

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Clermont-Ferrand

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

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

FÉVRIER 2004



N° 2004 - 010

**Évaluation de l'enseignement
dans l'académie de Clermont-Ferrand**

FÉVRIER 2004

Michèle CHEVALIER-COYOT
Françoise DUCHENE
Gisèle DESSIEUX
Philippe CLAUS
Guy MENANT
Michel VALADAS

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Michel GEORGET
Patrice GUY
Tristan CHALON
*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'équipe qui a assuré la conduite de cette mission et la rédaction du présent rapport a bénéficié de contributions rédigées par des membres des deux inspections générales, soit à l'occasion de visites en établissements ou en circonscriptions, soit à propos de l'analyse de l'état de l'enseignement des différentes disciplines. Elle remercie :

Hélène BELLETO-SUSSEL
Jean BOTTIN
Gérard CHOMIER
Françoise COEUR
Yves COTTEREAU
Geneviève GAILLARD
Michel GAGNEUX
Bruno LEVALLOIS
Christiane MENASSEYRE
André MONTES
Jean MOUSSA
Dominique REMY-GRANGER
Émilien SANCHEZ
Patrice SOLER
Serge THEVENET
Jacques THIERRY

S O M M A I R E

Introduction 1

1. Le contexte régional : quelles contraintes et quels défis pour l'enseignement dans l'académie ? 3

1.1. Une région de contrastes marquée par une baisse démographique 3

| | | |
|--------|---|----|
| 1.1.1. | <i>La pauvreté démographique</i> | 3 |
| ▪ | Le manque d'hommes..... | 3 |
| ▪ | L'hémorragie des effectifs scolaires | 5 |
| 1.1.2. | <i>Un contexte économique et social contrasté</i> | 7 |
| ▪ | La fragilité de l'emploi en Auvergne (données statistiques en annexe 2)..... | 7 |
| ▪ | Les spécificités de l'activité économique..... | 8 |
| ▪ | Le niveau de formation de la population auvergnate | 9 |
| 1.1.3. | <i>Une recomposition régionale qui conditionne l'évolution du réseau scolaire</i> | 10 |
| ▪ | L'organisation méridienne traditionnelle | 10 |
| ▪ | Val d'Allier et arrière pays : une nouvelle organisation de l'espace..... | 10 |

1.2. École et territoire 11

| | | |
|--------|---|----|
| 1.2.1. | <i>Le réseau scolaire</i> | 11 |
| ▪ | La logique de proximité conditionne l'aménagement du territoire en matière scolaire | 11 |
| ▪ | Une concurrence des réseaux de formation qui accentue la fragilité du réseau scolaire | 12 |
| 1.2.2. | <i>Le poids des microstructures dans le premier degré et au collège</i> | 14 |
| ▪ | La ruralité, une réalité incontournable concernant de moins en moins d'élèves dans un environnement de moyenne montagne | 15 |
| ▪ | La dispersion importante des structures et des microstructures | 15 |
| ▪ | Les tentatives de réponse à l'isolement en milieu rural et leurs limites | 16 |
| 1.2.3. | <i>La carte des formations à vocation professionnelle : la demande et l'offre de formation dans l'académie</i> | 18 |
| ▪ | Le cadrage de cette problématique nécessite deux remarques préalables à l'analyse | 18 |
| ▪ | Analyse de l'évolution de la carte des formations technologiques et professionnelles..... | 19 |
| ▪ | Les viviers d'alimentation des sections..... | 21 |
| ▪ | Les classes ou dispositifs préparatoires à l'accès aux voies technologiques et professionnelles..... | 22 |
| 1.2.4. | <i>Une gestion des moyens largement conditionnée par la ruralité et la dispersion des structures</i> | 24 |
| ▪ | Le surcoût relatif du rural « isolé » | 24 |
| ▪ | La répartition des moyens d'enseignement | 26 |

| | |
|--|-----------|
| 1.3. École et société..... | 30 |
| 1.3.1. <i>L'école pour les enseignants.....</i> | 30 |
| ▪ Des valeurs bien ancrées..... | 30 |
| ▪ Une méfiance certaine vis à vis de l'évolution des structures..... | 30 |
| ▪ Des liens parfois un peu distendus avec le niveau départemental ou académique | 31 |
| 1.3.2. <i>L'École pour les parents</i> | 31 |
| ▪ Des relations de confiance avec l'École mais une certaine lucidité..... | 31 |
| ▪ Une certaine absence d'ambition des familles conduisant souvent à une « orientation de proximité » | 32 |
| ▪ Un attachement crispé à l'existant | 32 |
| 1.3.3. <i>L'École pour les collectivités territoriales.....</i> | 32 |
| ▪ L'attachement et l'engagement des collectivités locales pour l'École..... | 32 |
| ▪ La crispation et les conservatismes locaux | 34 |
| 1.3.4. <i>L'École pour les autres services de l'État</i> | 35 |
| ▪ Le maintien d'un climat scolaire calme et paisible | 35 |
| ▪ L'animation éducative..... | 36 |
| ▪ L'insertion professionnelle | 36 |
| 2. La politique éducative dans l'académie : performances et prise en charge des élèves | 39 |
| 2.1. De bonnes performances mais quelques interrogations..... | 39 |
| 2.1.1. <i>Des résultats satisfaisants</i> | 39 |
| ▪ Les résultats aux évaluations nationales | 39 |
| ▪ Les résultats aux examens..... | 40 |
| 2.1.2. <i>Parcours scolaires et orientation.....</i> | 42 |
| ▪ Les retards scolaires | 42 |
| ▪ L'orientation à l'issue du collège..... | 43 |
| ▪ L'orientation après la seconde générale et technologique | 45 |
| ▪ Niveau de qualification et d'insertion à la sortie du système éducatif | 46 |
| ▪ Accès à l'enseignement supérieur..... | 47 |
| 2.2. La prise en charge des élèves | 48 |
| 2.2.1. <i>Des conditions d'enseignement favorables</i> | 48 |
| ▪ La relative stabilité de personnels recrutés dans l'académie..... | 48 |
| ▪ Des enseignants sérieux, même si la pédagogie traditionnelle reste dominante..... | 49 |
| ▪ Les bonnes conditions d'enseignement et la qualité de l'environnement de l'école, facteurs déterminants..... | 52 |
| ▪ Importance de « l'effet maître » et de « l'effet chef d'établissement »..... | 52 |
| 2.2.2. <i>Une bonne qualité de la vie scolaire.....</i> | 53 |
| ▪ Qualité du climat scolaire..... | 53 |
| ▪ Dynamisme des activités éducatives | 56 |
| 2.2.3. <i>Prise en charge des élèves à besoins spécifiques.....</i> | 58 |
| ▪ La prise en charge des difficultés « ordinaires » des élèves..... | 58 |

| | |
|---|------------|
| ▪ L'adaptation et l'intégration scolaire (AIS) : un déploiement de moyens considérable | 59 |
| ▪ L'éducation prioritaire | 63 |
| ▪ Ateliers, classes relais et école ouverte | 67 |
| 3. La mobilisation des acteurs pour la réussite des élèves | 69 |
| 3.1. Le pilotage général de l'académie | 69 |
| 3.1.1. <i>Les dispositifs de pilotage</i> | 69 |
| 3.1.2. <i>Le recours à une administration de mission</i> | 70 |
| 3.1.3. <i>Un souci de dialogue direct</i> | 70 |
| 3.2. Le pilotage par les projets | 71 |
| 3.2.1. <i>Le projet académique (1999-2003)</i> | 71 |
| ▪ L'élaboration du projet académique : l'éclairage apporté par l'état des lieux | 71 |
| ▪ Le contenu du projet académique | 72 |
| ▪ Une mise en œuvre réelle mais partielle du projet académique | 74 |
| 3.2.2. <i>Les projets d'établissement ou d'école</i> | 75 |
| ▪ Un cadrage efficace..... | 75 |
| ▪ La prise en compte des spécificités locales..... | 75 |
| ▪ Une application hétérogène selon les établissements et les écoles..... | 76 |
| 3.3. Le pilotage pédagogique..... | 77 |
| 3.3.1. <i>L'application pédagogique du projet académique</i> | 77 |
| 3.3.2. <i>Quelques priorités nécessitant un pilotage fort</i> | 78 |
| ▪ Premier domaine : le schéma stratégique des TICE..... | 78 |
| ▪ Deuxième domaine : la politique des langues vivantes..... | 81 |
| ▪ Troisième domaine : l'accompagnement des réformes et des priorités nationales | 91 |
| 3.3.3. <i>L'implication des corps d'inspection dans le pilotage pédagogique</i> | 94 |
| ▪ La place des IA-DSDEN..... | 94 |
| ▪ La place des corps d'inspection disciplinaires dans le second degré | 95 |
| ▪ Le pilotage des circonscriptions du premier degré | 99 |
| ▪ La cohérence académique de l'action des corps d'inspection..... | 102 |
| 3.3.4. <i>Pilotage et gestion des ressources humaines</i> | 103 |
| ▪ Une direction des ressources humaines (DRH) à renforcer | 103 |
| ▪ Une gestion très centralisée des personnels et des emplois ATOSS..... | 105 |
| ▪ La formation initiale et continue des enseignants | 105 |
| 4. Axes de progrès et recommandations | 119 |
| 4.1. Conforter des performances satisfaisantes dans un contexte régional contraignant | 119 |
| 4.1.1. <i>Conforter le bloc de la scolarité obligatoire en offrant une réponse équilibrée à la question des microstructures, dans le premier degré et dans les collèges</i> | 119 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.2. <i>Améliorer l'équilibre entre la demande et l'offre de formation à vocation professionnelle</i> | <i>120</i> |
| ▪ Améliorer l'évolution de la carte des formations à vocation professionnelle | 120 |
| ▪ Équilibrer le vivier d'alimentation des sections professionnelles | 123 |
| ▪ Renforcer les dispositifs préparatoires à l'accès aux voies technologiques et professionnelles..... | 123 |
| ▪ Recommandations en matière d'équipements et de restructuration | 124 |
| 4.2. Une bonne prise en charge des élèves mais des marges de progrès possible..... | 125 |
| 4.2.1. <i>Recommandations pour une évolution nécessaire des pratiques pédagogiques.....</i> | <i>126</i> |
| ▪ L'évaluation des acquis des élèves | 126 |
| ▪ La gestion de l'hétérogénéité | 126 |
| ▪ L'utilisation pédagogique des TICE | 127 |
| ▪ L'accompagnement des débutants et la formation | 127 |
| 4.2.2. <i>Recommandations pour l'accompagnement éducatif.....</i> | <i>128</i> |
| ▪ Le maintien d'un climat scolaire favorable..... | 128 |
| ▪ La place à accorder aux activités éducatives..... | 128 |
| ▪ L'orientation des élèves | 129 |
| 4.3. Des acteurs engagés mais une synergie insuffisante | 129 |
| 4.3.1. <i>Parfaire les outils de pilotage.....</i> | <i>131</i> |
| ▪ Un tableau de bord partagé | 131 |
| ▪ La démarche de projet..... | 131 |
| 4.3.2. <i>Clarifier les responsabilités et mieux préciser leur articulation.....</i> | <i>133</i> |
| ▪ Chargés de mission et services..... | 133 |
| ▪ Niveau académique et niveau départemental | 133 |
| ▪ Fonctionnement et rôle des bassins..... | 133 |
| 4.3.3. <i>Accroître l'efficacité du pilotage pédagogique.....</i> | <i>134</i> |
| ▪ Définir des objectifs pédagogiques académiques opérationnels | 134 |
| ▪ Développer une coopération et des échanges accrus entre les personnels d'encadrement..... | 134 |
| ▪ Élaborer une déclinaison opérationnelle du PTA..... | 134 |
| ▪ Améliorer la conduite et l'impact des inspections concertées | 135 |
| ▪ Mieux articuler le pilotage pédagogique et la gestion..... | 135 |
| ▪ Identifier des personnes ressources et coordonner leur action | 135 |
| 4.3.4. <i>Donner un nouvel élan à l'animation pédagogique et à la formation des enseignants.....</i> | <i>136</i> |
| ▪ Ouvrir la formation initiale et l'accompagnement dans le métier sur la réalité des classes et des élèves de l'académie | 136 |
| ▪ Relancer la dynamique de la formation continue coordonnée à l'animation pédagogique | 137 |
| Conclusion..... | 141 |

| | |
|---|------------|
| Réponse du recteur au rapport des inspections générales sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Clermont-Ferrand | 143 |
| Annexes | 147 |

Introduction

Conformément aux termes de leur lettre de mission, les deux inspections générales ont conduit une mission conjointe d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Clermont-Ferrand au cours de l'année scolaire 2002-2003. Cette étude, qui se situe dans une série d'évaluations de l'enseignement dans les académies, a été conduite en utilisant rigoureusement la méthodologie élaborée spécifiquement en 1998-1999 et utilisée depuis dans toutes les académies évaluées.

L'équipe d'évaluation tient à souligner d'emblée qu'elle a bénéficié d'un accueil extrêmement favorable de la part du recteur qui était demandeur de cette évaluation, de ses collaborateurs comme de l'ensemble des interlocuteurs rencontrés.

La mission a d'abord recueilli toutes les données et analyses disponibles dans l'académie aux différents niveaux déconcentrés, en complément de celles fournies par l'administration centrale ; elle a ensuite mené des entretiens au niveau académique et au niveau départemental afin de rencontrer les responsables des services : le recteur, les quatre inspecteurs d'académie et leurs principaux collaborateurs, conseillers techniques et chefs de service. Ces entretiens ont été complétés par des rencontres avec les principaux partenaires de l'action éducative tant au plan régional que départemental : les préfets et les chefs des services déconcentrés de l'État, les responsables des collectivités locales, des représentants du monde économique. Une deuxième série d'entretiens au sein de l'éducation nationale a notamment permis de rencontrer des principaux de collèges, proviseurs de lycées et adjoints, des conseillers principaux d'éducation, des représentants des parents d'élèves et des personnels élus dans les instances départementales et académiques.

Enfin la mission a visité douze établissements et cinq circonscriptions d'enseignement primaire. Toutes ces visites à visée évaluative ont comporté systématiquement des observations de classes et des échanges avec les enseignants et les élèves. Les établissements choisis offraient, par leur diversité, une bonne image de l'académie allant de la microstructure de moins de 100 élèves au grand lycée urbain regroupant près de 2000 élèves. Quatre petits collèges ruraux (dont un collège fonctionnant en réseau et un collège privé sous contrat), un collège en ZEP dans l'agglomération clermontoise, un lycée professionnel et un lycée dans chaque département ont ainsi été visités de même que cinq circonscriptions, dont deux dans le Puy-de-Dôme qui compte, à lui seul, près de la moitié de la population de la région d'Auvergne.

Cet ensemble d'investigations constitue une base solide d'informations, utilement complétée par un état des disciplines dressé par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale membres du collège académique. A partir de ce recueil de données et d'un croisement permanent d'informations, la mission a pu dresser un état des lieux de l'enseignement dans l'académie de Clermont-Ferrand, état des lieux dont rend compte le présent rapport.

Une première partie situe l'académie dans son environnement régional, géographique, économique et social. Sont présentées ensuite les performances scolaires et les conditions générales de la prise en charge des élèves. Suit une étude approfondie du pilotage de l'académie et l'analyse des principaux dossiers pédagogiques transversaux. La quatrième partie propose enfin des axes de progrès et des recommandations susceptibles d'aider l'académie à améliorer encore des résultats déjà satisfaisants.

Toutes les informations et données statistiques recueillies l'ont été au cours de l'année scolaire 2002-2003. Le rapport ne prend donc pas en compte des éléments plus récents qui ont pu intervenir depuis sa rédaction. Il fait néanmoins état de changements ou d'amorces d'évolution qui ont pu émerger pendant l'année d'observation, attestant sans doute en cela d'un premier effet de la démarche d'évaluation mise en œuvre.

1. Le contexte régional : quelles contraintes et quels défis pour l'enseignement dans l'académie ?

1.1. Une région de contrastes marquée par une baisse démographique

L'académie de Clermont-Ferrand correspond à la région d'Auvergne et aux quatre départements qui la composent : l'Allier, le Puy-de-Dôme, la Haute-Loire et le Cantal. *Cette unité administrative masque de fortes diversités qui pèsent sur le fonctionnement du système scolaire.* La région actuelle qui déborde de beaucoup le cadre de l'ancienne province, aujourd'hui agrandie du Velay au sud-est et surtout du Bourbonnais au nord, rassemble deux cultures. L'Auvergne historique est d'affinité méridionale. En Bourbonnais la langue et l'habitat révèlent les influences venues du nord. Cette dualité culturelle est renforcée par un cloisonnement du relief et un réseau urbain déséquilibré. Avec une population de 1 300 000 habitants, une pyramide des âges où les moins de vingt ans sont sous représentés et un potentiel de ressources faible, le poids de l'Auvergne est modeste dans le concert des régions françaises.

1.1.1. La pauvreté démographique

▪ Le manque d'hommes

Le manque d'hommes est vraisemblablement le principal handicap de l'Auvergne et de l'académie de Clermont-Ferrand. Alors qu'il y a un siècle la région souffrait d'une forte pression démographique à l'origine d'une émigration importante, elle manque d'hommes aujourd'hui. De plus en plus, le problème se pose en termes de « masse critique ». Le Cantal n'abrite plus que 150 000 habitants. Dans les campagnes, les densités se tiennent le plus souvent entre 10 et 20 h/km². Est-ce suffisant pour animer l'ensemble du territoire et maintenir une offre d'éducation ?

Cette population réduite est aussi une population vieillie qui compte désormais autant de personnes âgées que de jeunes de moins de vingt ans, comme l'indique la pyramide des âges

en Auvergne en 1999. Entre les deux derniers recensements, la situation s'est encore dégradée. La dénatalité s'est aggravée et le solde positif de la balance migratoire ne permet pas d'enrayer la baisse de la population totale. Ce sont surtout des personnes de plus de trente ans ou des retraités qui viennent s'installer, alors que beaucoup de jeunes quittent la région pour entrer dans la vie active. Selon les prévisions tendancielles établies par l'INSEE à l'horizon 2030, le vieillissement continuerait à s'accroître avec une moyenne d'âge prévisionnelle de 48 ans.

La sur-représentation de la population rurale et l'insuffisance relative des villes sont toujours manifestes. Le monde des campagnes conserve encore plus de 40 % des habitants soit près du double de la moyenne française et le sud de la région affiche des records de ruralité. La déficience de l'armature urbaine n'est pas étrangère aux difficultés démographiques et économiques. Les villes trop petites animent mal l'espace auvergnat. A l'inverse, Clermont-Ferrand, avec quelques 350 000 habitants fait figure de « monstre » qui regroupe près du quart de toute la population. ***La question des solidarités entre villes et campagnes semble déterminante, elle éclaire celle de la survie des microstructures du système éducatif.***

Tableau 1 : Population

| | Population en 1990 | Population en 1999 | % évolution |
|-------------|--------------------|--------------------|-------------|
| Allier | 358 102 | 344 615 | -3,8 |
| Cantal | 158 890 | 150 772 | -5,1 |
| Haute-Loire | 206 690 | 209 047 | 1,1 |
| Puy-de-Dôme | 598 327 | 604 222 | 1,0 |
| Académie | 1 322 009 | 1 308 656 | -1,0 |

Tableau 2 : Densité de population au km²

| | Densité en 1990 | Densité en 1999 |
|-------------|-----------------|-----------------|
| Allier | 49 | 47 |
| Cantal | 28 | 26 |
| Haute-Loire | 42 | 42 |
| Puy-de-Dôme | 75 | 76 |
| Académie | 51 | 50 |

Faiblesse démographique et ruralité se traduisent par une répartition déséquilibrée de la population : le Cantal représentait au dernier recensement 11,52 % de la population globale, la Haute-Loire 15,97 %, l'Allier 26,33 % et le Puy-de-Dôme, près de la moitié à lui tout seul, soit 46,17 %.

La densité de population au km² est faible et en baisse entre 1990 et 1999, tout particulièrement dans le Cantal, elle est également très variable d'un département à l'autre.

La population globale de la région qui représentait 2,34 % de la population métropolitaine en 1990 en représentait 2,24 % en 1999 ; là encore, l'évolution démographique constatée est très différente selon les départements : elle est très significative dans l'Allier et le Cantal (seuls deux départements métropolitains enregistrent une baisse plus importante). La hausse est légère dans le Puy-de-Dôme et plus sensible dans la Haute-Loire où elle demeure néanmoins inférieure au niveau métropolitain qui s'élève à 3,4 %. La spécificité de la Haute-Loire s'explique davantage par la proximité du bassin d'emploi de Saint-Etienne que par un dynamisme régional.

■ L'hémorragie des effectifs scolaires

➤ *La baisse de la population scolarisable*

La baisse de la population scolarisable (2-16 ans), entre 1990 et 1999, est très importante dans les quatre départements mais, là encore, avec des nuances : elle atteint 19,61 % dans le Cantal qui est de loin le département français où le phénomène est le plus important (vient ensuite la Haute-Marne avec une baisse de 12,94 %). Cette baisse est également importante dans l'Allier (11,61 %) et dans le Puy-de-Dôme (9,97 %), ce qui est d'autant plus remarquable que dans ce dernier département la population globale est légèrement en hausse entre 1990 et 1999. La baisse la moins élevée est enregistrée en Haute-Loire : 5,66 %, mais elle est là encore plus importante qu'au niveau national où le pourcentage d'évolution est de 3,23 %.

Pour l'Allier, le Cantal et le Puy-de-Dôme, ces tendances sont tout à fait confirmées par les chiffres concernant les années 1991 et 2001, donnés par la direction de la programmation et du développement (DPD), devenue direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), et consignés ci-dessous. En revanche la Haute-Loire enregistre une hausse de sa population scolarisable entre 1999 et 2001 de 794 unités soit une évolution positive de 2,1 %. C'est une hausse légère, les familles qui émigrent de la région stéphanoise sont plus jeunes que la moyenne départementale et ont des enfants d'âge scolaire. Cette tendance récente se confirmera-t-elle ?

Tableau 3 : Population scolarisable (2-16 ans) de 1991 à 2001

| | 1991 | 2001 | Variation en % |
|-------------|------------|------------|----------------|
| Allier | 60 465 | 54 178 | -10,4 |
| Cantal | 27 792 | 22 254 | -19,9 |
| Haute-Loire | 39 098 | 38 052 | -2,7 |
| Puy-de-Dôme | 109 512 | 100 107 | -8,6 |
| Académie | 236 867 | 214 591 | -9,4 |
| Métropole | 11 426 298 | 11 126 616 | -2,6 |

Tableau 4 : Poids des moins de 25 ans dans la population

| | Moins de 25 ans en 1990 dans la population totale | Moins de 25 ans en 1999 dans la population totale | Évolution des moins de 25 ans de 1990 à 1999 |
|-------------|--|--|---|
| Allier | 30,3 % | 26,4 % | -16 % |
| Cantal | 31,3 % | 25,9 % | -21,4 % |
| Haute-Loire | 32,6 % | 28,9 % | -10,3 % |
| Puy-de-Dôme | 34 % | 30,3 % | -10 % |
| Métropole | 35,3 % | 32 % | -6,2 % |

La proportion de moins de 25 ans dans la population globale est plus faible qu'au niveau national, dans chacun des départements, que ce soit en 1990 ou en 1999. De plus, l'évolution est très défavorable au cours de cette période particulièrement pour deux départements, l'Allier et le Cantal, bien plus défavorable que celle de la population globale qui se situait déjà dans le bas du tableau des départements métropolitains. Le phénomène décrit ci-dessus est globalement amplifié dans le rural profond et marque l'évolution des effectifs scolaires. C'est ainsi que le pourcentage de la population dans les communes rurales est passé dans l'académie de 41,4 % en 1990 à 40,2 % en 1999 alors que dans le même temps il variait de 23,6 % à 23,3 % au niveau métropolitain.

➤ *La perte d'effectifs dans le premier et le second degré*

Entre les deux recensements de 1990 et 1999, *la population de l'académie de Clermont-Ferrand* dont la densité kilométrique est faible et qui se concentre quasiment à 50 % dans un seul département, le Puy-de-Dôme, *a baissé globalement*. Cette baisse s'est effectuée selon des rythmes différents dans les départements, le Cantal et l'Allier étant les plus touchés. Comme au niveau national, le phénomène de vieillissement se poursuit mais il est, là encore, plus marqué dans ces deux mêmes départements. Ces évolutions démographiques sont amplifiées au niveau des effectifs scolaires à tel point qu'une attention particulière doit être portée au Cantal où les plus de 65 ans sont désormais plus nombreux que les moins de 20 ans.

Entre 1992 et 2001, le premier degré a perdu 7 % de ses effectifs, passant de 108 807 élèves à 101 274 élèves, malgré un taux de scolarisation important des enfants de deux ans. Le Cantal est le plus touché avec une baisse de 16,2 %. A l'opposé, la Haute-Loire est le seul département à voir ses effectifs progresser en raison des mouvements migratoires en provenance du bassin stéphanois. Les deux autres départements perdent respectivement 7,3 % et 5,7 % pour le Puy-de-Dôme et l'Allier.

Au cours des seules quatre dernières années (1998-2002), *le second degré a perdu globalement 3 265 élèves soit 3,7 % de l'effectif de 1998*. On note, tout particulièrement, la situation préoccupante des lycées professionnels qui, sur les quatre années de référence, ont perdu 11 % de leur effectif.

1.1.2. Un contexte économique et social contrasté

Les indicateurs économiques et sociaux traduisent la fragilité de l'économie régionale et ses contrastes. L'Auvergne affiche depuis plusieurs années un taux de chômage inférieur au taux national mais le produit intérieur brut (PIB) ne représente qu'une part de 1,9 % dans le produit intérieur brut métropolitain (pour 2,2 % de la population). Le chômage régional est manifestement moins réactif aux évolutions conjoncturelles, du fait des spécificités de l'emploi et du tissu économique.

