluer les conditions d'affectation à ces fonctions dans le cadre d'une gestion prévisionnelle. Par ailleurs, les affectations sur un poste EMOP tiennent compte de l'expérience acquise et se font après entretien avec une commission composée de gestionnaires et de techniciens de l'éducation nationale.

2.3.3. Le remplacement des personnels : un manque de réactivité des services

Le remplacement des enseignants du second degré : le dispositif le plus sérieusement contesté par les chefs d'établissement

Les absences de courte durée sont gérées par les chefs d'établissement à partir d'une enveloppe d'heures déléguée au niveau du bassin. La gestion de cette enveloppe varie selon les bassins : dans certains cas, les chefs d'établissement ont défini des critères de répartition ; dans d'autres, la gestion se fait sur la base de la demande jusqu'à épuisement des moyens délégués.

Le remplacement des absences supérieures à 15 jours est géré par le rectorat ; il est assuré prioritairement par les TZR et les MAGE. Mais le potentiel réel de remplacement disponible est obéré par plusieurs facteurs qui aboutissent à une forte mise en cause du dispositif par les chefs d'établissement.

Avec 6%, le besoin de suppléances de l'académie est nettement supérieur à la moyenne nationale qui n'est que de 4,8 %. De février 2001 à février 2002, on constate une augmentation de près de 13 % de l'ensemble des congés et positions interruptives supérieurs à quinze jours, due pour l'essentiel à la progression des congés de maladie ordinaire. Le potentiel académique de suppléance s'établit à environ 6 %, très proche de la moyenne nationale mais en forte baisse par rapport à l'année précédente (7,3 %).

Les moyens disponibles pour le remplacement ne sont généralement pas en adéquation disciplinaire avec les besoins : certaines disciplines sont largement excédentaires tandis que d'autres sont déficitaires. À ces facteurs de déperdition s'ajoutent des quotités disponibles trop faibles pour le remplacement et la suppléance.

Tableau des disciplines présentant soit un déficit, soit un excès de remplaçants par rapport aux besoins, exprimés en nombre de personnes (TZB et MAGE)

| Disciplines | Excédent | Disciplines | Déficit |
|---------------------------------------|----------|-----------------------------|---------|
| Éducation physique et sportive | 26 | Lettres modernes | 41 |
| Allemand | 24 | Histoire géographie | 30 |
| Génie électrique : électronique | 23 | Lettres histoire géographie | 15 |
| Philosophie | 21 | Anglais | 15 |
| Génie électrique « électrotechnique » | 17 | Lettres classiques | 14 |
| Maths sciences physiques | 13 | Mathématiques | 12 |
| Technologie | 11 | Physique | 10 |
| Total | 135 | Total | 137 |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

L'indicateur d'efficacité du remplacement s'est amélioré par rapport à l'année précédente passant de 68,6 % à 91,4 % ce qui situe l'académie au 11^{ème} rang national. Par contre, l'indicateur de rendement, en baisse par rapport à l'année précédente est le plus faible des académies métropolitaines avec seulement 27,6 % (42 % en moyenne nationale).

Ces résultats sont révélateurs d'un dysfonctionnement qui est à l'origine d'une perte importante de moyens d'enseignement et doit conduire le DRH et la DPE, en liaison étroite avec les corps d'inspection, à une analyse fine des causes de ces dérives pour mettre en œuvre les moyens nécessaires permettant d'y remédier.

Dans une démarche d'optimisation de ce potentiel, trois pistes sont à explorer :

- une procédure de signalement aux corps d'inspection, s'agissant des problèmes de compétence pédagogique,
- un courrier de mise en demeure aux récalcitrants,
- le déclenchement de contrôles médicaux, dans des cas flagrants de refus de mission de remplacement aboutissant à des congés de maladie.

En outre, les visites d'établissements ont fait apparaître le manque de fiabilité des données de la division des personnels enseignants concernant les enseignants susceptibles d'assurer le remplacement. Ces dysfonctionnements, bien connus des gestionnaires, s'expliquent par la multiplicité des fichiers dont la procédure de mise à jour entre EPLE et DPE n'est pas suffisamment rigoureuse. Après concertation avec les chefs d'établissement, des instructions rectoires étaient en préparation en janvier concernant l'utilisation obligatoire (elle conditionne la rémunération et la mise à jour d'EPP) de SUPPLE intranet aux différentes phases de la procédure : demande de remplacement, installation du suppléant, signature éventuelle du contrat, fin ou prolongation de la suppléance, suivi et gestion des vacataires affectés au remplacement de courte durée.

Ces directives devraient aboutir à un raccourcissement des délais de réponse aux chefs d'établissement et à une connaissance actualisée des disponibilités réelles des TZB et MAGE, mais en mars 2002 la procédure n'avait pas encore abouti¹.

¹ Elle a été mise en œuvre à la rentrée 2002

La mise en œuvre de ces projets répondrait en partie aux recommandations formulées à l'issue de la dernière rentrée en vue d'améliorer l'efficacité du dispositif :

- mise à jour du vivier de candidats pour éviter un trop fort taux d'évaporation, par des relances téléphoniques ou postales et par une exploitation systématique des candidatures spontanées ;
- information claire des candidats sur la base de documents validés par le rectorat sur les conditions d'embauche et d'affectation, le salaire, le contrat ;
- accueil des chefs d'établissement organisé autour de quelques outils et aménagements tels que plage horaire téléphonique, utilisation d'Internet et de la messagerie électronique pour adresser les demandes, envoi systématique d'accusé de réception sur la base de procédures élaborées en collaboration avec les chefs d'établissement.

Ceux-ci ont, quasiment à l'unanimité, fait état du manque de réactivité des services : difficulté à les contacter, absence de réponse ou réponse tardive aux demandes de suppléances, manque de fiabilité des listes de suppléants. Les responsables de l'académie ont largement pris conscience de ces difficultés et la DPE et le DRH ont mis en place un nouveau dispositif à la rentrée 2002 qui semble donner pleine satisfaction aux chefs d'établissements.

2.3.4. Le remplacement des ATOS : des difficultés récurrentes

Pour optimiser les moyens qui lui sont alloués, l'académie donne priorité au remplacement immédiat de certains personnels : cuisiniers, infirmières... Le remplacement des personnels administratifs est géré par le rectorat, en théorie à partir de la troisième semaine d'absence, celui des personnels TOS est déconcentré sur les inspections académiques, en principe, à compter de la deuxième semaine sauf fonctions prioritaires. L'absence de système d'information empêche d'avoir une appréciation sur les conditions de ce remplacement, mais tous les chefs d'établissements rencontrés ont fait état des difficultés liées à l'insuffisance des remplacements des ATOS.

Plusieurs des audits d'établissement soulignent les difficultés que rencontrent les personnels ouvriers et de service dans l'exercice de leurs fonctions du fait de l'état et de la surface des locaux, ce qui entraîne des congés de maladie souvent non remplacés et contribue ainsi à accroître les difficultés des équipes en place.

Comme pour le remplacement des personnels enseignants, les chefs d'établissement ont très fréquemment évoqué le manque de réactivité des services. Tout en admettant que le système du remplacement doit être amélioré et qu'il existe par ailleurs un déficit général de communication dû pour partie à des contraintes de temps, les services font état quant à eux, d'une méfiance instinctive des chefs d'établissement vis à vis de l'administration rectoriale. Tous les moyens d'information électroniques sont pourtant systématiquement utilisés, mais sans doute les chefs d'établissement attendent-ils un traitement plus personnalisé de leurs demandes surtout lorsque le rectorat est amené à diminuer leurs moyens. Le nombre insuffisant de personnels de catégorie A au sein des services gestionnaires, disponibles pour engager les discussions préalables aux décisions et expliciter les arbitrages, se répercute également sur le mode de relation et de communication.

En conclusion, la relance d'une politique de gestion des ressources humaines est réelle, mais nécessite encore un affichage plus affirmé des priorités. La qualité des actions engagées depuis la rentrée par le DRH et sa collaboratrice est à souligner : le contact avec les personnels des IA-DSDEN et du rectorat sur la formation, la cellule académique d'aide aux personnels en difficulté et le livret d'information, devraient engager les chefs d'établissement et de service, à être plus attentifs aux questions de GRH. En ce qui concerne le remplacement, point faible de la gestion, le taux de rotation des responsables de la DPE au cours des dernières années a sans doute géné la mise en œuvre d'une politique plus efficace. Les projets en cours, organisationnels et procéduraux, s'ils sont confirmés, devraient conduire à une amélioration du dispositif ; les services sont soumis, sur ce point particulièrement sensible pour le fonctionnement des établissements, à une obligation de résultats qui conditionne la crédibilité de la politique de GRH et la prise en compte effective de ses objectifs par l'ensemble des acteurs de terrain.

On peut souhaiter en conséquence un renforcement du travail d'équipe au sein du rectorat, notamment entre les services et les IA-IPR. Le décloisonnement et la coordination des équipes, l'amélioration de la circulation de l'information au sein du rectorat, devraient constituer un des objectifs prioritaires du management. L'effort notable de concertation engagé avec les chefs d'établissement – visites du recteur et des services dans les bassins, réunions de rentrée, constitution du GAC – devrait porter ses fruits et conduire à ce que ceux-ci s'impliquent davantage pour être les relais auprès de tous les personnels, des actions et des innovations engagées au niveau académique. Une meilleure communication sur l'ensemble des questions de gestion des ressources humaines en direction des services départementaux et des établissements, l'affirmation du rôle de la DRH dans la mise en œuvre des priorités académiques paraissent indispensables pour que ces dernières soient prises en compte et relayées au niveau local.

2.4. La formation continue dans l'Académie de Montpellier

La politique de formation continue dans l'académie s'est fixée trois objectifs principaux : permettre à tous les personnels d'approfondir leurs connaissances ; améliorer les compétences professionnelles telles qu'elles sont définies par les textes sur les missions et compétences des professeurs des écoles, d'une part, et des collèges et de lycées, d'autre part ; enfin, favoriser l'accès à des promotions internes par concours. Cette politique se traduit par l'élaboration d'un plan triennal de la formation continue qui est unique pour tous les personnels et fait une large place aux formations inter-degrés, intercatégorielles et interdisciplinaires. Il vise à répondre à la fois aux besoins du terrain – demandes individuelles ou d'équipes pédagogiques –et aux grandes priorités nationales et académiques.

2.4.1. La formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation

Le programme d'actions de formation continue : un dispositif complexe

Le programme d'actions de formation continue des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation remplit, en plus de la mission d'impulsion, quatre grandes fonctions :

- 1. La fonction «réponse aux établissements et aux équipes».* L'évolution de ces dernières années a été marquée par l'émergence de la demande des établissements, des écoles et des circonscriptions, liée à la nécessité d'apporter des réponses plus souples et adaptées aux besoins des élèves et aux réalités locales. Chaque unité pédagogique peut ainsi exprimer ses besoins de formation propres en tenant compte des priorités et des objectifs affichés dans le plan de formation.
- 2. La fonction «formation qualifiante ».* Liée aux situations individuelles des personnels, cette fonction correspond à la poursuite de plusieurs objectifs : la préparation aux concours internes ; l'accompagnement des personnels stagiaires ou débutants ; la modernisation par l'adaptation longue et la reconversion des personnels dont les disciplines d'exercice sont en forte évolution ou transformation.
- 3. La fonction « constitution des ressources ».* La mise en place des groupes d'études et de recherche (GER) constitue une réponse originale apportée par l'académie au besoin de production de ressources directement utilisables dans les pratiques professionnelles. Par les collaborations qu'il crée entre différentes catégories de personnels et les retombées qu'il induit au niveau des pratiques pédagogiques, ce dispositif constitue un élément majeur dans l'évolution de la formation des enseignants, des conseillers principaux d'éducation et des personnels d'orientation, d'autant plus qu'un lien fort est établi entre les groupes d'études et de recherche et le dispositif de valorisation des innovations pédagogiques.

4. La fonction « évolution des connaissances ». Plus classiquement, il s'agit là de répondre à des évolutions importantes dans le domaine des contenus d'enseignement et d'intégrer les nouvelles avancées scientifiques dans les divers champs disciplinaires. Les séminaires et les colloques organisés pour appuyer ces évolutions font l'objet d'une programmation systématique, notamment lors de la pré-rentrée.

L'architecture du programme d'actions de formation

| Pilotage Académique | Actions de formation | | | |
|--|---|---|--|--|
| | Fonctions | | | |
| Impulsion | Réponse aux Etablissements | Formations qualifiantes | Constitution des ressources | Evolution des connaissances |
| Mission spécifique des corps d'inspection | Emergence des demandes des établissements | Promotion interne par la préparation aux concours | <i>GER</i> : Production de ressources Lien fort avec le dispositif de valorisation des innovations pédagogiques | Répondre à toutes les évolutions dans le domaine des contenus d'enseignement |
| - Information et formation des enseignants : - Nouveaux programmes - Orientations pédagogiques - Modalités d'examen - Évolution du métier | Réponses adaptées aux besoins des élèves | - Accompagnement des personnels stagiaires ou débutants - Modernisation par l'adaptation longue et la reconversion | <i>Formation des formateurs</i> : Politique d'anticipation des besoins | Séminaires et colloques Collaboration avec les entreprises |
| Public désigné ou ciblé Appel à candidature | Équipes d'établissement | Appel à candidature | Appel à candidature Public désigné | Appel à candidature |
| DAFPI/Rectorat/ IA | DAFPI/Etablissements | IUFM et DAFPI associés | IUFM, maître d'œuvre | IUFM, maître d'œuvre |

Source : rectorat de Montpellier, 2001

La mise en œuvre de la politique de la formation continue : un nouveau partage des domaines de compétence

Au plan chronologique, il y a lieu de distinguer deux périodes dans la construction et la mise en œuvre de la politique académique. Initialement, le recteur était le responsable de la politique académique et l'IUFM en était le maître d'œuvre. Le plan académique de formation continue des personnels enseignants et d'éducation et sa mise en œuvre étaient confiés à l'IUFM en vue de réaliser la complémentarité de la formation initiale et de la formation continue. Le recteur, maître d'ouvrage de ce plan, demandait à l'IUFM qu'il tienne compte des besoins des personnels exprimés par les différentes « unités pédagogiques » en articulant formations et pratiques professionnelles. Plus spécifiquement, l'objectif poursuivi était de

renforcer la dimension universitaire de cette formation pour mieux prendre en compte les acquis de la recherche dans les différents domaines scientifiques et didactiques.

Aujourd’hui, la pyramide de commandement et de gestion est conçue sur de nouvelles bases : le recteur reste toujours le maître d’ouvrage, mais c’est la Délégation à la formation professionnelle et à l’innovation (DAFPI), placée au sein du département des ressources humaines qui devient le maître d’œuvre. Dans le nouveau cahier des charges, l’IUFM n’est plus dorénavant considéré que comme un « opérateur privilégié » qui se voit confier trois grandes missions essentiellement dans des domaines où il peut continuer à exercer de véritables responsabilités universitaires : les formations qualifiantes, la constitution des ressources et la formation des formateurs. La réorganisation en profondeur de la formation continue a eu une conséquence pratique de nature fonctionnelle : le service de la Formation continue de l’IUFM, avec l’ensemble de ses personnels, s’est installé dans les mêmes locaux que la Délégation Académique à la Formation des Personnels et à l’innovation pour pouvoir travailler en osmose avec elle. Le partage relativement équilibré des domaines d’intervention entre l’IUFM et la DAFPI permet de mieux intégrer formation initiale et formation continue, de désenclaver les divers niveaux d’enseignement et d’élargir et diversifier les formations.

Dans la pratique, la formation continue est de moins en moins assurée par l’IUFM débordé par sa mission de formation initiale à la suite des réformes des concours de recrutement et de l’augmentation des effectifs des étudiants à scolariser. Dans le premier degré, pour les gros départements – Gard et Hérault – l’IUFM ne gère plus que 20 à 30 % de la formation continue. Pour les autres départements, l’IUFM en assure encore 70 à 80 %. La formation non dispensée par l’IUFM est principalement prise en charge par les IEN et leurs conseillers pédagogiques dans le cadre des circonscriptions. Dans le second degré, la majorité des formations académiques est aujourd’hui organisée et mise en œuvre par la DAFPI et les corps d’inspection, en particulier pour tout ce qui est de l’ordre des réponses à apporter aux besoins immédiats du terrain : nouveaux programmes, nouveaux dispositifs pédagogiques.

Le recadrage de la formation est apprécié par les personnels, mais il reste à en évaluer les retombées dans les pratiques d’enseignement.

Les nouvelles modalités d’organisation ont permis de rééquilibrer la part des formations disciplinaires par rapport aux formations à l’initiative des établissements et rencontrent un écho très favorable parmi les personnels. En outre, le nouveau dispositif laisse aux inspecteurs d’importantes marges de manœuvres pour remédier aux dysfonctionnements constatés sur le terrain, faire évoluer leurs disciplines ou favoriser la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques. Aux dires de nombreux enseignants, la formation continue est aujourd’hui davantage adaptée à leurs besoins réels qu’auparavant.

Cependant, si un nombre important d’enseignants – environ les trois quarts – s’inscrivent à un ou plusieurs stages, on doit encore déplorer un absentéisme élevé (40-50%) qui démontre que la formation n’est toujours pas considérée comme partie entièrement intégrante de la carrière du fonctionnaire et de l’exercice de ses fonctions. Ce travers pourra être corrigé quand la politique de gestion des ressources humaines prendra davantage en compte les acquis de la formation continue dans l’évaluation des personnels.

L’harmonisation des politiques de formation a manifestement progressé, mais elle rencontre encore des limites. Le CAFA, la formation des personnels d’encadrement et la DAFPI

conservent en effet leurs particularités. Leur gestion n'est pas vraiment unifiée et tout, leurs cultures, les rythmes de travail, et les rémunérations contribue à les séparer. La vieille coupure administration-pédagogie perdure même si, dans quelques bassins et établissements un effort louable de transversalité est réalisé : souvent cela tient plus, d'ailleurs, à la personnalité des acteurs qu'à une organisation structurelle.

Le recteur a mis en place une évaluation de l'ensemble du dispositif de formation continue à la fois pour le premier et le second degré avec pour objectif de mesurer l'efficacité des formations et d'analyser les tendances lourdes qui s'en dégagent pour apporter une aide à la décision en vue d'une meilleure rationalité du pilotage. Mais en l'état actuel, il manque encore un dispositif d'évaluation fin des retombées de la formation au niveau des pratiques pédagogiques dans les classes.

4.2. La politique académique de formation continue des ATOSS

Les visites en établissements et inspections académiques ainsi que les entretiens avec les personnels concernés et leurs représentants ont montré une certaine indifférence au thème de la formation continue qui n'est ressentie, ni comme un réel besoin, ni comme une priorité.

Le contenu du plan de formation : la prépondérance d'une logique de l'offre

Depuis 2001, le plan de formation continue des ATOSS constitue un volet, sans aucune présentation particulière, du plan académique de formation accessible sur le site Internet de l'académie. L'absence de diffusion papier par le rectorat a été mal ressentie par les personnels TOS ; en effet, pour la plupart, la nature de leurs fonctions ne les familiarise pas avec l'outil informatique et les gestionnaires n'ont pas dans leur ensemble assuré le relais de l'information au sein des établissements.

La formation continue, qui relève pour l'essentiel d'une logique de l'offre se répartit globalement entre des formations de professionnalisation incluant les formations d'adaptation à l'emploi et les préparations aux concours. Les formations de professionnalisation représentent près de 50 % des journées/stagiaires dont une petite moitié délocalisée, la formation d'adaptation à l'emploi a mobilisé 16 % des journées/stagiaires.

Les formations d'adaptation à l'emploi, obligatoires pour les personnels nouvellement nommés, s'adressent à toutes les catégories et toutes les filières, administrative, ouvrière, sociale et de santé. Elles sont conçues sous forme de parcours individualisé à partir d'un tronc commun complété par des modules déterminés en fonction du poste d'affectation et de l'expérience acquise, leur durée variant, selon le niveau de responsabilité, de trois à plus de dix jours étalés sur le premier trimestre.

Les personnels administratifs bénéficient majoritairement de la formation : 39 % des journées de formation pour les personnels administratifs, 38 % pour les TOS, 12 % pour les personnels médico-sociaux. Le nombre de personnels ATOSS touchés annuellement par les actions de formation est estimé, au cours des cinq dernières années, à environ 60 % de l'effectif total. Les besoins des personnels administratifs de l'enseignement supérieur ne sont pas réellement pris en compte et une meilleure coordination entre établissements d'enseignement supérieur et services académiques, pourrait, sur certains aspects, permettre une utilisation optimale des

ressources et des moyens. Au cours de la période récente, l'accent a surtout été mis sur les besoins des personnels administratifs et ouvriers affectés en EPLE.