- **La fragilité de l'emploi en Auvergne** (données statistiques en annexe 2)
 - *L'augmentation de la population active occupée*

La population active occupée est légèrement en hausse de 1990 à 1999 (+ 0,8 %). Cette hausse est nettement moins forte que pour la métropole (3 %) et place Clermont-Ferrand parmi les académies qui ont le taux d'évolution le plus faible au niveau métropolitain. De plus, que ce soit en 1990 ou en 1999, la proportion d'actifs dans la population globale de l'académie est inférieure à ce qu'elle est au niveau métropolitain. Sauf dans l'Allier, le taux de chômage de chaque département, en diminution sensible de 1998 à 2001, est inférieur au taux métropolitain. Cependant, après s'être accru entre 1995 et 1998, l'écart tend à se réduire sensiblement depuis 1998. Le taux de bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI) dans l'académie (25,5 % en 2001) est inférieur au taux métropolitain (31,8 % en 2001), il en est de même dans les quatre départements où l'évolution est sensiblement analogue : augmentation de 1995 à 1999 et diminution ensuite, sauf pour la Haute-Loire qui enregistre une diminution en 1997 pour retrouver une hausse en 1999. De 1996 à 1999, la proportion de demandeurs d'emploi parmi les jeunes de 16-25 ans, qui place l'académie dans une position médiane par rapport aux autres, est régulièrement plus forte en Auvergne que dans la métropole ; or, d'après les chiffres donnés par l'INSEE en 1990 et 1999, le poids des moins

de 25 ans dans la population globale est plus faible qu'en métropole. **Ce constat pose question par rapport à la situation des moins de 25 ans dans la région, notamment en termes de niveau de formation et d'emploi.**

➤ *La progression du revenu disponible par habitant*

En ce qui concerne le **revenu disponible par habitant**, la situation de l'Auvergne a progressé de 1990 à 1996 ; il **est proche du niveau national** en 1998 et place la région dans la première moitié des régions métropolitaines. La situation est moins favorable pour le PIB mais reste relativement bonne : en 1996, l'Auvergne se situe, pour cet indicateur, en 16^{ème} position sur 22 par rapport aux autres régions de métropole. Pour ce qui est de l'origine sociale des moins de 16 ans, le pourcentage de cadres et de professions intermédiaires est légèrement en hausse entre 1990 et 1999 mais cette hausse est nettement moins importante qu'au niveau métropolitain et place l'académie de Clermont-Ferrand en bas du tableau des académies métropolitaines : seules trois d'entre elles enregistrent en effet un taux inférieur en 1999. Dans le même temps, le pourcentage des ouvriers a baissé de 4 points et demeure inférieur au taux métropolitain avec un écart qui se creuse. L'emploi tertiaire quant à lui est l'un des plus faibles de métropole. Cette situation est à corrélérer avec le poids important de la ruralité dans la région.

■ **Les spécificités de l'activité économique**

Tableau 5 : La valeur ajoutée par branches d'activités

| Branches | % des branches en 1995 | % des branches en 2000 | % dans les branches nationales |
|----------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Agriculture | 4,7 | 4,0 | 2,6 |
| Construction | 5,2 | 5,2 | 2,1 |
| Services administrés | 23,8 | 22,9 | 2,1 |
| Industrie | 25,1 | 25,5 | 2,2 |
| Autres services | 41,2 | 42,4 | 1,5 |
| Total | 100 | 100 | 1,8 |

➤ *Une progression constante de l'emploi salarié depuis 1994, différenciée selon les secteurs*

Les services sont en constante ascension. La fonction commerciale qui a longtemps été prépondérante, reste aujourd'hui importante surtout pour les petites villes et les agglomérations sans secteur industriel développé. Le renforcement de l'administration et l'essor des services de niveau supérieur ont transformé la sociologie des villes : ni Thiers, ni Montluçon, pas plus que Clermont-Ferrand ne sont aujourd'hui des villes essentiellement ouvrières. L'essor des fonctions tertiaires s'est surtout concentré dans la métropole régionale

et contribue ainsi à accentuer les déséquilibres régionaux. La construction sort à peine de la crise et ne retrouve en 2000 que son niveau de 1989.

Le secteur industriel accuse quant à lui la plus forte érosion. L'industrie du pneumatique, massivement implantée en Auvergne, a souffert du recul des débouchés sur le marché mondial. La coutellerie, implantée dans le bassin thiernois, est confrontée à la concurrence du marché asiatique. Les structures industrielles sont aussi fortement concentrées. Dans l'ensemble, malgré le dynamisme des petites et moyennes entreprises, les très grosses firmes pèsent encore lourdement. Il en résulte une réelle fragilité d'autant que les centres de décision sont souvent extérieurs à l'Auvergne. Après la crise sanitaire de l'année 2001, le secteur agroalimentaire, en particulier celui de la viande, a repris son essor.

L'activité touristique stagne, notamment du fait du déclin du thermalisme. L'ouverture du centre « Vulcania » offre des perspectives intéressantes dans ce domaine.

➤ *La forte baisse de l'emploi non salarié*

L'emploi non salarié a fortement baissé en dix ans, son poids reste cependant important : 15,8 % de l'emploi total. L'agriculture qui offre près de la moitié de ces emplois est proportionnellement sur représentée. Ses résultats restent décevants malgré une modernisation coûteuse.

Le vieillissement de la population, la balance migratoire, la concentration des richesses dans la région clermontoise contribuent à expliquer les caractéristiques particulières du contexte économique et social de l'académie. Cependant la richesse économique (PIB) et la richesse des ménages évoluent de manière positive, ce qui n'est pas le cas de toutes les régions métropolitaines.

■ **Le niveau de formation de la population auvergnate**

Tableau 6 : Proportion de bacheliers parmi la population âgée de 25 ans et plus

| | % en 1990 | % en 1999 | Evolution en points |
|-----------|-----------|-----------|---------------------|
| Académie | 18,1 | 25,1 | 7,0 |
| Métropole | 21,8 | 29,8 | 8,0 |

Tableau 7 : Proportion de bacheliers dans une génération

| | % en 1995 | % en 1997 | % en 1999 | % en 2001 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Académie | 66 | 65,3 | 64,7 | 65,8 |
| Métropole | 62,7 | 61,5 | 61,8 | 61,9 |

Si le niveau de formation de la population auvergnate (âgée de 25 ans et plus) est moins élevé que celui de la population métropolitaine, avec une proportion de bacheliers inférieure à ce qu'elle est en métropole, en revanche les chiffres concernant la proportion de bacheliers dans une génération, régulièrement supérieurs à la moyenne nationale depuis 1995, augurent bien de l'avenir en termes de niveau de formation dans la région.

1.1.3. Une recomposition régionale qui conditionne l'évolution du réseau scolaire

L'organisation régionale de l'Auvergne qui conditionne l'évolution du réseau scolaire obéit aux effets des influences urbaines aujourd'hui décisives et à un héritage qui se fonde sur les divisions géographiques naturelles.

▪ L'organisation méridienne traditionnelle

L'une des caractéristiques majeures de l'académie de Clermont-Ferrand est qu'elle soit toute entière située en zone de moyenne montagne. D'ouest en est, le relief fonde toujours l'opposition entre deux ensembles montagneux que sépare le couloir des Limagnes. Les monts d'Auvergne qui doivent leur personnalité au volcanisme et à l'abondance des précipitations ont conservé une fonction agricole essentielle autour de l'élevage. L'industrie y est traditionnellement absente, les villes discrètes. Seul le tourisme peut y offrir de belles promesses. Les montagnes orientales plus pauvres et plus sèches ont traditionnellement accueilli artisanat et industries, particulièrement autour de Thiers, d'Ambert et dans l'Yssingelais sous influence stéphanoise. Le couloir limagnais offre entre ces deux ensembles des paysages de plaine à céréales. C'est ici que se concentrent les échanges, l'industrie et les villes.

▪ Val d'Allier et arrière pays : une nouvelle organisation de l'espace

Depuis Issoire au sud jusqu'à Moulins au nord, ce nouveau territoire né des schémas d'aménagement dans les années soixante prend corps. Il s'organise selon des relations méridiennes faciles et l'ouverture vers la région parisienne. Il est cependant dominé par le « grand Clermont » qui, de Vichy à Issoire, concentre armature urbaine et richesses. Dans cette partie du Val d'Allier l'influence urbaine est partout manifeste. Les campagnes sont rurbanisées et la vie économique et sociale conditionnée par les migrations alternantes. Vers le nord le dynamisme s'atténue. La déprise humaine et la faible densité des campagnes attestent de cette léthargie. Une ville de préfecture comme Moulins exerce une faible attraction, la campagne profonde est proche. Montluçon fait un peu exception par sa tradition industrielle et l'autoroute qui réduit les distances vers la capitale auvergnate.

« Solitude des basses densités, anémie démographique, rareté des activités non agricoles, les hautes terres, trop éloignées des villes, appartiennent pour la plupart à ces régions en difficulté que l'on nomme aujourd'hui espaces fragiles. »¹.

Seules exceptions au déclin, les quelques zones industrialisées du Thiernois, de l'Ambertois et surtout de l'Yssingelais. Aurillac et Le Puy sont des villes très modestes aux fonctions surtout tertiaires qui ne rayonnent que sur une partie de leurs départements respectifs. Les liaisons avec la capitale régionale sont difficiles, Clermont-Ferrand n'est reliée par autoroute avec aucun des trois chefs-lieux de département, et les forces d'attraction extérieures sensibles : Toulouse pour la région d'Aurillac, Saint-Etienne et Lyon pour Le Puy.

1.2. École et territoire

Inscrits dans l'histoire de l'aménagement du territoire, les déséquilibres régionaux entre territoires ruraux extrêmement isolés, au développement économique limité, et espaces urbains et rurbains à fort potentiel en ressources humaines et structures économiques, imposent en matière de réseau scolaire et d'offre de formation la confrontation de deux types de raisonnement : le premier relève d'une logique de proximité, imposée par les distances et surtout les temps de déplacement, le relief et la dispersion démographique, le second est guidé par la volonté de réunir toutes les conditions de la réussite scolaire dès l'école primaire.

1.2.1. *Le réseau scolaire*

- **La logique de proximité conditionne l'aménagement du territoire en matière scolaire**

L'implantation des écoles primaires et des établissements du second degré obéit à une logique d'aménagement du territoire qui semble faire de la scolarisation de proximité une fin en soi (voir cartes en annexe 3). La localisation des structures les plus petites, les microstructures, nous montre que la nouvelle organisation de l'espace ne se traduit qu'imparfaitement lorsqu'il s'agit d'établissements scolaires. Le milieu local, en défendant le statu quo, accentue le décalage entre l'organisation actuelle de la région et son organisation historique.

¹ Christian Mignon dans *La France dans ses régions* sous la direction d'André Gamblin SEDES 2000.

➤ *Dans le premier degré*

L'académie comptait, en 1999, 18,6 % d'écoles primaires à une classe pour une moyenne nationale de 16,1 %. La diminution de ce type de structures est plus lente dans l'académie que dans la France métropolitaine. Si on prend comme référence les écoles primaires à trois classes et moins, l'écart avec le niveau national est encore plus élevé : 61,5 % contre 44,1 %. L'exemple du Cantal est à ce titre très significatif : sur les 191 écoles publiques maternelles et élémentaires que compte ce département, 92 comprennent moins de trois classes et scolarisent moins de 40 élèves. Dans ce département, le réseau scolaire du premier degré illustre parfaitement le souci de maintenir un maillage relativement dense de l'espace montagnard dans le cadre de l'organisation pédagogique de l'école primaire en trois cycles.

➤ *Au collège*

La situation est comparable : 51 % des collèges de l'académie ont un effectif inférieur à 250 (19 % en France métropolitaine) et 12 % comptent moins de 100 élèves. Ce phénomène se traduit corrélativement, en matière de localisation des collèges, par un faible nombre de structures importantes dans certaines zones : dans le Val d'Allier, par exemple, on ne recense que 2,9 % de collèges de plus de 750 élèves alors que la moyenne nationale est de 12,2 %.

➤ *Au lycée*

Des constatations analogues peuvent être faites : 53 % des lycées scolarisent moins de 500 élèves pour un taux national de 38,5 %. Les zones de « marges », situées à la périphérie de la région Auvergne, constituent des espaces d'éducation et de formation très fragiles dont il est difficile d'anticiper les évolutions. En effet, l'irrégularité des flux constatée, tendanciellement à la baisse toutefois, est aussi bien tributaire des ouvertures de sections non concertées entre régions (secteur de Saint Etienne) que des politiques éducatives de départements limitrophes (le nord de la Creuse, pour Montluçon). Elle est aussi tributaire des baisses démographiques ou des évolutions difficilement maîtrisables de l'activité économique dans des espaces à porosité aléatoire. Par ailleurs, l'attraction du centre de l'académie, de la métropole clermontoise et de la communauté d'agglomération est telle, tant auprès des élèves que des personnels de l'éducation nationale ou des partenaires économiques, qu'elle crée une instabilité forte dans les établissements.

■ **Une concurrence des réseaux de formation qui accentue la fragilité du réseau scolaire**

Une évolution du réseau scolaire est inéluctable. La première étape concerne la mise en cohérence des différents réseaux de formation : enseignement privé sous contrat, enseignement agricole public et privé, CFA... Ces réseaux sont, à des degrés divers, confrontés à la même problématique territoriale et aux mêmes enjeux.

➤ *L'enseignement privé sous contrat d'association*

L'enseignement privé sous contrat scolarise 24,2 % des effectifs de l'académie, mais avec des disparités départementales considérables. Dans l'Allier, le Cantal et le Puy-de-Dôme ce réseau d'établissements, largement moins développé que celui de l'enseignement public est, face à la déprise démographique, en voie de concentration. Il en va différemment en Haute-Loire où les deux réseaux sont encore largement concurrentiels et se fragilisent mutuellement. L'enseignement privé scolarise dans ce département 46,5 % des effectifs. Si l'on prend l'exemple du premier degré, on compte, en Haute-Loire, 41 communes qui hébergent au moins une école publique et une école privée. Dans 14 de ces communes les structures des écoles publiques et privées sont fragiles du fait de la faiblesse des effectifs. Il en est de même dans les collèges. Sur les 22 établissements privés, 12 collèges ont moins de 250 élèves ; dans l'enseignement public, ils sont 13 sur 21. Cela engendre une concurrence et un coût dont les responsables de l'enseignement diocésain sont conscients. Cependant une concertation réelle se met progressivement en place pour les écoles primaires et les collèges dans le bassin d'Yssingeaux-Monistrol qui connaît un accroissement significatif de sa population.

➤ *L'enseignement agricole*

La situation de l'enseignement agricole est différente. Ce réseau d'établissements publics et privés qui scolarise 5 500 élèves, soit un peu plus de 3 % des effectifs de l'académie, est constitué de : 10 lycées d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) dont quatre « complets » c'est à dire avec formation initiale, continue et apprentissage ; 8 établissements privés « temps plein » ; 11 établissements privés à « rythme approprié », les maisons familiales rurales ; 7 centres d'apprentissage dont le CFA de chaque département ; l'institut des sciences de la vie et de la terre ; l'institut de formation des industries agroalimentaires ; le centre national des métiers du chien ; 8 centres de formation d'adultes.

Dans ces établissements, la structure des formations est différente de celle des établissements qui dépendent de l'éducation nationale : le niveau V représente entre 50 % et 60 % de l'offre. Les secteurs qui sont en concurrence avec l'éducation nationale sont les métiers des services, les cycles terminaux scientifiques (lycées d'enseignement général et technique agricole (LEGTA) d'Aurillac, Brioude, Clermont-Ferrand) et la classe préparatoire aux écoles vétérinaires progressivement remplacée à partir de la rentrée 2003 par deux classes de BCPST (LEGTA de Marmilhat dans le Puy-de-Dôme).

Après une période de forte progression des effectifs jusqu’au cours de l’année scolaire 1999-2000, *l’enseignement agricole commence à vivre aujourd’hui les conséquences de l’inversion démographique*, en décalage temporel par rapport à l’éducation nationale avec laquelle un rapprochement est aujourd’hui possible et souhaitable. Cette recherche de convergence devrait prioritairement porter sur l’offre de formation et sur une meilleure utilisation possible des ressources humaines. Le projet de convention entre le rectorat et la direction régionale de l’agriculture et des forêts (DRAF) constitue un indéniable progrès en la matière. Ses grandes lignes sont les suivantes : agir ensemble, avoir un diagnostic partagé sur la demande éducative et l’offre de formation dans le domaine des capacités d’accueil (internats notamment) ainsi que sur l’évolution des filières, définir les différents champs de partenariat, etc.

➤ *Les centres de formation d’apprentis*

Les centres de formation d’apprentis scolarisent 7 345 étudiants au 1er janvier 2003. *Ces structures de formation connaissent des évolutions contrastées*, tant en fonction de la nature des formations dispensées qu’en fonction de l’implantation des centres. Comme pour les autres réseaux, les centres périphériques sont fragiles et, après une période de croissance globale, ils se révèlent sensibles à l’érision démographique.

Ainsi l’examen comparé des territoires constitutifs de l’académie et du réseau scolaire met en évidence des caractéristiques qui sont plus des contraintes que des facteurs favorables à des évolutions positives significatives. L’évolution des microstructures et celle de l’offre de formation en particulier technologique et professionnelle constituent un enjeu et un défi majeur pour l’académie.

1.2.2. Le poids des microstructures dans le premier degré et au collège

La ruralité apparaît à l’observateur comme le maître mot de la région et de l’académie. Composante majeure de la totalité des entretiens menés par la mission d’évaluation, elle est une réalité omniprésente, une problématique dont tous les acteurs de terrain s’emparent chacun à leur façon, selon leur responsabilité, leur légitimité, leur logique et leur culture, voire leur affectivité. Ces multiples approches du sujet se télescopent, brouillent bon nombre de messages et discours, génèrent des contradictions, des clivages voire une *fracture scolaire et sociale entre l’urbain et le rural*.

- **La ruralité, une réalité incontournable concernant de moins en moins d'élèves dans un environnement de moyenne montagne**

Si on se réfère au pourcentage de population résidant « sur un espace à dominante rurale » (critère INSEE), *la ruralité* ainsi prise dans son acception la plus large *est importante* : 40,2 % soit près de deux fois le ratio national. La moitié de cette population vit en milieu rural isolé en occupant près des 2/3 de la superficie du territoire régional. Ces espaces de moyenne montagne aux densités très faibles sont cruellement touchés par le vieillissement de la population et donc pleinement concernés par la baisse des effectifs scolaires. Le département du Cantal l'est tout particulièrement : ainsi la densité des 2-16 ans par km² qui est en moyenne dans l'académie de 8,27, ce qui est déjà très faible, n'est que de 3,85 dans le Cantal. Dans ces zones, la problématique des microstructures prend tout son sens.

- **La dispersion importante des structures et des microstructures**

- *Dans le premier degré*

Comme il a été dit, *la proportion d'écoles primaires à trois classes et moins*, indicateur pertinent de la dispersion des structures, *est particulièrement importante dans l'académie*, jusqu'à atteindre 77,8 % dans le Cantal. Pourtant *des efforts importants* ont déjà été accomplis *en matière de fermeture de classes et de regroupements*. C'est ainsi que, globalement, le nombre de communes sans école publique et privée est, dans l'académie, assez proche de la référence nationale (32,14 % pour 31,3 % en France). Le Cantal est le département où la proportion est la plus élevée avec 40 % mais surtout celui dans lequel ce nombre a le plus progressé entre 1992 et 2001 passant de 31,15 % à 40 % (+ 8,8 %). On relève également des progressions significatives de ce ratio en Haute-Loire et dans le Puy-de-Dôme. Dans l'Allier, ce nombre est resté à peu près stable (+2,5 %). C'est dans ce département que l'intercommunalité est la moins développée.

Dans l'enseignement privé on observe deux politiques opposées. Dans l'Allier, l'enseignement catholique s'est retiré du territoire rural vers 1980 de sorte qu'il ne reste plus aujourd'hui dans l'ensemble du département que 13 écoles primaires alors qu'il y en avait jadis plus de 140. La moitié d'entre elles sont de grosses unités de plus de six classes et il n'y a plus de classe unique. A l'opposé en Haute-Loire, où la proportion d'élèves scolarisés par l'enseignement catholique est beaucoup plus importante que dans les trois autres départements, la moitié des 70 écoles primaires ont moins de trois classes (3 sont à classe unique) et les autorités diocésaines affirment vouloir maintenir les écoles partout où les familles le demandent. Dans ce département la concurrence entre les deux réseaux scolaires reste vive.

➤ *Dans les collèges*

L'académie est celle qui possède proportionnellement le plus de petits et de très petits collèges : sur les 141 collèges publics, 52 ont moins de 200 élèves et 17 d'entre eux ont un effectif inférieur à 100. Si l'on considère que les collèges de moins de 200 élèves sont des microstructures, force est de constater que plus du tiers (36,8 %) des collèges de l'académie entre dans cette catégorie.

■ **Les tentatives de réponse à l'isolement en milieu rural et leurs limites**

➤ *Au niveau du 1^{er} degré*

La politique en matière de regroupements et de réseaux est très disparate d'un département à l'autre au gré de l'histoire, des cultures, des modes de vie et bien souvent en raison du peu d'engouement de certaines communes. En Haute-Loire, le poids de l'histoire fait qu'il y a bien longtemps que l'on ne mutualise plus dans certains secteurs. Ainsi, dans ce département, on ne compte que 7 regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) qui ne représentent que 2,54 % des classes et 5,38 % des communes. Après une première vague de création de RPI dispersés, l'inspecteur d'académie confirme que de nouveaux regroupements ou concentrations y sont aujourd'hui difficiles. Dans les autres départements, le poids des RPI est plus important en particulier dans l'Allier. En fait, très rares sont les RPI concentrés : seulement 12 dans l'académie pour 134 RPI dispersés.

La restructuration « classique » du réseau des écoles rurales est manifestement « en panne ». Tous les interlocuteurs semblent avoir abandonné l'idée de constituer de nouveaux RPI et ont le sentiment d'être allés au bout de ce qui pouvait être fait en la matière. Les dernières écoles à classe unique sont difficiles à fermer, d'autant plus que les évolutions démographiques de l'Auvergne sont contrastées (rurbanisation autour de Clermont-Ferrand liée à des aménagements routiers, influence stéphanoise à l'est du Puy...). La constitution d'écoles centrales « cantonales » rencontre une hostilité unanime. La géographie de la région et les temps de transport, notamment l'hiver, sont de fait des arguments quasi incontournables.

On relève, *en revanche, de multiples initiatives locales de réseaux pédagogiques* dont il convient de mesurer les effets. Cela peut se faire grâce à la volonté des maîtres - bien souvent de jeunes professeurs des écoles (PE) - de rompre l'isolement des élèves (mais aussi le leur) et à l'implication des élus dans le transport ponctuel des élèves. L'objectif est multiple : optimiser l'efficacité des intervenants extérieurs, structurer la formation liée aux projets d'écoles, dynamiser les enseignants, Ainsi, une des écoles visitées par la mission d'évaluation consacre une demi-journée hebdomadaire à des regroupements avec deux autres petites écoles sur le thème des langues, de l'éducation physique et sportive (EPS), de

l'informatique, des sciences, etc. Des sorties scolaires sont aussi organisées en commun. *Ces réseaux « spontanés » pourraient constituer les prémices de futurs réseaux d'écoles*, mais pour l'heure, on déplace les enfants qui ne sont regroupés que pour des activités ponctuelles.

Les RRE (réseau rural d'éducation) associant un ou plusieurs collèges et leurs écoles de secteur sont en eux mêmes une autre réponse efficace à l'isolement en milieu rural. Deux ont été créés en 2002 dans le Puy-de-Dôme : RRE du Livradois et RRE du Nord Combrailles. Il est cependant important de ne pas perdre de vue l'objectif structurel essentiel, ce qui n'est pas toujours le cas : ainsi le RRE en cours de constitution dans la circonscription de Montluçon 1 visitée par la mission obéit plus au souci de garantir, tout en l'améliorant, un statu quo qu'à la nécessité de déterminer une évolution structurelle de la carte scolaire.

L'évolution du réseau des écoles rurales ne peut se concevoir sans la volonté conjointe des collectivités locales et de l'éducation nationale. Le levier que constitue *l'intercommunalité est indispensable* ; sa mise en œuvre passe par une rupture partielle du lien historique qui unit l'école à sa commune. Du côté de l'éducation nationale, *la question de la direction des réseaux et de leur existence juridique est posée*.

➤ *Au niveau des collèges*

Les mises en réseau de collèges se heurtent aux mêmes obstacles que dans le premier degré et atteignent leurs limites. La mission a relevé un certain nombre de difficultés : il a fallu par exemple trois ans pour signer une convention entre deux collèges du Cantal (72 et 68 élèves) qui appartiennent pourtant à la même communauté de communes. De même deux collèges de l'Allier fonctionnent en réseau alors qu'ils n'appartiennent pas au même bassin.

Par ailleurs, *le bilan exhaustif de la configuration et du fonctionnement des réseaux reste à faire*, la grille d'évaluation élaborée par le rectorat n'ayant pas été utilisée. Dans ces conditions le bilan établi à partir des renseignements disponibles, fragmentaires et manquant parfois de cohérence, ne peut être qu'incomplet et impressionniste ; il dénote cependant une forte hétérogénéité tant pour la configuration, l'étendue, le contenu réel que pour le mode de fonctionnement ou les partenariats. Dans tous les cas de figure, chaque établissement conserve son autonomie. La mutualisation, la mise en œuvre de réseaux ne signifient donc pas nécessairement une évolution des structures et peuvent apparaître comme des alibis permettant de différer toute évolution vers un « resserrement » inéluctable de la carte des collèges. Cependant, on constate que ces solutions temporaires apportent émulation, ouverture et plus value aux établissements concernés. Mais constituent-elles encore une réponse adaptée ? Faut-il aller plus loin vers des collèges multisites ou multipolaires ? Cette question a été posée avec réalisme et non sans un certain fatalisme lors du colloque « territoires éducatifs et gouvernance » qui s'est tenu à Clermont-Ferrand en avril 2003.

L'idée des collèges multisites qui suppose un accord avec les conseils généraux, a souvent été évoquée mais jamais mise en œuvre (sauf exception très spécifique).

1.2.3. La carte des formations à vocation professionnelle : la demande et l'offre de formation dans l'académie

- **Le cadrage de cette problématique nécessite deux remarques préalables à l'analyse**

L'étude conduite ici est volontairement centrée sur les formations proprement technologiques et professionnelles mais évoque également, pour une bonne compréhension de cette situation dans l'académie, les cycles ou dispositifs placés en amont de ces phases proprement « professionnalisantes », aux différents degrés d'enseignement (1^{er} et 2nd cycles du second degré, cycles préparatoires du supérieur). Si l'enseignement général a lui aussi vocation, à plus ou moins long terme, à conduire à un cycle terminal de formation professionnelle, les principes d'ouverture des différentes sections (L, S, ES), comme les modalités d'élaboration de la carte des options (langues vivantes, options facultatives), sont trop différents des procédures qui prévalent en matière de formations à caractère professionnel pour permettre un examen global ou uniforme de la situation. Sont toutefois examinés les points d'articulation entre ces différentes voies comme les conséquences des glissements mécaniques d'orientation qui s'opèrent en période de baisse démographique, notamment sur les espaces ruraux de « marges » dont les établissements n'ont pas d'identifiant fort.

Il convient ici de rappeler *trois des caractéristiques des territoires constitutifs de l'académie* qui s'avèrent de fait, plus des contraintes que des facteurs favorables à l'évolution de la carte des formations :

- *les déséquilibres spatiaux et l'évolution démographique* inscrits dans le contexte géographique et l'histoire de l'évolution du territoire ;
- *l'attraction de la métropole clermontoise* et de la communauté d'agglomération tant auprès des élèves que des personnels de l'éducation nationale ou des partenaires économiques ;
- *la grande fragilité des zones situées à la périphérie* de la région d'Auvergne dont il est difficile d'anticiper les évolutions.

Ces caractéristiques imposent de raisonner en termes de réponse de proximité mais avec la volonté de rationaliser l'offre de formation par pôles de compétences et/ou d'excellence. Quels que soient les regroupements envisageables, les mises en réseaux nécessaires, les modalités pédagogiques innovantes à mettre en place comme les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), il ne semble pas qu'il y ait

une taille critique minimale pour un établissement à vocation professionnelle ou que la taille soit un critère pertinent de fermeture éventuelle ; dans son environnement, l'établissement technique et professionnel est d'abord un lieu de structuration d'un bassin de vie et un agent de développement de cet espace de formation initiale et de formation continue.

On peut donc légitimement avancer que si l'évolution de la carte des formations à vocation professionnelle doit être pensée en fonction de trois niveaux territoriaux : les bassins de vie dont l'emploi n'est qu'une composante, la région d'Auvergne et l'espace Massif Central, *se référer à un seul prototype d'établissement à vocation professionnelle serait à la fois irréaliste et inadapté*. C'est globalement dans cette esquisse contraignante que travaillent, à juste titre, les différents responsables et partenaires concernés.

- **Analyse de l'évolution de la carte des formations technologiques et professionnelles**

➤ *Les modalités de définition de la carte des formations professionnelles*

La référence actuelle, même si elle est fort peu explicitée, *est le plan régional de formation professionnelle des jeunes* (PRDFPJ) élaboré et mis en place en 1996 dans le respect des attributions de compétences légales entre le conseil régional et l'État et conformément aux exigences de la loi quinquennale de 1993. Sa traduction concrète la plus actuelle est formalisée, six ans plus tard, dans deux publications du Conseil Régional d'Auvergne, « Lycées et CFA d'Auvergne, effectifs et structures pédagogiques (2002–2003) », réalisées à partir des données fournies en grande partie par les services rectoraux. Il s'agit d'un tableau de bord très clair et complet mais nullement d'un document stratégique.

Les contrats d'objectifs territoriaux (COT), prévus par branches professionnelles, qui devaient être le moteur d'évolution et de renouvellement du PRDFPJ n'ont constitué qu'à de rares exceptions, en Auvergne comme sur l'essentiel du territoire national, un facteur favorable à une évolution dynamique de l'offre de formation régionale, publique et privée (tous secteurs confondus).

Les modifications et ajustements annuels, décidés selon des modalités de concertation entre l'éducation nationale et le conseil régional qui intègrent des données économiques et des éléments liés à des politiques de branches, *semblent donner satisfaction aussi bien à l'État (préfet et recteur) qu'à la région*.

➤ *La carte actuelle des formations professionnelles*

Relativement stable, elle n'appelle pas de critiques majeures de la part des différents interlocuteurs rencontrés. Toutefois, ce consensus résulte plus d'un accord lié aux moyens

disponibles (capacité d'équipement/dotation horaire) que d'une stratégie maîtrisée. Son principe d'évolution est assez souvent lié au «reformatage» de certaines sections, parfois à des regroupements, très rarement à une politique de branche ou de secteur professionnel. La vitalité de la carte dépendant fortement de transferts de moyens, la réactivité ne se manifeste guère en formation initiale sous statut scolaire ; le rythme des créations est lent et leur nombre limité (des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et brevets d'enseignement professionnel (BEP) aux brevets de techniciens supérieur (BTS compris)).

L'offre de l'éducation nationale est presque exclusivement proposée sous statut scolaire ; seulement 90 jeunes effectuent leur formation dans des sections d'apprentissage gérées par l'éducation nationale ; cette diversification reste confidentielle.

Le mode d'évolution constaté est donc plus subi par les responsables régionaux et académiques que voulu, sans qu'on puisse leur en faire grief. Il tient compte des contraintes acceptables dans les différents secteurs géographiques (exigences de proximité, mobilisation des acteurs pour défendre la vie – la survie, selon eux – de leur territoire).

La carte des formations technologiques et surtout professionnelles est donc un fragile équilibre entre réponse de proximité, nécessairement polyvalente et émergence de pôles professionnels plus spécialisés (préfiguration de lycées des métiers, sites mis en réseaux de plates formes technologiques...).

Une rationalisation s'opère progressivement et il est à porter au crédit des responsables académiques de la faire dépendre moins de la taille des structures considérées que de la capacité des personnels d'apporter ou non une réponse pédagogique de qualité, innovante et adaptée à l'hétérogénéité des publics.

➤ ***L'évolution spécifique de la carte des formations de l'enseignement privé sous contrat***

Alors que ***l'offre de l'enseignement privé à vocation professionnelle est loin d'être négligeable dans l'académie***, notamment pour le secteur tertiaire, ***celle-ci n'est pas véritablement en cohérence avec celle du public et de l'apprentissage***. La recherche d'une complémentarité a peine à aboutir dans la mesure où l'enseignement privé revendique son caractère propre et que celui-ci est reconnu par la loi. ***On note une politique assez rigoureuse des services***, accompagnée de relations de qualité entre le recteur et les responsables diocésains ou d'établissement. La situation, dès lors qu'elle est examinée au delà des principes, n'est pas sans ambiguïté car elle se traduit par une absence de complémentarité géographique regrettable, variable d'un département à l'autre, même si l'on ne note pas de concurrence exacerbée.

La nécessité de briser cette fausse harmonie entre les deux cartes n'est pas spécifique à l'académie ; elle doit cependant être un des objectifs des responsables académiques lors des travaux sur le futur PRDFPJ.

En conclusion :

La carte globale de l'offre de formation technologique et professionnelle ne comporte pas d'anomalies majeures. Ce serait une erreur de considérer que la fermeture d'établissements de petite taille est une rationalisation positive. Si tout doit être mis en œuvre pour disposer d'une carte vivante, plus réactive, les réponses pédagogiques apportées par certaines microstructures devraient être plus valorisées et faire l'objet de transferts sur d'autres établissements semblables, voire plus importants. ***Dans les espaces considérés, l'établissement professionnel n'est pas seulement un service comme les autres, il est un agent de développement local spécifique.*** Il est faux de penser que cela limite l'ambition des jeunes et leur mobilité si l'on a le souci de veiller à la poursuite des parcours de formation des jeunes au delà du niveau V, sur place ou dans d'autres établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Toutefois, la recherche des conditions, notamment matérielles, de la réussite de ces jeunes doit prendre en compte les contraintes liées à la dispersion des établissements et à la faiblesse des effectifs.

▪ Les viviers d'alimentation des sections

L'adaptation de la carte des formations technologiques et professionnelles repose, bien sûr, sur la capacité d'insertion de celles-ci mais ***d'abord sur la volonté de constituer***, en amont, ***les viviers d'accès*** (dans le respect des souhaits exprimés par les jeunes) ***par l'élaboration de projets personnels.***

Si l'on se réfère aux taux d'orientation après la troisième générale, il est clair que le pourcentage des jeunes qui accèdent à la seconde professionnelle ou à la préparation d'un CAP dans les établissements de l'éducation nationale est inférieur de près de deux points à la moyenne nationale (31,6 % contre 33,4 % en 2001), bien qu'il y ait eu une inflexion de tendance à partir de 2000. L'écart entre les bassins de formation est très élevé ; alors que le Haut-Allier est à 29 %, Saint-Flour ou le bassin du Livradois-Forez sont à 37,5 %. Même si le pourcentage des apprentis de niveau V est important, la situation n'est pas pour autant satisfaisante et ne semble pas maîtrisée. On note cependant lors des deux dernières rentrées des efforts significatifs pour améliorer le processus d'affectation afin d'éviter les désistements entre le moment de l'affectation et la rentrée scolaire vers d'autres modes de formation et, pour la rentrée scolaire 2002-2003, un suivi par intranet de la post affectation avec recensement, en temps réel, de l'évolution des places vacantes.

On peut s'inquiéter légitimement du pourcentage cumulé des redoublements en fin de seconde de détermination et des réorientations en BEP/CAP (soit 20,7 %). Même si un constat similaire peut être fait au plan national, il n'est pas à prendre à la légère surtout lorsqu'on le réfère aux taux de redoublement et d'accès à d'autres modes de formation en fin de 3^{ème} générale.

S'agissant de l'accès à une formation professionnelle de niveau IV, l'offre propre à l'éducation nationale est une des plus élevées du territoire national. Elle permet d'accueillir depuis deux ans près de 62 % des titulaires d'un BEP ou d'un CAP. Cet effort - qui doit être poursuivi - s'effectue non seulement par l'entrée en première professionnelle mais aussi, grâce à des dispositifs spécifiques, par l'intégration dans des classes de première technologique, des sections de brevet des métiers d'art (BMA) ou de brevets de techniciens (BT).

Cette intéressante diversification des parcours, qui prend en compte la nécessaire évolution du positionnement des classes d'adaptation, pourrait valablement s'accompagner d'un élargissement des statuts proposés aux jeunes. On peut également suggérer d'améliorer encore la cohérence territoriale de l'offre et de la faire évoluer plus nettement en fonction du niveau des emplois correspondants.

- **Les classes ou dispositifs préparatoires à l'accès aux voies technologiques et professionnelles**

L'académie a conservé, de manière opportune, des classes de 3^{ème} technologiques implantées réglementairement *en lycée professionnel*. Leur vocation d'orientation active sur un champ professionnel est bien intégrée dans les stratégies mises en œuvre. Ces classes, pour lesquelles la demande est forte, existent également dans l'enseignement privé et les établissements relevant du secteur agricole, sans approche territoriale et sectorielle globale ; l'existence de places disponibles guide souvent les choix.

La création à la rentrée 2003 de classes de 4^{ème}/3^{ème} (ou groupes) préparatoires à la formation professionnelle, fonctionnant sur le principe de l'alternance avec des établissements professionnels et des entreprises permet aux élèves de définir leur projet professionnel. Le nombre de collèges concernés devrait doubler.

On comprend aisément la nécessité de rechercher une cohérence des flux en fonction de l'existant propre à chaque « territoire » et à partir d'une analyse d'ensemble intégrant également les 3^{ème} d'insertion. Ces différentes modalités d'accès aux formations qualifiantes constituent une richesse pour individualiser les parcours ; les responsables académiques

semblent bien percevoir les enjeux et la nécessité de *trouver un équilibre entre les différentes propositions* qu'il convient de rendre lisibles aux jeunes et à leurs familles.

Actuellement, l'orientation après une 3^{ème} technologique dans l'académie est essentiellement la préparation d'un BEP (77,1 % en 2001) ou d'un CAP (5,2 % en 2001) ce qui est conforme à la vocation de cette classe. On note cependant dans cette académie un pourcentage bien supérieur à la moyenne nationale d'entrées en apprentissage pour préparer un CAP (10,8 % contre 6,3 % au niveau national).

On retrouve ce même phénomène pour les élèves issus des classes de 3^{ème} d'insertion pour lesquels l'orientation s'effectue essentiellement vers les 2^{ndes} professionnelles (59,5 %) et la préparation d'un CAP par apprentissage (35 %).

Même si ces données sont relativement constantes au niveau national, dans l'académie *l'offre de formation en CAP en lycée professionnel n'est pas suffisante* pour répondre à la formation qualifiante des classes de 3^{ème} d'insertion, de 3^{ème} préprofessionnelle, de 3^{èmes} de SEGPA ou de certains élèves de classe technologique. Il faut intégrer dans ce constat la faible mobilité des élèves.

1.2.4. Une gestion des moyens largement conditionnée par la ruralité et la dispersion des structures

- **Le surcoût relatif du rural « isolé »**
 - *Dans le premier degré*

L'académie bénéficie d'un des taux d'encadrement (P/E) les plus élevés de métropole. Classée par la direction de l'enseignement scolaire dans la catégorie des académies répondant aux critères « rural homogène » et « social faible » dont le P/E moyen est de 5,73, elle était dotée d'un P/E moyen de 6,06 à la rentrée 2002. Au niveau départemental, les taux sont variables en fonction du poids relatif des microstructures. Ainsi le P/E du Cantal « culmine » en 2002 à 7,83 pour une valeur de son groupe de référence de 6,01. La Haute-Loire est à 6,17 pour une référence de 5,67, l'Allier à 6,08 pour 5,40. Le Puy-de-Dôme qui compte relativement moins de microstructures est doté d'un P/E plus proche de la référence : 5,66 pour une moyenne de son groupe de 5,40.

Cet indicateur est stable depuis une dizaine d'années : l'évolution du nombre de postes suit sensiblement celle des effectifs. Sur la décennie 1992-2001, l'académie a perdu 7533 élèves et 458 postes. L'indice d'évolution des effectifs (en base 100 en 1992) est de 93,08 ce qui correspond très précisément à l'indice d'évolution du nombre de postes soit 93,05.

Tenter de rapprocher systématiquement le P/E de l'académie de la moyenne de son groupe reviendrait à supprimer des structures là où se focalisent toutes les « crispations du rural profond ».

➤ ***Dans le second degré***

La dispersion des moyens dans les microstructures du second degré coûte effectivement en valeur absolue mais l'importance de ce coût est à relativiser à l'échelle académique.

Au premier abord, et contrairement à ce qui se passe pour le premier degré, le surcoût engendré par les petites structures est difficile à évaluer avec précision. Certains chiffres parlent cependant d'eux-mêmes : n'est-on pas fondé a priori à parler de surcoût lorsque tel collège comptera moins de 50 élèves à la rentrée prochaine ou que, pour tel autre, la prévision de rentrée en 6^{ème} à l'horizon 2006 n'excède pas sept ou huit élèves ou encore que dans telle ville de 7 000 habitants on recense quatre collèges dont deux publics (scolarisant moins de 450 élèves) sans qu'il soit apparemment possible d'envisager un regroupement ?

Aucun collège n'a été fermé depuis 1986... pourtant, l'académie comporte dix-sept collèges de moins de 100 élèves (dont 10 concentrés dans le Puy-de-Dôme).

En analysant, de façon plus précise, les coûts de ces microstructures, ce que viennent de faire les services du rectorat pour les collèges, on constate qu'en fait, au niveau des moyens d'enseignement, le « surcoût induit par la faible taille des collèges de l'académie ne concerne pas tant les 12 % de collèges de moins de 100 élèves que l'on a l'habitude de mettre en exergue que le tiers des collèges (environ 45) pour lesquels l'optimisation de l'utilisation de la structure est aléatoire ». Ainsi, les 33 % plus petits établissements scolarisent 12,03 % des élèves et coûtent près de 15 % des heures alors que les 10 % plus petits collèges scolarisent 2,22 % des effectifs et coûtent 2,97 % des heures. L'étude arrive à la conclusion, s'agissant des coûts d'enseignement, que « la réponse ne peut donc pas être seulement une hypothétique fermeture des plus petits établissements, dont certains par ailleurs peuvent être spatialement indispensables, mais une action plus déterminée sur la gestion des flux et vraisemblablement une autre approche de la structuration du groupe classe afin de limiter les surcoûts engendrés par les effets de seuils ».

La dotation académique en personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé (ATOSS) excède la dotation théorique de 15,4 %. Le nombre d'emplois ATOSS en EPLE pour 1000 élèves est de 48,9 soit le deuxième plus fort taux de France (le taux moyen national est de 35,1). En l'absence de retrait significatif de moyens et en raison de la baisse des effectifs, ce taux n'a cessé de croître durant ces dernières années (de 45,1 en 1994 à 48,9 en 2001).

« L'effet microstructure » est déterminant. La moindre structure coûte au minimum un emploi de gestionnaire, un emploi administratif de catégorie C et trois emplois de personnels ouvriers et de service : un cuisinier et deux ouvriers d'entretien et d'accueil (OEA). Le véritable surcoût des microstructures est, en fait, celui des personnels ATOSS et de direction. Ainsi, l'étude montre que les 12 % plus petits établissements (soit ceux dont l'effectif est inférieur à 100 élèves) qui scolarisent, on l'a vu, 2,22 % des élèves, coûtent 4,85 % des emplois TOS, 7,19 % des emplois administratifs et 7,07 % des emplois de direction. Cette surconsommation en personnels ATOSS et de direction « impose une réflexion de fond sur l'organisation de ces établissements et sur la nécessaire mutualisation de certaines fonctions ». Pour ces très petits établissements des solutions organisationnelles originales devront être recherchées.

▪ **La répartition des moyens d'enseignement**

➤ *Dans le premier degré*

L'analyse porte sur les modalités et la pertinence des répartitions inter-départementale et infra-départementale.

✓ *La répartition inter-départementale*

Cette répartition ne s'inscrit pas dans une stratégie pluriannuelle. Une méthodologie, présentée au CTP et au CAEN, a néanmoins été élaborée qui laisse toute sa place au principe de solidarité entre les départements tout en maintenant à un niveau politiquement acceptable l'obligation de retrait d'emploi. La concertation avec les quatre inspecteurs d'académie est effective et il ne semble pas qu'il y ait des difficultés pour trouver un accord, l'objectif étant d'éviter les crises et de « *garantir* » *peu ou prou à chacun le maintien de son P/E*. Cet argument est de taille pour les inspecteurs d'académie en termes de communication : des retraits d'emplois certes mais le taux d'encadrement est préservé !

Ainsi la « ponction » de 24 emplois en 2002 a été effectuée à raison de 9 pour l'Allier, 11 pour le Cantal, 4 pour le Puy-de-Dôme et aucun pour la Haute-Loire malgré la hausse d'effectifs et pour ne pas accroître le retrait dans les autres départements. C'est le même « dispositif » qui a présidé à la répartition du retrait de 34 emplois pour la rentrée 2003 (13 dans le Cantal, 13 dans l'Allier, 9 dans le Puy-de-Dôme). Seule la Haute-Loire a bénéficié d'un emploi supplémentaire. Dans le contexte particulier du Cantal, le retrait en deux ans est de 24 emplois soit 3 % du « stock » d'emplois de 2001. Ces retraits sont importants ; ils préservent cependant un P/E à la valeur record de 7,83.

✓ *La gestion infra-départementale*

Dans les quatre départements, *la part de la dotation affectée aux classes proprement dites est assez nettement inférieure à la moyenne nationale*. L'écart est de 0,8 % à 7 % selon les départements ; il profite au remplacement, au secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS) et aux services exceptionnels. Le phénomène est moins marqué dans le Puy-de-Dôme qui suit de plus près les ratios nationaux.

Ainsi, en 2001, la **Haute-Loire** n'implantait que 75,11 % de ses emplois dans les classes pour une moyenne nationale de 82,28 %. La part affectée au remplacement était de 8,87 % pour une valeur nationale de 8,02 % et surtout l'AIS était créditez de près de 6 % de la dotation alors que la moyenne nationale est moitié moindre. En 2001 **le Cantal** comptait 18 emplois soit 2,19 % de son contingent dans les services exceptionnels alors que les ratios académique et national sont respectivement de 0,50 % et 0,30 %.

Parallèlement, *le solde ouvertures/fermetures ne compense qu'une partie des retraits de postes*, le reste étant puisé dans les contingents de remplacement et de l'AIS. A la rentrée 2002, seul le Puy-de-Dôme qui, certes, n'avait à rendre que 4 emplois a pu augmenter son contingent de remplacement grâce à un effort significatif en matière de fermetures (différentiel ouvertures/fermetures de -9,5). Cette même année, l'Allier et le Cantal ont également procédé à de nombreuses fermetures mais le retrait d'emploi étant plus important, ces fermetures n'ont pas été suffisantes.

La marge de manœuvre potentielle, dans au moins deux des départements, semble encore appréciable. Cet état de fait ne simplifie pas pour autant l'exercice de carte scolaire dans ces départements. Dans l'académie de Clermont-Ferrand, comme dans la majorité des académies, l'inspecteur d'académie est seul en première ligne, au sein de son département mais aussi de l'institution. Chaque année, il fait « le grand écart » pour, tout à la fois, rendre « ses » postes à la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et ne pas mettre le « feu aux campagnes ». Les relations avec les préfets sont en la matière ambiguës. L'un d'entre eux s'interroge, par exemple, sur son positionnement en tant que représentant de l'État par rapport au système éducatif. Il n'hésite pas à « donner un coup de pouce » à l'inspecteur d'académie à sa demande mais observe qu'il n'a pas de rôle formel à jouer dans la procédure d'élaboration de la carte scolaire. Certes, les préfets sont présidents des conseils départementaux de l'éducation nationale (CDEN) mais ils s'accordent à dire que ces derniers ne jouent pas pleinement leur rôle.

Les retraits de postes que les inspecteurs d'académie sont chargés d'opérer sont de plus en plus mal acceptés et dans certains bassins l'exercice atteint ses limites. ***L'absence de cohérence et de transparence des « ponctions » successives et, au niveau local, le manque***

de lisibilité de la politique nationale qui en résulte, interpellent les partenaires et notamment les élus. Ce partenariat avec les élus bute aujourd’hui sur l'impossibilité pour les services académiques de prendre des engagements pluriannuels. S'engager à maintenir un niveau de moyens c'est prendre le risque de « faire payer la note » à tout le territoire.

En demandant judicieusement *une programmation pluriannuelle* des retraits (demande que l'État devrait prochainement pouvoir satisfaire grâce à la loi organique relative aux lois de finances de 2002 (LOLF), le département du Cantal pose, en fait, la véritable question de l'opportunité *d'un schéma territorial concerté*.

➤ *Dans le second degré*

La question centrale, en matière de gestion des moyens, est celle de savoir comment gérer la contradiction entre la rationalité et la proximité. Les acteurs de terrain se soucient de « savoir qui paye pour qui ». La ville paye-t-elle pour la campagne ? La fracture, à la fois sociale et scolaire, entre zones urbaines et zones rurales est en effet entretenue par le sentiment qu'ont les établissements urbains les plus importants de faire les frais de la dispersion des moyens.

De fait, les classes des collèges urbains qui représentent 80,8 % de l'effectif global, sont légèrement plus chargées que celles des collèges ruraux. Le nombre d'élèves par division (E/D) des collèges urbains est de 23,7 et celui des collèges ruraux de 21,3 à la rentrée 2002. Cette différence n'est pas significative et dans l'ensemble, les classes des collèges de l'académie sont très légèrement moins chargées qu'elles ne le sont au niveau national (E/D académique de 23,5 comparé à 24 pour la France en 2001). L'académie se positionne au 9^{ème} rang national au regard de l'indicateur E/D des collèges.

A l'inverse, les classes des lycées sont assez chargées avec un E/D qui était de 29,2 en 1998, ramené à 28,8 en 2001 et 28,9 en 2002 pour une valeur nationale de 28,5 en 2001. L'amélioration est cependant significative puisqu'à la rentrée de septembre 2002, 3 classes de seconde, 10 classes de première et 2 classes de terminale avaient plus de 35 élèves contre respectivement 8, 19 et 13 en 1998.

Les divisions des lycées professionnels sont également bien remplies avec un E/D en 2001/2002 de 21, alors qu'il n'est que de 20 au niveau national. Cependant, *le nombre de divisions de moins de 10 élèves est passé en cinq ans de 13 à 38 !*

Sur les quatre dernières années, on relève que *l'évolution du nombre de divisions est quasiment proportionnelle à celle des effectifs ce qui traduit un pilotage très fin et serré*. Ainsi pour les collèges, le E/D de 1998 était de 23,2 et il est toujours de 23,2 en 2002 malgré

une perte de 1128 élèves. Tous niveaux confondus, l'académie a perdu 3 265 élèves entre 1998 et 2002 et a fermé 73 divisions, soit une diminution de son E/D de 24,1 à 23,7.

Tout comme pour le premier degré, les mêmes causes produisant les mêmes effets, le nombre d'heures d'enseignement par élève (H/E) des collèges du **Cantal** se situe très au delà de celui des collèges des autres départements, encore en nette progression à la rentrée 2003 alors que dans les trois autres départements le H/E prévisionnel est stable.