Le contrat individualisé de formation : une opération novatrice

À partir du constat de la difficulté à pourvoir certains postes et du déficit de compétences dans certaines fonctions telles que le secrétariat de direction dans les EPLE et la gestion de personnels, le CAFA a mis en place une formation à ces métiers conduisant à la constitution d'un vivier dans une perspective de gestion prévisionnelle.

Placé sous la responsabilité du groupe de pilotage, concepteur du projet, associant les secteurs de gestion, de formation et des chefs d'établissement, le dispositif s'appuie sur un réseau d'accompagnateurs. Les dossiers sont sélectionnés par le groupe de pilotage à partir de critères intégrant des éléments qualitatifs, notamment l'avis du supérieur hiérarchique et la motivation.

L'entrée dans le dispositif donne lieu à l'établissement d'un contrat entre le stagiaire et le rectorat aux termes duquel ce dernier s'engage à proposer au stagiaire un poste correspondant à la formation dans les 3 ans. La formation se décompose en un tronc commun, des modules optionnels et une partie individualisée laissée à l'initiative du stagiaire. La formation est validée, après examen du dossier réalisé par le stagiaire et entretien, par une instance extérieure au dispositif.

Élément d'une gestion prévisionnelle, cette anticipation sur les besoins de qualification, a conduit à une réflexion sur les critères à retenir dans les procédures d'affectation et la gestion des carrières. Après concertation avec les partenaires syndicaux, il a été décidé qu'au regard des règles du mouvement et des promotions par liste d'aptitude, la formation validée serait prise en compte comme un élément d'appréciation au même titre que les expériences professionnelles acquises par les autres candidats. En revanche cette formation ne sera pas prise en compte dans les procédures d'avancement de grade.

Les résultats du mouvement donneront la mesure de la réussite de cette opération novatrice qui devrait permettre une meilleure adéquation poste/personne, et qui va dans le sens de la prise en compte de critères qualitatifs à différentes étapes de la gestion des personnels. Lors de la dernière visite en mars 2002, la question ne s'était pas encore posée concrètement en CAPA. Les représentants des personnels ont en outre émis des réserves sur les conditions de sélection des dossiers pour l'accès à ces formations qui sont inscrites au plan de formation.

Une évaluation plus systématique de la formation devrait permettre de mieux cerner les besoins

L'écart entre stagiaires présents et stagiaires convoqués est au moins de 20 %, pour tous les types de formation, y compris les formations obligatoires d'adaptation à l'emploi. Les raisons de cet absentéisme sont multiples : calendrier et lieux des formations, refus ou pressions des chefs d'établissement ou de service liés à l'absence de remplacement, mauvaise appréciation par les candidats de l'engagement pris lors de l'inscription, contenu de la formation. Une analyse approfondie de ces dysfonctionnements devrait permettre de prendre les mesures

adéquates pour les réduire. Cette question renvoie à l'évaluation des formations, limitée à celle qu'en font les stagiaires et qui ne paraît d'ailleurs pas systématiquement exploitée.

Les visites en inspection académique ont confirmé la relative pauvreté des possibilités de formation des personnels de ces services que conforte l'absence d'identification des besoins. Cette situation devrait toutefois évoluer grâce à la démarche d'information et de sensibilisation engagée auprès des services académiques par la direction des ressources humaines depuis la rentrée 2001. Les réunions organisées dans les départements avec le secrétaire général et des représentants de tous les personnels et au niveau de chaque service du rectorat devraient permettre de cerner les besoins ainsi que les attentes concernant les modalités d'organisation de formation.

Le responsable de la division des personnels administratifs qui n'intervient que ponctuellement sur certains aspects de la formation continue doit être davantage associé à la conception du plan de formation pour mieux articuler gestion des carrières et formation. Un effort est souhaitable sur le suivi des formations, afin de mieux connaître le public touché, son origine géographique, ses fonctions précises au sein des services ou établissements.

Le domaine de la formation des ATOSS souffre également d'un déficit de communication :

- l'action des conseillers en formation et innovation dont les attributions ont été élargies aux personnels ATOS est encore mal connue dans les EPLE et leurs compétences et donc leur intervention concernent prioritairement les personnels enseignants ;
- le changement non prévu du responsable du CAFA à la rentrée 2001 n'a pas été l'occasion d'une nouvelle impulsion ;
- le plan académique de formation pour l'ensemble des personnels, ne valorise pas le rôle des ATOSS, les formations inter-catégorielles devraient être développées notamment pour les personnels des établissements accueillant les élèves les plus difficiles ;
- les gestionnaires doivent être mobilisés sur les questions de formation et positionnés en interlocuteurs des CFI pour la définition des besoins des agents, des compétences à développer ou à acquérir, des types de formation les mieux adaptés à la situation des agents.

Le développement des formations d'adaptation à l'emploi, le contrat individualisé de formation, le rôle des conseillers en formation et innovation s'inscrivent incontestablement dans la perspective d'une évolution qualitative de la gestion des personnels ; cependant, ces initiatives semblent souffrir d'une sorte d'enlisement. Il paraît essentiel de redonner vitalité à ce secteur par l'information de tous les acteurs, personnels concernés, partenaires syndicaux, chefs d'établissement et gestionnaires, responsables du rectorat et le développement de la concertation sur les objectifs et les priorités. Une réflexion avec les partenaires sociaux sur les objectifs et le rôle de la formation dans la modernisation du système et plus précisément sur le positionnement des personnels en cause au sein de la communauté éducative s'avère nécessaire. La mise en œuvre des nouveaux projets d'établissement pourrait constituer un des leviers de l'action. Compte tenu des caractéristiques de la population scolaire de l'académie et des difficultés qui en découlent dans le fonctionnement des établissements, il est indispensable d'impulser une politique de formation des ATOSS plus dynamique et plus en phase avec cette situation.

2.5. Le pilotage pédagogique

2.5.1. Une action pédagogique fortement encadrée

La direction de la pédagogie : un large spectre de compétences, mais un champ d'intervention encore limité

Un large domaine de compétences

Le pilotage de l'action pédagogique conduite par les différents corps d'inspection territoriaux est placé sous l'autorité d'un directeur de la pédagogie désigné à titre expérimental par le recteur Bloch en 1998 et confirmé dans ses fonctions par le recteur Marois. L'IA-IPR qui occupe cette fonction est, par ailleurs, réélu chaque année par ses pairs doyen des IPR depuis 1994, ce qui lui confère une forte légitimité bien que le titre de doyen ne figure plus aujourd'hui dans aucun document officiel du rectorat. Il est assisté dans sa mission par une équipe de coordonnateurs qui coiffent les différentes catégories d'inspecteurs : quatre pour les IA-IPR par grands domaines d'interventions ; trois pour les IEN ET/EG correspondant à chaque champ disciplinaire (STI, économie et gestion, enseignements généraux) et trois pour les IEN du premier degré. Cette équipe constitue en quelque sorte le staff pédagogique de l'académie et se réunit, en principe, une fois par mois avec trois objectifs : faire le point sur les dysfonctionnements constatés pour y remédier au plus vite ; envisager les réformes qui se préparent pour anticiper leur mise en place ; déterminer un plan d'action stratégique pour le pilotage pédagogique de l'académie.

Telle qu'elle est fixée par le programme de travail académique, la mission de la direction pédagogique consiste à «coordonner la mise en œuvre du programme académique d'action, resserrer les liens entre les corps d'inspection territoriaux et faciliter leurs travaux d'équipe». Dans la pratique, la direction de la pédagogie fonctionne comme un véritable service de l'inspection au sein du rectorat et exerce des responsabilités qui sont sans commune mesure avec celles qui sont confiées habituellement au doyen des IPR. Son directeur est associé étroitement à la définition de la politique pédagogique par le recteur et a eu la responsabilité de superviser la rédaction du programme d'action académique en 1999, d'assurer ensuite sa mise en œuvre et de coordonner aujourd'hui son évaluation à mi-parcours. Il assure la coordination de l'ensemble des missions pédagogiques des IA-IPR de discipline et des IEN ET/EG, répartit les frais de déplacement et centralise l'ensemble des informations concernant l'activité des corps d'inspection territoriaux. Il est, en outre, le représentant de l'inspection pédagogique auprès des services administratifs et des chefs d'établissement.

Indéniablement, l'existence d'une direction de la pédagogie assure une forte cohésion à l'action des inspecteurs, favorise l'harmonisation de leurs pratiques et renforce la crédibilité de leur action aussi bien auprès des interlocuteurs internes à l'éducation nationale que par rapport aux représentants de parents d'élèves ou des collectivités territoriales.

Mais une capacité d'intervention encore limitée par une conception restrictive de l'action pédagogique

La direction de la pédagogie voit cependant son champ d'intervention limité par l'existence d'autres sources d'impulsion pédagogique qui sont placées dans l'organigramme du rectorat directement sous l'autorité du secrétaire général. Il s'agit d'abord du pôle « Vie des établissements » animé par l'un des IPR « Établissements et vie scolaire » qui comprend un vaste ensemble de services dont certains ont manifestement une action forte dans le domaine pédagogique, comme la Délégation académique à l'éducation artistique et à la vie culturelle ou encore le département chargé de la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire. Il s'agit ensuite du pôle de l'enseignement technologique et professionnel « animé » par un IPR d'économie et gestion qui fait fonction de DAET et qui inclut notamment en son sein le SAIO.

Outre le risque de voir s'accentuer le déséquilibre traditionnel entre la ligne de commandement administrative et le pilotage pédagogique, cette séparation freine l'intégration de pratiques pédagogiques communes dans des secteurs clés : ainsi, les données de l'orientation semblent généralement peu connues des inspecteurs pédagogiques de discipline alors qu'une action forte et coordonnée est nécessaire dans ce domaine, ne serait-ce que pour promouvoir l'enseignement professionnel insuffisamment développé dans l'académie. De même, l'encadrement proprement pédagogique et le soutien à l'innovation dans les ZEP/REP seraient sans doute grandement améliorés par un rattachement de la politique d'éducation prioritaire à un grand pôle pédagogique.

Il apparaît en outre que l'articulation des missions entre le DAET et la direction de la pédagogie n'est pas optimisée. Si dans son principe, la délimitation des compétences est claire pour les deux responsables, le directeur de la pédagogie coordonnant l'ensemble des activités proprement pédagogiques des IEN-ET et le DAET conservant le pilotage des actions spécifiques à l'enseignement technologique et professionnel (carte des formations, labellisation des lycées des métiers), certains domaines d'intervention, comme la mise en place des PPCP ou la création de STS par exemple, constituent un champ d'intervention partagé, ce qui contribue à dérouter les IEN-ET qui ne savent pas toujours à quel responsable ils doivent en référer. À défaut d'une refonte de l'organigramme qui permettrait de rééquilibrer les deux lignes de responsabilité, il serait pour le moins souhaitable que soient clarifiées par une lettre de mission les responsabilités précises des uns et des autres et que soient repensées les relations fonctionnelles liant la direction de la pédagogie à ces deux pôles et au DAET

Une réelle efficacité de l'organisation de l'action pédagogique malgré une intégration inégale des différents représentants de l'inspection

L'existence d'un interlocuteur unique pour la pédagogie crée indéniablement une forte identité pédagogique, mais elle fait encourir le risque d'une marginalisation de l'action de certains inspecteurs, en aboutissant à créer un clivage au sein du corps entre ceux qui se voient confier des missions de coordination importantes et ceux qui restent cantonnés à leur discipline et, plus encore, entre les résidants et les non résidants. Symptomatique à cet égard est le fait que pour l'élaboration des carnets de préconisations pédagogiques réalisés par la direction de la pédagogie les IA-IPR non résidants n'ont pas été sollicités. La difficulté

rencontrée à s'engager dans les différentes activités développées au sein de l'académie est encore accentuée par l'absence de comptes rendus écrits des réunions d'IPR.

Plus fondamentalement, si les IA-IPR se positionnent plutôt bien dans une structure dirigée par l'un des leurs, les IEN ET ont manifestement plus de mal à s'y intégrer et contestent, pour certains avec véhémence, l'autorité du directeur de la pédagogie. Souhaitant exercer leurs fonctions au sein d'une structure plus traditionnelle, ils organisent des réunions informelles et ont élu un doyen qui pour l'heure n'est pas reconnu par le recteur.

Enfin, pour des raisons évidentes liées à l'organisation territoriale des IEN du premier degré, l'impact de la direction de la pédagogie sur leur action reste limité pour l'essentiel à l'organisation de stages de formation ou de séminaires de réflexion communs avec les IA-IPR auxquels ne participe d'ailleurs qu'une petite moitié d'entre eux.

Il est patent que la fonction de directeur de la pédagogie repose encore aujourd'hui sur un équilibre fragile : elle suppose que celui qui l'occupe bénéficie d'une double légitimité, celle du recteur qui le nomme et celle de ses pairs qui l'élisent. Que vienne à faire défaut la confiance de l'un ou des autres et son autorité s'en trouverait altérée, sauf à institutionnaliser véritablement la fonction.

La coordination des missions des inspecteurs du premier degré : un partage déséquilibré entre niveau académique et niveau départemental

Une coordination académique est nécessaire mais difficile à mettre en oeuvre

La direction de la pédagogie bénéficie d'une légitimité limitée auprès des inspecteurs du premier degré qui contestent sa connaissance de la réalité de l'enseignement primaire. Manifestement, les IA-IPR qui animent des réunions transversales sous la responsabilité du directeur de la pédagogie, ne semblent pas posséder suffisamment la «culture» du premier degré pour asseoir leur autorité, tandis qu'à l'inverse les IEN qui ont cette connaissance sont trop dispersés pour avoir une vision d'ensemble, de sorte que toute tentative de coordination académique devient vite problématique. Une expérience intéressante pour développer une politique académique a été tentée en langue vivante : un IEN a été détaché auprès du directeur de la pédagogie pour assurer une coordination de la politique linguistique au niveau académique. Les résultats ont, selon l'inspecteur général du groupe de l'enseignement primaire, été plutôt décevants pour deux raisons principales : d'une part, l'autorité de la direction de la pédagogie sur les IEN du premier degré n'est pas vraiment reconnue ; d'autre part, le nombre de circonscriptions est trop élevé pour qu'une seule personne puisse y assurer l'impulsion nécessaire. Il n'a donc pas été possible d'établir une carte cohérente des langues de l'école au collège, ce qui contribue à freiner la généralisation de l'enseignement des langues vivantes au cycle 3 des écoles primaires (voir infra).

En revanche, les travaux de la commission, présidée par l'IA-DSDEN de l'Hérault qui a en charge le volet «école» du Plan académique d'action pourraient avoir un impact certain dans l'élaboration d'une organisation des coordinations académiques du premier degré, même si elle rencontre des difficultés à trouver une place entre la direction pédagogique (absente de ces réunions) et les DSDEN qui ne sont évidemment pas enclins à déléguer à cette instance leurs lourdes responsabilités. La commission a décidé finalement de tenter une dernière expérience : élaborer un dispositif d'évaluation académique commun des politiques du

premier degré. Cette idée intéressante, si elle est menée à bien, pourrait permettre de repenser la coordination académique du premier degré. Une coordination académique de l'action des IEN de circonscription pourrait aussi être envisagée dans certains domaines par l'identification de missions académiques spécifiques, sur les langues, l'AIS ou l'enseignement scientifique par exemple, qui pourraient être confiées à des IEN ayant accédé au grade d'IA-IPR.

Un mode de fonctionnement plus collectif des IEN de circonscription au plan départemental

Si tout le monde est bien conscient qu'une vision académique d'ensemble est nécessaire à chaque inspecteur, il reste que le pilotage au quotidien des IEN, en particulier pour tout ce qui concerne la gestion administrative des circonscriptions, s'effectue sous l'autorité des DSDEN. De ce point de vue, on peut identifier deux modèles de pilotage pédagogique dans les académies : soit les DSDEN laissent aux IEN une entière liberté pédagogique et ne travaillent avec eux que dans le cadre de la gestion des moyens avec le risque d'assister progressivement à une « baronisation » des circonscriptions qui deviennent d'autant plus indépendantes que l'IEN évite toute mobilité ; soit les DSDEN donnent au conseil d'IEN un rôle décisif dans le pilotage du département et incluent des objectifs qualitatifs à côté des objectifs de gestion. L'académie de Montpellier semble avoir relevé, depuis longtemps, du premier modèle. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que cette atomisation a été l'une des causes des problèmes rencontrés au cours de l'année 2000, les IEN ne semblant pas avoir alerté dans certains départements leur DSDEN de la détérioration de la situation dans leurs circonscriptions. On observe aujourd'hui dans l'académie de Montpellier une nette inflexion vers le second modèle, donc vers une action plus soudée des IEN, avec cependant des variantes d'un département à l'autre.

Dans le Gard, la gestion du DSDEN est résolument collective depuis la rentrée 2000. Le conseil d'IEN fonctionne comme un organisme de réflexion et de prise de décision après concertation. Le rôle de l'IEN-adjoint est important. Il prépare les conseils et assure le suivi des décisions prises. Chaque conseil se tient dans une circonscription différente et conduit chacun des IEN, tour à tour, à expliciter son travail devant ses collègues. On sent à la fois une unité de commandement (le DSDEN et son adjoint) et une unité de réflexion et d'exécution (les IEN). La moitié des IEN ayant été mutés depuis la rentrée 2000, on a aujourd'hui une équipe rajeunie, homogène et certainement plus efficace. En revanche, certains CPAIEN, CPC, s'inscrivent encore dans la logique de fonctionnement ancienne et ont parfois du mal à s'insérer dans le nouveau dispositif, même si l'on compte parmi eux beaucoup de formateurs de grande qualité.

Dans l'Hérault, l'équipe des IEN se trouvait dans une situation de totale déstabilisation jusqu'à la rentrée 2000. Depuis cette date, le nouveau DSDEN a su créer rapidement un climat totalement nouveau qui a permis, en peu de temps, que chacun se remette au travail dans un esprit de coopération. Les relations sont actuellement rétablies et les conseils d'IEN ont repris un cours normal. Si la taille du département ne permet pas de conduire une animation aussi resserrée que dans le Gard, le département retrouve progressivement une unité sinon un style propre. Aucune circonscription ne pose des problèmes sérieux et nombre d'entre elles sont en phase de reconquête de la confiance des enseignants.

Dans l'Aude, l'équipe des IEN était restée soudée autour du DSDEN, même si on ne peut cependant parler d'une véritable unité de cette équipe car l'expression de quelques fortes personnalités semblait trop souvent l'emporter sur le souci du travail collectif. L'attitude des IEN pouvait aller de l'étroite collaboration à une prudente réserve voir à la quasi-dissidence. Aujourd'hui, l'équipe des IEN a été renouvelée pour un tiers sans pour autant perdre encore ses caractéristiques. La direction départementale est devenue beaucoup plus serrée et le DSDEN développe une véritable politique, avec un projet et un pilotage concerté, même s'il rencontre encore des difficultés à entraîner les plus anciens de ses IEN. On peut toutefois considérer que, malgré ce climat un peu particulier, le département fonctionne correctement. Les résultats scolaires dans le département sont relativement bons et on le doit en grande partie au travail des IEN ainsi qu'à la très bonne liaison entre la majeure partie des circonscriptions et l'antenne de l'IUFM.

Les Pyrénées-Orientales ressemblent beaucoup à l'Aude. La plupart des IEN (5 sur 8) sont installés là depuis longtemps même si des permutations de circonscription ont régulièrement lieu. L'année 2000 y a été plus difficile que dans l'Aude et les conflits n'ont pas épargné l'équipe des IEN. Le DSDEN qui est arrivé à la rentrée 2000 a du composer, lors de sa prise de fonction, avec une équipe d'IEN très implantée : la majorité de ses membres a une forte ancienneté dans le département et des habitudes de travail anciennes avec le secrétaire général. Les modes de gestion des circonscriptions sont très contrastés avec quelques personnalités qui effectuent un remarquable travail dans un contexte souvent difficile dans le secteur de l'AIS et en direction des populations gitanes. D'autres circonscriptions ne démeritent pas malgré un mode de fonctionnement plus traditionnel.

Dans le département de la Lozère, enfin, l'ancien DSDEN a, jusqu'à l'an dernier, rencontré quelques problèmes ; le nouveau DSDEN a repris en main la destinée du département et l'on peut considérer aujourd'hui que ce département est en pleine reconstruction.

2.5.2. Une meilleure appréciation de la charge de travail des inspecteurs par la prise en compte de l'ensemble de leurs missions

Une meilleure connaissance des taux d'encadrement

Les différents courriers échangés par le rectorat et la DPATE au cours de l'année scolaire 2001-2002 traduisent la difficulté à apprécier objectivement la charge de travail des corps d'inspection territoriaux et, plus particulièrement, celle des IA-IPR. Cela tient à deux catégories de raisons : d'une part, la difficulté à identifier les inspecteurs réellement opérationnels pour effectuer des missions d'inspection des personnels enseignants, d'éducation ou de direction ; d'autre part, l'incertitude entourant le niveau des effectifs des professeurs à inspecter dans chaque discipline.

Au premier abord, on ne peut qu'être étonné de la discordance entre le nombre des IA-IPR figurant sous cette rubrique dans le programme de travail académique (34, directeur de la pédagogie compris) et celui recensé par la DPATE à la rentrée 2001 (39). Ce décalage provient, pour l'essentiel, de ce que certains IEN ayant accédé au grade d'IA-IPR continuent à exercer une mission dans le premier degré ou dans des fonctions administratives. La détermination de l'effectif des IA-IPR «opérationnels» suppose également de retrancher du

total ceux qui exercent à plein temps des fonctions de pilotage – direction de la pédagogie, DAET, délégué à la formation des personnels – qui ne laissent qu'un temps résiduel pour effectuer des inspections individuelles ou encore ceux qui sont dans l'impossibilité d'exercer pour des raisons médicales (2 cas). Au total, pour un nombre de 34 IA-IPR de discipline – au sens strict – implantés dans l'académie, on en dénombre seulement 26 qui se consacrent aux missions traditionnelles d'inspection, auxquels il faut ajouter les IA-IPR non résidants à Montpellier mais qui y exercent pour partie une activité dans le cadre d'une extension de compétences.

La détermination de la charge de travail de chaque IA-IPR suppose également que l'on procède à une recension fiable des professeurs susceptibles d'être inspectés au titre de chacune des disciplines. Or les écarts entre les effectifs dénombrés par le rectorat et ceux qui sont repérés par la DPATE sont importants au point de dépasser assez souvent les 30 %. Cela tient à la difficulté à identifier la discipline des PEGC bivalents, à la sous-estimation des personnels enseignants dans le privé et enfin à la méconnaissance par la DPATE du nombre des stagiaires IUFM et des personnels contractuels et vacataires. Ces différences d'appréciation ont amené le rectorat à affiner lui-même ses chiffres en donnant une ventilation des différentes catégories d'enseignants par discipline ce qui l'a d'ailleurs conduit parfois à revoir en baisse les chiffres avancés l'année précédente : les effectifs de professeurs d'anglais évalués globalement en 1999 à 1920 sont ainsi tombés à 1685 l'année suivante. Le développement d'une procédure contradictoire entre la DPATE et le rectorat conduit donc ce dernier à se donner les moyens d'une meilleure connaissance à la fois des effectifs d'inspecteurs et de maîtres, de façon à refléter au plus près la charge réelle de travail des inspecteurs par discipline dans la perspective d'une gestion prévisionnelle des flux plus rationnelle.

Vers une prise en compte de la charge globale de travail

En outre, compte tenu de l'importance des missions transversales confiées aux inspecteurs dans l'académie de Montpellier, le recteur a été conduit à pondérer le ratio effectifs/postes d'inspecteurs par la prise en compte des charges particulières exercées par certains d'entre eux. Ce parti pris aboutit à corriger les taux d'encadrement bruts de façon significative pour obtenir un taux d'encadrement réel : par exemple, en histoire-géographie à la rentrée 2000, on dénombrait 1690 professeurs pour deux IPR soit un ratio brut de 845 enseignants par IPR, mais un taux d'encadrement pondéré de 1050 professeurs, la part des postes d'inspection réellement consacrés à la discipline étant évaluée à 1,6. Cette gestion fine de la charge de travail permet de favoriser le développement des missions nouvelles en renforçant les équipes d'inspecteurs qui s'investissent dans des tâches transversales. Cela laisse au recteur la possibilité de mieux déterminer les postes dont il a besoin à partir d'une évaluation d'une charge de travail qui prend en compte l'ensemble des missions exercées et pas seulement celles qui tiennent à la seule charge d'inspection des professeurs. Mais une utilisation non maîtrisée de cette méthode pourrait aussi conduire à des abus : d'une part, cela peut induire une inflation de demandes de postes dans la mesure où plus le recteur confie de missions transversales aux IPR de l'académie, plus le ratio effectifs/postes pondéré s'élève, justifiant ainsi de nouvelles créations de postes. Par ailleurs, certaines missions peuvent être confiées pour une durée limitée, de sorte que le taux d'encadrement réel peut subir des variations fortes d'une année à l'autre et faire apparaître à terme des situations de surnombre. Il reste qu'utilisée avec modération, ce qui est actuellement le cas à Montpellier, cette approche peut

constituer un puissant vecteur de transformation des pratiques en ne pénalisant pas les disciplines des inspecteurs qui s'engagent dans des missions plus transversales.

Les taux d'encadrement actuels sont maintenant convenables, même s'il subsiste encore des tensions dans certaines disciplines

Sur cette base de calcul, l'académie de Montpellier connaissait à la rentrée 2000 une insuffisance notoire de postes d'inspecteurs dans cinq disciplines qui avaient un taux d'encadrement supérieur à 1000 : l'anglais avec un seul inspecteur pour 1920 professeurs, les lettres avec un taux d'encadrement réel de 1750 enseignants par inspecteur, les mathématiques (1350), la physique-chimie (1070) et l'histoire-géographie (1050). Le rectorat a obtenu à la rentrée 2001 la création de six postes supplémentaires dont cinq dans les disciplines jugées par lui prioritaires, de sorte que le taux d'encadrement est devenu aujourd'hui globalement satisfaisant, même si on note encore des tensions en EVS, lettres, anglais, espagnol et SVT où les taux d'encadrement pondérés restent supérieurs à 800 professeurs par inspecteur. En revanche, le ratio d'encadrement en STI qui n'est que de 200 semble effectivement justifier la demande de transformation de l'un des postes de cette discipline (suite à un départ à la retraite) en un poste dans l'une des disciplines déficitaires.

Le taux d'encadrement en lycée professionnel est, quant à lui, plus confortable avec un ratio qui s'échelonne de 160 professeurs par inspecteur dans le secteur « santé-social-collectivités » à 280 en enseignement général et qui tourne autour de 200 dans les secteurs tertiaire et industriel. Dans ce dernier secteur, le taux brut d'encadrement – avant pondération pour tenir compte des fonctions de conseiller exercées auprès des DSSEN et de contrôle des examens – descend même au-dessous de 120 professeurs.

Enfin en ce qui concerne les IEN du premier degré, on a un taux d'encadrement inférieur à 200 en Lozère, en partie justifié par le caractère rural du département et l'extrême dissémination des écoles et de plus de 300 en Pyrénées-Orientales tandis que les trois autres départements se situent aux alentours de 290. Cependant ces données brutes doivent être corrigées pour le Gard où l'un des IEN fait fonction d'adjoint à l'IA et pour l'Hérault où deux IEN sont fortement impliqués dans les formations de l'IUFM. On dépasse alors très largement une moyenne de 300 professeurs par circonscription. Si les taux d'encadrement moyens départementaux sont proches, à l'exception du cas particulier de la Lozère, on note en revanche des écarts importants entre circonscriptions au sein d'un même département : par exemple dans l'Hérault et le Gard, des circonscriptions comptent moins de 100 enseignants et d'autres plus de 400.

Pour apprécier pleinement le potentiel d'encadrement pédagogique de l'académie, il faut également tenir compte de l'aide apportée par les professeurs bénéficiant d'une décharge partielle ou de HSA pour assurer une mission auprès des inspecteurs. De ce point de vue, l'académie poursuit un effort à la mesure de son ambition en matière de pilotage pédagogique : 17 professeurs sont chargés d'une mission en lycées et collèges auprès des IA-IPR et 7 en lycées professionnels auprès des IEN ET pour effectuer l'inspection des maîtres contractuels ou des professeurs de l'enseignement privé ainsi que des tâches d'animation pédagogique

En définitive, l'existence d'une direction de la pédagogie qui centralise l'ensemble des informations concernant les charges de travail des différents corps d'inspection territoriaux

permet d'avoir une situation précise et détaillée de la charge réelle des inspecteurs en prenant en compte les différentes dimensions de leur travail. Elle place le rectorat dans une situation de force lors des négociations avec la DPATE en lui permettant de justifier ses besoins par des informations précises dont ne disposent pas toutes les académies. Cette démarche préfigure ce que doit être une gestion prévisionnelle des flux mieux adaptée aux nouvelles missions des corps d'inspection territoriaux.

2.5.3. Les missions des inspecteurs de discipline : un écart croissant entre la définition des missions et les pratiques professionnelles réelles

La définition des missions dans le programme de travail académique : des missions claires et bien hiérarchisées

Copieux document d'une trentaine de pages, le programme de travail académique arrêté conjointement par le recteur et l'inspecteur général correspondant académique, inscrit résolument l'activité des corps d'inspection territoriaux dans la perspective des réformes engagées depuis 1999 et prône un travail d'équipe pluridisciplinaire. Dans la continuité du plan élaboré l'année précédente, il fixe six missions prioritaires pour l'année scolaire 2001-2002 et désigne nommément les inspecteurs chargés de piloter les différentes actions. L'évaluation des personnels et des établissements scolaires constitue la première de ces missions avec un affichage précis des priorités en matière d'inspection individuelle : les personnels récemment nommés et ceux qui se trouvent à un tournant de leur carrière à la suite d'un changement de niveau d'enseignement ou d'une possibilité de promotion. Un second bloc de missions concerne la participation à la formation initiale et continue des personnels et à la gestion des ressources humaines. La participation à la mise en œuvre des objectifs du programme académique d'action, dont une version abrégée figure d'ailleurs dans le PTA, fait également l'objet d'une attention toute particulière. On trouve enfin une référence à des missions plus traditionnelles des corps d'inspection comme la participation aux examens et concours et aux activités prévues par le programme de travail de l'inspection générale.

En outre, pour chacune de ces missions des développements particuliers, inspirés par l'inspecteur général de l'enseignement primaire, viennent spécifier les modalités d'action des inspecteurs du premier degré. Indépendamment de leur rattachement à des groupes disciplinaires, près de la moitié des IA-IPR se voient confier des missions transversales par une lettre de mission du recteur. Comme l'an passé, il est prévu par ailleurs que les inspecteurs remettent chaque année un bilan d'activité au recteur par discipline ou par domaine d'intervention, obligation qui semble d'ailleurs n'avoir été respectée que de manière exceptionnelle au cours de l'année scolaire 2000-2001.

À côté des missions explicitement mentionnées dans le PTA, le programme académique d'action, bien connu des différents inspecteurs, constitue une autre référence incontournable pour la conduite de leurs actions, et ce d'autant, que plusieurs thèmes importants du PTA sont pilotés par des IA-IPR en liaison avec des responsables administratifs ou des chefs d'établissement. Cette conception du pilotage « partagé » est plus particulièrement développée dans la Charte pédagogique élaborée en 1995 sous le recteur Blanchet et actualisée en septembre 2000 à l'occasion d'un séminaire réunissant chefs d'établissement et inspecteurs. Ce document détermine des règles de collaboration entre inspecteurs et chefs

d'établissement dans la perspective d'une construction de valeurs communes aux différents personnels d'encadrement. Il détermine deux points d'ancrage forts : les modalités d'intervention de l'inspecteur consultant de bassin et un protocole d'évaluation globale des établissements. Dans cet esprit, trois établissements ont été évalués au cours de l'année 2000-2001 et il est prévu d'en auditer cinq pour l'année scolaire 2001-2002, sans que les critères ayant servi au choix des établissements aient été clairement explicités.

Cet ensemble de textes donne un cadre structuré à l'action des corps d'inspection territoriaux et suscite dans l'ensemble une adhésion forte des intéressés qui ont d'ailleurs été associés à leur élaboration par l'intermédiaire du directeur de la pédagogie. Mais il est vrai que les contraintes d'agendas particulièrement chargés ne permettent pas toujours aux inspecteurs de respecter les priorités ainsi définies.

La diversification des missions réelles induit une moindre présence sur le terrain et une diminution tendancielle des rythmes d'inspection

Des missions multiples et complexes

Les divers entretiens conduits avec les inspecteurs font apparaître un écart croissant entre la définition des missions «sur le papier» et ce que les contraintes de l'exercice du métier au quotidien dictent de faire. Il est manifeste qu'au cours des trois dernières années, les inspecteurs de l'académie de Montpellier ont été particulièrement sollicités par différentes instances nationales et académiques. Dès 1999, ils ont été les principaux artisans de l'élaboration puis de la mise en œuvre du plan académique d'action. Ils se sont, par ailleurs, fortement mobilisés pour assurer la mise en place des réformes successives, qu'elles touchent à l'évolution des programmes disciplinaires et aux nouvelles modalités d'évaluation, ou à des thèmes plus transversaux comme les travaux croisés, les TPE, les PPCP, l'ECJS, l'aide individualisée, ou cette année, les itinéraires de découverte. Chacun de ces dispositifs a fait l'objet de la rédaction de documents de travail pour en faciliter l'appropriation par les acteurs de terrain et de réunions d'équipes pluridisciplinaires dans les départements et/ou bassins. Plusieurs sessions de formation ont été mises en place par les inspecteurs, les formateurs de l'IUFM étant peu disposés à faire face à ces demandes nouvelles. De plus, nombre d'IA-IPR se sont fortement investis dans les travaux des groupes d'études et de recherche qui ont produit des documents directement utilisables en classe.

On peut dire que si, dans l'ensemble, les nouveaux dispositifs pédagogiques n'ont pas rencontré dans cette académie une opposition tranchée de la part des enseignants, on le doit principalement à la collaboration étroite qui s'est instaurée entre inspecteurs et chefs d'établissement. Dans le même temps, les missions transversales se sont fortement développées, la plupart des inspecteurs ayant à suivre un dossier dépassant le strict cadre de leur discipline, que ce soit au niveau académique pour les IA-IPR, ou au niveau départemental pour les IEN du premier degré. De manière générale, le fonctionnement plus collectif des corps d'inspection territoriaux et le développement de modes de pilotage partagés a induit une multiplication du nombre de réunions. L'un des interlocuteurs de la mission relevait avoir participé à une vingtaine de réunions au cours du premier trimestre de la présente année scolaire.

Par ailleurs, dans le premier degré, la gestion des circonscriptions est devenue de plus en plus complexe, les IEN devant faire face à une augmentation significative des conflits entre

parents d'élèves et maîtres d'école, tandis que le nombre de signalements d'enfants maltraités ou violents progressait fortement. Tous ces incidents conduisent à des enquêtes poussées et à la rédaction de rapports détaillés qui majorent d'autant la charge de travail des IEN.

L'élaboration des sujets d'examen, la présidence de nombreux jurys d'examens professionnels « mangent » également beaucoup de temps aux inspecteurs d'économie et gestion et de sciences et techniques industrielles. Les missions d'expertise confiées aux IEN-ET au niveau départemental prennent par ailleurs d'autant plus de temps, qu'aux dires des intéressés, elles ne sont pas explicitement définies.

Enfin, tous les inspecteurs quels que soient leur niveau d'intervention et leur domaine de spécialisation disent être davantage sollicités par la DESCO ainsi que par les services académiques – parfois les collectivités territoriales – pour mener, souvent dans l'urgence, différentes enquêtes.

La diminution des rythmes d'inspection est plus importante dans le second degré que dans l'enseignement primaire

La montée en puissance de ces nouvelles missions laisse peu de disponibilité aux inspecteurs pour assurer une présence continue sur le terrain comme ils le souhaiteraient. En conséquence, le nombre des enseignants ayant par ailleurs, plutôt tendance à croître, le rythme des inspections dans l'académie de Montpellier diminue, plus fortement d'ailleurs dans l'enseignement secondaire que dans le premier degré, illustrant ainsi « la loi de la baisse tendancielle des taux d'inspection » repérée au niveau national dans un précédent rapport des deux inspections générales¹.

Si le nombre moyen d'inspections par IEN n'a que peu diminué au cours des quatre dernières années, en revanche, le rythme d'inspection, mesuré par le nombre d'années nécessaires pour inspecter tous les maîtres, a nettement fléchi compte tenu de la croissance soutenue des effectifs des professeurs des écoles sur la période. Légèrement supérieur à quatre années en 1997-1998, il est aujourd'hui de l'ordre de 5 ans alors que le programme de travail académique prévoit explicitement une périodicité des inspections de trois à quatre ans. L'évolution du nombre des inspections est cependant fortement contrastée selon les départements : l'Hérault et les Pyrénées-orientales sont pratiquement stables, l'Aude et le Gard voient le nombre des inspections s'infléchir de manière significative tandis qu'en Lozère on assiste à un effondrement du nombre des inspections ce qui a d'ailleurs conduit l'inspecteur d'académie à demander aux IEN de ce département de combler ces retards d'inspection au cours de la présente année scolaire.

¹ Dulot, Ferrier, Ménager, *Les tâches des inspecteurs territoriaux*, mars 2000

Évolution du nombre et des rythmes d'inspection sur quatre ans dans l'enseignement primaire

| | Nombre moyen d'inspections par IEN | | Nombre d'années nécessaires pour inspecter l'ensemble des maîtres | |
|---------------------|------------------------------------|-----------|---|-----------|
| | 1997-1998 | 2000-2001 | 1997-1998 | 2000-2001 |
| Aude | 64 | 49 | 4,0 | 5,2 |
| Gard | 68 | 55 | 4,3 | 5,3 |
| Hérault | 54 | 55 | 4,3 | 4,6 |
| Lozère | 58 | 39 | 3,6 | 5,2 |
| Pyrénées-Orientales | 52 | 50 | 4,8 | 5,2 |
| Académie | 58 | 52 | 4,3 | 5,0 |

Source : données communiquées par les inspections académiques, 2001

Dans le second degré, la situation s'est plus profondément détériorée. Si on prend en considération un échantillon de disciplines à effectifs importants, on observe une diminution forte du rythme des inspections : alors qu'il fallait en moyenne sept années pour inspecter tous les professeurs de ces disciplines il y a cinq ans, il en faut aujourd'hui plus de dix. La même analyse sur l'ensemble des disciplines alourdirait la démonstration sans modifier pour autant la tendance. Il est significatif que la rupture s'opère à partir de l'année scolaire 1999-2000, au moment où les inspecteurs sont fortement engagés à la fois dans la mise en œuvre du programme d'action académique et des réformes ministérielles.

Nombre d'années nécessaires pour inspecter l'ensemble des professeurs de la discipline au rythme observé au cours de chaque année scolaire¹

| Disciplines | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Anglais | 5,8 | 9,0 | 7,5 | 11,9 | 14,7 |
| Espagnol | 7,7 | 11,3 | 9,7 | 7,7 | 9,4 |
| EPS | 7,1 | 6,4 | 8,5 | 8,5 | 8,3 |
| Histoire-Géographie | 6,9 | 9,3 | 9,0 | 13,1 | 11,5 |
| Lettres modernes | 8,3 | 8,6 | 6,9 | 7,7 | 10,2 |
| Mathématiques | 6,3 | 7,2 | 6,7 | 9,0 | 7,6 |
| Moyenne | 7,0 | 8,6 | 8,0 | 9,6 | 10,3 |

Source : données DPE, rectorat de Montpellier, 2001

Cette diminution des rythmes d'inspection s'explique par la conjugaison de deux effets : l'augmentation du nombre des professeurs et la diminution du nombre des inspections. En fait, il conviendrait cependant de corriger ce taux en tenant compte du poids particulier des professeurs de 55 ans et plus dans l'académie pour lesquels l'inspection ne présente généralement plus d'enjeux de carrière². Il reste que la tendance est cependant révélatrice de

¹ N'ont été retenues que des disciplines à effectifs importants de manière à ce que les taux calculés soient significatifs

² En mathématiques, par exemple, une analyse plus fine a permis de mettre en évidence que les retards d'inspection (plus de cinq ans) concernaient surtout les professeurs classés aux échelons sommitaux.

la transformation des missions des corps d’inspection territoriaux surtout dans une académie où le rôle d’impulsion et d’animation des inspecteurs est certainement plus prononcé qu’ailleurs.

Ces observations doivent conduire à mieux hiérarchiser les missions afin que textes et pratiques soient en meilleure adéquation : alors que le PTA préconise une présence «d’au moins deux jours par semaine dans les établissements », nombre d’inspecteurs pédagogiques nous ont déclaré ne guère pouvoir libérer plus d’une journée par semaine pour les inspections individuelles ou l’animation des équipes pédagogiques dans les établissements. Cette présence plus continue sur le terrain est pourtant jugée indispensable par tous, tant pour réguler les activités d’enseignement, gérer les carrières, accompagner les réformes, repérer les professeurs innovateurs que constituer un vivier de personnes-ressources.