Le Cantal perd encore 3 % de son effectif à la rentrée 2003. Il en avait déjà perdu 2 % à la rentrée 2002. La baisse des effectifs est plus rapide que les « possibilités » de retrait de moyens. Son H/E qui était déjà le plus élevé en 2002 se démarque nettement en 2003 (140,16 heures pour 100 élèves pour une moyenne académique de 133,7). La **Haute-Loire** qui est le seul département à voir progresser ses effectifs, est très correctement dotée avec le deuxième H/E de l'académie sans évolution notable d'une année sur l'autre. **L'Allier et le Puy-de-Dôme** ont un H/E dans la moyenne académique et en très lente progression.

Les SEGPA disposent d'importants moyens (H/E moyen de 2,87 en 2001 soit l'un des plus élevés de France) avec des enveloppes qui restent spécifiques. On note toutefois le retrait de 221 heures à la rentrée 2003 soit un H/E ramené à 2,73.

S'agissant des heures supplémentaires (HSA), l'académie est dans une situation originale avec un nombre d'HSA/emploi très en deçà du ratio national (1,12 pour 1,47). La géographie et le fait que bon nombre d'enseignants dans le rural n'habitent pas sur place font que les chefs d'établissement ont le plus grand mal à attribuer leurs HSA.

Globalement *la fiabilité des prévisions est satisfaisante*. Tous niveaux confondus l'écart entre la prévision et le constat était, pour la dernière rentrée dans le second degré, de 0,2 % avec des disparités selon les niveaux et notamment une difficulté particulière pour anticiper les effectifs de lycées professionnels (sous estimation de 2,8 % en 2002).

En conclusion :

La gestion des moyens du second degré se caractérise par son extrême rigueur. Le pilotage du chef de la division de la programmation et de l'organisation scolaire (DPOVS), expert qui a la confiance entière du recteur et du secrétaire général d'académie, est serré. Son ancienneté dans le poste, sa connaissance très fine de l'académie et sa maîtrise des outils font incontestablement autorité vis à vis de l'ensemble des acteurs et partenaires et notamment des départements. Toutefois, ces derniers seraient volontiers demandeurs, en la matière, de plus de dialogue, de confiance et de responsabilité.

1.3. École et société

1.3.1. L'école pour les enseignants

- Des valeurs bien ancrées

On rencontre parmi les enseignants des individualités admirables de dévouement, ayant une haute idée de leur mission, et des équipes qui s'investissent avec dynamisme dans la vie de leur école ou de leur établissement même si ceux que la mission a rencontrés reconnaissent, de manière quasiment unanime, ne pas avoir de connaissance précise du projet académique ni du contrat liant l'académie au ministère de l'éducation nationale. L'enseignement dispensé est solide ce qui contribue à expliquer les bonnes performances de l'académie.

Toutefois un certain pessimisme ambiant gagne parfois les salles de professeurs. Certains enseignants même chevronnés se sentent démunis face au comportement d'un certain nombre d'élèves qu'ils ne parviennent plus à mettre au travail. Ils dénoncent aussi les conditions d'enseignement de plus en plus difficiles dues, selon eux, à une situation sociale et familiale qui se dégrade dans certains secteurs et s'ajoute à l'isolement en milieu rural. D'autres se disent par ailleurs « accablés » par les directives nationales, qu'ils trouvent intéressantes mais difficilement applicables pour eux, ce qui n'empêche pas les plus dynamiques de se lancer dans les innovations.

Pour ce qui est des *jeunes enseignants*, nommés souvent dans des secteurs éloignés, ils *représentent une chance dans les écoles, les collèges ou les lycées où l'endogène prime* ; ils bousculent les habitudes, font évoluer les pratiques. Cependant, ils vivent souvent difficilement leur isolement et le clivage ville-campagne s'avère être un réel danger.

- Une méfiance certaine vis à vis de l'évolution des structures

En milieu rural, la question des réseaux d'écoles et de collèges est un sujet majeur de préoccupation. *Les enseignants sont globalement favorables à la création d'une dynamique de réseaux*, par liaison entre écoles ou collèges notamment car cela permet de rompre leur isolement et celui des élèves. *Ils sont en revanche majoritairement hostiles aux regroupements* car ils y voient un moyen de rendre des emplois. Ils manifestent en effet une opposition franche et brutale aux suppressions de postes même s'ils sont conscients de la nécessité d'un débat de fond sur les microstructures.

- Des liens parfois un peu distendus avec le niveau départemental ou académique

Pas plus que les enseignants rencontrés dans les établissements, leurs représentants au sein des instances paritaires ne se sentent partie prenante du projet académique ou du contrat liant l'académie au ministère. Ils sont par ailleurs globalement insatisfaits du fonctionnement de ces instances qu'ils qualifient de « simples chambres d'enregistrement » et, dans certains départements, les relations avec la hiérarchie sont parfois tendues, même si le secrétaire général de l'académie souligne à juste titre le bon climat de travail au sein des CAPA et groupes de travail du mouvement.

1.3.2. L'École pour les parents

- Des relations de confiance avec l'École mais une certaine lucidité

Pour les parents, l'École demeure symboliquement « le lieu du savoir » même si celle-ci a perdu maintenant son côté « sacré ». Les parents sont attachés à son principe d'égalité surtout dans les secteurs où le poids de l'enseignement privé est important. Ils entretiennent en général avec l'École des relations de confiance : pas de pression quotidienne pour demander des explications ou exercer un contrôle sur le travail des élèves mais pas non plus de suivi réel, le plus souvent. Certains parents sont en effet attachés à l'idée que le travail scolaire de leurs enfants « c'est l'affaire de l'École » et se désintéressent donc complètement de ce qui s'y passe : le dialogue est donc difficile avec eux et le fossé important entre eux et l'École. Ces remarques sont évidemment à nuancer car il n'y a pas unité des comportements au sein même de la communauté de parents d'un même établissement, que l'on observe ce qui se passe pour les microstructures du rural profond ou les lycées du centre des agglomérations importantes.

Malgré cette confiance assez unanimement partagée, *les parents portent en général un regard que l'on peut qualifier de lucide sur l'École* et n'hésitent pas à dénoncer ce qui est source d'inquiétude pour eux :

- le défaut de remplacement des enseignants ;
- la répartition des moyens conduisant « les gros établissements à payer pour les petits » ;
- le comportement de certains enseignants qui semblent totalement démunis devant les difficultés qu'ils rencontrent ;
- l'impression parfois que les élèves en difficulté sont un peu oubliés ;
- ce qu'ils considèrent comme la déficience de l'enseignement des langues vivantes.

Quand les associations de parents d'élèves sont représentées dans les établissements, ce qui n'est pas le cas partout en particulier dans le premier degré, leur implication est forte dans la vie des établissements ce qui confirme l'importance de la place de l'École dans la société. Les

parents qui militent dans ces associations sont ouverts au dialogue et regrettent que, par endroits, dans les conseils d'école qui constituent l'instance de concertation la plus proche et la plus concrète, la communication avec les enseignants soit un peu difficile. Le dialogue semble cependant plus serein dans les collèges et les lycées ainsi qu'au niveau des relations avec les services académiques.

- **Une certaine absence d'ambition des familles conduisant souvent à une « orientation de proximité »**

L'orientation des élèves s'effectue souvent par défaut vers l'établissement le plus proche : on priviliege les solutions de proximité non seulement faute de perspectives mais par désir de retenir les jeunes, considérés comme perdus pour le secteur dès qu'ils le quittent pour des études supérieures ou une spécialisation professionnelle.

- **Un attachement crispé à l'existant**

Les parents demeurent attachés à l'école de proximité et, s'ils sont globalement favorables à l'existence des réseaux, ils ne voient pas d'un bon œil les fermetures. Au niveau du primaire, ils reconnaissent que les écoles à classe unique sont des points faibles mais ils les trouvent utiles et considèrent que l'école primaire doit rester l'affaire de la commune (et non des réseaux intercommunaux). La permanence et l'installation d'un maître dans un bourg sont des arguments majeurs pris en compte par les « usagers » d'une école pour mesurer son efficacité, notamment dans le cadre de la concurrence public/privé très forte dans le département de la Haute-Loire.

Les parents sont conscients des atouts et des handicaps que constituent les microstructures mais ils restent profondément attachés à l'existant.

1.3.3. L'École pour les collectivités territoriales

- **L'attachement et l'engagement des collectivités locales pour l'École**

Tous les élus rencontrés, principalement ceux des zones rurales ont tenu à affirmer avec force leur attachement à « leur » école et à son modèle républicain qui se traduit par une attention soutenue et un effort bénéfique pour garantir la qualité de ce service public. « Dans le village, l'école c'est la communale de la République » et dans le canton « le collège est le lieu du savoir, le lieu de la culture partagée » autour duquel gravite une micro-économie locale fragile. De la même façon un établissement professionnel, aussi petit soit-il, est d'abord considéré comme un lieu de structuration d'un bassin de vie et un agent de développement de son environnement.

Les efforts des collectivités territoriales pour les écoles et les établissements du second degré sont globalement considérables.

Pour le premier degré la mission a pu constater que même *de petites communes consacrent parfois des budgets extrêmement lourds à la survie de « leur » école*. Ainsi une petite commune de la Haute-Loire s'est engagée dans une rénovation au prix d'un endettement de 25 ans. Forte de ses 578 habitants, cette commune a fait le pari risqué du maintien de l'effectif actuel de 50 élèves. Son objectif est de fidéliser les élèves par une plus grande attractivité de l'école au prix du financement d'une garderie matin et soir sans laquelle l'école perdrat un tiers de son effectif... On imagine, dans un tel cas de figure, les difficultés qu'aurait l'inspecteur d'académie s'il devait retirer un emploi dans les prochaines années.

Il convient de souligner l'effort des conseils généraux qui continuent, l'intercommunalité ne s'étant pas saisie de la compétence scolaire, de subventionner les communes pour la construction et la rénovation des écoles primaires et assurent ce faisant la péréquation entre l'urbain et le rural.

Pour le second degré, au delà des immenses efforts volontaristes des collectivités territoriales compétentes, conseils généraux et conseil régional, en matière d'investissements (restructuration, rénovation, équipements, transports scolaires), il paraît intéressant de relever, s'agissant tout particulièrement des collèges, le double souci des présidents de conseil général de tenir compte des préoccupations locales d'aménagement du territoire et de *faire en sorte que les collégiens concernés par les petites structures particulièrement fragiles ne soient pas défavorisés au niveau pédagogique, culturel et éducatif*. « L'élève ne doit pas être l'otage de l'aménagement du territoire » dit l'un d'eux. Tous sont prêts à donner les moyens financiers pour une meilleure efficacité pédagogique. La réflexion sur les internats éducatifs, par exemple, est très avancée dans au moins deux des départements.

S'agissant des restructurations des lycées, l'effort du conseil régional d'Auvergne est à la fois constant et de haut niveau, sans déséquilibre notable entre les territoires composant la région. Les modalités de travail conjoint, tant au plan académique qu'au niveau local, évoluent favorablement. On note que la collaboration pour la réalisation récente d'un lycée du bâtiment du Puy-de-Dôme constitue à cet égard un bon exemple des progrès réalisés.

S'agissant du matériel dans les EPLE à vocation technologique et/ou professionnelle, on note que l'essentiel des machines a été mis en conformité par le conseil régional en lien étroit avec les corps d'inspection et que l'état actuel du parc donne satisfaction aux usagers. La procédure actuellement en vigueur pour la mise à jour des matériels est annuelle ; elle est bien formalisée et s'appuie sur des procédures concertées.

Au delà d'une satisfaction globale souvent exprimée, le conseil régional formule deux réserves :

- il souhaite pouvoir, par voie d'expérimentation et de généralisation en cas de succès, doter les lycées et les écoles régionales d'enseignement adapté (EREA), à son initiative et sur ses propres critères, de matériels pédagogiques innovants (par exemple, le tableau électronique) ;
- il déplore une certaine forme de surenchère des exigences figurant dans les guides d'équipement produits par l'éducation nationale pour chaque diplôme ; les responsables rencontrés expriment leur regret d'être considérés comme de simples prestataires assujettis à un « donneur d'ordre » et souhaiteraient être associés de manière plus significative aux réflexions menées en amont.

▪ **La crispation et les conservatismes locaux**

Le fait que l'intercommunalité ne se saisisse que rarement de la compétence scolaire illustre assez bien l'état d'esprit dans lequel est perçue l'École par les élus locaux et révèle un certain conservatisme en la matière : *l'école primaire reste encore très largement et culturellement « l'affaire » de la commune*.

La situation des départements est contrastée mais le résultat, s'agissant de l'école primaire, est le même. Ainsi, par exemple, ce n'est pas parce que la Haute-Loire est couverte à 98 % par l'intercommunalité que les communes entendent tout partager.

La mission d'évaluation a rencontré en matière d'intercommunalité un grand nombre de situations et de compétences croisées qui se traduisent par des organisations complexes dont la rationalité peut échapper. Ainsi, le RPI dispersé de Courçais-Chambérat-Vilpaix dans l'Allier est soutenu par la communauté de communes du « Pays d'Huriel » mais les compétences antérieures des communes et du syndicat intercommunal subsistent toutes. Les écoles primaires de ce secteur bénéficient donc de trois sources de financement différentes selon la nature de l'investissement ou du fonctionnement.

Les présidents de conseils généraux, pour les microcollèges du rural isolé, reconnaissent que la situation n'est politiquement pas simple. Tout en concevant qu'en deçà d'un certain seuil, il n'y a plus d'émulation, leur priorité est de déplacer l'enfant le moins possible et de conserver les sites existants même si cela doit se faire au prix d'un encadrement hors normes.

On voit combien les microstructures génèrent un très fort sentiment d'appartenance. « Tout se gâte lorsque ce sentiment d'appartenance s'apparente à un sentiment de propriété » dit très justement l'un des interlocuteurs rencontrés. La moindre mesure prise dans le sens d'une meilleure rationalité est perçue aussitôt comme un affaiblissement synonyme de mort pour la

structure. Tous les acteurs font bloc et sont envahis par cette obsession que l'administration veut leur retirer « leurs » moyens. La volonté de prendre en compte la ruralité s'exprime plus souvent dans un attachement crispé à l'existant que dans une réflexion collective, prospective et imaginative sur des solutions plus économies.

1.3.4. L'École pour les autres services de l'État

Les relations de l'éducation nationale avec les autres services de l'État apparaissent étroites et confiantes. Cette collaboration multiforme s'épanouit en particulier dans trois grands secteurs : la qualité du climat scolaire, l'animation éducative, l'insertion professionnelle. Le champ des relations existantes est d'ailleurs plus vaste mais les relations avec les services déconcentrés du ministère de l'agriculture et des forêts ainsi qu'avec ceux du ministère de la santé, notamment, sont développées dans d'autres parties du rapport.

▪ Le maintien d'un climat scolaire calme et paisible

Le maintien et, dans quelques rares cas, le rétablissement d'un climat scolaire calme et studieux, condition préalable à la réussite scolaire, offre un champ privilégié à l'instauration de ***relations étroites entre les différents niveaux du système éducatif*** (rectorat, inspections académiques, établissements) ***et les services déconcentrés de l'État*** : police, gendarmerie, justice, protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

De l'avis convergent des responsables de ces différents services, ***le bilan est clairement positif***. Des relations régulières ont été tissées même s'il subsiste encore parfois des préventions de la part de certains enseignants et plus rarement de quelques chefs d'établissement. ***Ces relations débouchent sur de véritables partenariats*** constructifs et confiants qui, au-delà des missions premières de prévention de la violence et des conduites déviantes, de lutte contre l'absentéisme en particulier, peuvent concerner diverses activités éducatives dans les établissements. Les actions programmées par les nombreux conseils d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) traduisent en la matière la richesse de ce partenariat. Ainsi, par exemple, la PJJ d'un département organise dans les établissements scolaires une exposition itinérante interactive sur les droits et devoirs des jeunes.

De ***nombreuses conventions*** lient aujourd'hui les services académiques aux autres services déconcentrés de l'État ; elles ont vocation à pérenniser les relations et les interventions. Afin de faciliter les contacts et d'assurer ainsi une réactivité plus forte, des correspondants ou « référents » ont été désignés que les inspecteurs d'académie, directeurs départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) invitent aux réunions de chefs d'établissement. Le nombre d'actions engagées est gage de la vitalité de ces conventions. Par exemple tel procureur de la République a réuni les proviseurs et principaux pour un échange de vues et se propose de

rencontrer les directeurs d'écoles alors qu'un autre procureur intervient dans la formation des enseignants à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) et dans celle des chefs d'établissement et directeurs d'écoles. La PJJ, par ailleurs, s'implique fortement dans le fonctionnement des classes relais et de manière générale dans la prise en charge des jeunes en difficulté.

▪ L'animation éducative

La mise en œuvre des *contrats éducatifs locaux* (CEL) a rencontré un réel succès dans l'académie. Ils constituent un terrain fertile, propice au développement d'une collaboration entre le système éducatif et divers partenaires : directions départementales de la jeunesse et des sports (DDJS), directions départementales des affaires sanitaires et sociales (DDASS), direction régionale des affaires culturelles (DRAC), collectivités territoriales et divers organismes ou associations (caisse d'allocations familiales (CAF), mutualité sociale agricole, etc.).

Un *groupe départemental de pilotage*, placé sous la présidence du préfet et co-animé par la direction départementale de la jeunesse et des sports et par l'inspection académique, lance l'appel à projet, valide les projets, en assure le suivi. Conclu pour une durée de trois ans et évalué à ce terme, le contrat éducatif local vise à mettre en œuvre un projet éducatif d'activités périscolaires et extrascolaires conçu par divers partenaires et à rassembler en cohérence tous les financements possibles. D'autres dispositifs très proches existent qui participent du même esprit : convention de réseau rural d'éducation, contrat de temps libre, contrat local d'accompagnement scolaire, etc.

Bien adapté aux besoins de l'académie et suivi avec beaucoup de sérieux au niveau des inspections académiques, *le contrat éducatif local est un instrument privilégié de développement d'une collaboration de qualité entre l'éducation nationale et divers services déconcentrés de l'État*. Cette collaboration qui concerne cependant les seuls niveaux départemental et local a pour conséquences une forte diversité quantitative entre les départements et une implication relativement modeste des collèges. Le CEL est encore principalement l'affaire des écoles et des communes. Enfin, un renforcement de la qualité des actions menées, de leur cohérence notamment territoriale et du respect des rythmes des enfants doit être recherché.

▪ L'insertion professionnelle

L'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes qui constitue un objectif important pour l'académie comme pour les collectivités locales et les parents, a conduit à développer la *collaboration avec les directions, régionale et départementales, du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle* (DRTEFP) ainsi qu'avec les chambres des métiers et divers

organismes professionnels. Jugées « bonnes, saines et suivies », les relations avec la direction régionale du travail et de l'emploi s'exercent dans trois secteurs : *l'information et l'orientation, l'emploi, la formation continue*.

En matière d'information des jeunes, un travail conjoint a été engagé sur les centres de bilan de compétences et sur la validation des acquis de l'expérience (réalisation notamment d'un portail informatique). Mais l'efficacité des actions d'information et d'orientation est insuffisante. Concernant l'emploi, les contrats d'objectifs ont donné lieu à un travail de concertation. L'éducation nationale s'est bien impliquée dans les engagements de développement de la formation des entreprises. S'agissant de la formation continue, la mise en place du groupement d'intérêt public (GIP) académique sera l'occasion de renforcer les relations au sein notamment du conseil d'orientation dont est membre la direction régionale. L'évaluation des ateliers de pédagogie différenciée qui relèvent désormais de l'éducation nationale, est effectuée de manière conjointe.

Dans le domaine économique, il faut aussi mentionner *la collaboration technique entre le rectorat et la direction régionale de l'INSEE*. Cette collaboration permet en particulier l'élaboration de publications qui présentent des données chiffrées relatives au système éducatif. En outre, les informations chiffrées et les projections fournies par l'INSEE sont susceptibles d'éclairer l'adaptation de l'offre de formation : la collaboration, en particulier avec le service académique de l'information et de l'orientation, devrait d'ailleurs être resserrée. Un travail conjoint est également en cours dans le groupe de réflexion sur l'évolution des implantations des services de l'État que le préfet a institué. Mais en la matière les obstacles sont encore nombreux, en particulier du fait des différences d'approche des divers interlocuteurs.

Malgré les timidités et les préventions qui subsistent parfois, les responsables du système éducatif aux niveaux académique, départemental et local se sont engagés dans un effort de **collaboration avec les divers services déconcentrés de l'État**. Cet investissement a porté ses fruits et a très certainement contribué à une amélioration de l'image de l'École. Des progrès restent néanmoins à accomplir.

2. La politique éducative dans l'académie : performances et prise en charge des élèves

2.1. De bonnes performances mais quelques interrogations

Globalement, les performances de l'académie peuvent être qualifiées de bonnes : l'académie de Clermont-Ferrand figure dans le groupe des académies qui se rapprochent le plus de la réalisation des objectifs de qualification fixés par la loi d'orientation. Les résultats de l'évaluation des acquis scolaires au CE2 et en sixième sont supérieurs à la fois à ceux attendus et à la moyenne nationale, les résultats aux CAP, BEP et baccalauréats sont parmi les meilleurs et l'insertion professionnelle se place nettement au dessus de la moyenne.

Cependant *quelques éléments moins positifs portent à nuancer ce constat* ou du moins y introduisent des données en apparence contradictoires : retards d'âge jusqu'en sixième, persistance de résultats médiocres au brevet national des collèges (sauf dans la série professionnelle), taux légèrement inférieur à la moyenne nationale de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les disparités départementales et locales contribuent également à nuancer un tableau globalement positif.

La mission d'évaluation s'est interrogée quant aux **pistes d'explication possibles**, en relation avec plusieurs données : taux élevé de préscolarisation à deux ans, influence de la ruralité, poids positif d'un héritage culturel, ambitions des familles parfois plus limitées mais aussi forte aspiration au développement de la scolarité.

2.1.1. Des résultats satisfaisants

- **Les résultats aux évaluations nationales**

- **Évaluation en CE2 (données 1998)**

Le score obtenu par l'académie de Clermont-Ferrand en français et en mathématiques est **supérieur au score national** (score observé : 140,5 ; score attendu : 136,3 ; score national : 134). La grève administrative des directeurs d'écoles n'a pas permis d'actualiser ces données.

➤ *Évaluation en sixième (données 2001)*

Le constat est le même qu'au CE2 : le score observé (142,2) est supérieur au score attendu (137,6) ; le score académique dépasse la moyenne nationale (138,9). *L'académie de Clermont-Ferrand se situe dans le « peloton de tête »* (avec celles de Rennes, Limoges, Nancy-Metz et Paris) et réussit mieux que sa structure socioprofessionnelle ne le laisserait supposer. Il s'agit d'une tendance stable dans le temps (*Géographie de l'école - 2001*).

■ **Les résultats aux examens**

Sauf pour le brevet national des collèges, *les résultats aux examens sont satisfaisants dans l'académie*.

➤ *Brevet national des collèges*

La médiocrité persistante des résultats à cet examen apparaît paradoxale et difficilement compréhensible, compte tenu de ceux obtenus aux évaluations à l'entrée au CE2 et en sixième ainsi qu'au baccalauréat.

Tableau 1 : taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB)

| Série | Académie 2002 | Académie 2003 | France métropolitaine 2002 |
|-----------------|---------------|---------------|----------------------------|
| Collège | 77,1 % | 77 % | 79,1 % |
| Technologique | 69,8 % | 64 % | 78,3 % |
| Professionnelle | 78,7 % | 63 % | 69,9 % |
| TOTAL | 76,7 % | 75 % | 78,6 % |

* les données nationales 2003 ne sont pas disponibles.

Les taux de réussite des séries « collège » et « technologique », variables certes selon les sessions, s'avèrent régulièrement inférieurs à la moyenne nationale. L'année 2002 marque une baisse notable de 2,1 points par rapport à l'année scolaire précédente.

Cette situation ne concerne, il est vrai, que les séries « collège » et « technologique » : la série professionnelle a connu dans l'académie une évolution en sens inverse, ayant très notamment amélioré son score et se situant désormais au dessus de la moyenne nationale. Mais ne sont concernés que 1458 candidats alors que la série « collège » en compte 13 584.

➤ *Baccalauréat*

L'académie de Clermont-Ferrand se classe parmi les meilleures académies pour la réussite au baccalauréat.

Tableau 2 : taux de réussite au baccalauréat

| | Académie | | | France métropolitaine | | |
|---------------|-----------|--------|--------|-----------------------|--------|--------|
| | Juin 2003 | 2002 | 2001 | Juin 2003 | 2002 | 2001 |
| Techno | 78,9 % | 79,8 % | 82,6 % | 76,7 % | 77,1 % | 78,4 % |
| Général | 85 % | 82,3 % | 81,1 % | 83,6 % | 80,4 % | 79,4 % |
| Professionnel | 79,8 % | 78,9 % | 79,4 % | 75,9 % | 77,2 % | 77,4 % |

Toutes catégories de baccalauréat confondues (général, technologique, professionnel), *la réussite dans l'académie de Clermont-Ferrand a, pour la période de 1996 à 2001, toujours dépassé la moyenne nationale* : en 1996, 78,4 % de réussite (taux national : 76,2 %), en 2001, 81 % (taux national : 78,8 %).

Il en va de même si l'on examine les résultats obtenus catégorie par catégorie et série par série au sein du baccalauréat général. En revanche, il n'y a pas eu (entre 1996 et 2001) augmentation du taux de réussite dans chacune des trois catégories de baccalauréat. On constate une augmentation pour le baccalauréat général mais une diminution pour les baccalauréats technologique et professionnel par rapport au niveau de 1996.

La proportion de bacheliers par génération dans l'académie (*Repères & références statistiques RERS 2003*) s'établit en 2002 à 66,0 % contre une moyenne nationale de 61,8 %. Mais la hausse enregistrée en Auvergne, comme pour l'ensemble du territoire national est imputable à la diversification des baccalauréats plus qu'à l'augmentation des taux de réussite.

Toutefois *ces constats académiques recouvrent de fait des réalités départementales différentes* puisqu'on relève jusqu'à près de dix points d'écart dans les résultats enregistrés en 2000 entre deux départements : Puy-de-Dôme 61,8 % ; Haute-Loire 71,6 % (*Géographie de l'école 2001*).

➤ *Diplômes professionnels*

Les résultats obtenus aux CAP et aux BEP sont *supérieurs aux taux nationaux de réussite* : 76 % de réussite aux CAP (moyenne nationale : 75 %), 78 % aux brevets professionnels (moyenne nationale : 74 %).

➤ *Brevets de techniciens supérieurs*

La réussite aux BTS dans l'académie (75,5 % en 2001) se situe à un niveau *légèrement inférieur à la moyenne nationale* (77 % en 2001). D'après l'étude de la DPD, l'académie pourrait obtenir de meilleurs résultats puisque le taux attendu est de 77 %. L'âge des candidats et leur origine familiale sont très proches des moyennes nationales. On notera que

le secteur des services l'emporte nettement sur le domaine de la production. Les autres résultats obtenus dans l'enseignement post baccalauréat n'ont pas été analysés.

2.1.2. Parcours scolaires et orientation

▪ **Les retards scolaires**

L'académie a engagé avec succès, sauf au CP et au CE2, un réel effort de réduction de la proportion des élèves en retard ; sans diminuer le mérite de cette action volontariste, il faut relever qu'elle s'inscrit dans une tendance nationale forte.

➤ *Dans le premier degré*

En contradiction avec la tendance générale, il y a persistance des retards scolaires dans les deux niveaux de CP et CE2 :

- au CP, la proportion des élèves âgés de plus de sept ans (un an de retard) est plus élevée (9,1 %) que la moyenne nationale (7,2 %) ; cette proportion est en hausse alors que la tendance nationale est à la baisse ;
- en CE2, la proportion des élèves en retard de deux ans et plus est de près de 2 % (moyenne nationale de 1,1 %). L'académie se situe parmi les moins performantes à cet égard.

Certes, ces dernières données de 1999 n'ont pas été actualisées depuis, du fait de la grève des directeurs d'école, mais elles posent question compte tenu notamment du *taux élevé de scolarisation à deux ans* (50 % en 2000) qui classe l'académie en position très avancée (la moyenne nationale n'est que de 35 % la même année).

Il conviendrait donc de s'interroger dans chaque département sur les effets de la préscolarisation et sur la première scolarisation des jeunes enfants, mais aussi sur les pratiques de redoublement.

➤ *Au collège*

En diminution dans l'académie comme au plan national, la proportion en 2001 des retards de deux ans et plus *à l'entrée en sixième* (4,9 %) s'est rapprochée de la moyenne nationale (4,4 %). En une décennie, *la réduction a été importante et témoigne de l'effort accompli*. En témoigne également la réduction du pourcentage des élèves âgés de 12 ans ou plus à l'entrée en 6ème (un an ou plus de retard) qui est tombé en 2001-2002 à 18,5 % contre une moyenne nationale de 20,7 %. Dans toutes les catégories sociales, le retard est nettement plus marqué chez les garçons, il est plus important dans le Puy-de-Dôme et la Haute-Loire.

La proportion des retards *à l'entrée en troisième* est égale à la moyenne nationale (8,8 %). *On peut donc estimer que les retards ne se sont pas aggravés au cours de la scolarité au collège*, notamment grâce à une politique ferme vis-à-vis des redoublements. Mais il ne faut pas oublier l'impact d'un taux non négligeable de sorties du collège en 5^{ème} et 4^{ème}, qui concernent classiquement en proportion élevée des élèves en retard scolaire, hypothèse qui ne pourrait être confirmée que par un suivi de cohorte, inexistant à l'heure actuelle.

➤ *Au lycée*

Le pourcentage d'élèves âgés de 16 ans ou plus à *l'entrée en seconde* générale ou technologique (un an ou plus de retard) en 2001-2002 n'est que de 14,1 % contre une moyenne nationale de 18,5 %. Les modalités d'orientation à l'issue du collège qui favorisent plus qu'ailleurs la voie professionnelle, avec notamment des structures hors éducation nationale, ne sont pas sans effet sur cette diminution des retards en seconde générale ou technologique. Là encore, ce retard est plus marqué chez les garçons. La proportion des *retards à l'entrée en terminale* générale et technologique (18,7 %) se situe *en dessous de la moyenne nationale* (20 %).

En conclusion :

Les retards d'âge au collège et au lycée se sont donc, en une décennie, très fortement atténus, témoignant de l'effort accompli. Cela est *le fruit d'une politique volontariste* (*Géographie de l'école* – DPD octobre 2001) qui prend certes appui sur une réduction des redoublements, mais aussi sur une prise en charge de certains élèves par des *structures extérieures à l'éducation nationale*.

■ **L'orientation à l'issue du collège**

A titre de remarque liminaire, on peut relever que *la fin de troisième constitue bien le palier essentiel d'orientation*. Il n'en subsiste pas moins des sorties d'élèves en fin de cinquième (près de 4 %) et en fin de quatrième (4,1 %), dont la destination n'est pas connue avec exactitude : la majorité de ces élèves s'orienterait vers d'autres structures (par exemple les maisons familiales rurales), une petite minorité quittant l'académie. Ces données doivent être prises en compte en considérant par ailleurs la proportion relativement faible des sorties sans qualification aux niveaux VI et V bis (6,3 %, taux inférieur au taux national de 7,3 %).

➤ *La politique d'orientation*

Comme le montre le tableau 1 en annexe 4, *l'effet de la dimension du collège sur les orientations n'est pas simple à analyser*. Par exemple, le redoublement important en fin de 6^{ème} et de 4^{ème} dans les très petits collèges a souvent été interprété comme l'indice d'une tendance à retenir les élèves pour gonfler les effectifs, mais ce constat ne se retrouve pas en

fin de troisième où le faible taux d'orientation en seconde générale et technologique (2^{nde} GT) est compensé par un taux maximal d'orientation en voie professionnelle. En revanche, *il semble que l'accès en seconde générale et technologique soit plus facile dans les gros établissements*. Est-ce l'effet de la taille des structures, ou l'impact du recrutement ? La dimension des unités scolaires est elle-même liée à la densité démographique et à la composition socio-professionnelle de la population : c'est peut être ce dernier facteur qui, plus que la taille de l'établissement, s'avère en fin de compte déterminant.

Il est vraisemblable que, dans le cadre d'une tendance nationale, la réduction observée dans l'académie des écarts entre demandes des familles et propositions des conseils d'orientation, entre appels et décisions des chefs d'établissement, traduit *une amélioration du dialogue entre parents et établissements* qui peut être mise au crédit des politiques d'orientation menées sur le terrain. Toutefois ce rapprochement reflète *peut être aussi une moindre ambition des familles*, souvent citée en milieu rural (*Éducation et formations* n° 54 de décembre 1998). Il est tout à fait significatif de noter le faible écart, à l'échelle académique, entre les demandes et les décisions d'orientation vers l'enseignement professionnel. Pour les redoublements, en revanche, la comparaison des écarts entre demandes et décisions, d'un département à l'autre, ne confirme pas cet impact de la ruralité : le Cantal et la Haute-Loire n'ont pas de ce point de vue un comportement spécifique.

➤ *Les orientations après la troisième générale*

Les taux d'orientation à l'issue de la troisième générale sont proches des moyennes nationales comme l'attestent les tableaux 2 et 3 de l'annexe 4. Les élèves répertoriés dans la colonne « différence » sont quasiment tous pris en charge par l'enseignement privé, l'enseignement agricole ou l'apprentissage. La comparaison des données nationales et académiques fait ressortir *un flux significativement plus important vers la voie professionnelle* (valeur stable : 42,8 % de flux réel observé en septembre 2002).

La part de l'enseignement agricole (dont les maisons familiales et rurales) et de l'apprentissage est importante : l'enseignement agricole compte 5 500 élèves et étudiants, les apprentis représentent 6,7 % de la population scolaire du second degré (public et privé). Les élèves laissés sans solution d'accueil sont très peu nombreux. Corrélativement, *le pourcentage des jeunes qui accèdent après la troisième générale à la seconde professionnelle* ou à la préparation d'un CAP dans le cadre de l'éducation nationale est inférieur à la moyenne nationale comme indiqué précédemment.

L'accès en seconde générale et technologique se réduit partout légèrement. Toutefois il y a *de nettes différences entre les départements*. L'Allier se distingue par une moindre orientation en seconde générale et technologique, un moindre redoublement, une plus forte

orientation en BEP et CAP et « autres ». On constate également une *importante disparité entre les bassins*. Le bassin de Clermont-Ferrand-centre se détache nettement pour l'orientation en seconde générale et technologique.

➤ *L'orientation après la troisième de SEGPA*

L'orientation au terme de la troisième de SEGPA *évolue différemment selon les départements*. Ainsi l'accès au niveau V à partir des classes de 3^{ème} de SEGPA s'est amélioré nettement dans le Puy-de-Dôme. Il reste stable et élevé en Cantal et Haute-Loire, avec de faibles effectifs. Dans l'Allier, l'accès au niveau V est inférieur au taux académique, pour un effectif important d'élèves de SEGPA (tableau 4, annexe 4).

D'une manière générale, et ceci n'est pas spécifique à l'académie, *l'offre en section de CAP en lycée professionnel n'est pas suffisante* pour répondre aux besoins de formation qualifiante des élèves de 3^{ème} d'insertion, à la professionnalisation des élèves de 3^{ème} de SEGPA ou de certains élèves de classe technologique. La situation est plus favorable dans les deux départements les plus ruraux, ce qui est sans doute en relation avec la faiblesse des effectifs ; elle s'améliore progressivement dans les deux autres.

La mission s'interroge par ailleurs sur les procédures d'orientation en SEGPA. Elles ne sont manifestement pas harmonisées, ce qui peut contribuer à expliquer l'effectif élevé dans l'Allier et le Puy-de-Dôme et les difficultés ultérieures d'orientation.

▪ **L'orientation après la seconde générale et technologique**

L'académie se distingue sur trois points par rapport aux moyennes nationales : *taux supérieur d'orientation vers la première S, taux inférieur vers la série sciences et technologies tertiaires (STT), taux inférieur enfin de redoublement*, (tableau 5, annexe 4). De 1999 à 2002, la répartition des décisions par département montre des fluctuations semble-t-il assez aléatoires d'une année à l'autre, qui ne permettent pas de différencier les départements. Il en est de même pour l'écart entre les vœux et les décisions d'orientation, qui est moins signifiant qu'au collège.

➤ *Répartition des filles et des garçons*

Les filles s'orientent plus que les garçons en 2^{nde} GT (67,7 % contre 57,6 % en juin 2001). En terminale, elles sont majoritaires en série L, série économique et sociale (ES), sciences et technologies tertiaires (STT), sciences et technologies de laboratoire (STL), et surtout en sciences médico-sociales (SMS). Les garçons le sont en sciences et technologies industrielles (STI), légèrement en S, comme l'atteste le tableau 6, annexe 4. *La série S est, ici comme ailleurs, numériquement dominante*. La baisse de la série L est très marquée. Au-delà de ces

constats, il est évident que les stéréotypes habituels pilotent la répartition des sexes... Dans le contexte général de déficit de l'orientation post-baccauréat vers les filières scientifiques, ***une sensibilisation forte des jeunes filles est nécessaire*** : une chargée de mission y travaille en liaison avec la déléguée régionale aux droits de la femme.

■ **Niveau de qualification et d'insertion à la sortie du système éducatif**

Selon une typologie en cinq groupes (« *Éducation et formations* » de janvier - mars 2002, DPD), l'académie de Clermont-Ferrand appartient (avec celles de Limoges, Nantes, Rennes, Toulouse), au groupe des académies qui s'approchent le plus de la réalisation des objectifs de qualification de la loi d'orientation de 1989 (100 % d'une classe d'âge au niveau V et 80 % au niveau IV).

La proportion des sortants sans qualification (6,4 % en 1999) est inférieure à la moyenne nationale (7,5 %), bien que ce chiffre soit en 1999 en augmentation par rapport à 1998 et 1997. Cette tendance, contraire à l'évolution nationale, serait à analyser de près si elle devait se confirmer (tableau 7, annexe 4).

Bien placée pour remplir le premier objectif de qualification du niveau V (sous la réserve formulée ci dessus), l'académie de Clermont-Ferrand l'est également pour atteindre le second objectif (80 % au niveau IV) : ***67,2 % des sortants en 1999 ont une qualification du niveau IV alors que la moyenne nationale se situe à 66,7 %*** (l'académie de Rennes se situe à 72,2 %).

L'importance des flux vers l'enseignement professionnel et la relative diversité des voies professionnelles contribuent à expliquer le faible pourcentage des sorties sans qualification. La diversification des voies de formation n'est pas sans rapport avec la densité du réseau de formation : en dépit de la faiblesse du nombre de jeunes de 10-20 ans, le réseau des établissements (éducation nationale, agriculture, apprentissage) est resté très dense. A cela s'ajoute un fort taux de scolarisation des jeunes de 16 à 19 ans (85,7 % contre 84,5 %, « *Géographie de l'école* », DPD).

Ces indicateurs participent à la bonne réalisation des objectifs de la loi d'orientation. Ceux liés à l'insertion professionnelle sont de même nature : sept mois après la sortie de formation initiale, ***le taux d'insertion*** au 1^{er} février 1999 dans l'académie de Clermont-Ferrand est ***supérieur à la moyenne nationale*** : 49,1 % des titulaires d'un CAP ou BEP (moyenne nationale : 44,4 %), 50,8 % des titulaires d'un baccalauréat technologique (moyenne nationale : 47,4 %), 61,1 % des titulaires d'un baccalauréat professionnel (moyenne nationale : 56,6 %), mais seulement 65,4 % des titulaires d'un BTS (en dessous de la moyenne nationale : 65,9 %).

L'importance relative réservée à la voie professionnelle pour l'accès au niveau IV ne risque-t-elle pas en revanche de défavoriser la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ? Les différentes données présentées ci-dessous ne sont pas en contradiction avec cette hypothèse.

■ Accès à l'enseignement supérieur

La scolarisation des jeunes entre 20 et 24 ans dans l'académie (34,2 %) est inférieure au taux national (35 %).

S'agissant plus précisément du rapport entre les effectifs de l'enseignement supérieur et la population scolaire dans son ensemble, l'académie se situe *très légèrement en dessous de la moyenne nationale* (15,3 % en 2000-2001, « *Géographie de l'école* », octobre 2001, DPD). On trouve le même positionnement quant au poids de l'université au regard de l'ensemble de la population étudiante. L'académie accorde *une plus grande importance à l'enseignement supérieur court*, en institut universitaire de technologie (IUT) et classes de techniciens supérieurs (STS), en cohérence avec le rôle que tient la voie professionnelle dans la qualification de niveau IV et dans l'augmentation de la proportion de bacheliers par classe d'âge.

Dans le contexte général de stabilisation à la baisse des inscriptions dans l'enseignement supérieur depuis 1996, baisse qui résulte de l'évolution démographique et de l'essor des baccalauréats professionnels, le taux académique d'inscription à l'université des bacheliers (scolarisés au sein de l'académie) se situe en dessous de la moyenne nationale qui s'établit à 47,7 %, en forte baisse (de dix points : 57 % en 1995) par rapport aux années de vive croissance (rentrée 2000, « *Géographie de l'école* » octobre 2001, DPD).

Les bacheliers poursuivent leurs études universitaires dans leur académie de résidence pour 88 % d'entre eux : l'académie se range en dessous de cette moyenne nationale. *Une proportion plus forte que la moyenne nationale de bacheliers choisit donc de poursuivre ailleurs des études universitaires* ; le solde « migratoire » de l'académie est par conséquent négatif (« *Géographie de l'école* » 2001, DPD).

Cette situation et le risque prévisible d'une chute des effectifs dans certaines filières universitaires avaient conduit le projet académique à mettre l'accent sur la nécessité d'un *rapprochement entre enseignements secondaire et supérieur*. Dans le cadre des recommandations formulées par les groupes de travail constitués à cet effet, diverses mesures sont mises en œuvre (avec un bonheur inégal) ou envisagées, en vue de développer échanges et rencontres entre enseignants du secondaire et du supérieur, de donner une formation (par

une meilleure connaissance de l'université) aux proviseurs et directeurs de CIO, de coordonner la présentation dans les lycées des deux universités clermontoises.

On notera enfin le *poids relativement plus faible du troisième cycle* dans les effectifs universitaires.

L'étude des performances de l'académie met donc en évidence plusieurs paradoxes, qui méritent une étude approfondie. Quoi qu'il en soit, le bilan apparaît favorable.

2.2. La prise en charge des élèves

2.2.1. Des conditions d'enseignement favorables

▪ La relative stabilité de personnels recrutés dans l'académie

Académie « exportatrice » de personnels enseignants, l'académie de Clermont-Ferrand jouit en ce qui la concerne d'un recrutement largement endogène. Le fait est particulièrement frappant chez les personnels de direction dont le mouvement se révèle dans les faits essentiellement interne. La même stabilité, parfois jusqu'à l'excès, caractérise l'encadrement de l'enseignement primaire exercé par les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). Pour ces personnels comme pour de nombreux enseignants du second degré, les entrées dans l'académie sont souvent des retours après une première affectation hors de l'académie d'origine.

Si le corps enseignant est largement formé dans l'académie, l'attrait de la métropole clermontoise est important et conditionne la réalité des affectations et mutations. Un département comme l'Allier ne parvient plus à fidéliser ses enseignants, particulièrement ceux du premier degré. Derrière la génération installée de longue date dans les villages et qui part à la retraite, la relève ne se fait pas. Les jeunes qui les remplacent ne s'installent pas. Nombreux sont ceux qui habitent la métropole régionale en attendant une mutation et sont « sur les routes en permanence » au point d'inciter l'IA-DSSEN à freiner les exeat. La mission d'évaluation a fait un constat similaire dans des collèges ruraux du Puy-de-Dôme où fort peu d'enseignants sont résidents, fussent-ils implantés de longue date dans l'établissement. Formés en premier lieu à l'université de Clermont-Ferrand (et non plus, pour les instituteurs, à l'école normale du département), c'est dans la métropole régionale qu'ils ont leurs attaches, leurs ressources professionnelles et parfois leur conjoint. Cette situation, si elle limite la disponibilité locale des enseignants, n'affecte pas pour autant leur stabilité s'ils sont attachés à un contexte d'enseignement ou un projet. Il n'en va pas de même des

personnels non titulaires dont la proportion est élevée dans l'enseignement secondaire : 525 contractuels dans le seul enseignement public, 181 vacataires et 94 maîtres auxiliaires y représentent en 2002 environ le onzième de l'ensemble des enseignants. Ces personnels, quelle que soit la qualité de leur insertion dans une équipe, ne sont pas maîtres de la stabilité de leur affectation. Leur formation d'accompagnement est succincte et leur maîtrise pédagogique s'acquiert donc essentiellement dans l'action.

Il n'en reste pas moins que l'académie bénéficie dans l'ensemble, moyennant les réserves ci-dessus, d'un personnel constamment rajeuni et stable, avec tous les bénéfices que l'on peut en attendre. Le renouvellement est moins un « turn-over » qu'un renouvellement des générations qui se révèle souvent dynamisant. Dans plusieurs microstructures primaires visitées, les éléments moteurs sont de très jeunes professeurs des écoles qui mobilisent toute leur énergie pour l'école et qui, en termes de pédagogie et de réussite, sont exemplaires. C'est à l'afflux de jeunes professeurs de physique et chimie que les corps d'inspection attribuent la vitalité de la discipline en collège. Dans la spécialité des industries graphiques, le rajeunissement va de pair avec des démarches pédagogiques plus novatrices : multimédia, démarche expérimentale et réorganisation des espaces pédagogiques. Ce sont aussi les stagiaires IUFM qui se hasardent en arts appliqués aux rares évaluations diagnostiques. *La qualité de la formation initiale et son prolongement revêtent donc ici une importance considérable pour tirer le meilleur parti de ce ferment.*

- Des enseignants sérieux, même si la pédagogie traditionnelle reste dominante

Les rapports des corps d'inspection soulignent souvent le sérieux des enseignants et l'engagement et le rayonnement de certains d'entre eux. Le dynamisme des associations de professeurs du secondaire (Union des physiciens par exemple) et le rôle joué de longue date par l'institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques (IREM) et l'institut de recherche pour l'enseignement de la géographie et de l'histoire (IREGH) méritent ici d'être signalés. *Il n'en reste pas moins que les pratiques innovantes restent dispersées* comme partout ailleurs et que les enseignants, malgré l'engagement fort des autorités académiques sur certains dossiers comme les itinéraires de découverte (IDD) – pour lesquels l'académie a été désignée comme académie-pilote pour l'observation, le suivi et l'évaluation – ou les dispositifs en alternance, ne manifestent dans de nombreuses disciplines qu'une faible réceptivité aux réformes nationales qu'ils « acceptent, parfois de manière passive », plutôt qu'ils ne les intègrent. Un premier bilan des itinéraires de découverte fait ainsi apparaître que « ce qui fait leur enjeu, c'est à dire offrir aux élèves une véritable possibilité d'approfondir des centres d'intérêt par des contenus choisis, n'est pas toujours ni bien approprié ni mis en application », tout particulièrement « dans cette académie en raison du très grand nombre de collèges à faibles effectifs ». Cette caractéristique devrait constituer une invitation à la mise

en œuvre de nouvelles démarches (mutualisation des ressources, usage des technologies nouvelles, offre plus large de sujets de la part des binômes disciplinaires, etc.). Si la mission a pu en voir quelques exemples encourageants, ils sont loin de constituer la généralité et certains IDD observés lui ont paru pauvres en contenus et en acquis qui aillent au delà de l'amélioration du climat de travail constatée dans les classes.

De même, en dépit de quelques exemples séduisants *d'usage des TICE*, l'utilisation pédagogique des technologies nouvelles *n'apparaît pas, au vu des visites d'établissement, en rapport avec l'investissement consenti par les collectivités locales et l'on ne constate pas de façon générale d'implication des équipes pédagogiques plus marquée qu'ailleurs*. L'utilisation des équipements reste très classique et en deçà des possibilités, malgré la légère avance (elle aussi classique) prise dans les disciplines scientifiques et techniques et l'effort des professeurs d'histoire et de géographie particulièrement sollicités par tous les nouveaux dispositifs. La capitalisation et la diffusion des expériences innovantes en ce domaine s'effectuent mal jusqu'à présent. Il n'y a pas d'évaluation des actions pilotes et peu de relations fonctionnelles entre les doyens des inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et des inspecteurs de l'enseignement technique (IEN-ET, IEN-EG) et le conseiller académique aux nouvelles technologies (CTICE). De façon générale, *beaucoup de rapports de disciplines déplorent la faiblesse de la mutualisation des pratiques pédagogiques comme de l'innovation collective*. A cet égard on notera que d'ici la fin de l'année cent fiches d'expériences seront mises à disposition des établissements sur le site académique. Dans certaines spécialités professionnelles (génie civil, économie-gestion, maintenance industrielle) des groupes académiques de réflexion sur les pratiques pédagogiques et l'évolution des enseignements disciplinaires s'efforcent de jouer le rôle de relais auprès des équipes d'établissement mais avec un impact limité à la discipline.

A l'intérieur des classes la pédagogie traditionnelle domine, avec son côté rassurant mais aussi ses limites. Dans trop de microstructures du primaire la question des méthodes pédagogiques est patente. Dans les classes à cours multiples les méthodes inactives occupent une place importante. L'utilisation systématique de fichiers en mathématiques ou en français enferme les élèves dans des activités répétitives que ne compensent pas l'imprégnation ou l'aide apportée par les « grands ». Le manuel reste l'ouvrage et le matériel de référence notamment au collège. L'esprit des nouveaux programmes est plus ou moins bien saisi et suivi en mathématiques, fruit d'un certain conservatisme autant que des faiblesses de la formation continue, alors qu'en histoire et géographie l'introduction de la démarche d'étude de cas en seconde semble mieux comprise et assez bien maîtrisée. Dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT), si les enseignants reconnaissent volontiers la nécessité et l'effet dynamisant de l'actualisation des contenus des programmes, ils regrettent de ne pouvoir, faute de temps, prendre le recul nécessaire pour la sélection des stratégies et des supports les plus adaptés.

La prise en charge de l'hétérogénéité au sein d'un même niveau ne s'illustre que par des pratiques isolées ; dans bien des cas la seule demande consiste en moyens supplémentaires sans remise en cause des pratiques ni imagination de scenarii particuliers. Les deux heures d'aide et d'accompagnement en 6^{ème} sont majoritairement consommées pour la mise en œuvre d'un soutien pédagogique classique en français et en mathématiques. L'aide individualisée en seconde fait l'objet d'un usage variable et souvent d'un détournement en préparation de l'orientation. En revanche *la pratique à différents niveaux des études dirigées* qui selon un professeur de mathématiques « fait partie de la culture des établissements », avec un assez bon bilan du reste, semble une caractéristique de l'académie. L'on y observe même, sous la responsabilité du professeur principal, des formules originales d'initiation au travail personnel ou à l'usage des ressources du centre de documentation. Il faut également *souligner l'effort, notamment dans les REP, de diversification de la prise en charge des élèves particulièrement en difficulté*, en associant tout un éventail de partenaires.