Une bonne efficacité d’ensemble des corps d’inspection territoriaux avec cependant un risque de dispersion de leurs actions

Plus que d’autres, l’académie de Montpellier a promu le pilotage partagé des grands dossiers et instauré une coopération étroite entre inspecteurs, administratifs et chefs d’établissement. Ce parti pris commence aujourd’hui à porter ses fruits : les préconisations pédagogiques des corps d’inspection retiennent davantage l’attention des chefs d’établissement et ces derniers sollicitent plus souvent leurs avis pour constituer leurs équipes pédagogiques et font plus systématiquement appel à eux pour régler les problèmes de remplacement ou trouver une solution pour aider les enseignants en difficulté. Finalement cette efficacité croissante de l’action des inspecteurs a contribué à augmenter les attentes que l’on nourrit à leur égard et la demande d’une présence accrue dans les établissements n’a donc jamais été aussi forte.

Dans le même temps, l’autorité académique pour les IA-IPR et les IEN ET/EG, – départementale pour les IEN du premier degré – , tend à utiliser les corps d’inspection pour l’impulsion et la mise en œuvre des grands chantiers académiques. Comme chaque année une priorité nouvelle chasse les précédentes, le risque est grand d’une dispersion de l’action et d’un manque de suivi et d’évaluation de la mise en place des nouveaux dispositifs, de sorte qu’après la phase initiale de lancement, les pratiques pédagogiques les plus routinières peuvent reprendre le dessus. Happés par des demandes de plus en plus nombreuses et également «urgentes», les inspecteurs n’ont finalement guère le temps de développer une vision stratégique de long terme qui leur permettrait de planifier leurs missions en fonction de priorités clairement assumées.

Plus fondamentalement, le pilotage pédagogique gagnerait en efficacité à s’appuyer sur une exploitation plus systématique des résultats aux examens et concours par discipline et par type d’établissement et à développer l’inspection d’équipes pédagogiques – comme cela se pratique déjà en technologie ou en sciences et techniques industrielles – sur la base de protocoles d’inspection communs à l’ensemble des disciplines. Au-delà, il paraît souhaitable de renforcer le travail en équipe entre IEN et IA-IPR et, plus particulièrement en sciences et techniques industrielles, où le souci de préservation des territoires semble parfois l’emporter sur l’action collective.

TROISIÈME PARTIE : IMPULSIONS ACADEMIQUES ET LOGIQUES DE TERRAIN

3.1. La relance des bassins d'éducation, de formation et d'insertion

3.1.1. La mise en place initiale des bassins : une histoire mouvementée

Les bassins de formation ont été institués dans l'académie de Montpellier le 3 juin 1991 par l'instruction du Recteur Blanchet avec date d'effet de la rentrée 1991. S'appuyant sur l'expérimentation menée dans l'Académie de Versailles dès 1984, il avait été nettement indiqué en préalable qu'il ne s'agissait pas de renforcer l'administration à un niveau intermédiaire, mais d'introduire des fonctionnalités nouvelles et un certain esprit de mutualisation.

De ce fait les objectifs assignés aux établissements étaient de fédérer un ensemble de réflexions et de propositions et de les rendre cohérentes, aussi bien en matière d'orientation que d'offre de formation, et ce à un autre niveau que l'établissement, tout en réaffirmant le principe d'une validation par les instances statutaires.

Pour atteindre ces objectifs, les dispositifs suivants étaient mis en place :

- animation et pilotage du bassin assurés par un responsable choisi par ses membres, le plus souvent personnel de direction ou directeur de CIO ;
- cadrage des propositions et articulation avec les administrations rectorale et départementale ;
- mise en place de structures d'études et de ressources placées sous la responsabilité d'un correspondant de bassin issu des services académiques.

Dans la liste non exhaustive des principaux axes de travail, on notait la place importante réservée à la gestion par la recherche d'une mutualisation pertinente des ressources (EMOP, CES, HSE, zones de remplacements, vivier de vacataires, systèmes informatiques), aux liens avec les collectivités territoriales en vue d'optimiser les équipements par une meilleure coordination, à la formation des personnels en liaison avec le CAFA et la MAFPEN et aux relations écoles-entreprises pour mettre en œuvre des actions concertées et renforcer leur cohérence. Le recentrage académique s'effectuait, d'une part, par la mise en place d'un groupe de pilotage académique, d'autre part, par la mission assignée au service des « établissements et de la vie scolaire », chargé de coordonner le dispositif académique des bassins de formation.

Un premier bilan avait été tiré trois ans plus tard. Il permettait d'apprécier les avancées non négligeables réalisées durant cette période 1991-1993 :

- sur le plan de la restructuration pédagogique : carte des langues ; carte des formations professionnelles en SES ;
- en matière de mutualisation des moyens : remplacement de courte durée, élargissement du rôle des EMOP ;
- au niveau de la formation continue : concentration de la demande et organisation de stages inter-établissements.

Toutefois 1993 fut une année charnière dans l'évolution du champ d'action des bassins de formation avec la mise en place de la loi quinquennale et le transfert à la Région des compétences en matière de formation professionnelle. Dans ce paysage nouveau, associer les conseillers d'orientation, les coordonnateurs et les personnes-ressources du DIJEN aux dispositifs locaux d'information existants apparaissait indispensable pour mettre davantage l'accent sur les formations professionnelles en alternance et sur celles développées dans les CFA. Plus largement, cette articulation constituait une étape vers l'harmonisation territoriale des bassins de formation et des bassins d'emploi pour traiter efficacement la formation initiale et continue et l'insertion des jeunes. L'objectif de la loi quinquennale de réduire de 50 % le nombre de demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, imposait notamment ce rapprochement et renforçait la nécessité de mettre les bassins de formation au service de la formation professionnelle.

C'est en 1996-1997, que le recteur Ferrari modifia le dispositif initial pour l'adapter à ces évolutions. Une nouvelle mission y apparaissait essentielle, celle de l'insertion professionnelle avec pour corollaires, le suivi des jeunes, la politique d'orientation et le partenariat avec les milieux socioprofessionnels. De ce fait, la coïncidence avec les bassins d'emploi devint un impératif visant à transformer les bassins de formation en bassins d'éducation, de formation et d'insertion. À la rentrée 1996, la nouvelle carte comportait 15 BEFI recouvrant les zones d'emploi de l'Insee, auxquels étaient prioritairement assignés deux objectifs : l'insertion professionnelle et l'offre de formation. Pour un meilleur fonctionnement opérationnel du dispositif, les bassins les plus importants pouvaient procéder à des découpages en unités d'animation tandis que les «petits bassins» pouvaient se fédérer en cas de besoin.

Les multiples changements de recteurs intervenus dans la période 1997-2000 n'ont pas permis d'accompagner positivement ces réformes, l'absence d'impulsion continue et le manque de réactivité académique ayant entraîné sur cette période un ralentissement sensible du rôle et des activités des bassins et accru le désintérêt de nombreux chefs d'établissement.

3.1.2. Le redémarrage des bassins d'éducation de formation et d'insertion en 2000 et la redéfinition de leurs missions ont enclenché une nouvelle dynamique

Conscient de cette situation, le recteur Marois a tenu par la circulaire rectorale du 22 février 2001 portant «Missions et fonctionnement des BEFI» à redynamiser sensiblement le rôle des Bassins autour de trois axes prioritaires : pilotage et animation pédagogiques, gestion des ressources humaines de proximité, relations avec les partenaires locaux. Désormais lieu d'animation et non de gestion, le bassin doit permettre de créer des synergies et des coopérations principalement adaptées à la mise en œuvre du programme académique d'action. Il ne s'agit donc pas de fixer un cadre contraignant mais bien de permettre aux acteurs locaux de déterminer leur mode de fonctionnement avec souplesse et pertinence, tout en veillant à articuler leurs actions avec les trois ambitions du programme académique d'action.

1) Pour «fournir à chaque élève les moyens de sa réussite», les propositions d'harmonisation et de développement sont particulièrement attendues dans le domaine du plan de développement des arts et de la culture, des classes relais, de la carte des langues, de l'accueil des primo-arrivants et des handicapés. Une attention toute particulière doit être portée aux

dispositifs destinés aux élèves en difficulté et à la liaison avec les animateurs de la MGI pour les jeunes en risque de sortie prématuée ou en rupture du système éducatif. Ces orientations volontaristes apparaissent nécessaires dans une académie où les caractéristiques des publics scolaires se sont, depuis quelques années, nettement diversifiées accroissant l'hétérogénéité dans des proportions devenues problématiques pour un corps enseignant peu adapté à ces transformations.

- 2) Pour « préparer l'avenir professionnel et citoyen du jeune », il convient d'abord de favoriser la continuité des apprentissages et pour cela de renforcer les articulations entre les ordres d'enseignement. La vive incitation à la participation des IEN de circonscription aux réunions de bassin devrait renforcer la liaison CM2-sixième dont la mission d'évaluation conjointe a constaté le faible développement. Plus généralement, le bassin doit veiller, d'une part à organiser les actions d'information, d'orientation et d'affectation, d'autre part, à définir l'offre de formation professionnelle en relation avec les entreprises. En outre sur le plan de la citoyenneté, la démarche fédératrice peut conduire un même Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté à couvrir plusieurs établissements et même des écoles.
- 3) Enfin, la « modernisation du système éducatif » concerne aussi la communication, les relations avec les partenaires extérieurs, le champ de la formation continue des personnels (domaine dans lequel les nouveaux CFI affectés pour mi-temps et par bassin pourront conforter la démarche et aider aux finalisations de projets et ou de demandes) mais aussi le repérage des personnels en difficulté en liaison étroite avec le réseau GRH et la DRH académique.

La suggestion d'une organisation fondée sur la désignation de trois animateurs, représentant chacun une ambition, offre une cohérence certaine. Par ailleurs, la possibilité de confier cette animation à des personnels issus de corps différents (personnels de direction, directeurs de CIO, IEN, gestionnaires ou comptables) élargit la diversité des approches, accrue par le recours éventuel à des groupes professionnels (CPE, documentalistes par exemple).

Les IA-IPR et les IEN-ET référents participent au-delà de leur compétence disciplinaire à la réflexion des bassins selon un plan de charge arrêté annuellement. Quant à l'IA-DSDEN, il est informé du calendrier des réunions afin de pouvoir, le cas échéant, suivre une partie des travaux ou y apporter des informations de portée générale.

Pour accompagner cette politique, le recteur a confié le soin à la DAFPI de recruter un conseiller en formation et innovation par bassin pour une durée de trois ans et pour l'équivalent d'un mi-temps à compter de la rentrée 2001. Le nombre de CFI qui était initialement de 12 vient d'être porté à 18 ce qui confirme l'importance de l'effort académique. Définie par lettre rectoriale, leur mission consiste à aider les établissements dans l'élaboration de leurs plans de formation et leur intégration dans le projet d'établissement, à travailler en étroite coopération avec le CAFA, l'IUFM, et éventuellement les formateurs et à accompagner les actions innovantes notamment dans le cadre du dispositif national (un document académique récapitule ces nombreuses actions). Le recteur s'est attaché, lors des réunions de bassins auxquelles il a personnellement assisté, à conforter leur positionnement institutionnel auprès des chefs d'établissement en leur permettant de définir eux-mêmes leur rôle dans le fonctionnement académique.

La mission d'évaluation conjointe manque de recul pour apprécier l'impact réel de leur action dans les établissements, mais l'effort accompli pour favoriser leur travail ne devrait pas

manquer de porter ses fruits. À cet égard, l'analyse des comptes rendus d'activité des CFI est riche d'enseignements. Tous soulignent la reconnaissance par la plupart des chefs d'établissement de l'utilité de leurs fonctions et de la nouveauté institutionnelle qu'ils introduisent par leur travail d'information, d'aide, de conseil et de médiation qui facilite la relation avec les responsables académiques concernés. La couverture des besoins est cependant encore loin d'être complètement réalisée soit parce que certains chefs d'établissement restent encore réticents à l'action d'un intervenant « extérieur » dans leur établissement et auprès de « leurs » enseignants, soit parce que le cahier des charges des CFI s'est révélé trop lourd. Mais l'augmentation du nombre de CFI et l'ancrage légitimé de leur action pour la plupart doivent permettre d'approfondir les analyses et les méthodologies à partir d'outils en voie d'élaboration.

C'est manifestement dans le domaine du Plan de formation que les CFI ont mené leurs principales actions. On note avec intérêt la prise de conscience d'une nécessaire articulation entre plans de formation et projets d'établissement, même si cette tendance est sérieusement freinée par l'engagement insuffisant de certains chefs d'établissement dans la mise en place de projets. La désillusion principale porte aujourd'hui sur la quasi-inexistance de plans de formation ATOS ou sur le peu de développement des actions inter-catégorielles, constat à rapprocher du désintérêt de nombreux gestionnaires quant aux initiatives prises par les CFI, ainsi que sur la difficulté à conduire une démarche concertée avec les IEN pour le premier degré. Enfin, l'accompagnement des innovations s'est concentré à l'excès sur l'écriture des projets innovants d'où un déficit d'aide sur le contenu même des innovations. L'allègement du plan de charge des CFI devrait être l'occasion de redéfinir positivement leur action en ce domaine.

3.1.3. Des initiatives récentes renforcent la liaison entre les bassins et le niveau académique

Tirant les conséquences de ce bilan contrasté, le recteur a confirmé personnellement son engagement en participant à une réunion de chacun des 15 BEFI de l'académie au cours de l'année scolaire 2001-2002. Pour leur part, les services académiques ont pris des initiatives concrètes qui paraissent particulièrement pertinentes. Sous l'impulsion du responsable du Pôle « Vie des établissements », un dispositif réactif a été bâti, présenté et validé à la réunion des services académiques du 8 mars 2002 : il doit permettre de traiter dans un temps limité les comptes rendus de bassins qui parviennent au Pôle afin d'apporter aux questions posées par les BEFI des réponses rapides ou d'émettre des avis sur leurs propositions.

Le schéma retenu se décline en plusieurs points :

- les comptes rendus des réunions de bassin sont expédiés par courrier électronique à l'IA concerné et au Pôle Académique ;
- le Pôle analyse les questions et en ventile le traitement selon les centres de responsabilité, à charge pour ces derniers d'un retour sous quinzaine au service central ;
- ce service recompose une feuille électronique avec l'ensemble des réponses et le document est adressé à l'IA-DSDEN après étude du Pôle ;
- l'IA-DSDEN valide ou amende puis transmet le document à l'animateur de bassin, au CFI et au Pôle ;
- enfin certaines questions des BEFI de portée générale peuvent être reprises à l'initiative du Pôle pour diffusion à l'ensemble des bassins.

La division de l'organisation scolaire des statistiques et de la prospective a pour sa part conçu un logiciel qui va donner la possibilité aux établissements de formuler leurs propositions de modification de l'offre de formation selon une procédure informatisée qui transitera notamment par l'avis du bassin. Sur ce point précis, l'attention des responsables a été attirée sur la nécessité d'assurer la cohérence du dispositif en arrêtant un calendrier qui permette de traiter les avis des bassins sur la carte des formations en temps réel et donc avant toute prise de décision académique sur ce sujet.

3.1.4 Le redémarrage de l'activité des bassins est réel mais plus ou moins opérant

Une analyse rapide des ordres du jour des réunions de bassins permet de dégager les questions qui ont fait prioritairement l'objet de réflexions, d'échanges et de propositions. Au titre des thèmes initiés par l'administration rectorale, on retiendra : l'offre de formation des établissements, la formation continue des personnels et le plan de formation, la carte des langues, la gestion du remplacement (moyens et personnels), les itinéraires de découverte.

Dans le cadre des thèmes « libres », la présentation des projets d'établissement du bassin vient en tête des préoccupations et les questions relatives aux Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, au bilan de l'orientation et de l'affectation ou à l'animation et au fonctionnement du bassin restent fortement mobilisatrices, mais le problème des liaisons inter-degrés et inter-cycles (CM2-sixième et troisième-seconde), si essentiel pour améliorer la fluidité des parcours scolaires, reste encore peu abordé. On note, en outre, de forts contrastes dans le degré de mobilisation des acteurs : dans certains bassins, les réunions restent informelles et ne débouchent guère sur des propositions concrètes, tandis que dans d'autres, la concertation favorise la mutualisation des ressources et le développement de synergies entre établissements.

Au total, la relance de la politique des bassins nouvellement engagée dans l'académie et la manière dont le champ est appréhendé aujourd'hui sur les plans administratif et technique, laissent augurer de sensibles améliorations pour l'avenir et contrastent heureusement avec l'absence de réactivité des services académiques sur la période 1997-2000 qui avait été le facteur principal de la désaffection des chefs d'établissements.

3.2.La réactivation des projets d'établissement devrait bénéficier du nouveau mode d'évaluation des chefs d'établissement

3.2.1. La relance de l'élaboration des projets d'établissement et leur instruction par les services académiques obéissent à un protocole précis

De manière concomitante à la redéfinition de la politique des bassins, une circulaire du 22 février 2001 relance les projets d'établissements pour la période 2001-2004 qui sont clairement situés dans le droit fil du projet académique d'action dont les principales lignes de force ont été rappelées (voir supra). Conçus comme « l'élément-clé d'une politique académique adaptée à la réalité locale », les projets doivent permettre de mieux prendre en compte les caractéristiques spécifiques de chaque établissement dans le cadre d'un dialogue avec les autorités académiques portant à la fois sur le constat et les remédiations proposées. Il est précisé que les projets doivent s'appuyer sur une analyse de la situation de chaque établissement, au vu d'un tableau d'indicateurs que les services du rectorat doivent remettre à chacun d'eux et que « l'action pédagogique et éducative doit être au cœur du projet ».

L'évaluation est évoquée, mais seulement pour en rappeler l'importance, non pour définir les conditions de sa réalisation. Cette circulaire rectoriale est accompagnée de deux annexes qui déterminent avec minutie les caractéristiques de la démarche de projet et les modalités de sa mise en œuvre. Parallèlement, une série de fiches reprenant les grandes thématiques du programme académique d'action ont été transmises aux établissements. Les inspections académiques ont également mis en place une cellule projets dans chaque département qui instruit les dossiers selon une procédure calquée sur la procédure académique.

Aucune date limite de remise des projets n'a été fixée pour laisser à chaque établissement le soin d'ajuster la mise en route du processus ainsi que le rythme d'élaboration aux contraintes de terrain. Ce choix paraît judicieux si l'on veut éviter que les établissements ressentent cette demande comme une injonction paradoxale à l'autonomie qui serait dictée par les seules préoccupations gestionnaires de l'autorité académique. Au 2 juin 2002, 24 projets de lycée étaient parvenus à la cellule « Projets d'établissement » du rectorat : un seul émanait du département de l'Aude, cinq du Gard, douze de l'Hérault, trois des Pyrénées-Orientales, deux de la Lozère et un de l'Andorre.

La cellule « Projets d'établissement » examine tous les projets des lycées et sollicite l'avis des services académiques sur les demandes de moyens et celui des corps d'inspection sur l'opportunité pédagogique des actions en même temps qu'elle noue un dialogue avec le chef d'établissement pour l'amener à ajuster son analyse et ses priorités. Cette cellule établit des grilles d'analyse portant principalement sur la conformité avec les orientations nationales et académiques, la cohérence de l'action par rapport aux caractéristiques de l'établissement et de son environnement, le degré de faisabilité, la diffusion et l'évaluation des résultats et les demandes d'accompagnement et de soutien exprimées par l'établissement. Ces grilles devraient permettre une lecture synoptique de l'évaluation. Toutefois, le tableau est établi par

action, ce qui en accroît la lourdeur et rend difficile une lecture d'ensemble car plus le projet comporte d'actions, plus le tableau comporte de lignes dans la grille.

Le projet est ensuite transmis au groupe académique d'instruction des projets d'établissement (GAIPE) qui désigne en son sein un rapporteur chargé de présenter les principales caractéristiques du projet. C'est à partir de ce rapport que le GAIPE fait des propositions et donne son avis sur les demandes de soutien formulées aussi bien en termes de moyens, de formation que de partenariat. Une note de synthèse est rédigée à l'intention du recteur pour chaque établissement. Cette note de trois à quatre pages se présente en deux parties : la première est une sorte de « résumé » du projet, la seconde est l'avis que le groupe de concertation porte sur le projet et les moyens à accorder à l'établissement. On retrouve dans la forme de la note les mêmes risques de vision parcellaire des actions que dans les projets. Cela est assez logique puisque les avis sont portés sur les actions envisagées par les établissements sans que leur degré de cohérence par rapport au diagnostic initial soit toujours établi. En l'état, les notes de synthèse, malgré leur qualité analytique réelle, ne permettent pas toujours d'avoir une vision globale et construite de la situation des établissements pourtant nécessaire à l'élaboration d'une réflexion stratégique sur les possibilités d'évolution du système éducatif dans l'académie. Une fois cette procédure d'instruction achevée, le recteur, qui visite préalablement chaque établissement, valide ou modifie les propositions du GAIPE et confirme l'accompagnement du projet en adressant une lettre personnalisée au chef d'établissement. Au début juin 2002, vingt projets de lycée avaient ainsi été examinés.

3.2.2. L'avancement dans la démarche de projet est très variable d'un établissement à l'autre

L'élaboration concertée du projet se heurte à différents types d'obstacles

Les projets de collèges ou de lycées examinés par la mission conjointe des deux inspections générales étaient parvenus à un degré d'élaboration plus ou moins avancé et sont en nombre trop limité pour se faire d'ores et déjà une juste idée de leur cohérence et de leur pertinence même si quelques grandes tendances semblent cependant se dessiner.

Les personnels ont été généralement consultés, mais se sont impliqués dans la démarche de projet de manière très inégale. Le passage du projet académique au projet d'établissement n'est, pour les chefs d'établissement, pas chose facile avec des enseignants qui montrent parfois beaucoup de réticence et sont donc peu faciles à mobiliser. Les personnels considèrent assez souvent le projet d'établissement, au mieux comme une obligation administrative, au pire comme un simple gadget inspiré par les modes de management participatif en vogue dans le monde entrepreneurial.

C'est dire si la mission des chefs d'établissements est complexe, d'autant que les situations locales sont inégalement propices au développement de la mobilisation de l'ensemble des personnels dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet. Les obstacles rencontrés sont d'ailleurs de différentes natures : dans certains établissements, notamment les plus prestigieux, la moyenne d'âge élevée du corps enseignant est souvent un frein à un investissement lourd dans une démarche dont la pertinence même est souvent contestée ; dans des établissements plus difficiles – notamment en ZEP/REP –, le taux de rotation élevé de personnels plus jeunes peut produire les mêmes effets dissuasifs. Il existe enfin nombre de

situations où la mise en œuvre d'une démarche de projet a contribué à raviver des clivages, voire des conflits entre différentes catégories de personnels, que les équipes de direction ont gérés avec plus ou moins de bonheur. Plus généralement c'est sans doute aussi parce qu'ils éprouvent des difficultés à penser les problèmes d'éducation en termes globaux que beaucoup d'enseignants hésitent à sauter le pas.

Malgré toutes ces limites, la phase d'élaboration du projet a cependant été l'occasion pour les établissements d'organiser une information structurée sur les politiques – nationale et académique – et une mise en perspective de la situation locale, ainsi qu'un échange, un débat, une concertation sur l'action de l'établissement. Prétexte pour créer une nouvelle dynamique dans l'établissement ? Moyen pour diffuser et convaincre ? Structuration des différentes initiatives ? Occasion de rechercher des indicateurs et de les analyser ? Le projet d'établissement a été un peu tout cela, dans l'académie de Montpellier. Et sans doute est-ce un point de départ ?

La cohérence interne des projets doit être renforcée

De manière générale si les axes du projet sont en bonne adéquation avec les ambitions du programme académique d'action, trop de projets se bornent encore à une énumération d'objectifs très généraux qui ne reflètent pas les réflexions de l'ensemble des membres de la communauté éducative mais plutôt celles de l'équipe de direction. Trop souvent encore, l'ensemble constitue davantage un inventaire des problèmes et des actions projetées, qu'un véritable projet s'appuyant sur un diagnostic partagé par l'ensemble des acteurs.

Les projets, à l'heure actuelle, sont souvent peu articulés et insuffisamment cohérents. Ils reçoivent, en tout cas, peu d'écho dans la communauté éducative et n'inspirent donc guère l'action des personnels. Même lorsque existe un authentique projet, avec des fiches-action et des bilans d'activité, il importeraît de lui donner une cohérence qu'un meilleur diagnostic de la situation de l'établissement permettrait de faire apparaître, en évitant parfois un foisonnement qui risque de conduire à des actions inadéquates. Rares sont les diagnostics approfondis du fonctionnement d'un établissement, appuyés sur l'étude comparative d'un ensemble de données statistiques bien choisies et portant sur une durée suffisante pour être significatives.

De même les bilans pédagogiques que les chefs d'établissement doivent présenter devant leurs conseils d'administration sont souvent très succincts et ne permettent pas d'éclairer réellement la politique pédagogique de l'établissement. Il paraît donc urgent de placer les dispositifs pédagogiques au cœur du projet alors que prédomine actuellement l'impression que cette dimension tend à n'être qu'un aspect annexe par rapport aux préoccupations purement managériales.

Par ailleurs, les fiches-actions transmises par le rectorat dans les établissements ont pu parfois favoriser des interprétations biaisées du projet. Dans certains établissements, on a cru bon, par exemple, de renseigner l'ensemble des fiches sans véritablement hiérarchiser les priorités et au détriment de la cohérence d'ensemble du projet. Dans d'autres établissements, les fiches ont simplement servi de points d'appui à l'élaboration du projet et n'ont été remplies que celles qui correspondaient à des actions vraiment prioritaires pour l'établissement. Le risque existe cependant que le projet d'établissement se réduise trop souvent à une simple déclinaison du programme académique. Il est vrai que la démarche rectoriale dont le but

compréhensible est de canaliser les contenus des projets d'établissement peut induire mécaniquement une standardisation excessive des projets, de sorte que les spécificités et préoccupations propres à chaque établissement peuvent s'en trouver exagérément gommées.

Finalement, c'est généralement dans les établissements qui accueillent des publics difficiles et où le travail en équipe est une condition de l'exercice même du métier, que l'on trouve les projets les plus riches et les plus créatifs. Le projet prend alors tout son sens parce qu'il permet aux équipes éducatives de répondre, par des moyens adaptés et souvent novateurs, aux problèmes spécifiques rencontrés sur le terrain.

3.2.3. L'évaluation des nouveaux chefs d'établissement : un moyen de relancer la politique de projet

Le lancement de l'opération d'évaluation des chefs d'établissement, telle qu'elle a été conçue dans l'académie, devrait avoir un effet d'entraînement réel sur la mise en place d'une démarche de projet. L'opération a concerné cette année les proviseurs nommés en 2000 ou 2001 et les principaux de collèges nommés à la rentrée 2001. Elle a été minutieusement préparée par le recteur qui a réuni les chefs d'établissements dans chaque département pour expliquer ses priorités et présenter la procédure retenue dans l'académie. L'accent a été mis sur la méthodologie de l'élaboration du diagnostic et deux formations ont été proposées : l'une pilotée par les IA-IPR d'EVS et des chefs d'établissements chevronnés s'est déroulée au cours de la présente année ; l'autre sera assurée l'an prochain par le directeur des ressources humaines d'un important cabinet d'audit parisien.

70 % des diagnostics ont été remis avant la date butoir du 15 janvier et, à une ou deux exceptions près, les autres sont arrivés dans les jours suivants. Ils ont fait l'objet d'un examen par le pôle « Vie des établissements » qui a travaillé en liaison avec tous les services concernés et notamment le pôle « Enseignement technologique et professionnel » et la DAFPI. Les responsables du pôle préparent ensuite une fiche de synthèse qui reprend les principaux axes de progrès et propose au recteur un projet de lettre de mission. La même démarche est engagée pour les principaux de collège par l'intermédiaire des inspecteurs d'académie. Le recteur reçoit ensuite personnellement chaque chef d'établissement avec l'inspecteur d'académie concerné et rédige à la suite de cet entretien la lettre de mission qui lui sera adressée.

La richesse des diagnostics est variable selon les établissements, mais tous ont fait l'objet d'un minimum de concertation avec les différentes équipes de la communauté scolaire. Les différents aspects du fonctionnement de l'établissement sont systématiquement analysés et soumis à une appréciation critique : relation avec l'environnement, résultats des élèves, vie scolaire, personnels, locaux, image de l'établissement, etc. Parmi les difficultés évoquées, un certain nombre de problèmes reviennent de manière récurrente : absence de véritables tableaux de bord, cloisonnement excessif entre les différentes catégories de personnel, montée de l'absentéisme et des incivilités, manque de continuité pédagogique entre les cycles, insuffisance du travail en équipe...

L'élaboration des diagnostics favorise au sein de l'encadrement le développement d'une culture de l'évaluation jusque-là inexistante dans l'académie et constitue indéniablement un bon point de départ pour amorcer une démarche de projet dans les établissements qui n'en ont pas, ou améliorer ceux qui existent déjà, d'autant plus que cet objectif est réaffirmé dans la plupart des lettres de mission. Il apparaît cependant indispensable, à terme rapproché, de

délimiter clairement ce qui relève de la démarche de projet et ce qui concerne l'évaluation des équipes de direction. Tout risque de confusion en la matière ne pourrait en effet qu'altérer le climat de confiance qui conditionne l'indispensable engagement de tous les membres de la communauté éducative dans la mise en œuvre effective du projet.

3.3. Une gamme variée de dispositifs pour scolariser les élèves en difficulté

3.3.1. L'accueil des primo-arrivants non francophones et l'intégration des communautés spécifiques : des réponses originales pour faire face à une situation qui s'aggrave

Plus que d'autres, l'académie est confrontée à une augmentation croissante et continue du nombre d'élèves, âgés de 3 à 18 ans peu ou non francophones, nouvellement arrivés en France : de 400 élèves en 1997-1998 on est passé à 1450 en 2000-2001 et les prévisions à l'horizon 2003 révèlent une progression soutenue des nouveaux entrants. Cette statistique rend compte du phénomène d'immigration et d'une demande de regroupement familial en augmentation de 30 % en un an sur la région Languedoc-Roussillon.

Pour faire face à cette situation, le pôle "Vie des établissements" de l'académie qui intègre le centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) a élaboré une politique d'accueil et de scolarisation adaptée.

La convention nationale MEN/FASDPM signée le 7 mars 2001 a été déclinée au plan académique par la convention régionale DRASS/FASILD/Rectorat et permettra dans le cadre d'un partenariat de mieux repérer les élèves nouvellement arrivés, de les recenser et d'organiser l'accueil, la formation et la scolarisation. Par ailleurs, le CEFISEM a présenté, après une large consultation, une « Charte académique pour l'accueil et la scolarisation des élèves nouveaux arrivants » (janvier 2002) qui, outre l'enseignement intensif du français, prévoit un programme d'intégration personnalisé avec l'aide d'un parrain ou d'un tuteur et un soutien spécifique en seconde année.

Une formule originale a été créée : « la plate-forme d'accueil » pour les enfants de 12 à 16 ans qui pendant six semaines informe les élèves et leurs familles, oriente les élèves et propose un enseignement du français avant la scolarisation. Des plates-formes d'accueil sont prévues dans chaque département à l'exception de la Lozère moins concernée par le problème. En outre, des dispositifs ouverts, cours de rattrapage intégrés et enseignement du français sont organisés dans les établissements (81 postes spécifiques ont été créés pour l'enseignement du français) et des CRI itinérants sont mis en place pour les zones rurales. L'articulation du CEFISEM avec le réseau ZEP-REP a permis à Montpellier d'être une des académies de pointe dans l'organisation de ces plates formes. Il y a dans l'académie 35 CLIN pour 502 élèves recensés comme « rejoignants » soit 1 structure pour 14,3 élèves (moyenne nationale 14,6). Les responsables du CEFISEM regrettent cependant l'absence de bilan en fin de première année, le défaut de réponse en lycée professionnel concernant les élèves les plus âgés, l'insuffisance du soutien en deuxième année et un manque de postes spécifiques pour répondre aux besoins.

Nombre des enfants qui n'ont pas suivi une scolarité normale et que l'Éducation Nationale souhaite intégrer, appartiennent à une population très particulière, celle des tziganes et des gitans. Il s'agit d'une population non homogène du point de vue culturel et linguistique, on rencontre des gitans « roms », « andalous » ou « catalans », certains se sont sédentarisés (Perpignan), d'autres sont itinérants ou véritablement « gens du voyage ». Mais ils ont en

commun une réticence culturelle et ethnique envers la scolarisation dont le sens leur échappe et dont les règles sont trop éloignées de leurs coutumes. On estime dans l'académie qu'un enfant sur deux environ est inscrit à l'école et que seulement 20 à 30% des inscrits sont régulièrement présents. La scolarisation "normale" pose pour ces enfants des problèmes considérables. L'irrégularité de la fréquentation, le repli identitaire, les retards scolaires accumulés sont autant de raisons qui vont à l'encontre d'une scolarisation intégrée. Des écoles se « ghettoisent » peu à peu : une école est ainsi passée en six ans de 50 % d'élèves gitans à 90 %. Il existe des écoles élémentaires 100 % gitane et des SEGPA qui regroupent 20 à 60 % d'élèves gitans. Dans certains établissements, des classes d'aide et de soutien regroupent les gitans ; parfois exclus des cours, ils sont mis sous la responsabilité d'aides éducateurs.

L'ensemble du système réagit avec difficulté par des procédures spéciales, particulières mais rarement satisfaisantes. Lors d'une journée académique d'étude sur la scolarisation des enfants de la communauté gitane, les enseignants du primaire et du secondaire ont fait état de leurs expériences et de leurs difficultés. Tous reconnaissent la diversité des problèmes et la nécessité de réponses spécifiques dans un premier temps. Ils souhaitent cependant aller vers un enseignement intégré et vers la mixité des publics pour ne pas courir le risque de créer des écoles propres à chaque communauté. Dans l'immédiat, les enseignants sont, pour la plupart, en difficulté face à cette situation. L'académie cherche résolument les moyens de répondre à son ambition de ne laisser personne, les gens du voyage comme les autres, au bord du chemin. La création de REP thématiques « gens du voyage » nous paraît être une perspective à encourager.

3.3.2. L'insuffisance de places en établissements spécialisés pour accueillir les élèves porteurs de handicaps ou rencontrant des problèmes de santé

L'insuffisance de places dans les établissements spécialisés est criante : les commissions de l'éducation spéciale ont orienté 88 élèves vers les instituts de rééducation et 172 élèves vers les IME. Sur ce total de 260 élèves orientés vers des structures particulières, 193 ont été maintenus dans des classes ordinaires faute de places d'accueil. La situation de l'Hérault présente des caractéristiques quasi analogues : à la dernière rentrée, 283 enfants orientés par la CDES restaient en attente d'accueil dans une structure spécialisée, malgré un surnombre de 111 enfants dans les IME et dans les IR.

3.3.3. Les actions spécifiques en collèges : un dégradé de dispositifs

L'académie a également repéré plusieurs types d'établissements susceptibles de bénéficier de dispositifs spécifiques. L'ensemble des dispositifs concerne aujourd'hui 47 établissements de l'académie : aux 27 établissements classés ZEP-REP s'ajoutent les 15 collèges à suivi spécifique susceptibles de rentrer à terme dans la prochaine carte de l'éducation prioritaire et des établissements jugés sensibles (4) ou violents (16) auxquels l'académie a consacré 94 emplois. Deux établissements sont concernés par tous les dispositifs : le collège Diderot de Nîmes et le collège Jean Moulin à Perpignan.

Le pôle "Vie des établissements" a regroupé l'ensemble de ces établissements de l'académie sous l'intitulé «établissements fragiles». Si cette notion n'a pas d'existence réglementaire, elle

montre que l'académie est décidée à suivre avec une attention particulière, au delà des dispositifs institutionnels, ces établissements qui, à un titre ou à un autre et parfois à tous les titres, rencontrent de graves difficultés. Des moyens spécifiques ont été mobilisés pour faciliter les conditions d'enseignement dans ces diverses catégories d'établissements : pour les collèges à suivi spécifique, les seuils d'effectifs ont été abaissés à 25 élèves dans les classes de sixième (au lieu de 27) et à 26 élèves aux autres niveaux (au lieu de 28) et pour les collèges sensibles à 24 élèves à tous les niveaux.

On relève que le nombre d'élèves augmente peu dans les SEGPA mais de manière régulière : 3 597 élèves à la rentrée 2001 répartis sur 49 établissements avec un E/D de 13,1. Quelques mesures de soutien ont été entreprises et de nouveaux CAP dédiés prioritairement à ces publics ont été mis en place.

D'autres stratégies d'aide et de soutien ont été engagées soit au plan structurel par les premières implantations d'unités pédagogiques d'intégration en collèges (UPI à Nîmes et à Montpellier) soit par la mise en œuvre des programmes personnalisés d'aide et de progrès dont l'efficacité reste encore inégale en raison d'une insuffisante exploitation des données des évaluations diagnostiques.

3.3.4. L'éducation prioritaire : situation et dispositifs

La faiblesse relative de la proportion d'élèves scolarisés en ZEP/REP ne doit pas masquer des situations de très grande difficulté sociale

Au total ce sont, ZEP et REP confondus, 13,4 % des écoliers (moyenne nationale 17,3 %), 15,9 % des collégiens (moyenne nationale 20,8 %) et 9,8 % des lycéens professionnels (moyenne nationale 11,8 %) qui entrent aujourd'hui dans le dispositif académique de l'éducation prioritaire qui concerne 202 écoles, 27 collèges et 3 lycées professionnels.

On peut s'étonner que ces pourcentages soient assez nettement inférieurs aux moyennes nationales pour une académie qui reçoit une population scolaire dont une part importante est en grande difficulté sociale, même si d'autres dispositifs viennent compléter les prises en charge particulières. Cette situation s'explique sans doute par la coexistence de zones de forte concentration et d'extrême dispersion. Une autre explication pourrait tenir à l'hétérogénéité de certains secteurs de recrutement qui conduit certains collèges à ne pas formuler de demande du fait que seules quelques écoles de rattachement relèvent de l'éducation prioritaire.

La carte de l'éducation prioritaire est jugée, localement, adaptée et le recteur souligne qu'il n'y a pas de demande institutionnelle marquante pour entrer dans le dispositif. On peut toutefois se demander s'il ne conviendrait pas d'intégrer dans la nouvelle carte de l'éducation prioritaire plusieurs établissements aujourd'hui traités en suivi spécifique.

Le taux des catégories sociales défavorisées dans les ZEP/REP de l'académie est passé de 63 à 65,5 % entre 1999 et 2001 alors que la moyenne nationale n'est que de 63 %. Par ailleurs, on note des écarts au niveau des établissements allant de 37 % à 83,5 %. Sept REP en 2001-2002 ont une proportion de catégories sociales défavorisées supérieure à 70 % avec un taux qui atteint même 83,5 % pour la REP Nîmes Pissovin et même 87,8 % pour le seul collège

Les Escholiers de la Mosson à Montpellier. La proportion d'élèves étrangers est de 19 % mais certains collèges comme Las Cazes dépassent les 50 %. C'est dire si les établissements classés en ZEP/REP dans l'académie de Montpellier sont confrontés à des degrés de difficulté très variables qui appellent des moyens et des réponses modulés et adaptés à chaque situation particulière. La situation de certains collèges qui doivent faire face à un cumul de difficultés de toutes natures justifie en particulier un appui pédagogique renforcé de la part des corps d'inspection. À contrario, à REP de Lodève apparaît presque comme une anomalie avec seulement 48,8 % de catégories sociales défavorisées et un taux d'accès en seconde générale et technologique de 61 %. On peut s'interroger sur son maintien en REP alors que d'autres zones, bien plus défavorisées ne bénéficient pas de ce classement.

Un pilotage fort et centralisé

L'académie, dont la responsabilité est ici nettement engagée, bénéficie d'un pilotage très centralisé de son réseau ZEP-REP. Ce pilotage académique a conduit à donner une place importante au sein du plan triennal de formation continue 2001-2004 aux actions concernant les élèves en difficulté :

- la première action de formation porte sur l'utilisation des indicateurs au bénéfice de la réussite des élèves, les objectifs étant d'interpréter les indicateurs, de construire ses propres indicateurs et d'adapter une action pédagogique en fonction des résultats ;
- la deuxième action porte sur le pilotage de l'éducation prioritaire à travers l'étude des fonctions, des missions et des rôles des coordonnateurs avec l'objectif de dessiner les notions d'encadrement et de pilotage dans un REP et d'analyser le rôle et la place du coordonnateur dans ce réseau et auprès des Centres de Ressources ;
- la troisième action est relative à la politique de la ville et au « « couplage » » interministérialité - spécificité éducative qu'elle induit avec un objectif de sensibilisation des participants aux différents contrats interministériels et européens existants, et d'appropriation au niveau local des démarches et contenus techniques et opératoires.