Dans l'enseignement professionnel et notamment dans le secteur des arts appliqués, il existe une grande variété de pratiques pédagogiques, avec une approche disciplinaire et un assez large travail d'équipe confortés (« catalysés ») par la démarche des projets professionnels à caractère pluridisciplinaire (PPCP), la pratique conjointe de cours directifs et d'un suivi très individualisé dans le cadre des travaux d'atelier, l'existence d'une évaluation formative surtout orale mais « parfois remarquable dans l'enseignement privé » et un engagement souvent déterminé dans les classes à projet d'action culturelle (PAC) et les PPCP. L'ouverture des établissements à la formation des adultes est un facteur de diversification des pratiques. Les tentatives d'association des publics et d'articulation entre formation initiale, continue et en alternance observées dans plusieurs des établissements visités ont favorablement impressionné la mission d'évaluation.

Les évaluations nationales sont plus exploitées dans le premier degré que dans le second degré ; leur utilisation dans le premier degré est jugée inégalement bonne suivant les départements, mais donne en quelques endroits d'excellents résultats pour améliorer l'articulation entre école et collège ; entre collège et lycée les modules de seconde, faute d'évaluation diagnostique, font défaut à leur objectif initial de traitement de l'hétérogénéité. Bien qu'on se félicite en sciences économiques et sociales de la manifestation d'une « véritable culture de l'évaluation » au baccalauréat, *l'évaluation dans la plupart des disciplines*, EPS exceptée, *consiste plus en une notation des savoirs qu'en une évaluation des parcours d'apprentissage et reste surtout sommative en dépit de contrôles notés réguliers*. La mesure des compétences laisse les enseignants démunis en dehors des enseignements professionnels où le contrôle continu en cours de formation a généré l'usage de critères précis voire, comme en maintenance des systèmes mécaniques automatisés (MSMA), des grilles d'évaluation construites au niveau académique. C'est notamment l'un des points faibles de la mise en œuvre des travaux personnels encadrés (TPE) dont

l'indéniable succès (80 % des élèves des classes de terminale avaient l'intention de les présenter au baccalauréat 2003 contre 45 % en 2002) est en grande partie dû à la détermination des chefs d'établissement.

- **Les bonnes conditions d'enseignement et la qualité de l'environnement de l'école, facteurs déterminants**

Les pratiques d'enseignement n'ont rien d'original mais l'académie bénéficie d'atouts spécifiques : un climat social favorable (peu de violence, valorisation de l'école par les parents), des établissements à échelle humaine facilitant relations et interactions, une richesse des activités scolaires périphériques, grâce notamment aux CEL ou à l'action culturelle sous l'impulsion de la déléguée académique, une mobilisation née de défis extrêmes (problèmes de survie pour les petites structures).

- **Importance de « l'effet maître » et de « l'effet chef d'établissement »**

On s'accorde à considérer que *la qualité et l'engagement des enseignants, l'impulsion donnée par les chefs d'établissement jouent un rôle important dans la réussite des élèves*. Dans les petites structures, si nombreuses dans l'académie, ils sont surdéterminants.

« *L'effet maître* » est particulièrement marqué dans les petites écoles. C'est à cette conclusion que conduisent les visites effectuées par la mission dans les circonscriptions et ses entretiens avec les enseignants et les inspecteurs. Une étude sérieuse et généralisable fait en ce domaine défaut, tant au niveau académique que départemental, en l'absence de suivi de cohorte : les informations en retour du collège ne vont en effet jamais au-delà de la classe de 6^{ème}. Il n'est cependant pas trop clair que pour un grand nombre d'élèves la réussite scolaire repose ici exclusivement sur un, deux ou trois enseignants pour une scolarité maternelle et élémentaire de neuf ans. Dans certains petits collèges, l'élève n'aura affaire qu'à un enseignant par discipline durant quatre ans. La qualité de son enseignement est cruciale pour toute la suite de la scolarité, sa personnalité déterminante pour un travail d'équipe. Elles peuvent devenir pour les parents un facteur discriminant de choix entre un établissement public et un établissement privé concurrent. Elles importent d'autant plus que l'attention portée par les parents à la scolarité de leurs enfants ne s'accompagne pas forcément en milieu rural d'un réel suivi du travail scolaire.

A cet « effet maître » s'ajoute « *l'effet chef d'établissement* » qui semble d'autant plus déterminant que l'établissement est petit. Seul aux commandes, le chef d'établissement est obligatoirement en première ligne ; plus encore qu'ailleurs, il fait la réputation du collège. Or ces postes isolés sont peu demandés et donc confiés à des débutants quand il ne s'agit pas de personnels faisant fonction. Si la mission a rencontré dans ce cadre des individualités remarquables, le sentiment d'isolement pèse sur ces principaux dont certains se sentent

démunis face aux sollicitations multiformes. A cet égard, le travail dans les bassins de formation a un effet positif reconnu par tous les interlocuteurs.

La gestion des ressources humaines revêt donc dans ce contexte une importance considérable, qu'il s'agisse de l'affectation des personnels ou du soutien et de l'accompagnement que l'institution leur fournit.

2.2.2. Une bonne qualité de la vie scolaire

Comme cela a été dit précédemment, deux constatations positives s'imposent : la qualité du « climat » des établissements scolaires et le dynamisme des activités éducatives. Ces deux éléments contribuent sans doute au bon niveau des performances scolaires, sans toutefois qu'on puisse mesurer précisément leur impact. *Il convient de nuancer ce bilan :* la qualité du climat scolaire est un atout fragile, menacé, qu'il importe de s'efforcer de préserver. Quant aux activités éducatives, leur dynamisme est parfois variable selon les établissements et circonscriptions et il n'est pas certain que tous les élèves en bénéficient également.

▪ Qualité du climat scolaire

➤ *Un bilan favorable à nuancer*

Les partenaires du système éducatif rencontrés par la mission (préfets, fonctionnaires de justice, police et gendarmerie, collectivités territoriales) ont confirmé les constats effectués lors des visites de terrain dans les circonscriptions et les établissements du second degré : *l'académie bénéficie d'un climat scolaire paisible*, exceptionnel par comparaison avec d'autres académies confrontées à un déferlement de violence et d'incivilités.

Toutefois, sans alarmisme excessif, *les responsables rencontrés sont conscients du caractère précaire de cette situation* : la ruralité n'est plus un sanctuaire et certaines zones périurbaines deviennent sensibles. L'enquête SIGNA fait surgir des motifs d'inquiétude et quelques éléments surprenants ou contradictoires qui, pour certains, tiennent plus aux modalités et aux limites de l'outil qu'au fond même. Le bilan dressé par la proviseure vie scolaire (PVS), largement diffusé auprès des acteurs du terrain, fait ainsi apparaître les points saillants suivants :

- moins de violence physique qu'au niveau national mais plus d'insultes et de menaces verbales ;
- des vols à fréquence plus grande que la moyenne nationale qui génèrent un sentiment de réelle insécurité ;
- une consommation et un trafic de stupéfiants supérieurs à la moyenne nationale, constatations qui, en total désaccord avec celles de l'Observatoire français des drogues et

- toxicomanies, s'expliquent par des signalements systématiques et par un refus de banalisation du phénomène ;
- une absence de prise en compte de l'éthylisme chez les jeunes qui, de l'avis de tous les interlocuteurs rencontrés (et notamment des responsables de santé scolaire et de services sociaux), constitue un problème d'une réelle gravité ;
 - une mise en cause supérieure à la moyenne nationale de l'internat comme lieu de faits délictueux (vols et stupéfiants) ;
 - une concentration, sans surprise, d'un tiers des faits de violence dans les ZEP et REP, qui semblent en revanche avoir acquis une efficacité certaine dans le traitement de ces problèmes ;
 - une évolution de la carte géographique des difficultés de vie scolaire : établissements péri-urbains (hors ZEP) désormais plus exposés et «dé-sanctuarisation» du «rural profond» ;
 - un signalement supérieur à la moyenne nationale de difficultés relationnelles entre enseignants et élèves, qui témoigne peut être d'un vrai problème de prise en charge par les enseignants de l'hétérogénéité des élèves.

Les résultats de l'enquête SIGNA conduisent donc à nuancer le bilan de la qualité de la vie scolaire et témoignent du rejet de la banalisation des faits et incidents, qui sont systématiquement signalés. En toute hypothèse ces résultats doivent inciter à un redoublement de vigilance.

➤ *Un environnement propice à la qualité du climat scolaire*

La région d'Auvergne présente un taux très faible de délinquance générale et de délinquance des mineurs, avec des nuances géographiques fortes selon les départements. En 1999, 47 000 infractions ont été constatées : le taux de délinquance est de 36 pour mille habitants alors que la moyenne nationale est de 61 pour mille. Même si la ruralité ne concerne plus qu'une fraction minoritaire de la population (463 000 sur un total de 1 308 000 habitants), son importance résiduelle n'est sans doute pas dénuée de lien avec la préservation d'une certaine qualité de climat scolaire.

Il faut à ce propos invoquer, à l'instar de nombreux interlocuteurs rencontrés, des facteurs culturels comme le maintien de certaines valeurs traditionnelles : respect de l'effort et du travail, acceptation de l'autorité et de la discipline, sauvegarde de la cohésion familiale et sociale. Il s'agit d'hypothèses vraisemblables mais qui resteraient à vérifier.

A l'intérieur des zones urbaines et périurbaines, les îlots de concentration de populations en grande difficulté économique et sociale sont peu nombreux. La configuration du réseau scolaire formé d'établissements de petite taille est de nature à aider à la préservation d'un

climat scolaire serein, en évitant l'anonymat et en facilitant ainsi, avec le suivi attentif des élèves, une intervention plus rapide en cas de besoin.

➤ ***Un effort volontariste de prévention et de remédiation***

On peut estimer qu'il existe dans ce domaine les éléments d'une véritable politique mise en œuvre au niveau de l'académie, des établissements et des partenaires. L'effort déjà entrepris avec succès doit être renforcé.

Au niveau du rectorat :

Le rectorat s'est doté d'une structure de réflexion, de suivi et d'intervention rapide. Animée par la proviseure vie scolaire, cette cellule assure l'articulation avec les corps d'inspection de vie scolaire, les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les établissements : l'intérêt de ce dispositif doit être relevé. Il existe aussi un comité académique de pilotage des CESC.

Un plan de lutte contre la violence en milieu scolaire a été diffusé auprès des responsables et des établissements en avril 2003, il comporte les recommandations et mesures suivantes : rompre à tout prix la « loi du silence », instituer un observatoire, créer une cellule « écoute violence », accentuer l'effort de formation des personnels de direction, centrer la prévention sur les internats, promouvoir les dispositifs relais, mieux gérer les difficultés relationnelles entre enseignants et élèves, prévoir une sensibilisation spécifique en matière de toxicomanie et d'alcoolisme des jeunes, diffuser des outils « simples et adaptés », développer les CESC et les partenariats, etc.

Un dispositif rectoral d'écoute a été mis en place avec un numéro vert et fonctionne depuis plusieurs mois : il s'adresse au public, aux établissements et aux partenaires institutionnels. Tout fait d'une certaine importance doit impérativement être signalé dans les plus brefs délais au recteur ou à l'inspecteur d'académie qui assure la coordination des partenariats au niveau départemental.

Au niveau des établissements :

Dans les établissements sensibles particulièrement, un volet du projet est souvent consacré à l'apprentissage des règles de vie sociale, à la restauration de la discipline et d'un climat de confiance, au contrôle de l'assiduité, etc. Il est intéressant de relever que les établissements les plus durement confrontés à des problèmes aigus d'indiscipline et de violence ont élaboré des **solutions efficaces et des outils qu'il importe maintenant de faire connaître et de diffuser**, notamment dans le cadre des actions de formation ou par la mutualisation au sein des bassins. Certains ont, par exemple, pris des mesures alternatives au conseil de discipline, jugé lourd et inadapté, ou élargi l'équipe de direction à tous les acteurs de la vie scolaire pour traiter avec plus d'efficacité des questions de violence, d'indiscipline ou d'absentéisme.

S'agissant des internats, la rénovation éducative et matérielle des internats a été entreprise dans le cadre d'un plan académique de relance et de l'application d'une charte de qualité. L'académie se caractérise en effet par un réseau dense, pléthorique et souvent vétuste d'internats dont la majorité ne compte guère plus de dix élèves. **Des choix s'imposent, et un effort d'animation éducative mais aussi de modernisation des locaux et équipements constitue une nécessité** : il s'agit de donner, comme l'expriment les responsables académiques, une nouvelle « légitimité éducative » à une institution en voie de désaffection. Quelques expériences sont en cours dans des collèges à la recherche d'« une spécificité éducative » de nature à renforcer l'identité et l'attractivité de l'établissement. Cependant, le déplacement de jeunes d'origine urbaine vers de petits établissements ruraux à ambiance réputée plus « familiale » n'est pas gage de réussite en soi ; il exige une animation éducative et un encadrement scolaire renforcés, sous peine d'importer les problèmes sans les résoudre.

▪ Dynamisme des activités éducatives

Le secteur des activités éducatives est foisonnant d'activités multiformes d'initiative locale dont les effets, bien que non mesurables faute d'outil, ne sont certainement pas sans influence sur le niveau des performances scolaires de l'académie et sur l'existence d'un climat scolaire relativement préservé et paisible.

➤ Contenus des activités éducatives

Comme ailleurs, les activités éducatives se distribuent entre quelques grands pôles ou champs, parfois très voisins :

- éducation à la citoyenneté et à la vie sociale ;
- éducation à l'environnement, à la santé et à la sexualité ;
- éducation à l'orientation et préparation des choix scolaires et professionnels ;
- activités d'ouverture (sorties, échanges, voyages notamment à l'étranger) ;

- activités proposées dans le cadre du foyer socio-éducatif (FSE) et de l’association sportive ;
- activités artistiques, dans le cadre notamment des classes à PAC ou des ateliers ;
- participation à divers concours.

Un bon nombre de ces activités, dont certaines ont un caractère obligatoire, peut être pratiqué en dehors du cadre matériel de la classe, de l’école ou de l’établissement et en dehors du temps scolaire sous le contrôle et avec la participation d’acteurs divers

Tous les projets d’établissement et de circonscription comportent sous des appellations et formes variées un volet consacré à tel ou tel pôle éducatif selon les besoins. Ainsi, de l’étude des quatorze projets d’établissement transmis par le rectorat dans la cadre de la présente opération d’évaluation, il ressort par exemple que l’éducation à la citoyenneté figure comme volet dans douze projets, que l’éducation à l’orientation figure dans sept projets, que sont souvent mentionnés l’ouverture, l’accès à la culture, le développement de la pratique sportive, l’organisation de voyages, etc. Ces indications n’ont aucune portée statistique, mais permettent d’illustrer le propos.

➤ *Conditions et limites de l’impact de ces activités*

Parmi les conditions essentielles de réussite de ces activités, il convient de citer :

- l’implication personnelle de personnes ressources (variables selon le champ d’action : infirmière, conseiller d’orientation-psychologue (COP), professeur de documentation, CPE, etc.) ;
- l’implication des enseignants et parfois d’autres catégories de personnels (ATOSS par exemple, bien rarement mentionnés et sollicités) ;
- la volonté du chef d’établissement ;
- l’adaptation des emplois du temps (surtout lorsque les temps de transport scolaire sont importants) et notamment l’intégration de l’heure de vie de classe ;
- des conditions matérielles appropriées : CDI suffisamment vaste et bien équipé, locaux appropriés pour les clubs du FSE, etc.).

Cependant *le développement et la portée des activités éducatives soulèvent certaines interrogations*. Il n’est pas assuré qu’au sein d’un même établissement, tous les élèves aient bien un égal accès à certaines activités. L’impact éducatif, comportemental, pédagogique de ces activités sur les études et sur les résultats scolaires n’est pas évalué ; il manque un instrument de mesure, au minimum quantitatif, même si dans certains cas, le rapport d’activité du chef d’établissement apporte des précisions utiles. Ces activités trop foisonnantes, trop ponctuelles, trop échelonnées dans le temps peuvent d’ailleurs conduire à une dispersion des efforts par défaut de travail en équipe et de pilotage général. Les projets d’établissement sont parfois bien vagues quant aux objectifs, aux modalités, à l’importance de ces activités.

2.2.3. Prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Il semble qu'en dehors de ce qui a été spécifiquement mis en place en terme de structures (SEGPA par exemple), de personnels (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou de dispositifs (éducation prioritaire) *la prise en compte des difficultés des élèves se fasse au coup par coup et de manière inégale* dans les écoles et les établissements secondaires. De fait, les élèves en difficulté font figure de « parents pauvres » dans la majorité des cas.

- **La prise en charge des difficultés « ordinaires » des élèves**

- *Dans le premier degré*

Paradoxalement, *la présence d'enseignants spécialisés* en nombre important dans le premier degré *induit une certaine forme de désintérêt de la part des autres enseignants* pour la prise en charge de la difficulté « ordinaire » et surtout pour sa prévention. Malgré de louables efforts de la part des équipes de circonscription, la régulation des appels aux RASED n'est que partielle. La pratique de diagnostics réguliers est rare. La différenciation pédagogique est souvent évoquée, mais dans la réalité sa mise en œuvre se résume le plus souvent à quelques exercices moins difficiles pour les élèves en difficulté.

Le plan national de prévention de l'illettrisme est trop récent pour que l'on puisse en mesurer les effets. Il a fait l'objet d'une information systématique qui devrait être relayée par des actions de formation adaptées. La liaison efficace entre les initiatives prises dans les classes et celles qui relèvent de la sphère péri éducative est encore à construire ou à conforter. Le cycle III, peu concerné par les RASED, a vu se développer les projets personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). L'accompagnement par les circonscriptions est systématique et souvent de qualité. Force est cependant de constater le petit nombre d'élèves qui bénéficient de ce nouveau dispositif.

- *Dans le second degré*

Au collège, le traitement de la difficulté scolaire relève théoriquement de la compétence de tous les enseignants. Aucun emploi spécialisé n'y est consacré, à l'exception des SEGPA et des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Depuis plusieurs années le ministère de l'éducation nationale a invité les collèges et les lycées à s'emparer de cette question en proposant et en inscrivant dans les grilles horaires des dispositifs destinés explicitement à traiter soit les difficultés des élèves, soit l'hétérogénéité des classes. Des heures de soutien ou de mise à niveau sont mises en place en collège ; elles sont systématiques en classe de sixième et le plus souvent dédiées au français, aux mathématiques et un peu moins souvent à la première langue vivante. De nombreux collèges utilisent une

partie de leur dotation horaire à la poursuite de ces actions dans les autres niveaux. L'autonomie des établissements est réelle en la matière. La majorité de ces dispositifs s'appuie sur une évaluation des besoins et s'inscrit dans le projet d'établissement. Force est cependant de constater que leur mise en place est très inégale et que l'évaluation de leur efficacité, lorsqu'elle existe, reste très impressionniste. *Une impulsion académique, relayée dans les départements, serait de nature à conforter ou encourager les initiatives locales.* Les enseignants et les principaux rencontrés jugent les actions qui peuvent être mises en place dans ce cadre, pertinentes lorsqu'il s'agit de remédier à une difficulté ponctuelle mais peu efficaces pour les lourdes difficultés repérées dès l'entrée en sixième. Les indicateurs de réussite du collège confirment cette analyse.

L'aide individualisée en seconde générale et professionnelle visait des objectifs similaires. Elle est jugée peu efficace par une majorité d'enseignants qui la détournent notamment au profit, par exemple, d'un renforcement de l'enseignement d'une discipline dans le cadre de la préparation d'une orientation positive. *L'enseignement modulaire* qui devait aussi contribuer à la gestion de l'hétérogénéité s'est transformé dans la majorité des lycées en un dispositif de travaux dirigés, particulièrement dans les disciplines qui en sont dépourvues.

- **L'adaptation et l'intégration scolaire (AIS) : un déploiement de moyens considérable**

➤ *Les moyens humains consacrés à l'AIS*

L'académie de Clermont-Ferrand est l'académie de France qui mobilise proportionnellement le plus de moyens pour l'adaptation et l'intégration scolaire. A la rentrée 2002, 867 emplois étaient consacrés à l'AIS, soit 10,38 % des emplois du premier degré alors que pour la France entière cette proportion n'était que de 8,7 %. Tous les départements sont bien dotés, la Haute-Loire détenant le record national avec, pour le premier degré, 11,81 % d'emplois. Depuis 1997, avec un diminution de 4,6 %, l'académie s'efforce de réduire l'écart avec le niveau national, qui dans la même période enregistrait une hausse de 2,5 %. La situation de la Haute-Loire est toutefois paradoxale puisqu'au cours des cinq dernières années trois emplois supplémentaires ont été consacrés à l'AIS.

En matière de répartition de postes entre les différentes structures, l'absence d'une véritable politique académique est patente, comme l'atteste le tableau suivant :

Tableau 1 : répartition des postes dans les principales structures

| | % postes CLIS | % postes RASED | % postes EREA | % postes SEGPA |
|-------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| Allier | 15,4 | 37,6 | 0,0 | 16,7 |
| Cantal | 6,2 | 38,1 | 21,8 | 11,7 |
| Haute-Loire | 10,0 | 32,7 | 16,7 | 9,3 |
| Puy-de-Dôme | 13,0 | 36,4 | 4,0 | 13,8 |
| académie | 12,1 | 36,3 | 7,8 | 13,4 |
| France | 10,9 | 40,0 | 4,8 | 19,5 |

La qualification des personnels est satisfaisante. Seuls 15 % des emplois sont occupés par des enseignants non spécialisés, alors que cette proportion est de 21 % pour la France entière.

➤ *Le pilotage*

Depuis septembre 2000, l'inspecteur d'académie de Haute-Loire est chargé d'une ***mission académique en matière d'adaptation et d'intégration scolaire*** afin de mettre plus de cohérence dans ce champ complexe. L'état des lieux dressé par ***le groupe de pilotage académique*** confirme la situation très contrastée entre les départements tant du point de vue de l'intégration scolaire que de celui du fonctionnement des commissions de circonscription du second degré (CCSD). Ainsi, selon les commissions, un élève de même profil peut se voir proposer une orientation en institut médico-éducatif (IME), en SEGPA ou en collège. Les trois premiers chantiers ouverts par le groupe académique ont été la réactivation des plans départementaux « handiscol », la poursuite de l'intégration des SEGPA et le fonctionnement des CCSD.

Cette ***recherche de cohérence*** est appréciable. Elle reste cependant partielle dans la mesure où un groupe académique SEGPA fonctionne toujours et où l'attention portée aux enfants du voyage, aux migrants, aux enfants précoces ou primo-arrivants est animée par d'autres chargés de mission.

➤ *La scolarisation des jeunes en situation de handicap : une priorité académique*

La scolarisation des jeunes en situation de handicap est une priorité nationale fortement relayée dans l'académie. Le rôle du groupe de pilotage AIS est de promouvoir les processus intégratifs : développement des intégrations individuelles avec un accompagnement spécialisé, intégration collective dans les classes d'intégration spécialisée (CLIS) et les unités pédagogiques d'intégration (UPI) qui ont connu un développement important.

Au mois de janvier 2003, les 3 863 jeunes en situation de handicap recensés étaient scolarisés pour 27 % d'entre eux dans des classes ordinaires, pour 32,3 % dans des structures d'intégration telles les CLIS et les UPI. Les établissements médico-sociaux en scolarisaient 39 % et les établissements sanitaires 1,4 %. Seuls sept enfants ou adolescents étaient comptabilisés comme sans solution. *Ces résultats traduisent une volonté conjointe de l'académie, de la direction régionale et des directions départementales des affaires sanitaires et sociales*, volonté bien relayée, semble-t-il, par les collectivités territoriales. Il ne s'agit pas pour les ministères concernés d'injecter de nouveaux moyens, mais de procéder progressivement à des redéploiements. C'est ainsi que 37 UPI ont été créées dans le second degré en quelques années ; elles accueillent aujourd'hui 311 élèves. Le département du Puy-de-Dôme a été particulièrement novateur en la matière. Par ailleurs l'ouverture des établissements médico-sociaux vers les écoles et les établissements du second degré se traduit par des classes intégrées riches de promesses, malgré les lourdeurs financières et administratives. Dans l'Allier par exemple, huit IME sur treize ont une classe délocalisée. Dans le même ordre d'idée la mission d'évaluation a pu constater le rôle moteur des accompagnements à l'intégration. L'académie disposait en janvier 2003 de 121 auxiliaires de vie scolaire et de 663 places en SESSAD. *L'intégration des jeunes en situation de handicap a indéniablement progressé dans l'académie. Le regard porté sur le handicap est différent.*

Il reste cependant beaucoup à faire. Dans le premier degré, les 103 CLIS accueillent 930 élèves et couvrent largement les besoins de la région. Celles qui scolarisent des enfants atteints d'un handicap intellectuel sont cependant encore trop largement fermées sur le mode des anciennes classes de perfectionnement. Le second degré n'a pas encore comblé son retard. Sur les 2 290 élèves intégrés, seuls 28 % le sont dans les collèges et les lycées. L'intégration individuelle domine (57 %) alors que dans le premier degré cette forme d'intégration ne scolarise que 41 % des jeunes.

➤ *La prise en charge de la grande difficulté scolaire dans le premier degré : les RASED*

Toutes les circonscriptions du premier degré de l'académie disposent d'un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). La répartition des spécialités permet en tout lieu des actions à dominante pédagogique, ré-éducative ou psychologique en fonction des trois options de spécialisation des enseignants : option E, option G ou psychologue scolaire.

Tableau 2 : les emplois dans les RASED

| | Allier | Cantal | Haute-Loire | Puy-de-Dôme | Académie |
|------------------------------|--------|--------|-------------|-------------|----------|
| Option E | 36 | 26 | 19 | 72 | 153 |
| Option G | 26 | 13 | 19 | 35 | 93 |
| Psychologues | 20 | 10 | 11 | 27 | 68 |
| Total | 82 | 49 | 49 | 134 | 314 |
| Nb. élèves par emploi réseau | 321 | 210 | 290 | 364 | 322 |

Comme dans l'ensemble du champ de l'AIS, le nombre d'emplois dédiés aux réseaux est important. La dispersion du réseau scolaire est largement prise en compte dans le Cantal et en Haute-Loire. Cependant, dans les quatre départements, ***les réseaux n'investissent qu'exceptionnellement les écoles et les classes isolées.*** Le temps de déplacement et les frais afférents expliquent largement cette carence.