Dans le cadre de la politique académique pour l'éducation prioritaire et conformément aux dispositions ministérielles de janvier 1999, le recteur a mis en place un groupe de pilotage permanent composé d'un IA-IPR correspondant académique et d'un chargé de mission, renforcé par un enseignant responsable du centre académique de ressources. Des correspondants et des responsables ont également été désignés au niveau départemental et au niveau REP.

Les centres de ressources de l'éducation prioritaire se positionnent transversalement et jouent un rôle particulièrement dynamique en matière de diffusion de l'innovation, rôle dont les autorités centrales ont reconnu l'efficacité. Le CAREP, outre sa fonction de mutualisation des expériences, reçoit et traite les différentes propositions et demandes des REP, coordonne le réseau et suit les états des lieux des contrats de réussite. Les missions des centres départementaux sont plus proches des acteurs des REP par la mise à disposition de ressources spécifiques pour les publics en difficulté, par la liaison permanente avec les REP et par la participation à la coordination des actions spécifiques liées aux contrats de réussite. L'académie a reçu pour la qualité de son dispositif le prix Jean Zay pour l'innovation en éducation.

Les performances des ZEP/REP : des taux d'accès inférieurs à la moyenne nationale mais une bonne réussite des élèves orientés en LEGT

Les taux d'accès de la classe de troisième en seconde, toutes filières confondues, sont de 2 points inférieurs à la moyenne nationale REP en 2000-2001, résultat qui s'explique par un taux de passage en seconde générale et technologique inférieur de 2 points, le taux de passage en seconde professionnelle étant identique.

Taux d'accès de 3^{ème} en seconde en 2000-2001

| | Aude | Gard | Hérault | PO | Académie | France |
|------------------------------------|------|------|---------|------|----------|--------|
| 3 ^{ème} -2 ^{ème} | 84 % | 87 % | 83 % | 81 % | 84 % | 86 % |
| 3 ^{ème} -2GT | 51 % | 49 % | 50 % | 47 % | 49 % | 51 % |
| 3 ^{ème} -2pro | 36 % | 39 % | 33 % | 34 % | 35 % | 35 % |

Données ICOTEP, DPD, 2001

Dans les sept ZEP particulièrement défavorisées, les taux d'accès en seconde s'étagaient en 2000-2001 de 94 % pour Nîmes « Pissevin » à 70 % pour Perpignan « Vernet Pons ». L'accès en seconde générale et technologique allait de 59 % à Montpellier « Alco » à 29 % à Perpignan « Vernet Pons ». Il existe donc une forte dispersion des taux de réussite à composition sociale globalement comparable.

On observe, par ailleurs, que les élèves des REP/ZEP de Montpellier sont davantage orientés vers une première générale et technologique que ceux de la France (50,1 % contre 42,8 %) et, en particulier dans la série la plus sélective, la classe de première S où l'académie bénéficie d'un différentiel positif de 2,6 points. Par ailleurs, la propension à redoubler des élèves orientés en première est nettement plus faible (- 6,1 points) ainsi que le taux de réorientation vers l'enseignement professionnel. Ces bonnes performances en termes de devenir des élèves attestent de la bonne efficacité d'ensemble du dispositif ZEP/REP dans l'académie.

Devenir des élèves orientés en seconde générale et technologique en 2000-2001

| | 1 ^{ère} S | 1 ^{ère} L | 1 ^{ère} ES | 1 ^{ère} SMS/ STT | 1 ^{ère} STI/ STL | BEP/ CAP | redouble ment | Autres |
|----------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|------------------------------|-------------|------------------|--------|
| Acad. REP | 23,6 | 10,2 | 16,3 | 19,4 | 6,4 | 3,1 | 16,7 | 4,2 |
| France/ REP | 21 | 8,8 | 13 | 18,3 | 6,9 | 4,4 | 22,5 | 4,9 |

Données ICOTEP, DPD 2002

En conclusion, la situation de l'éducation prioritaire qui se caractérise par une multiplicité d'initiatives et d'actions de terrain fait l'objet d'une attention soutenue et d'un réel pilotage par les autorités académiques. C'est en matière d'évaluation et de suivi de cohortes, essentiellement dans le premier degré, qu'une impulsion académique nouvelle est attendue. Elle seule permettra une recherche véritable des causes qui conduisent aux fortes inégalités constatées à tous les niveaux. Dans le second degré, les performances d'ensemble sont plutôt

satisfaisantes mais masquent également des disparités importantes entre établissements : une refonte de la carte de l'éducation prioritaire permettrait d'apporter aux collèges les plus en difficulté un soutien accru.

3.3.5. La prise en charge des élèves « décrocheurs » : un dispositif complexe et en extension

L'organisation de la délégation académique à l'insertion place la mission générale d'insertion au cœur de son dispositif avec la poursuite de deux objectifs principaux :

- lutter contre les sorties sans qualification du système éducatif par le repérage des publics en difficulté au sein des établissements et proposer, après un bilan de compétences, des solutions en termes de formation. Les principales actions en 2000-2001 ont porté sur les CIPPA qui représentent 62 % des actions, les MOREA, MODAL et autres actions ne représentant que 15 % ;
- Proposer des FCIL à des publics ayant déjà une qualification pour leur permettre de s'adapter plus facilement à l'emploi local. 207 formations ont été offertes en 2000-2001 soit 23 % des actions de la MGI.

Le rôle de la MGI dans la prévention des décrochages est démultiplié par la constitution de réseaux de personnes-ressources, par la mise en place dans les lycées professionnels de correspondants MGI en soutien aux équipes enseignantes et par l'accroissement du partenariat local. Dans le cadre du programme « Nouvelles Chances », plus de 3000 jeunes ont été accueillis en entretien mais selon une répartition par bassin très inégale. Au-delà de situations parfois spécifiques (Limoux, Perpignan), on doit retenir plutôt les causes structurelles plus profondes qui conduisent à recourir à la MGI et plus particulièrement le manque de places de CAP en lycée professionnel – notamment à Montpellier - ou en CFA.

Une évaluation d'étape fait apparaître des avancées significatives dues, d'une part, au nouveau rôle joué par les bassins qui disposent désormais d'une carte de données démographiques, sociales, économiques et qui organisent le repérage des publics à risque, d'autre part, à l'articulation et à l'organisation en réseaux de compétences des EREA, des SEGPA des collèges, des LP et CFA ainsi que de leurs organismes gestionnaires de manière à construire des itinéraires individuels de qualification.

Au-delà de la nécessité de compléter le réseau des personnes-ressources, y compris par la généralisation des correspondants MGI en LP, il reste à ancrer plus concrètement la problématique des jeunes en difficulté dans les projets d'établissements, objectif freiné aujourd'hui par le développement encore insuffisant de ces projets.

3.4. De nouvelles impulsions pour renouveler les pratiques d'enseignement

3.4.1. Le pilotage des TICE : une bonne complémentarité entre les différents centres d'impulsion, mais des pratiques encore peu développées sur le terrain

L'action de la mission TICE prend appui sur le solide réseau du CRDP et des CDDP

La politique académique dans le domaine des TICE est déterminée par un comité de pilotage animé par le conseiller TICE du recteur – qui est le directeur du CRDP – assisté d'une enseignante déchargée à plein temps. Ce comité qui comprend les IA-DSDEN, des IPR et des représentants de l'informatique a notamment élaboré le plan triennal sur l'informatique et rédigé le volet TICE du programme académique d'action. Par ailleurs, le conseiller TICE participe également à la définition du plan de formation et donne son avis sur le choix des formateurs.

Le centre névralgique du dispositif est constitué par la mission TICE qui bénéficie d'une dotation de 9,6 ETP accordée par la direction de la technologie et répartie en un temps plein, 9 demi-postes et des heures supplémentaires. C'est à cette équipe que revient la tâche de coordonner l'action des différents centres de ressources CRDP-CDDP. La mission dispose en outre d'un réseau de personnes-ressources dans les établissements qui, sur la base de décharges ou d'HSA prélevées sur la dotation horaire globale, assurent une assistance technique et pédagogique auprès de leurs collègues.

Le réseau CRDP-CDDP héberge la mission TICE et se livre à des activités d'édition éventuellement en partenariat avec d'autres organismes : les cédéroms « Dessine-moi un lycée » qui propose une étude systémique des processus éducatifs à partir de la découverte d'un lycée virtuel et « Tableaux de l'économie française », produit en coopération avec l'Insee, connaissent ainsi une diffusion nationale. Le CRDP développe également un certain nombre de missions techniques comme la gestion électronique de documents ou la numérisation d'images. Enfin, chaque centre organise, à raison d'une ou deux demi-journées par semaine, des séances d'initiation aux TICE pour les professeurs volontaires qui obtiennent un réel succès d'audience.

La coordination entre l'action académique et le niveau départemental est variable : dans le Gard, l'Hérault et la Lozère les actions sont conjointes ; dans l'Aude, les actions sont parallèles, mais font l'objet d'échanges réciproques, tandis que dans les Pyrénées-Orientales le niveau départemental développe une politique très active mais séparée de ce qui se fait au niveau académique.

Les préconisations de la direction de la pédagogie : un document utile mais de portée encore limitée

En novembre 2001, la direction de la pédagogie a transmis à tous les chefs d'établissements un livret de préconisation pour l'utilisation des TICE. Ce document répertorie, pour chaque discipline, les recommandations des inspecteurs selon un canevas qui permet d'envisager tour à tour, les raisons de l'utilisation des TICE, les types de support utilisés, leur intégration au sein des pratiques pédagogiques de la discipline, les équipements à mettre en place ainsi que les modes d'évaluation. Au-delà des spécificités propres à certaines disciplines, il ressort de ce document un fonds commun et un large consensus sur certaines idées de base, notamment la nécessité que « les TICE soient présentes dans au moins une salle de cours par discipline » ce qui est loin d'être aujourd'hui le cas. Cette action des corps d'inspection souffre cependant de deux limites qui en ont atténué l'impact : d'une part, les IA-IPR non résidants n'ont pas été sollicités pour participer à l'élaboration de ce document, de sorte que certaines disciplines ne sont pas représentées ; d'autre part, les préconisations ne distinguent pas les niveaux de formation où l'on se situe, alors qu'il aurait été pertinent de différencier au moins les préconisations à destination des collèges et celles qui s'adressent aux lycées, et plus spécifiquement, d'indiquer en quoi chaque discipline peut contribuer à la constitution des compétences nécessaires pour la validation du B2I.

Le serveur académique : des ressources nombreuses et actualisées mais un manque d'interactivité

Le serveur académique met par ailleurs à disposition d'un large public, professionnels de l'éducation aussi bien qu'usagers, des informations multiples sur ce qui se fait à l'échelon académique. Ces informations s'organisent à partir d'une double entrée : l'une par les acteurs qui présente les différents échelons du système éducatif, de l'établissement scolaire au rectorat, en passant par les universités ; l'autre, par les actions, qui semble s'adresser davantage aux professionnels de l'éducation et met à leur disposition des informations et des ressources documentaires concernant aussi bien les nouveaux dispositifs pédagogiques (TPE, ECJS...) que la didactique des disciplines. Les données sont riches et variées. Régulièrement actualisé, le serveur fournit de nombreux liens sur les textes de référence publiés au BO et permet de prendre connaissance du plan académique de formation ou du calendrier des examens et concours. On peut y retrouver de manière très intuitive un établissement à partir d'un simple support cartographique, consulter tous les mémoires réalisés par les stagiaires de l'IUFM au cours de l'année scolaire 1999-2000 et accéder aux différents sites disciplinaires qui offrent un large choix de documents pédagogiques.

Tel qu'il est, le serveur académique se présente comme un remarquable outil d'information ; il n'est pas sûr, en revanche, qu'il constitue véritablement « un carrefour de communication et d'échange » comme il est écrit dans le programme académique d'action. Et cela pour plusieurs raisons : d'abord la page d'accueil ne permet pas de visualiser d'emblée toute la richesse du site et sa sobriété rébarbative peut même dissuader l'utilisateur novice de s'engager plus avant dans la navigation ; ensuite, les possibilités d'interactivité sous forme de forums ou de liste de discussion sont réduites ; enfin, on doit regretter la quasi-absence de supports pédagogiques – manuels en ligne, exercices auto-corrigés, etc. – dédiés aux élèves. Plus fondamentalement, c'est l'architecture même du site qui nous semble devoir être repensée si l'on souhaite en renforcer la lisibilité, en élargir le public et assurer une réelle mutualisation des ressources¹.

¹ La page d'accueil a été complètement restructurée à la rentrée 2002 et permet désormais de se faire une meilleure idée de la richesse du site.

L'utilisation des TICE reste inégalement développée dans les pratiques d'enseignement

L'usage des TICE est très variable selon les disciplines et les établissements. Correctement développé dans les enseignements technologiques ou professionnels, il l'est moins dans les disciplines d'enseignement général, et en particulier en langues, où l'on ne perçoit pas toujours l'intérêt pédagogique de l'outil informatique en dehors des processus d'auto-apprentissage des élèves.

La faiblesse de l'utilisation des TICE dans certains établissements tient, par ailleurs, à différents facteurs. Certains sont d'ordre matériel : l'équipement informatique est souvent inadapté ou obsolète, de sorte que les logiciels les plus récents ne peuvent pas toujours être installés ; les salles de cours ne sont que trop rarement équipées d'un vidéo projecteur et d'une prise réseau ; enfin, et surtout, se posent de sérieux problèmes de maintenance du matériel, le recours à des enseignants volontaires et à des aides éducateurs ne pouvant être qu'un pis aller.

Enfin, d'autres freins au développement des TICE dans l'académie tiennent à l'inadaptation de la formation et à la réticence d'un certain nombre d'enseignants en fin de carrière à faire un investissement coûteux en temps pour un rendement pédagogique jugé aléatoire.

Pendant longtemps, le développement de l'informatique n'a manifestement pas constitué un objectif prioritaire pour nombre de chefs d'établissements qui ont tardé à solliciter les collectivités territoriales. La montée en puissance du B2I et des nouveaux dispositifs pédagogiques a changé la donne et les demandes d'équipement se font aujourd'hui plus pressantes enclenchant un processus de rattrapage à la fois long et coûteux. Dans le même temps, l'action forte des corps d'inspection territoriaux commence à porter ses fruits aussi bien en collège qu'en lycée. Alors qu'en 2000, le taux de délivrance du B2I est resté en-deçà de 5 %, c'est près d'un collégien sur deux qui serait concerné par ce dispositif cette année. La mise en place des itinéraires de découverte a également favorisé la recherche documentaire sur DVD d'autant que tous les collèges ont été équipés à cette fin. Enfin, la forte implication des enseignants documentalistes dans les travaux pédagogiques encadrés a permis de développer le recours aux techniques de recherche documentaire sur Internet même si l'absence d'espace de travail autonome dédié aux élèves enfreint encore la progression dans certains établissements.

Une dynamique nouvelle est donc enclenchée. Il reste à la consolider par une meilleure prise en compte des TICE dans les projets d'établissement, la mutualisation des moyens de maintenance au niveau des bassins ou de leurs sous-ensembles et l'introduction systématique d'un volet « TICE » dans les formations disciplinaires.

3.4.2. Le pilotage des langues vivantes : une action volontariste qui se heurte à une certaine inertie des comportements des acteurs

La mise en place d'une mission de réflexion et d'impulsion dans le domaine des langues est récente

Une politique des langues vivantes ne se met véritablement en place dans l'académie qu'à partir de 1999. Elle s'articule autour de cinq grandes priorités affichées par le programme académique d'action : généraliser et diversifier l'offre en CM1-CM2, maintenir l'offre existante en lycée et accroître sa diversité au collège, développer l'enseignement de la LV2 au lycée professionnel, augmenter le nombre des sections européennes, enfin, combler le retard des SEGPA dans l'accès à la LV1.

La mission de réflexion et d'impulsion chargée de la mise en œuvre de ce programme est confiée au groupe de pilotage constitué à la rentrée 2000 et animé conjointement par l'inspecteur d'académie de l'Aude et l'IA-IPR d'allemand. Composé d'une quarantaine de personnes, ce groupe comprend les IA-IPR de langues, l'IEN coordonnateur académique des langues dans le primaire, les IEN coordonnateurs des groupes départementaux, un représentant de l'IUFM, les enseignants du second degré coordonnateurs dans chaque département ainsi que des chefs de division du rectorat. Il se réunit en moyenne deux fois par trimestre. Son action est relayée par les groupes départementaux, qui réunissent, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, l'IEN coordinateur pour les langues et le professeur coordinateur.

Les axes de travail du groupe académique pour les deux dernières années sont pour le premier degré, la généralisation et la diversification à partir du CE2, l'inventaire des ressources disponibles (professeurs d'écoles, professeurs du second degré) et l'harmonisation des procédures d'habilitation ; pour le second degré : la continuité CM2/6^{ème} et la problématique des langues à faible diffusion ; enfin, plus globalement, l'établissement d'une carte des langues cohérente entre les différents niveaux de formation.

La nécessité d'une approche par bassin a conduit le groupe de pilotage à produire un document unique permettant de visualiser l'offre en langues par département et par bassin, depuis les écoles primaires jusqu'aux lycées. C'est une entreprise de longue haleine, qui implique la collecte d'informations sur le primaire dont ne disposaient pas jusqu'à ce jour les inspections académiques mais aussi une communication entre les services des inspections académiques et ceux du rectorat qui a mis du temps à s'établir. Le travail est aujourd'hui achevé pour les départements de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales. Il est en cours de réalisation pour les autres départements. Il faut souligner qu'un tel document, qui vise à mettre en cohérence l'offre en langues, mais aussi à éclairer les familles sur les parcours possibles à l'intérieur d'un même bassin, est loin d'exister dans toutes les académies.

Cette politique volontariste n'est cependant pas parvenue à implanter une offre de langues aussi diversifiée que souhaitée à l'école primaire compte tenu de fortes pesanteurs locales auxquelles elle a dû faire face.

L'enseignement des langues dans le primaire : un succès quantitatif, mais une certaine fragilité du dispositif.

Un accroissement continu du taux de couverture de l'enseignement des langues à l'école primaire

Des trois objectifs que se fixe l'enseignement des langues dans le premier degré, généralisation, diversité, continuité, seul le premier est aujourd'hui pratiquement atteint.

L'effort engagé ces dernières années s'est traduit par un accroissement régulier du taux de couverture au CM : il est passé de 69 % en 1999-2000 à 79 % en 2000-2001 pour atteindre aujourd'hui 95 % soit un niveau légèrement supérieur à la moyenne nationale (93,9 %). La couverture est même de 100 % dans l'Aude et dans la Lozère, ce qui prouve que le handicap de la ruralité n'est pas insurmontable. Les chiffres de l'enseignement privé sous contrat sont cependant sensiblement inférieurs avec un retard alarmant pour l'Aude qui se situe à 32 %.

Une diversification insuffisante de l'offre de langues

En dépit de l'action particulièrement vigoureuse de l'IA-IPR d'allemand, et du vivier important d'intervenants dont disposent les départements dans cette langue, TZR en sous-service et intervenants extérieurs germanophones, très nombreux dans la région, l'anglais, avec 81,4 % des effectifs, domine dans une proportion supérieure à la moyenne nationale (76,2 %) ; l'allemand dont les effectifs sont inférieurs à 10 % contre 18,7 % en moyenne nationale n'est guère plus représenté que l'espagnol (7,5 %)¹.

Le dispositif actuel présente une certaine fragilité

L'enseignement des langues à l'école primaire repose aujourd'hui pour une grande part sur des solutions provisoires, intervenants extérieurs, assistants et professeurs du second degré, qui sont remises en question chaque année. Les enseignants du premier degré représentent 59 % du total des enseignants, les professeurs du second degré 17,1 %, les intervenants extérieurs recrutés par les inspecteurs d'académie 10,4 % et ceux recrutés par les collectivités locales 4,9 %. Enfin, les autres personnels représentent 8,7 % dont 4,3 % d'assistants de langue vivante.

Par ailleurs, l'affectation de ces personnels est intervenue plusieurs semaines, parfois plusieurs mois après la rentrée, ce qui introduit des écarts considérables dans le volume d'heures dont bénéficient les élèves.

De l'avis de tous les responsables, la stabilisation des enseignements passe par un engagement accru des enseignants du primaire dans le dispositif. Les inspections académiques comptent sur l'accroissement du nombre de sortants d'IUFM possédant une compétence en langue et ont l'intention de rendre effective à partir de la rentrée prochaine l'obligation pour ces derniers de mettre en œuvre cette compétence. Une incitation vigoureuse sera donnée à l'accroissement des échanges de services, qui pourront aller jusqu'à un quart du temps. Il existe également un projet pour le prochain mouvement des professeurs des écoles d'un fléchage des postes en fonction de la langue. Le sujet est sensible et les réticences sont fortes, y compris parmi les jeunes professeurs sortant d'IUFM. Pourtant seule une telle mesure pourrait garantir une véritable stabilité des enseignements.