Chaque circonscription, dans le cadre d'une impulsion départementale, s'est efforcée de mieux encadrer l'action de ces enseignants spécialisés. Partout les priorités sont clairement affichées : prévention en maternelle et traitement précoce en cycle II. Les RASED se sont investis dans le plan ministériel de prévention de l'illettrisme. Les modes d'intervention n'ont cependant que peu évolué. L'élève en difficulté est encore très souvent isolé et les actions à dominante pédagogique ou ré-éducative sont mal intégrées au travail quotidien de la classe.

L'efficacité et l'efficience de ce dispositif interrogent les acteurs académiques, d'autant qu'aucun indicateur ne permet d'en mesurer les effets. Le bilan scolaire du premier degré n'apporte pas de véritable réponse à cette question.

➤ ***L'enseignement adapté dans le second degré : SEGPA et EREA***

L'académie compte 24 SEGPA, dont deux dans l'enseignement privé et trois EREA à Romagnat, Brioude et Aurillac. ***Le nombre d'élèves accueillis dans ces structures adaptées diminue moins vite que le reste de la population scolaire.*** L'hypothèse d'une certaine forme de rétention d'élèves est avancée. Elle est d'autant plus vraisemblable que ces sections offrent encore souvent des formations qualifiantes après la classe de troisième.

Les moyens consacrés à l'enseignement adapté dans le second degré sont considérables. Les enveloppes des SEGPA sont spécifiques. Ce mode de gestion ne favorise pas l'intégration au collège. En septembre 2002, on compte 164 emplois délégués à l'enseignement adapté dans le second degré. Le taux d'encadrement de ces structures est particulièrement favorable avec un H/E de 1,612 et un E/D de 12,9.

Les critères d'admission en SEGPA variant selon les commissions, une harmonisation académique est nécessaire dans le respect des textes nationaux. En revanche le travail des équipes de circonscription a porté ses fruits en terme de relations avec les familles : le nombre de refus est faible ; l'image de ces sections s'est nettement améliorée.

L'intégration dans les collèges supports demeure partielle : le nombre d'enseignements communs est limité, l'intervention des professeurs de collège est souvent plus conditionnée par des impératifs de gestion que par la mise en œuvre d'un projet pédagogique.

Aujourd'hui plus des deux tiers des élèves de SEGPA obtiennent une qualification professionnelle au niveau du CAP, que ce soit par la voie de l'apprentissage, dans les lycées professionnels ou les SEGPA. Ces résultats favorables progressent tous les ans. Les autres élèves sont pris en charge par la mission générale d'insertion (MGI). Ce bilan positif ne doit cependant pas masquer les difficultés qui restent à surmonter en terme d'offre de formation, d'affectation et d'intégration. En particulier, le maintien de formations qualifiantes qui freine le rapprochement pourtant indispensable avec les lycées professionnels est préjudiciable à l'intégration des élèves et à la réalisation de leurs projets professionnels. Cette absence de choix est particulièrement nette pour les jeunes filles.

▪ L'éducation prioritaire

➤ *Le pilotage*

L'éducation prioritaire relève désormais, après avoir été longtemps gérée au seul plan départemental, *d'un pilotage académique*, avec la nomination récente d'une chargée de mission : il reste encore à améliorer la coordination d'un secteur qui a trop souvent tendance à fonctionner « en vase clos ».

➤ *La carte de l'éducation prioritaire : après le statu quo, une amorce d'évolution*

Les zones d'éducation prioritaires sont peu nombreuses en Auvergne et concernent relativement peu d'établissements et d'écoles. Le Cantal et la Haute-Loire ne comptent aucune zone d'éducation prioritaire (ZEP) ni aucun réseau d'éducation prioritaire (REP). Dans l'Allier trois secteurs sont concernés par l'éducation prioritaire : Montluçon rive gauche, Moulins-Yzeure, Vichy-Cusset-Bellerive, soit en tout 7 collèges, 23 écoles élémentaires et 20 écoles maternelles. Dans le Puy-de-Dôme il en est de même avec les trois secteurs de La Croix de Neyrat, La Charme, Thiers-La Durolle qui comptent un LP, 3 collèges, 5 écoles élémentaires et 19 écoles maternelles ; s'y ajoute un dispositif spécifique « gens du voyage » qui touche 9 collèges.

La définition de la carte de l'éducation prioritaire manque de lisibilité. Il semblerait que, lors de sa redéfinition, on ait plus ou moins reconduit les anciens secteurs mais **une évolution s'amorce toutefois** : le collège urbain Baudelaire implanté dans l'un des quartiers les plus difficiles de Clermont-Ferrand vient d'entrer en REP et certains collèges périurbains commencent à s'interroger sur la pertinence de leur éventuelle entrée en REP.

Par ailleurs on peut estimer que beaucoup de zones rurales fonctionnent quasiment comme des ZEP-REP de fait, si on considère les indicateurs, les moyens supplémentaires accordés par les collectivités locales et l'institution, les habitudes de travail en commun des équipes.

➤ *Des effectifs qui suivent la tendance académique*

Les effectifs de l'éducation prioritaire sont en baisse à tous les niveaux depuis trois ans. A l'école élémentaire, ils sont passés de 6 500 élèves en 2000 à 5 400 en 2002. A l'école maternelle, où le phénomène est moins sensible, la diminution est de 200 élèves. Au collège, si on fait abstraction du REP « gens du voyage », on est passé pour la même période, d'un peu plus de 5 000 élèves à près de 4 000.

Pour le REP « gens du voyage » l'effectif qui prend en compte l'ensemble des élèves des collèges concernés est en augmentation en 2002. S'agit-il d'une augmentation du nombre d'élèves ou de l'élargissement du REP à plus de collèges ? Les « gens du voyage » sont 6 000 dans le Puy-de-Dôme avec 45 % de moins de 16 ans. On compte parmi eux près de 2 000 enfants d'âge scolaire dont plus de 20 % n'a jamais eu contact avec l'école.

En lycée professionnel, l'évolution des effectifs est de même nature, elle concerne deux établissements situés dans l'Allier.

➤ *Des indicateurs favorables*

- ✓ **Une population défavorisée mais relativement moins qu'au niveau national**

La population relevant de l'éducation prioritaire en Auvergne est moins défavorisée qu'au niveau national avec des nuances selon les départements : ainsi les chiffres sont plus favorables pour le Puy-de-Dôme que pour l'Allier. L'écart entre les indicateurs socioprofessionnels en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire est moins important dans l'académie qu'au niveau national.

- ✓ **Les faits de violence**

Les faits de violence sont peu importants dans l'académie, mais **c'est en ZEP ou en REP que se situent 40 % des faits déclarés** ; de fait, c'est là que l'on peut le mieux les appréhender et

les faire régresser, même si, pour traiter ce problème, *on met parfois « au vert » dans quelques collèges ruraux certains élèves en difficulté des ZEP ou des REP* ; environ 50 élèves sont concernés chaque année. Cette pratique, bien ancrée dans les habitudes, ne donne pas pleinement satisfaction car cela se fait le plus souvent sans aucune politique spécifique d'accueil et sans aucun suivi (seul un internat a fait cet effort). Les élèves vivent mal ces mesures d'autant que la *question de leur retour dans l'établissement d'origine n'est pas vraiment traitée*.

✓ **Une réduction sensible du retard scolaire entre la sixième et la troisième**

En éducation prioritaire, la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 6^{ème} est un peu plus élevée dans l'académie (7,27 %) qu'au niveau national (7,24 %), avec des chiffres beaucoup plus élevés pour le Puy-de-Dôme que pour l'Allier. Hors éducation prioritaire, cette proportion est aussi un peu plus élevée au niveau académique qu'au niveau national (3,51 % pour 3,39 %). Dans l'éducation prioritaire, la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en troisième est nettement moins élevée dans l'académie (7,62 %) qu'au niveau national (10,87 %). Hors éducation prioritaire, le phénomène est analogue, à un moindre degré.

✓ **Le redoublement**

En éducation prioritaire, la proportion d'élèves doublants parmi les effectifs de 6^{ème} est plus élevée dans l'académie (11,11 %) qu'au niveau national (10,71 %), avec des indicateurs moins bons dans le Puy-de-Dôme que dans l'Allier. Hors éducation prioritaire la tendance est inversée entre le niveau national (8,32 %) et le niveau académique (8,24 %). *La proportion d'élèves doublants parmi les effectifs de 3^{ème} en éducation prioritaire est en revanche moins élevée* dans l'académie (5,14 %) qu'au niveau national (6,49 %), avec des indicateurs moins bons dans le Puy-de-Dôme que dans l'Allier. Hors éducation prioritaire, la tendance est la même : 4,62 % au niveau académique et 5,81 % au niveau national.

✓ **Le devenir des élèves de 3^{ème} en fin de 2^{nde} GT**

Les élèves issus de l'éducation prioritaire s'orientent plus largement en série L ou S à l'issue de la 2^{nde} GT, dans l'académie qu'en France. La tendance est inversée pour la série ES. Globalement l'orientation en cycle long est porteuse ; le redoublement n'est pas plus important pour les élèves issus de l'éducation prioritaire que pour les autres et les chiffres académiques sont inférieurs aux chiffres nationaux. L'orientation en filières technologiques est plus importante dans l'académie qu'en France. L'éducation prioritaire ne présente pas de spécificité en ce domaine si ce n'est une tendance un peu plus marquée pour l'orientation en STT. Le départ vers d'autres parcours est un peu plus important dans l'académie (13,33 %) qu'en France (12,43 %) ; ce n'est pas le cas hors éducation prioritaire, ce qui demanderait une analyse plus fine (tableau 1, annexe 5).

✓ **Le devenir des élèves de 3^{ème} en fin de 2^{nde} professionnelle**

Les constats que l'on peut effectuer au travers des chiffres du tableau 2, annexe 5, confirment pour l'éducation prioritaire des réussites meilleures dans l'académie qu'au niveau national. Ces indicateurs montrent sans doute *l'efficacité de l'enseignement en zone d'éducation prioritaire* mais peut-être s'expliquent-ils aussi par les départs en cours de scolarité au collège. Le manque de suivi de cohortes rend difficile un pronostic en la matière.

Pourquoi cette réussite des ZEP-REP ? La grande stabilité d'équipes bien rodées et la bonne ambiance de travail sont des éléments d'explication de même que l'évolution des objectifs constatée au travers de l'analyse des contrats de réussite. Cette analyse met en évidence une évolution tendant à l'abandon d'objectifs visant exclusivement l'éducation à la citoyenneté pour se diriger vers des objectifs concernant davantage les apprentissages comme la maîtrise de la langue par exemple.

➤ ***Les contrats de réussite***

Dans l'académie, *trois objectifs ont été majoritairement retenus*, conformément aux directives données nationalement :

- assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et recentrer les projets d'établissement autour de l'appropriation des « compétences de base » ;
- renforcer l'éducation à la citoyenneté et la mettre en place dans des chartes de vie scolaire, des codes des droits et devoirs ;
- resserrer les liens avec les parents.

➤ ***Le REP « gens du voyage »***

Pour le REP « gens du voyage », *l'école itinérante*, un service pédagogique d'accompagnement et de soutien scolaire, *est en fonction*. Ce dispositif développe des actions de scolarisation en camion-école et en « structures-relais » sur les terrains de stationnement pour amener les familles et les enfants à rejoindre les écoles de quartier.

L'accueil des gens du voyage correspond à une priorité du conseil général du Puy-de-Dôme qui développe notamment les aires d'accueil. Sous l'impulsion de l'inspecteur AIS du Puy-de-Dôme, *la création du REP des gens du voyage a permis de réaliser un chantier d'intégration* pour les enfants de sept à huit familles de plus en plus sédentaires dans les zones de Marenc et Riom-Volvic. Le dispositif mis en place par les deux collèges concernés comporte certes des actions spécifiques, mais vise surtout l'intégration progressive dans les classes traditionnelles.

Le bilan que l'on peut en faire actuellement est positif du point de vue de l'intégration. Le savoir-faire des collèges d'accueil a permis une mise en confiance progressive ; cependant il

existe des difficultés de cohabitation entre deux types d'élèves soumis à des règlements différents. Les usagers ont tendance à ne plus comprendre pourquoi ces différences entre les élèves d'origine locale et les élèves « voyageurs » tiraillés entre le désir d'apprendre et la volonté de ne pas perdre leur identité communautaire.

Le Cantal reçoit aussi des élèves appartenant à la population des gens du voyage : 38 en collège et 30 en primaire actuellement. Le préfet de ce département s'attend à une extension. Un projet spécifique est en cours à Aurillac.

- **Ateliers, classes relais et école ouverte**

- ***L'existant : deux classes relais***

L'académie compte deux zones particulièrement sensibles : les quartiers Nord de Clermont-Ferrand et une partie de la ville de Montluçon. C'est logiquement dans ces deux zones défavorisées que fonctionnent les deux classes relais.

La classe du collège de DESERTINES dans la banlieue de Montluçon, créée en mars 2000 par la volonté de l'inspecteur d'académie a scolarisé 23 élèves jusqu'en décembre 2002 avec en moyenne cinq élèves à temps complet. Il s'agit d'élèves de 13 à 15 ans qui ont des problèmes de comportement importants liés à de lourdes difficultés familiales et sociales ; ils sont recrutés parmi tous les élèves du bassin. On entre et on sort de cette classe à tout moment. La périodicité du recrutement est mensuelle. L'élève passe systématiquement par une phase à temps complet dans la structure, suivie d'une alternance et d'un retour dans son collège d'origine. ***Le fonctionnement de cette classe s'appuie sur un partenariat*** ouvert à la PJJ, au conseil général et à la communauté de communes. L'équipe est organisée autour d'un professeur des écoles coordonnateur. Elle comprend des enseignants de collège rémunérés en heures supplémentaires, un éducateur de la PJJ et un personnel en emploi contrat solidarité (CES). Sur les 23 élèves accueillis 20 ont trouvé une solution à leurs difficultés (retour au collège, apprentissage ou vie active), les trois autres ont retrouvé leur situation d'échec antérieure.

La classe de Clermont-Ferrand, rattachée aujourd'hui au collège de l'ORADOU et créée en 2000 au collège Albert Camus, est fréquentée par 15 à 18 élèves par année scolaire. Le recrutement est de même nature que celui de Montluçon ; il est assuré par une commission académique. L'équipe éducative se compose, autour d'un enseignant spécialisé, d'éducateurs de la PJJ, de deux surveillants d'externat et d'une CES. La réussite de cette classe est plus modeste qu'à Montluçon (50 % d'échec) : l'environnement urbain, l'âge plus avancé des élèves expliquent sans doute cette différence.

➤ *Des dispositifs souples pour prévenir la rupture scolaire*

Sous l'impulsion de la nouvelle proviseure vie scolaire et dans le cadre des mesures proposées par le ministère, l'académie souhaite étendre les dispositifs destinés à prévenir la rupture scolaire. La forte dispersion du réseau scolaire dans cette académie rurale nécessite une réflexion en dispositifs souples et mobiles.

L'académie ne proposait aucune forme *d'école ouverte*. Une première expérience s'est déroulée durant les congés de printemps 2003 dans la ZEP de Montluçon. Le bilan de cette opération est positif ; elle a mobilisé 40 jeunes particulièrement assidus. Une deuxième école ouverte devrait être mise en place à Clermont-Ferrand dès le mois de juillet 2003.

Par ailleurs, trois dispositifs nouveaux sont à l'étude :

- A l'ouest de Clermont-Ferrand, un *atelier relais* appuyé sur un internat éducatif devrait s'ouvrir dès la rentrée prochaine en partenariat avec deux associations, les Francas et les CEMEA. Il s'agit de mettre en réseau des collèges difficiles de l'agglomération clermontoise avec un petit établissement rural.
- En Haute-Loire, *deux dispositifs itinérants* sont à l'étude avec la fédération des œuvres laïques. Ce projet a la particularité d'associer les établissements privés sous contrat.
- Dans le Cantal enfin, c'est une *équipe relais* conseil qui devrait proposer son aide aux établissements concernés par des menaces de rupture scolaire.

Tous ces projets s'inscrivent dans un partenariat vivant avec les associations proches de l'école et les collectivités territoriales. Une demande de financement par les fonds sociaux européens est en cours.

L'évaluation de ces nouveaux dispositifs adaptés à la Géographie de l'école en Auvergne, comparée à celle des structures plus traditionnelles se doit d'être conduite avec la plus grande attention.

3. La mobilisation des acteurs pour la réussite des élèves

3.1. Le pilotage général de l'académie

Le type de pilotage assuré par le recteur vise à mettre en synergie l'action des « cadres » du système éducatif dans l'académie. Pour y parvenir il s'appuie sur des dispositifs participatifs à configuration variable ; il a recours assez fréquemment à des modalités d'administration de mission en ayant le souci d'utiliser le dialogue direct avec les acteurs. Ce mode d'intervention favorise indéniablement la mobilisation constatée sur le terrain et contribue au bon fonctionnement de l'académie. Toutefois l'impact réel de ce pilotage doit nécessairement être relativisé compte tenu de la puissance et de la pluralité des facteurs et des contraintes qui pèsent sur l'organisation, le fonctionnement et les performances de l'appareil scolaire.

3.1.1. Les dispositifs de pilotage

Les dispositifs mis en place associent à la réflexion les principaux responsables administratifs et pédagogiques, selon une configuration variable. Ces modalités de travail contribuent à une meilleure préparation des décisions prises ensuite par le recteur. Il s'agit :

- **du groupe dit restreint**, qui rassemble chaque semaine autour du recteur, pour des échanges rapides, le secrétaire général, la secrétaire générale adjointe, le directeur de cabinet, la DRH ;
- **du groupe de pilotage rectoral** qui est la véritable instance stratégique de l'académie ; il se réunit tous les mois, comprend, outre l'équipe restreinte, les quatre IA - DSSEN ainsi que les doyens des corps d'inspection, la PVS, le DAFPIC, le responsable de la MGI, soit au total 18 participants. Le recteur ne prend aucune décision stratégique qui n'ait d'abord été débattue à ce niveau ;
- **de l'équipe de direction**, réunie également à un rythme mensuel, qui constitue une version élargie du groupe précédent ; y sont associés les secrétaires généraux d'inspection académique, les chefs de divisions, les conseillers techniques du recteur.

Il faut souligner que l'efficacité de ces dispositifs emboîtés, associant responsables pédagogiques et administratifs, doit beaucoup à la qualité de la collaboration qui existe entre le recteur et le secrétaire général de l'académie.

On notera que ce schéma est assez similaire, certes avec des variantes, au niveau des inspections académiques.

3.1.2. Le recours à une administration de mission

Caractéristique nullement spécifique à l'académie de Clermont-Ferrand, l'organisation du travail rectoral fait appel, à côté des services dont la solidité et l'efficacité sont reconnues, à une administration de mission qui peut s'avérer plus adaptée dans certains cas : caractère expérimental de la tâche confiée, nécessité de mener une réflexion prospective, de donner une impulsion, etc. Cette forme d'administration présente bien évidemment les qualités mais aussi les limites qui lui sont inhérentes et n'appelle pas de remarque particulière sauf peut être sur un point : l'équipe d'évaluation estime souhaitable, du moins pour les missions essentielles, que leurs contours soient mieux définis.

On relèvera à ce propos que le recteur a chargé chacun des quatre inspecteurs d'académie, directeurs départementaux de l'éducation nationale, d'une mission de réflexion et d'animation sur certains aspects du système scolaire : projets d'établissement, AIS, internat, etc.

La distinction traditionnelle entre services et chargés de mission se retrouve, sans surprise, au niveau de l'organisation des inspections académiques et n'appelle aucun commentaire particulier.

3.1.3. Un souci de dialogue direct

Attaché à des méthodes d'animation et de coordination participatives, le recteur veille, dans toute la mesure du possible, à entretenir avec les acteurs de terrain un contact et un dialogue directs dans le cadre de réunions générales et de visites sur place : c'est ainsi qu'ont été réunis (ou visités) tous les IEN, les présidents de GRETA, les animateurs de bassins, les présidents d'associations de spécialistes, sans parler bien entendu des chefs d'établissement.

Il conviendra à l'avenir d'apprécier comment l'ensemble de ce dispositif, qui répond à une vision cohérente et réfléchie du pilotage, est perçu et vécu par les responsables ou acteurs concernés. **La « lisibilité » du système tirerait vraisemblablement profit d'un effort d'explication et de communication sur certains points.**

3.2. Le pilotage par les projets

3.2.1. *Le projet académique (1999-2003)*

▪ L’élaboration du projet académique : l’éclairage apporté par l’état des lieux

L’élaboration en 1999 du projet académique a été préparée et éclairée par ***un bilan*** ou état des lieux ***en cinq points*** qui demeurent, aujourd’hui encore, d’actualité malgré quelques réserves :

- la chute des effectifs scolaires plus particulièrement marquée dans le premier degré ;
- les bonnes performances de l’académie : tous les indicateurs de réussite sont satisfaisants, à la seule réserve des retards en sixième et en troisième. Toutefois ne sont pas mentionnés, assez étrangement, les résultats médiocres au brevet des collèges ni la question de la poursuite des études dans l’enseignement supérieur. Ces moyennes académiques recouvrent des écarts parfois importants entre établissements : la réduction de ces écarts constitue une priorité ;
- le « déterminisme » territorial peu favorable : ruralité, stagnation démographique, situation socioprofessionnelle qualifiée de « préoccupante ». Cette appréciation n’est que partiellement confirmée par les indicateurs de chômage et de nombre de bénéficiaires du RMI, meilleurs qu’au niveau national : les indicateurs sociaux classent l’académie parmi les académies favorisées de ce point de vue ;
- l’offre de formation caractérisée par la dispersion et par la taille réduite des unités : le document recommande un développement de la mutualisation, encore bien insuffisante. Les bassins de formation dont les dimensions inégales doivent être harmonisées peuvent contribuer à cette évolution ;
- la bonne dotation en postes d’enseignants dont bénéficie l’académie. Cet avantage est particulièrement net dans le premier degré où le taux d’encadrement est des plus favorables. Selon l’administration centrale, l’académie serait « excédentaire » pour les effectifs de personnels ATOSS.

Sur la base de ce constat, ***l’élaboration du projet académique a été assurée sous l’impulsion directe du recteur par un groupe de travail restreint***, avant de faire l’objet d’une présentation plus large en vue d’une « appropriation » par l’ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif. Le dispositif d’élaboration du prochain projet académique prend forme : la note du recteur du 27 mars 2003 propose des pistes de réflexion, fixe les principes et ébauche un calendrier.

▪ Le contenu du projet académique

➤ *Les grandes priorités du projet académique*

Le projet académique (1999-2003) énonce trois grandes priorités : ***mutualisation, transversalité, partenariat.***

La **mutualisation** qui reflète les préoccupations de l'académie porte à la fois :

- sur les méthodes et approches pédagogiques ; il s'agit de développer les évaluations, le suivi, l'individualisation des parcours, de créer un accompagnement et un suivi des jeunes « déscolarisés » sans qualification, de diminuer les retards scolaires, de « consolider » les équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (EMALA), etc...;
- sur les structures ; il s'agit de regrouper en maternelle les enfants de plusieurs communes, d'organiser les écoles en réseau autour du collège, d'optimiser le réseau rural des petits collèges, d'initier des formes nouvelles d'organisation multi-pôles des collèges, d'améliorer la « lisibilité » de l'offre de formation des lycées, de coordonner la carte des formations professionnelles, de renforcer la liaison entre le second degré et l'enseignement supérieur, etc. On relèvera à ce propos que le projet ne mentionne pas l'internat. La relation avec les projets d'école et d'établissement n'est pas non plus évoquée. ***Les bassins de formation*** offrent, selon le projet, un cadre et un niveau « pertinents » de mise en œuvre de cette orientation en permettant coordination, impulsion pédagogique et gestion mutualisée par exemple pour les équipes mobiles d'ouvriers professionnels (EMOP), pour les services partagés, pour les remplacements, etc. Leurs dimensions trop inégales devront cependant être harmonisées.

La **transversalité** que l'académie entend développer repose sur la définition d'objectifs communs qui transcendent les clivages statutaires et disciplinaires : il s'agit d'assurer à l'élève la maîtrise des apprentissages fondamentaux, de lui inculquer le sens des responsabilités, de lui donner une formation à l'orientation et de mettre au service de la transversalité la gestion des ressources humaines ainsi que le développement des technologies de communication (valorisation du serveur académique, communication par intranet, archivage électronique, etc.).

Le **renforcement des partenariats** avec le milieu socio-économique et avec les collectivités territoriales constitue un volet essentiel. Un dispositif spécifique académique d'impulsion des relations entre les lycées et le secteur économique est notamment prévu.

Le projet académique propose enfin une méthode de pilotage en trois points : ***mise en place d'une cellule d'études et de gestion prévisionnelle, création d'une fonction d'appui auprès des établissements, promotion d'une « culture » d'évaluation.***

➤ *Le contrat entre l'académie et la DESCO*

Signé en mars 2001, le contrat entre l'académie et la DESCO ne porte que sur quelques aspects du projet de l'académie. Il comprend deux parties : axes stratégiques, actions retenues. En annexe, figurent trois « batteries » d'indicateurs portant sur la situation globale de l'académie, sur les actions retenues par le projet et celles qui sont contractualisées.

Les axes « stratégiques » du projet académique, cadre de référence du contrat, concernent les aspects suivants : l'évolution du tissu éducatif et la mutualisation, les nouvelles technologies, les nouvelles relations territoriales avec les partenaires, le développement de la capacité d'étude et de pilotage de l'académie. Les trois grandes priorités du projet académique : mutualisation, transversalité, partenariat, sont retenues.