¹ Les chiffres indiqués par les responsables académiques restent cependant approximatifs, en raison de la grève administrative des directeurs d'école.

Une faible continuité de l'enseignement des langues dans le primaire et en collège

À peu près tous les élèves de l'académie ont aujourd'hui la possibilité de poursuivre en sixième l'étude de la langue commencée à l'école primaire, les quelques problèmes subsistant en espagnol devant être surmontés à la prochaine rentrée. Est-ce à dire pour autant que, dans les faits, les familles se conforment à cette logique de continuité ? Les chiffres tendent à montrer le contraire : sur près de 10 % des élèves du primaire initiés à l'allemand, seuls 3,4 % en ont cette année poursuivi l'étude en sixième. En espagnol, les effectifs passent de 7,5 % à 4,5 %. Dans tous les cas, les abandons se font au profit de l'anglais. En l'état actuel des choses, l'effort de diversification conduit dans le primaire est donc contré par les aspirations des familles qui, au moment où le choix apparaît possible, et, dans leur esprit, décisif, optent massivement pour l'anglais. Afin de préserver au collège la diversité qui existe à l'école primaire, le groupe de pilotage a soumis au recteur un projet d'enseignement de deux langues en sixième pour les élèves initiés à une autre langue que l'anglais, qui pourrait être mis en œuvre, sous certaines conditions, dans un nombre limité de collèges. Mais la décision d'engager cette expérimentation à la prochaine rentrée n'a pas été prise par les autorités académiques.

De même que les familles ne semblent pas percevoir dans l'apprentissage de la langue à l'école un enjeu majeur pour leur enfant, de même, au collège, il est fait peu de cas des acquis linguistiques de l'école primaire. Les fiches de liaison CM2/6^{ème}, qui servent souvent à la constitution des classes de sixième, ne font pas mention de la langue étudiée, et *a fortiori* du niveau de compétence atteint. Les professeurs de langues intervenant en sixième estiment, et cette opinion n'est pas spécifique à l'académie de Montpellier, que le fossé entre élèves débutants et non-débutants se comble en quelques semaines, quelle que soit finalement la durée de l'apprentissage dont ont bénéficié ces derniers. L'absence de programme pour le primaire, mais surtout la non-prise en compte des acquis de l'école primaire dans les programmes de sixième et dans les manuels ne facilitent pas un changement d'attitude chez les enseignants du collège.

L'offre de langues dans l'enseignement secondaire : pauvreté relative de l'offre et faiblesse des effectifs de certains enseignements

En dehors des langues régionales, six langues sont enseignées dans les collèges de l'académie : l'allemand, l'anglais, l'arabe littéral, l'espagnol, l'italien et le russe, mais cette offre est inégalement répartie sur le territoire et cette apparente diversification doit être relativisée compte tenu de la faiblesse des effectifs concernés : 999 élèves en italien dans l'Hérault et le Gard seulement, 228 élèves en russe répartis entre les cinq départements et 57 élèves en arabe répartis dans l'Hérault et le Gard. Le portugais n'est pas proposé en collège.

L'académie se caractérise par une proportion relativement élevée de collèges n'offrant qu'une LV1, l'anglais : c'est le cas de 39 % des collèges de l'enseignement public. Parallèlement, 19 % des collèges n'offrent qu'un seul choix de LV2. Parmi les établissements présentant une offre limitée, on constate, comme on pouvait s'y attendre, une sur-représentation des établissements ruraux, et des petits établissements : sur les 49 collèges de moins de 400 élèves, 60 % offrent une seule LV1.

Le maintien d'une certaine diversification de l'offre, au-delà des deux langues dominantes, contredit la logique de rationalisation des moyens qui veut que l'on supprime les groupes

ayant dépassé des seuils critiques. Ainsi, en 2000-2001, près du tiers des heures d'allemand LV1 et près du quart des heures d'espagnol LV1 sont dispensées devant des groupes de moins de 10 élèves, 42 % des heures en allemand LV2. La nécessité de ne pas réduire encore une offre déjà modeste a poussé jusqu'à ce jour l'académie à pratiquer une politique volontariste mais coûteuse : à l'exception du département de l'Hérault pour l'allemand, le seuil de fermeture, officiellement fixé à 12 élèves, n'est nulle part appliqué. Le sursis accordé aux sections aujourd'hui en difficulté est justifié par la perspective d'une relance de la demande par l'enseignement primaire.

Sans doute en raison de la proximité géographique de l'Espagne, la part des élèves choisissant l'espagnol est bien supérieure dans l'académie à ce qu'elle représente ailleurs : en quatrième, à la rentrée 2001, elle est – LV1 et LV2 confondues – de 88,2 % dans l'enseignement public, contre 66,2 % en moyenne nationale. Constat inquiétant dans une perspective de diversification : le poids de l'espagnol ne cesse d'augmenter. Au cours des quatre dernières années, la part de la LV2 est passée de 82 à 85 %. Avec 4,5 % des élèves de sixième, l'espagnol occupe dans l'académie la seconde place en LV1, occupée par l'allemand partout ailleurs en France.

Si la faiblesse de l'allemand n'est, bien sûr, pas propre à l'académie de Montpellier, elle est aggravée ici par l'éloignement géographique des pays germanophones. Seuls 3,4 % des élèves de sixième, enseignement public et privé confondu, ont choisi l'allemand à la rentrée dernière, contre 9,4 % en moyenne nationale. En quatrième LV2 l'écart avec la moyenne nationale – 5,2% contre 15,5% – est beaucoup plus important encore. Le score est encore plus faible (4,7 %) quand on se limite au seul enseignement public. L'examen des effectifs d'allemand aux cours des dernières années fait apparaître une évolution très préoccupante. Dans un contexte général de croissance de la population scolaire, l'allemand a accusé en quatre ans une baisse de 10 % en LV1, et de près de 20 % en LV2. La baisse en LV3 quant à elle est de 46 %, mais elle concerne des nombres trop faibles pour être significative. Les autres langues enseignées dans l'académie stagnent à des niveaux très bas : l'italien est absent en sixième et ne concerne en quatrième que 2,6 % des élèves (contre 7% en moyenne nationale). La stabilité des effectifs de LV3 (de 452 à 456 élèves en 5 ans) contredit l'évolution positive constatée depuis plusieurs années dans les autres académies. L'arabe, le portugais, le russe, le chinois et les langues régionales ne représentent ensemble qu'environ 1 % des effectifs.

Une offre riche en LEGT et en progression dans les lycées professionnels

Six lycées sur dix proposent au moins 3 LV1, contre un sur quatre au niveau national. À l'offre de base – anglais, allemand, espagnol – s'ajoutent le russe (un lycée dans le Gard, l'Hérault et les Pyrénées-Orientales) et l'italien (un lycée à Nîmes). Neuf lycées sur dix offrent au moins trois LV2, ce qui correspond à la moyenne nationale ; à la liste des LV1 s'ajoutent l'arabe et les langues régionales occitan et catalan selon la localisation. 22 lycées offrent l'italien, 3 lycées offrent le russe et un l'arabe. Tous les lycées des Pyrénées-Orientales proposent le catalan en LV2 ou LV3. Enfin, 45 % des lycées de l'académie offrent au moins 3 LV3, contre 20 % au niveau national. C'est dans le Gard que l'offre est la plus large. Sur dix lycées, sept offrent au moins trois LV3.

Dans les lycées professionnels, l'effort réalisé en LV1 doit maintenant se poursuivre en LV2. La presque totalité des élèves des lycées professionnels publics étudient une LV1. Seuls les élèves scolarisés en CPA et en mention complémentaire ne suivent pas d'enseignement de

langue. Tous les lycées professionnels privés proposent une LV1, l'anglais pour 82 % d'entre eux. Huit lycées professionnels sur dix offrent deux LV1 et plus, ce taux étant deux fois plus élevé qu'en moyenne nationale. Le développement de la LV2 au LP est l'un des objectifs de la politique académique pour les langues vivantes. En 8 ans, les effectifs au niveau du baccalauréat professionnel sont passés de 3,8 % à 6,8 %, et ont doublé en BEP passant de 3,5 % à 7 %.

Les sections européennes : un développement programmé et diversifié

Depuis la rentrée 1999, vingt sections ont été ouvertes en collège, dont quatorze en allemand ou en espagnol. L'académie compte cette année 25 sections européennes au lycée : 12 en anglais (dont deux en lycée professionnel), 6 en allemand, 6 en espagnol (dont deux en lycée professionnel), une en italien. 74 sections européennes sont implantées en collège. Les ouvertures en lycées sont subordonnées à l'existence d'au moins deux collèges pour les alimenter. Pour la rentrée 2002, vingt quatre ouvertures sont prévues en collège et, par la suite, 10 ouvertures en lycée dont cinq en lycée professionnel. Dans ce domaine comme dans le précédent, l'engagement pris dans le projet académique est tenu. L'existence d'une section européenne au collège implique que la langue soit offerte dès le primaire dans les écoles du secteur. Cette cohérence du dispositif est l'un des soucis du groupe de pilotage.

3.4.3. La mise en place des réformes pédagogiques : un levier pour changer les pratiques d'enseignement

Les arts et culture : une nouvelle structure pour promouvoir une nouvelle dynamique

À la suite de la parution du plan quinquennal sur les arts et la culture en décembre 2000, l'académie a relancé sa politique culturelle et artistique qui végétait jusqu'alors. Un quinzième volet intitulé « Ouverture culturelle et patrimoine régional » a été ajouté au programme académique d'action et un poste de Délégué à l'éducation artistique et à l'action culturelle a été créé et attribué à une IA-IPR d'arts plastiques.

La Délégation à l'éducation artistique et à l'action culturelle s'est vu confier plusieurs missions et des domaines d'action nombreux : elle est d'abord chargée d'effectuer un bilan de la première année de mise en œuvre du plan sur les arts et la culture, bilan d'ailleurs rendu difficile par le faible retour d'informations des établissements et leur très inégale fiabilité ; elle organise les travaux du groupe de pilotage académique sur les arts et la culture dans lequel sont largement représentés les corps d'inspection à côté de l'IUFM, du CRDP et de la DRAC. Ce groupe de pilotage s'est réuni une seule fois en séance plénière mais a mis en place plusieurs réunions de travail sur des problèmes particuliers.

La DAAC veille également à la constitution de groupes départementaux et encourage les inspecteurs d'académie à mettre en place des conventions avec les collectivités territoriales. Elle produit enfin, des outils de pilotage pour aider à la constitution du volet culturel des projets d'établissement et joue un rôle d'expertise dans le traitement de différents dossiers : plans départementaux d'éducation artistique, commission d'attribution des subventions pour les classes à PAC, etc.

Même s'il est trop tôt pour porter une évaluation sur l'activité d'une institution dont la création est récente, force est de reconnaître que l'on perçoit déjà dans l'académie de Montpellier un élan nouveau dans un domaine peu développé jusque là. La création de 1126 classes à PAC, tous niveaux d'enseignement confondus, traduit la vitalité de la politique d'action culturelle dans l'académie même si elle semble avoir eu plus d'impact dans le domaine scientifique et technique que dans les arts plastiques, la musique ou la danse où les classes à PAC sont relativement sous-représentées par rapport au niveau national. Il est à souligner enfin que si la composition des commissions académiques et départementales chargées de l'expertise sur les classes à PAC diffère selon les départements et/ou les niveaux scolaires, dans tous les cas de figure, les IEN et les IA-IPR jouent, en étroite coopération avec les représentants de la DRAC, un rôle clé dans l'impulsion d'une dynamique nouvelle pour ces classes tout en veillant à maintenir une exigence élevée de qualité.

La mise en place de la réforme des collèges : un engagement variable des établissements

Il est difficile de porter un jugement d'ensemble sur la mise en place des nouveaux dispositifs pour «le collège 2000» tant les mesures prévues sont nombreuses et disparates. L'enquête réalisée par la direction de la pédagogie permet cependant de se faire une idée au moins quantitative des conditions de sa mise en place. Si dans l'ensemble, les nouveaux dispositifs n'ont pas suscité d'oppositions systématiques des enseignants, force est de constater qu'ils ont été mis en œuvre de manière très variable selon les départements et les établissements.

La liaison CM2/sixième existe dans la quasi totalité des collèges à l'exception du département de l'Aude où près de 30 % ne l'ont pas mise en place au cours de la première année. Les rencontres entre professeurs des écoles et des collèges portent essentiellement sur l'analyse des évaluations en sixième et l'élaboration de projets communs ; plus rarement sur l'organisation de stages regroupant les deux catégories d'enseignants. Dans l'un des collèges visités par la mission conjointe – le collège Grazailles à Carcassonne – la liaison inter-degrés est apparue tout à fait exemplaire. Trois rencontres sont organisées durant la scolarisation des élèves en CM2 : une visite des écoles du secteur par l'équipe de direction accompagnée d'enseignants du collège, une journée passée au collège par les élèves de CM2, enfin une visite des parents au collège qui leur permet de rencontrer les professeurs. Par ailleurs, l'équipe de direction participe à l'élaboration des projets d'école du secteur, rencontre les professeurs de CM2, prend en compte les appréciations qu'ils portent sur chaque élève pour la constitution des classes de sixième et transmet systématiquement aux directeurs d'école les résultats de l'évaluation réalisée en sixième.

Les heures de remise à niveau ont été mises en place dans la quasi-totalité des établissements et sont assurées par des professeurs de mathématiques et de français volontaires. Le regroupement d'élèves n'est la modalité adoptée que dans un cas sur deux avec de grandes variations d'un département à l'autre : si dans le Gard et les Pyrénées-Orientales, il est majoritaire, en Lozère, au contraire, la remise à niveau s'effectue dans le cadre des classes constituées, les autres départements se trouvant dans une situation intermédiaire avec autant de classes constituées que de regroupements. En classe de cinquième, la remise à niveau ne concernait la première année qu'environ les deux tiers des élèves dans les Pyrénées-Orientales mais plus de 85 % dans les autres départements. Les moyens affectés à la remise à niveau sont variables d'un établissement à l'autre, certains chefs d'établissement jouant sur les fourchettes horaires de disciplines par application systématique des horaires «plancher», ce qui est très

mal ressenti par les professeurs. En outre, ces heures ont été souvent proposées en HSE alors que les enseignants souhaitent leur intégration dans leur service comme c'est le cas pour l'aide individualisée en seconde. Enfin, leur efficacité est obérée par le fait qu'elles ne prennent que trop rarement appui sur une exploitation fine des résultats des évaluations des élèves.

Les études dirigées sont proposées à la quasi-totalité des élèves de sixième mais plus inégalement en classe de cinquième avec des écarts importants d'un département à l'autre de l'ordre du quart dans les Pyrénées-Orientales à 100 % en Lozère. Elles sont principalement assurées par les professeurs principaux ou d'autres professeurs de la classe mais beaucoup d'établissements ont rencontré des difficultés à trouver des volontaires. Les études encadrées sont mises en place tant en sixième qu'en cinquième et sont généralement confiées à des surveillants.

Le tutorat, quant à lui, existe de manière très variable selon les départements. L'enquête réalisée à la rentrée 1999 montrait que le quart des élèves en bénéficiaient dans les Pyrénées-Orientales mais seulement 6 % en Lozère, les autres départements se situant en position intermédiaire. Un certain nombre d'établissements ont expérimenté avec un succès d'ailleurs inégal un tutorat par les pairs, les élèves de sixième étant aidés par leurs camarades des classes de quatrième ou troisième.

Les parcours diversifiés ont été mis en place dès la première année dans la moitié des collèges de l'académie avec des écart qui vont de 30 % dans l'Aude à plus de 70 % en Lozère. Environ les deux tiers des parcours sont réellement pluridisciplinaires. Les travaux croisés ne sont montés en puissance qu'à partir de la rentrée 2000.

Les heures de vie de classe sont utilisées essentiellement par les professeurs principaux pour traiter des problèmes liés à « l'ambiance » des classes, réguler les conflits entre élèves ou avec les professeurs et aborder différentes questions comme l'éducation à l'orientation ou à la santé. Leur intérêt est plus ou moins bien perçu par les élèves en fonction de la personnalité du professeur principal et de son ouverture au dialogue.

Dans l'ensemble, si l'on ne rencontre pas d'opposition systématique des professeurs, des freins apparaissent, liés à des effets d'inertie, à un mode d'exercice souvent solitaire du métier, à un manque d'intérêt pour les activités interdisciplinaires et au refus d'assurer le fonctionnement des dispositifs sur la base d'heures supplémentaires. En outre, certains dispositifs, notamment dans les ZEP/REP recoupent des initiatives déjà mises en place par les équipes pédagogiques qui leur paraissent souvent plus adaptées à la résolution des problèmes concrets rencontrés sur le terrain. Globalement, ce sont les mesures d'aide et de soutien aux élèves qui rencontrent le meilleur écho dans la communauté enseignante. En revanche, les ateliers lecture, les études dirigées ou le tutorat suscitent un plus grand scepticisme.

Les mesures prévues par la réforme ne permettent pas de gérer la difficile question de l'hétérogénéité des élèves qui, lorsqu'elle est trop marquée, rend impossible toute activité d'enseignement aux dires de nombreux professeurs. Dans nombre de situations, les lacunes de certains élèves sont telles que ni les dispositifs de soutien, ni les études dirigées ni les différents dispositifs d'accompagnement ne sont efficaces. De fait, les enseignants expriment un certain scepticisme sur la possibilité d'individualiser réellement les apprentissages tout en assurant un contrôle permanent sur l'ensemble des élèves afin d'éviter les dérives comportementales. La tentation est alors grande de se replier sur une pédagogie plus directive

et de reconstituer de manière plus ou moins avouée des classes de niveau sous le label d'une hétérogénéité maîtrisée.

Les nouveaux dispositifs pédagogiques en lycée : des réussites inégales

Bien relayée par les corps d'inspection territoriaux, la réforme des lycées s'est mise en place sans trop de difficultés dans l'académie de Montpellier. Les textes nationaux ont fait systématiquement l'objet d'une réécriture pour faciliter leur appropriation par les acteurs de terrain et les nombreuses réunions d'information animées conjointement par les inspecteurs et les chefs d'établissement ont eu un réel effet d'entraînement auprès de professeurs dont beaucoup étaient au début dubitatifs voire sceptiques sur l'intérêt des nouveaux dispositifs. La pratique du pilotage partagé, maintenant bien enracinée dans l'académie, a sans aucun doute grandement contribué à ce succès. Dans l'ensemble, la mise en place de la réforme n'a pas fait l'objet de refus ou d'oppositions marquées de la part du corps enseignant, mais l'engagement dans l'action a été variable d'un établissement à l'autre et les réussites inégales selon la nature des dispositifs.

Les travaux personnels encadrés : une réelle réussite

Le lancement des TPE a suscité au départ des réactions variées qui allaient de l'enthousiasme d'une petite minorité de professeurs à la réticence ou à l'indifférence du plus grand nombre. La forte implication des chefs d'établissement dans la mise en place du dispositif, l'engagement quasi-militant de certains professeurs et le réel intérêt manifesté par les élèves ont eu raison des préventions initiales. Le bilan de la mise en œuvre des TPE en classe de première est largement positif, de sorte que les proviseurs n'ont eu guère de mal à trouver des professeurs volontaires pour prendre en charge les TPE en classe terminale. C'est près de 45 % des élèves qui ont fait le choix de poursuivre les TPE en classe terminale à la rentrée 2001. On note toutefois des disparités fortes entre la série ES où l'on est proche des 50 % et les séries L et S où l'on se situe à 40 %. L'amplitude des écarts entre établissements – de 15 % à 100 % d'inscrits à la rentrée – est bien plus grande encore et s'explique très largement par le degré de mobilisation des équipes pédagogiques et l'engagement plus ou moins fort des proviseurs et de leurs adjoints. Dans quelques lycées, le choix a d'ailleurs été fait, en série scientifique, d'utiliser la dotation horaire pour renforcer le soutien en mathématiques au détriment de la mise en place des TPE.

Les modalités pratiques d'organisation associent généralement deux disciplines, exceptionnellement trois ou plus. Les couplages disciplinaires les plus courants concernent les sciences économiques et sociales et l'histoire-géographie en série ES, le français la philosophie et/ou l'une des langues vivantes en série L, la physique-chimie, les SVT et les mathématiques en série scientifique. D'autres combinaisons, moins classiques, sont souhaitées par les enseignants – par exemple un couplage sciences et philosophie en S – sans avoir toujours pu être mises en œuvre au cours de la présente année. De manière générale, on sent une réticence assez forte des professeurs de mathématiques et de langues à s'investir dans ce dispositif par crainte de voir leurs disciplines instrumentalisées.

Dans l'ensemble, l'appréciation portée par les professeurs qui se sont engagés dans la mise en œuvre des TPE est favorable. Ce dispositif pédagogique a souvent permis d'initier un travail d'interdisciplinarité qui a conduit à un approfondissement de la réflexion épistémologique et didactique sur le statut de chaque discipline. Si les enseignants documentalistes ont été

associés au dispositif, notamment en ce qui concerne l'instauration d'une démarche de recherche documentaire, on peut regretter qu'ils n'aient généralement pas été consultés pour la détermination des thèmes et le choix des sujets ce qui aurait évité certaines impasses du point de vue de l'accès aux ressources documentaires.

La mission a cependant relevé plusieurs difficultés susceptibles à terme de contrarier le bon déroulement du processus. L'une est d'ordre matériel : l'insuffisance des accès à l'Internet, liée au sous-équipement en ordinateurs des CDI a conduit trop souvent les élèves à privilégier la seule documentation écrite ; les autres sont de nature plus pédagogique et tiennent le plus souvent à un manque de formation : beaucoup de professeurs éprouvent des difficultés à encadrer le travail des élèves, notamment sur des thèmes qu'ils connaissent peu, ou lorsque les supports utilisés sont nouveaux, et l'aide à la problématisation est notoirement insuffisante, de sorte que les travaux d'élèves aboutissent encore trop souvent à de simples compilations structurées selon un mode proche de la dissertation.

L'aide individualisée : un dispositif apprécié des professeurs et des élèves mais détourné en partie de son objectif initial

L'aide individualisée fonctionne partout, mais selon des modalités plus ou moins adéquates : il n'est pas rare que l'effectif pris en charge dépasse le seuil des 8 élèves, les groupes constitués à la rentrée restent parfois inchangés tout au long de l'année, transformant le dispositif en un simple cours de rattrapage pour élèves étiquetés d'entrée de jeu comme faibles, au risque de les enfermer dans ce statut ; tantôt le groupe d'élèves bénéficiant de l'aide individualisée n'est composé que de volontaires, tantôt les élèves sont désignés par le professeur. Enfin, ce ne sont pas toujours les élèves qui en auraient le plus besoin qui bénéficient de l'aide individualisée : dans certains cas, cette aide a été utilisée pour renforcer les compétences de bons élèves dans la perspective d'une intégration mieux réussie en première S.

Par ailleurs, certaines modalités de son organisation, séances placées à des plages horaires jugées peu attractives – en début de matinée ou en fin d'après-midi – peuvent renforcer « l'effet dissuasif » induit par des méthodes pédagogiques parfois trop peu innovatrices. À cet égard, il est regrettable que la préconisation du groupe de pilotage « lycées » de confier en partie l'aide individualisée à des professeurs qui n'enseignent pas dans la classe n'ait pas été suivie d'effet. En outre, faute d'une exploitation suffisamment fine des évaluations en début de seconde et d'une prise en charge vraiment différenciée des difficultés des élèves, l'aide individualisée ne semble pas en l'état actuel produire tous les effets escomptés.

Si les professeurs apprécient le travail en petits groupes qui permet de mieux connaître les élèves et reconnaissent que ce contact personnalisé favorise la motivation et instaure un meilleur climat dans la classe, peu considèrent que cela a un effet réel sur les acquis cognitifs des élèves les plus faibles. De fait, la généralisation de l'aide individualisée en seconde n'a pas empêché les taux de redoublement et de réorientation en fin de seconde d'augmenter dans l'académie.

L'éducation civique juridique et sociale : un bon démarrage en lycée professionnel mais des pratiques très disparates en LEGT

Montpellier a fait partie des académies choisies pour l'expérimentation de l'ECJS en lycée professionnel en 2000-2001. Les professeurs volontaires pour conduire cette expérience ont travaillé en interdisciplinarité et fait réaliser par les élèves des fiches méthodologiques de qualité sur la conduite du débat argumenté. Le bilan de cette expérimentation a été jugé plutôt positif tant par les élèves que par les enseignants qui ont constaté un développement du sens de la responsabilité, de l'autonomie et du travail en équipe ainsi qu'un sentiment de valorisation chez leurs élèves.

À la rentrée 2001, l'éducation civique juridique et sociale a été mise en place dans la plupart des lycées professionnels même si elle ne figure pas toujours en tant que telle dans les emplois du temps des élèves. Les binômes les plus courants associent des professeurs de lettres-histoire avec des collègues de vie sociale et professionnelle en BEP et d'économie-gestion en première professionnelle. Mais certains enseignants de ces disciplines restent encore peu disposés à intervenir dans des domaines qui débordent leur cadre disciplinaire tant par crainte d'un éparpillement des horaires de leur service que par manque de formation. Il faut donc attendre la montée en puissance du dispositif pour porter un jugement plus tranché sur sa mise en œuvre.

Dans la voie générale, l'ECJS est maintenant bien installée dans les trois niveaux de classe. Elle est assurée dans 85 % des cas par des professeurs d'histoire-géographie, dans près de 15 % par des professeurs de sciences économiques et sociales surtout présents en seconde et dans la filière ES, plus exceptionnellement par des enseignants de français ou de philosophie. Faute d'un nombre de professeurs volontaires suffisant, elle est souvent confiée aux nouveaux arrivants et sert alors de variable d'ajustement dans la confection des services. En dépit des recommandations de l'inspection qui préconisent des séquences de deux heures par mois pour conduire de véritables débats argumentés, l'organisation la plus couramment adoptée par les établissements est une heure par quinzaine. Par ailleurs, les pratiques de co-disciplinarité restent quasiment inexistantes.

Les représentations et les pratiques des enseignants par rapport à l'ECJS apparaissent, en outre, fortement contrastées parfois au sein d'un même établissement. Certains professeurs évitent d'aborder des questions d'actualité et privilégient l'étude de questions techniques ou à fort contenu éthique par crainte de dériver vers des conversations de type « café du commerce ». Pour d'autres, c'est au contraire l'occasion de traiter de « questions vives », en prise sur l'actualité, le processus de régulation du débat étant finalement jugé plus important que l'apport d'informations ou de connaissances.

Dans la pratique, on rencontre tous les cas de figure : un nombre non négligeable de professeurs continue à assurer un cours dans sa discipline, d'autres traitent des thèmes de l'ECJS mais de façon plutôt magistrale, d'autres encore font venir des conférenciers ou réduisent les séances à une succession d'exposés d'élèves. Seule, une petite fraction semble mettre en oeuvre de véritables débats argumentés conformément aux indications figurant dans les instructions officielles. Compte tenu de la diversité des pratiques, il ne faut pas s'étonner si l'intérêt des élèves reste très inégal, plus élevé en classe de seconde que dans les autres classes (effet de nouveauté ?) et davantage dans les séries L et ES que chez les scientifiques pour qui cet enseignement représente, aux dires de nombreux élèves, une « perte de temps » en classe terminale.

Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel : un bon engagement des enseignants dans les disciplines professionnelles, mais un positionnement plus délicat des professeurs d'enseignement général

Le cadrage du dispositif a fait l'objet de nombreuses réunions animées de manière pluridisciplinaire par les inspecteurs bien relayés dans les établissements par les proviseurs et les chefs de travaux. Par ailleurs, un groupe de ressources académiques fournit l'appui nécessaire aux équipes pédagogiques qui en font la demande. L'accueil des enseignants a été dans l'ensemble positif, même si les professeurs d'enseignement général ont pu éprouver des difficultés à trouver le bon positionnement.

La quasi-totalité des classes concernées par ce dispositif a conduit des PPCP au cours de l'année scolaire 2000-2001 et plus de 500 descriptifs ont été communiqués au DAET au cours de l'année. L'exposition réalisée au CRDP de Montpellier a permis de présenter une centaine de projets révélant à la fois la diversité et la richesse des travaux engagés dans les différents établissements. L'inventaire des PPCP préparés dans chaque département est tenu à jour sur le serveur académique et donne une bonne idée des trésors d'ingéniosité déployés par professeurs et élèves pour réaliser des productions originales.

Ces projets sont cependant inégalement innovateurs selon les établissements et les spécialisations professionnelles. Dans certains cas, ils ne font que prolonger des activités pluridisciplinaires qui existaient déjà de manière informelle ; dans d'autres au contraire, ils ont été le vecteur d'innovations et ont contribué à modifier de manière significative les rapports entre professeurs et élèves et entre disciplines d'enseignement général et professionnel au point de changer l'ensemble du climat de travail.

Plus généralement, une réflexion complémentaire doit être conduite sur la nature des sujets proposés aux élèves : certaines productions sont sans rapport direct avec les référentiels des secteurs professionnels concernés, et n'ont donc pas un caractère véritablement professionnel ; d'autres au contraire, sont trop techniques pour se prêter à un traitement véritablement pluridisciplinaire. De manière générale, les projets ne jouent pas toujours sur les complémentarités entre les programmes d'enseignement général et les référentiels professionnels et n'associent pas assez la composante professionnelle aux dimensions culturelle et sociale. Une excessive émulation entre équipes de professeurs et entre établissements peut aussi conduire à proposer des projets trop ambitieux et difficiles à financer.

Plusieurs chefs d'établissement font également état des difficultés à concilier l'horaire annuel des PPCP qui leur assure la souplesse nécessaire et permet une modulation du temps de travail en cours d'année et l'attachement des enseignants à un service hebdomadaire intangible. La solution la plus souvent adoptée dans l'académie consiste à faire alterner des périodes stables, parfois avec mise en barrettes de plusieurs classes sur une même plage horaire, et des périodes de regroupement sur certains jours avec une intervention conjointe d'au moins deux enseignants.

Au total, dans une académie où le corps enseignant est l'un des plus âgés de France et où domine une conception très individualiste du métier, la mise en place plutôt réussie des réformes a indéniablement favorisé l'émergence d'habitudes de travail plus coopératives qui devraient aujourd'hui s'étendre à d'autres domaines d'activité comme l'éducation à l'orientation ou l'articulation entre les cycles et les degrés d'enseignement.

CONCLUSION

L'académie de Montpellier présente bien des traits communs à l'ensemble des académies du littoral méditerranéen : un environnement marqué par une forte poussée démographique, une sous-industrialisation chronique, des taux élevés de chômage et de « Rmistes » ; un système de formation caractérisé par la préférence donnée aux études générales longues au détriment de l'orientation vers l'enseignement professionnel, une faible proportion de bacheliers dans une génération, des taux de réussite faibles en CAP et BEP, et de réelles difficultés d'insertion professionnelle. On peut relever, en outre, deux autres traits structurels qui touchent aux conditions de l'enseignement : la forte proportion des personnels enseignants et de direction âgés de 55 ans ou plus, d'une part, une surcharge d'effectifs dans nombre d'établissements publics du second degré, d'autre part.

Les problèmes que rencontre le système éducatif en Languedoc-Roussillon sont simplement ici accentués par certaines particularités « locales ». Les nombreux changements de recteurs au cours des cinq dernières années ont induit une instabilité du management académique préjudiciable à la continuité du pilotage de l'académie. La dégradation des relations entre le rectorat et la Région a longtemps contribué à bloquer toute programmation rationnelle des investissements dans le temps. La forte tradition revendicative du monde enseignant, qui trouve ses racines dans l'histoire de la région, a pu retarder certaines évolutions rendues indispensables par la transformation du contexte économique et social. Dans un autre registre, enfin, le poids élevé des populations appartenant à des communautés spécifiques – peu ou non francophones – a rendu plus complexe la question de l'adaptation de l'école à des publics scolaires difficiles. De manière plus générale, une meilleure prise en compte de l'ensemble des indicateurs de contexte socio-économique par la DPD devrait conduire à mieux cerner le degré réel de difficulté sociale de l'académie qui semble actuellement très largement sous-estimé. En conséquence, le niveau de la valeur ajoutée s'en trouverait d'autant réévalué.

Quoi qu'il en soit, on observe ces dernières années un net effort de redressement. L'académie a bénéficié de nouveaux moyens importants en 1999 et 2000 enclenchant un processus de ratrappage rendu nécessaire par l'évolution des effectifs scolarisés. Des relations plus sereines entre le rectorat et la Région ont permis d'amorcer un programme de construction et d'équipement des établissements qui sera, de toute façon, une affaire de longue haleine compte tenu des projections démographiques. Enfin et surtout, l'académie s'est dotée d'un projet « le programme académique d'action » en 1999 qui pose un diagnostic lucide et sans concession sur les problèmes qu'elle doit affronter. Prenant appui sur un tableau de bord bien construit, il fixe des priorités en termes d'action qui font l'objet à mi-parcours d'une évaluation rigoureuse par la direction de la pédagogie. On a assisté, enfin, à un renouvellement profond de l'encadrement administratif – tous les IA-DSDEN ont changé dans les deux dernières années – et à un renouvellement des équipes de direction dont les nouveaux titulaires semblent avoir un profil de carrière en meilleure adéquation avec les profils de poste des établissements qu'ils dirigent. En outre, le pilotage partagé, associant responsables administratifs, inspecteurs pédagogiques et chefs d'établissement est maintenant bien installé dans l'académie et induit une efficacité certaine de l'action de l'encadrement. La manière dont se sont mises en place, dans une période de fortes tensions, les réformes du collège et du lycée en est une bonne illustration. Parallèlement, l'attente des chefs d'établissement et des enseignants à l'égard des corps d'inspection s'accroît et la demande

d'une présence renforcée sur le terrain se fait de plus en plus pressante alors que les missions transversales confiées aux inspecteurs se multiplient.

Il est encore trop tôt pour porter un jugement tranché sur les effets induits par la relance récente de la politique des bassins et la réactivation des projets d'établissements, mais il semble bien que l'on ait cette fois tiré les leçons des échecs passés pour reprendre ce dossier sur de nouvelles bases. Cela devrait permettre à l'académie de construire un nouveau type de relations entre les acteurs, reposant davantage sur des rapports de confiance réciproque que sur la seule force de l'autorité hiérarchique.

D'ores et déjà, un certain nombre de signes apparaissent favorables. Les taux de redoublement diminuent régulièrement en collège à tous les niveaux de classe au point d'être maintenant comparables aux taux nationaux, les résultats au baccalauréat progressent et rattrapent globalement le niveau national, malgré la contre-performance relative des candidats au baccalauréat général à la session 2001. La continuité des parcours scolaires est mieux assurée grâce à un renforcement de l'offre de formation et à la multiplication des passerelles entre enseignement professionnel et enseignement technologique. Mais il n'en persiste pas moins un problème récurrent de sous-orientation vers l'enseignement professionnel qui n'est pas ici compensée, comme dans d'autres académies, par un développement suffisant de l'apprentissage, notamment au niveau IV. Et si les sorties sans qualification sont maintenant à l'étiage national, cela a pour contrepartie une augmentation préoccupante des sorties aux niveaux V et V bis.

PROPOSITIONS

Au niveau de la politique académique et du fonctionnement des services

1. Harmoniser la politique du premier degré afin de réduire les disparités interdépartementales et engager les inspections académiques à mieux évaluer les performances scolaires.
2. Mettre en place un système d'information unique et partagé entre les différents niveaux d'administration (rectorat, inspections académiques, EPLE).
3. Améliorer le fonctionnement du remplacement pour les enseignants et les personnels ATOS. Associer plus étroitement les corps d'inspection à ces opérations.

Au niveau de l'offre de formation

1. Refondre la carte de l'éducation prioritaire, en fonction des orientations ministérielles, pour tenir compte de l'évolution extrêmement rapide des caractéristiques sociales et culturelles des populations scolarisées.
2. Poursuivre l'effort de préscolarisation en zones d'éducation prioritaire en particulier pour les enfants appartenant à des communautés spécifiques peu ou non francophones.
3. Augmenter l'offre de places dans des classes ou établissements spécialisés pour accueillir les enfants présentant des handicaps, des problèmes de santé ou de très graves difficultés scolaires. Freiner, en contrepartie le développement des classes de troisième d'insertion.
4. Renforcer la continuité de la carte des langues de l'enseignement primaire au collège et diversifier l'offre en collège.
5. Réaménager la carte des formations professionnelles géographiquement et par spécialités pour renforcer son adéquation avec les besoins de l'économie régionale et l'évolution de la demande sociale. Créer une équipe académique « projet filières » pour favoriser un développement plus cohérent de l'offre dans le domaine industriel.
6. Améliorer la continuité de l'offre de formation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.

Au niveau du pilotage pédagogique

1. Assurer une meilleure présence des inspecteurs sur le terrain pour permettre une réduction des retards d'inspection, un meilleur suivi de la mise en place des nouveaux dispositifs pédagogiques et un repérage et une évaluation plus systématiques des innovations de façon à mieux en assurer la diffusion.

2. Développer les interventions conjointes des IA-IPR, des IEN de circonscription et des IEN-ET pour assurer une meilleure liaison entre écoles et collèges, d'une part, et entre enseignement professionnel et technologique, d'autre part.
3. Généraliser les opérations d'évaluation globale des établissements en clarifiant les critères de choix des établissements et les finalités de l'évaluation ; donner des suites concrètes aux recommandations des « auditeurs ».
4. Développer l'inspection d'équipes pédagogiques d'établissement sur la base de protocoles communs à l'ensemble des disciplines. Concentrer les efforts d'accompagnement pédagogique sur les établissements les plus en difficulté.
5. Procéder à une meilleure exploitation des rapports d'inspection afin d'établir un état précis de la situation des disciplines et de mettre en place une gestion plus qualitative des ressources humaines.

Au niveau de la formation des personnels

1. Mieux identifier les besoins de formation des ATOSS par une concertation appropriée avec les représentants de ces catégories de personnels et une meilleure association du responsable de la division des personnels administratifs à l'élaboration du plan de formation.
2. Prendre davantage en compte la participation aux actions de formation dans l'évaluation des personnels et la gestion des carrières ; développer les actions de formation à public désigné en fonction des problèmes repérés sur le terrain par les corps d'inspection.
3. Développer la formation aux technologies de l'information et de la communication par la mise en place de stages lourds et l'intégration systématique d'un volet TICE dans les formations disciplinaires.
4. Mieux évaluer l'efficacité de la formation, en particulier ses retombées effectives au niveau des pratiques d'enseignement dans les classes.

Au niveau du pilotage des établissements

1. Généraliser la mise en place des projets d'établissement de façon à ce que tous les collèges et lycées aient élaboré un projet à la fin de l'année scolaire 2002-2003. Harmoniser la procédure d'examen et de validation des projets des collèges entre les départements.
2. S'engager dans une politique de contractualisation entre l'académie et les établissements sur la base d'un constat partagé et d'une détermination des objectifs et des modes d'évaluation élaborés contradictoirement entre chefs d'établissement et autorités rectorales.
3. Inciter les équipes de direction à renforcer les liaisons entre écoles et collèges, d'une part, collèges et lycées, d'autre part, dans le cadre de la politique des bassins.

4. Améliorer l'orientation vers l'enseignement professionnel en développant l'éducation à l'orientation en collège par une mobilisation accrue des chefs d'établissements, des conseillers d'orientation psychologues, des professeurs principaux et des professeurs de technologie. Faire intervenir des représentants du monde de l'entreprise pour présenter les métiers.
 5. Renforcer l'implication des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique et favoriser le développement de «conseils pédagogiques » au sein des établissements qui pourraient être constitués de professeurs désignés en concertation avec les corps d'inspection.
-

Annie DEROCLES

Françoise DUCHÈNE

Jean-Yves DUPUIS

Jean ETIENNE

Alain HEBRARD

Rémy JOST

Éliane LANGLOIS

Jean-Louis PERILLIER

ANNEXE

LISTE DES ETABLISSEMENTS VISITES

| | |
|------------------------------|--|
| AUDE | Collège Grazailles de CARCASSONNE Lycée Denis Diderot de NARBONNE Lycée Professionnel Andreossy de CASTELNAUDARY |
| GARD | Lycée Professionnel Mistral de NIMES Collège Le Mourion de VILLENEUVE LEZ AVIGNON Lycée Philippe Lamour NIMES |
| PYRENEES - ORIENTALES | Collège Marcel Pagnol de PERPIGNAN Lycée Arago de PERPIGNAN Lycée professionnel Moulin à Vent de PERPIGNAN |
| LOZERE | Collège de MEYRUEIS Lycée polyvalent Emile Peytavin de MENDE Lycée Professionnel Emile Peytavin de MENDE |
| HERAULT | Lycée professionnel Jean Moulin de BEZIERS Collège Frédéric Mistral de LUNEL Lycée Mas de Tesse de MONTPELLIER |