La mutualisation s'appuiera sur les bassins de formation, sur la mise en réseau des établissements et sur le développement des technologies nouvelles. La ***gestion des ressources humaines*** donne une priorité « forte » aux personnels ATOSS. En matière d'encadrement, il est prévu d'augmenter l'effectif des IA-IPR et d'impulser une politique de vivier académique. ***La capacité d'expertise*** du rectorat sera renforcée par la mise en place d'une cellule d'études et de gestion prévisionnelle ainsi que par un projet d'archivage électronique.

On relèvera, en contraste avec le projet lui-même, le caractère étroitement limité, voire volontairement réducteur du contrat ; on notera aussi la modestie relative des engagements de l'administration centrale quant aux moyens attribués. L'application du contrat a fait l'objet de deux réunions de suivi.

➤ *Les projets départementaux*

Deux projets départementaux ont été formalisés dans le Cantal et le Puy-de-Dôme ; l'Allier et la Haute-Loire n'ont pas élaboré de projet départemental.

Ces deux projets diffèrent dans leur présentation formelle : le projet élaboré par l'inspection académique du Cantal (février 1999) se présente plutôt comme une note assez rapide de problématique, celui de l'inspection académique du Puy-de-Dôme (décembre 2000) comme un plan d'action détaillé, assorti d'une longue analyse secteur par secteur. Au delà de ces quelques différences formelles, les deux documents sont convergents dans leur bilan et dans leurs propositions et s'inscrivent dans le cadre du projet académique auquel ils se réfèrent. ***Un point commun évident émerge : la nécessité d'une évolution du tissu scolaire en développant la mise en réseau, la mutualisation, l'efficacité et la qualité pédagogique des structures existantes.***

Le projet relatif au Cantal envisage trois orientations principales : de nouvelles solidarités (réseaux, mutualisation, création d'une intercommunalité véritable qui n'existe pas réellement aujourd'hui), un service pédagogique de qualité, une éducation qui forme le citoyen de demain. S'y ajoutent « un projet de service » pour l'inspection académique qui témoigne de la préoccupation d'associer à l'effort d'ensemble l'administration et un récapitulatif des indicateurs utiles.

Le projet relatif au Puy-de-Dôme fixe trois axes : faire évoluer le réseau scolaire, mettre l'accent sur une éducation à l'orientation, améliorer la prise en charge des difficultés scolaires.

Par rapport au projet académique, les deux projets abordent le rôle des bassins de formation de manière pragmatique et peut être plus circonspecte. La relation avec les projets d'écoles et d'établissements n'est pas évoquée. La rénovation de l'internat est étudiée dans le projet élaboré par l'inspection académique du Puy-de-Dôme.

Les projets départementaux n'ont pas fait l'objet d'une validation académique ; le projet académique ne prévoit pas explicitement, en effet, la conception de projets départementaux. Ce contexte particulier explique l'absence de formalisation d'un projet dans l'Allier et dans la Haute-Loire, ces deux inspections académiques doutant de la légitimité d'un projet propre.

- **Une mise en œuvre réelle mais partielle du projet académique**

Tous les personnels d'encadrement rencontrés ont insisté sur l'utilité d'un projet académique qui présente l'avantage de définir des priorités et d'inciter les établissements et les enseignants à se situer dans un cadre plus large. Certains enseignants et leurs représentants sont plus nuancés, par méconnaissance du projet ou par opposition à la démarche, refusée car accusée de contribuer à un affaiblissement du caractère national de l'éducation.

Le projet académique a été appliqué, même si dans les faits, au fil des rentrées successives, d'autres priorités se sont ou ont été imposées par l'administration centrale, s'ajoutant ou se substituant parfois à certains des objectifs initiaux. Des résultats sont perceptibles, en particulier en matière de réduction des retards scolaires, d'individualisation des parcours, de mutualisation et de développement des réseaux, d'investissement des bassins. La démarche a été déconcentrée et s'appuie plus sur les initiatives locales que sur un cadre académique. L'application du projet académique a aussi été fonction du degré effectif de sa connaissance. Force est de constater qu'il est resté largement étranger à de très nombreux enseignants. Enfin, au niveau académique, il a manqué un dispositif explicite de pilotage et de suivi de l'application du projet. Cette fonction est implicitement assurée par la proviseure vie scolaire en liaison avec les corps d'inspection et les animateurs de bassins de formation. Dans la

perspective de la préparation du prochain projet académique, l'absence d'instrument de suivi et d'évaluation ne peut que nuire à la qualité du bilan en cours.

3.2.2. Les projets d'établissement ou d'école

▪ Un cadrage efficace

L'élaboration des projets d'établissement du second degré s'est déroulée dans le cadre d'un dispositif défini par le recteur et destiné à garantir la cohérence d'ensemble de la réflexion mais aussi l'expression réelle de l'autonomie des établissements (instructions des 23 janvier et 4 mai 2000). Ce dispositif prévoyait un groupe de pilotage académique d'aide et d'appui, un groupe de travail par bassin pour l'élaboration et l'étude des projets, un groupe de travail départemental dit de lecture et d'homologation qui ne semble avoir fonctionné que très partiellement. Un calendrier était fixé ainsi que les données nécessaires pour dresser un bilan et établir le tableau de bord de l'établissement.

Dans le premier degré, les cadrages départementaux se sont substitués au cadre académique. Les inspecteurs d'académie ont défini avec les IEN un document de référence par département. Ces cadres sont relativement proches les uns des autres, pour les projets d'écoles, ils rappellent la nécessité de se référer à des indicateurs et de décliner les actions prévues. Les projets d'écoles ne sont pas systématiquement exploités au plan départemental, en revanche leur analyse est généralisée par chaque circonscription.

Les circonscriptions s'inscrivent aussi dans cette démarche de projet. Les projets de certaines circonscriptions déclinent au plan local les priorités nationales et académiques. Dans d'autres circonscriptions ce sont de simples axes de travail qui fixent le cadre de l'action, la connaissance du projet académique s'arrêtant à ce niveau de pilotage. Ces projets sont systématiquement communiqués à l'ensemble des écoles.

▪ La prise en compte des spécificités locales

Dans le second degré, s'il appartient au projet académique de fixer les orientations principales, les projets d'établissement expriment les « spécificités » locales et définissent les modalités de réalisation des grands objectifs académiques.

Les priorités retenues par les établissements sont convergentes. Les éléments suivants figurent parmi les trois ou quatre grands axes des projets : lutte contre l'échec scolaire, adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité et à la spécificité des publics scolaires, évolution des pratiques pédagogiques, formation à l'autonomie, éducation à la citoyenneté et à la vie en société, éducation à l'orientation et préparation du projet personnel,

développement de l'ouverture, développement des partenariats, développement des TICE, etc. Cette formulation quelque peu stéréotypée s'appuie sur un diagnostic et un bilan qui permettent de définir les besoins et les difficultés de l'établissement.

Dans le premier degré, les références au projet académique sont rares et jamais explicites. Ce sont *les priorités ministérielles qui sont le plus souvent rappelées* de manière incantatoire. Le diagnostic et le bilan sont très souvent impressionnistes, l'analyse des besoins est stéréotypée. Dans de nombreuses écoles, le projet n'est qu'une somme d'actions que l'on souhaite réaliser et surtout financer. Les enseignants rencontrés évoquent rarement leur projet d'école, plus souvent les activités qu'ils conduisent.

▪ **Une application hétérogène selon les établissements et les écoles**

Dans le cadre de la préparation du prochain projet académique et de la campagne d'actualisation des projets d'établissement, un bilan est en cours de réalisation sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie du Cantal ; l'évaluation de leur application ne peut donc être actuellement qu'imprécise.

Quelques exemples peuvent cependant être présentés, à titre d'illustration, à partir des dossiers de diagnostic d'établissement étudiés par la mission d'évaluation : dans quatre cas, le projet n'est pas évoqué, ce qui ne veut pas dire qu'il soit inexistant ou inappliqué mais signifie à tout le moins que, dans l'esprit du chef d'établissement, le projet n'est pas un élément essentiel de sa réflexion ; dans les six autres cas le projet est mentionné parfois longuement et constitue un élément important de pilotage de l'établissement. Cependant, les critiques ne manquent pas : tel principal relève que le projet est un enjeu de pouvoir et n'est pas réellement appliqué ; tel autre note, sous une apparence d'adhésion, une réelle indifférence vis à vis d'un projet qui n'est pas concrètement mis en œuvre ; tel proviseur de lycée précise que le projet a certes été élaboré conformément aux obligations mais sans véritable démarche de projet ; tel autre proviseur parle de projet insuffisamment diffusé et donc mal connu, de document comportant trop de considérations générales, d'un manque d'objectifs opérationnels, précis, évaluables, etc. Tel collège rural s'est engagé avec succès dans la rénovation pédagogique et éducative de son internat, action qui a constitué un axe fort de sa politique de redressement des effectifs, cependant le projet d'établissement est muet sur ce sujet.

Ces quelques observations conduisent à relativiser la place du projet au sein des établissements et à relever les conséquences négatives de l'absence de structure, soit académique soit départementale, de suivi ou d'accompagnement pédagogique des projets d'établissement. S'agissant des projets d'écoles, cette animation est assurée par les

inspecteurs de circonscription. La liaison entre projets et moyens complémentaires n'est pas toujours bien assurée.

A l'occasion de la rédaction du nouveau projet académique et de la campagne d'actualisation des projets d'établissement, les manques relevés pourront être utilement comblés.

3.3. Le pilotage pédagogique

3.3.1. L'application pédagogique du projet académique

Le chapitre précédent a mis en relief *l'impact réel, mais aussi les limites du projet académique* en matière de mise en œuvre. Les trois priorités retenues, mutualisation, transversalité, partenariats comptent des déclinaisons pédagogiques fortes. Le nombre réduit d'objectifs est a priori l'indice d'un pilotage fort mais le projet académique ne fournit guère de repères opérationnels pour les acteurs du terrain.

On retrouve cependant ici *les mêmes chantiers classiques* que partout ailleurs, et notamment :

- la mission TICE, le conseiller académique étant également directeur du centre régional de documentation pédagogique (CRDP) ;
- l'AIS, chantier sur lequel est missionné un des IA-DSDEN ;
- l'éducation prioritaire, suivie par la proviseure vie scolaire ;
- le suivi de la réforme des collèges et de la réforme des lycées, assuré par un IA-IPR d'histoire et géographie ;
- l'illettrisme ;
- le pilotage de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école ;
- l'innovation et la valorisation des réussites, dossier piloté par un IA-IPR de sciences physiques.

Pour le suivi des réformes, deux groupes ont en outre été constitués, un pour les itinéraires de découverte (l'académie de Clermont-Ferrand est une académie pilote en la matière), et un pour les dispositifs en alternance au collège.

3.3.2. Quelques priorités nécessitant un pilotage fort

Trois domaines prioritaires et en pleine évolution ont été choisis comme champs privilégiés d'observation du pilotage pédagogique : *le schéma stratégique des TICE, la politique des langues vivantes, l'accompagnement des réformes et des priorités nationales.*

▪ Premier domaine : le schéma stratégique des TICE

Le développement des TICE prend ici une résonance particulière, en tant que réponse opérationnelle à la priorité de mutualisation du projet académique. Pour ce faire, un **schéma stratégique 2002-2004** précise, à partir d'un rappel du contexte, les évolutions pédagogiques souhaitables et les étapes de mise en œuvre. Ce document, largement diffusé, est conçu à la fois comme un outil de référence dans l'action et comme un support de communication en direction des usagers et des partenaires, les collectivités territoriales notamment.

➤ Une réflexion prospective approfondie

Le schéma stratégique académique se veut en phase avec les schémas nationaux : schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications (S3IT), schéma des services intranet/internet des établissements scolaires et d'écoles (S2I2E). Les enjeux généraux sont bien identifiés, notamment en termes de cohérence nationale et européenne, de généralisation dans les actes d'enseignement et donc de réduction de la "fracture numérique".

Les TICE sont mises en avant comme *réponse aux difficultés spécifiques de l'académie*, où l'importance des zones rurales pose le problème des conditions d'égalité devant l'offre de formation. Les TICE sont citées comme « une chance qui pourrait enfin permettre d'abolir les distances, de mutualiser les ressources [...] et d'échapper au fatalisme de la concentration urbaine ».

Or, la faiblesse de la densité démographique rend coûteuse l'offre technique des opérateurs comme les services de maintenance, d'assistance ou d'animation : le schéma stratégique fait bien ressortir la *nécessité d'un engagement volontariste qui a été effectif de la part de l'État et des collectivités territoriales*. La direction de la technologie du ministère de l'éducation nationale a beaucoup investi :

- forte progression en quatre ans des crédits sur le chapitre 37-83 pour l'équipement des écoles, passés de l'équivalent de 34 327 € en 1998 à 227 462 € en 2001, et restant encore importants avec 113 963 € en 2002 ;
- effort maintenu sur la même période pour les collèges et les lycées, autour de 360 000 € par an de 1999 à 2001.

Parallèlement, communes, conseils généraux et région ont contribué à améliorer la qualité de l'équipement tant qualitativement que quantitativement. Toutes les écoles sont supposées disposer d'un accès Internet depuis la rentrée 2002 et tous les lycées d'une connexion haut débit depuis janvier 2003 (réseau régional coordonné par le conseil régional). La région a même décidé de financer l'achat d'un tableau interactif pour tout lycée qui en fera la demande.

Trois catégories de priorités sont affichées dans le schéma stratégique. Elles concernent :

- la classe et la vie de l'établissement ;
- le pilotage de l'action par l'évaluation des besoins de formation des élèves et des maîtres ;
- l'articulation entre équipements et accompagnement des utilisateurs, en relation avec les collectivités territoriales.

D'un point de vue opérationnel, sont prévues des actions :

- de communication ;
- de formation, notamment en direction des cadres et des responsables pédagogiques (professeurs principaux, documentalistes...) ;
- d'implication des corps d'inspection, de l'enseignement supérieur.

La généralisation du brevet informatique et internet (B2i) est présentée comme un levier puissant de mobilisation. Par ailleurs, sera créé un **dispositif d'assistance aux utilisateurs** à deux niveaux :

- une plate-forme d'accueil résolvant à distance un maximum de problèmes techniques ; il s'agit là d'une innovation majeure, qui pourrait relever d'une démarche nationale ou au moins inter-académique ;
- une réponse personnalisée déconcentrée, qui doit mettre à profit toutes les ressources locales.

Dans son approche globale comme du côté des pratiques pédagogiques, **le schéma stratégique de l'académie montre ainsi une réflexion de qualité** qui à bien des points de vue pourrait faire référence. Les enjeux et les perspectives, les relations entre le savoir, l'élève et le maître, la nécessité de passer de l'innovation à la généralisation y sont clairement analysés. Il reste à étudier comment cet effort initial de pilotage peut se traduire **dans les établissements et les écoles où l'équipement en matériel paraît parfois précéder la réflexion sur l'usage pédagogique**. La mise en place d'un **B2i adulte** pour les enseignants et les personnels à compter de septembre 2003 devrait aller dans ce sens.

➤ ***Une réalité décevante***

✓ **L'utilisation sur le terrain**

Comme dans de nombreuses académies, les correspondants TICE des établissements bénéficient de moyens dégagés sur la dotation de l'établissement : *l'inégalité est donc restée la règle*. En termes d'équipement, le ratio nombre d'élèves / nombre de postes informatiques est voisin de la moyenne nationale, un peu meilleur pour les collèges : *le volontarisme affiché ne s'est pas traduit par une avance notable*.

La mission a toutefois repéré des actions exemplaires, par exemple une utilisation intéressante de la visioconférence pour l'enseignement du grec dans des collèges ruraux, une expérimentation du B2i niveau 3 dans plusieurs lycées. Mais d'une façon générale, *dans le second degré, les observations d'établissements n'ont pas fait ressortir une implication des équipes pédagogiques plus marquée qu'ailleurs* : le schéma stratégique n'est pas connu et l'utilisation des équipements disponibles (réseaux notamment) reste classique et très en deçà des possibles. Les disciplines scientifiques et technologiques sont classiquement plus avancées en matière de réflexion et d'utilisation quotidienne de ces outils. Elles interviennent majoritairement pour *l'attribution du B2i, qui est loin d'être généralisée* : 34,7 % des élèves de 3^{ème} des collèges qui ont répondu à l'enquête ont reçu l'attestation niveau 1 et 25,06 % l'attestation niveau 2.

Dans le premier degré, les constats de terrain sont aussi décevants en dépit d'une mobilisation importante des équipes de circonscription qui bénéficient toutes d'un animateur informatique à mi-temps et se voient offrir de nombreuses actions d'animation et de formation continue. Dans de trop nombreuses écoles, *l'usage des TICE n'est pas intégré aux enseignements* ; il se résume à des sortes d'ateliers, sans lien réel avec le travail de la classe et confiés souvent aux aides éducateurs qui agissent sans projet pédagogique ni consignes. Les références pour l'attribution du B2i se transforment en un référentiel d'une nouvelle discipline d'enseignement. Le manque d'engagement des enseignants et la généralisation des salles spécialisées contribuent à la marginalisation de l'usage pédagogique de cet outil. Comme dans les collèges, l'attribution du B2i est loin d'être généralisée, même si le nombre d'élèves qui reçoivent l'attestation est en forte progression.

✓ **L'implication des corps d'inspection**

Il est tout à fait étonnant que *les actions pilotes, en dépit des principes annoncés, ne fassent pas l'objet d'une évaluation* dont les résultats puissent être disponibles. Si le *programme de travail académique des corps d'inspection (PTA)* propose en 2002-2003 parmi ses quatre priorités, la prise en compte de la spécificité rurale et à ce titre l'identification de la valeur ajoutée éventuelle de l'utilisation des TICE, *la formulation reste générale et ne fait pas*

référence à des objectifs ni à des actions explicites. Certes, c'est un IA-IPR qui a en charge le suivi académique de la mise en place du B2i mais, de manière générale, les corps d'inspection semblent peu concernés par le schéma stratégique des TICE et les doyens disent avoir *peu de relations fonctionnelles avec le conseiller académique pour les TICE*. Toutefois les inspecteurs participent à un recensement en cours d'expériences, tant dans le premier que le second degré, pour produire une série de fiches qui devraient être diffusées d'ici la fin de l'année 2003.

En conclusion :

L'efficacité du CTICE, en tant qu'interface avec les financeurs, doit être soulignée. De ce point de vue, sa qualité de directeur de CRDP et ses compétences d'ancien IA adjoint sont sans doute des atouts. En revanche, la position fonctionnelle du CTICE est peu lisible par rapport aux acteurs du terrain, le schéma stratégique n'est pas assez relayé. Le CTICE donne des orientations mais ce n'est pas lui qui peut prendre des décisions ni donner de véritables impulsions en vue d'actions sur le terrain, qui seraient pourtant nécessaires. En outre, le premier degré n'est pas encore réellement intégré dans la dynamique académique.

▪ **Deuxième domaine : la politique des langues vivantes**

➤ *Les langues vivantes, aujourd'hui une priorité académique*

Si les langues vivantes ne bénéficient que d'une mention discrète dans le projet académique de 1999, *elles sont depuis deux ans affichées par le recteur comme l'un des axes prioritaires de sa politique*. Dans le dossier de rentrée 2001, l'apprentissage des langues figure en première position dans la liste des chantiers de l'année et dans le document de rentrée 2002, en seconde position après la lutte contre l'illettrisme. Les langues sont citées, en caractères gras, comme le premier des objectifs assignés à l'IUFM dans le dernier cahier des charges.

Les orientations académiques en matière de langues vivantes sont détaillées dans un texte de trois pages intitulé « Texte d'orientation sur l'enseignement des langues vivantes » ; elles invitent à mettre deux priorités en œuvre : *la diversification de l'offre en langues vivantes et la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire*. Ces deux priorités ne seraient pas en soi originales - elles reprennent les deux volets du plan ministériel de développement des langues de 2001 - si elles n'étaient fondées sur *un diagnostic sans concession* et si elles n'étaient accompagnées de *mesures précises d'application*. Ces orientations, qui engagent la responsabilité de tous les acteurs académiques, ont été *mises en ligne sur le site de l'académie*, et peuvent être consultées par tous. Une telle initiative mérite d'être soulignée, car elle n'a pas d'équivalent ailleurs en France.

- ✓ Le « groupe de suivi », relais de la politique académique des langues vivantes

La réalisation de ces deux objectifs s'appuie sur le « groupe de suivi académique des langues vivantes ». Créé en 1999, à la suite de la mise en place par la DESCO d'un « groupe de pilotage national des langues vivantes », il est coordonné par l'IA-IPR d'allemand et composé d'une vingtaine de membres : les quatre IA-IPR de langues, les quatre responsables départementaux « langues vivantes », quatre principaux, le DARIC, un IEN de circonscription, un conseiller d'orientation, un directeur de centre départemental de documentation pédagogique (CDDP), un représentant de l'IUFM et trois représentants de l'université.

La composition actuelle du groupe, qui date de la dernière rentrée, n'est pas indifférente. La forte représentation de l'enseignement supérieur a été voulue par le recteur, dans le but d'inciter l'IUFM et l'université à s'impliquer beaucoup plus qu'ils ne le faisaient jusqu'à présent dans la réflexion sur la formation des enseignants du premier degré. Le texte d'orientation insiste sur la nécessité d'une « **réflexion globale de la maternelle à l'université** ». En revanche, contrairement à la pratique la plus fréquente, les inspecteurs d'académie ne participent pas au dispositif. Il en est de même des gestionnaires, académique ou départementaux. Cette absence peut surprendre au premier abord mais s'explique par la participation des IA-DSDEN au groupe de pilotage rectoral qui valide les propositions.

La lettre de mission adressée au coordinateur datée de 1999 est aujourd'hui en partie obsolète : certains axes de travail comme la généralisation, l'établissement d'une carte des langues, la formation et l'accompagnement des assistants sont toujours d'actualité ; en revanche la production d'un cahier des charges pour la formation des maîtres du premier degré échappe à la compétence du groupe de suivi. De nouvelles priorités de la politique académique justifieraient une réécriture partielle de la lettre de mission. Cependant, dans les deux domaines où doit s'exercer le pilotage académique, généralisation et diversification, les directives données dans le texte d'orientation sont suffisamment précises pour guider le groupe dans ses objectifs et ses méthodes.

Le groupe de suivi a consacré l'essentiel de ses travaux à l'élaboration de la carte des langues dont la fonction première est *de fournir un état des lieux actualisé* sur les langues enseignées, leur implantation et les effectifs, par département, par bassin et par établissement. Deux logiciels, l'un pour le premier degré et l'autre pour le second degré, sont mis en ligne sur le site académique afin que chaque année les établissements puissent mettre à jour les informations les concernant. Les écoles sont classées par collège de rattachement, ce qui permet d'avoir une bonne représentation des flux. Malheureusement, en raison de la grève des directeurs d'école, les tableaux du primaire ne sont que très partiellement informés. *La carte des langues est aussi « un outil de pilotage de l'offre de formation ».* Le texte d'orientation

sur les langues vivantes prône la nécessité d'une action volontariste : « l'académie se fixe pour objectif de ***diversifier l'offre de formation*** malgré les résistances d'ordre culturel et les difficultés relatives à l'organisation d'un enseignement de plusieurs langues au sein d'une école ». Plus loin, le texte invite à « ***se détacher d'une logique fondée exclusivement sur la demande des familles*** et à adopter une ***démarche volontariste*** pour informer celles-ci sur les objectifs de l'apprentissage des langues, les enjeux de la diversification et l'intérêt que représente chacune des langues proposées ».

✓ **La généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire**

■ ***Une couverture en voie d'achèvement mais des disparités importantes***

L'académie de Clermont-Ferrand, avec sa multitude de petites écoles dispersées, n'était pas dans les conditions les plus favorables pour mettre en œuvre le plan de généralisation des langues dans l'enseignement primaire. Et pourtant, grâce à une très forte mobilisation à tous les niveaux, et également grâce à une situation avantageuse quant aux moyens, ***elle se situe, en termes de couverture de classes comme en termes d'élèves, dans le premier tiers des trente académies***, selon les statistiques établies par la DESCO pour l'année en cours.

Dans le secteur public (les chiffres du privé ne sont que très partiellement connus) pour l'ensemble du cycle III, le taux de couverture des classes est de 85,3 % contre une moyenne nationale de 83,8 %. La couverture atteint presque les 100 % au CM, contre une moyenne nationale de 95,8 %. Sur l'ensemble des élèves de cycle III, 87 % bénéficient d'un enseignement de langue vivante, contre 83 % de moyenne nationale. Dans les CE2 homogènes, la couverture (60 % en termes de classes et 62 % en termes d'élèves) est également supérieure à la moyenne nationale. Ces chiffres sont cependant à prendre avec une certaine prudence, la grève des directeurs d'écoles ne permettant pas d'obtenir une information totalement fiable. Par ailleurs, le statut divers des intervenants et la variété des modes d'organisation placent les élèves dans des conditions d'apprentissage très inégales. Seuls 67 % des élèves bénéficient de l'horaire réglementaire d'une heure et demie hebdomadaire en deux séances. 7 % des élèves ont moins d'une heure par semaine. Pour près du quart d'entre eux l'apprentissage porte sur moins de 30 semaines, alors que pour 15 % seulement il porte sur toute l'année. Ces disparités existent partout ailleurs et l'équité, on le sait, ne sera atteinte dans ce domaine que lorsque cet enseignement sera totalement pris en charge par le maître de la classe. Cependant, ce problème général se pose dans l'académie avec une acuité particulière : ***de la capacité du premier degré à mobiliser ses ressources dépendra non seulement l'extension mais la stabilisation de l'enseignement des langues vivantes au cycle III.***

■ *Un essoufflement de l'implication des maîtres*

Au cours des premières années, l'académie avait pris une *avance importante* dans l'engagement du premier degré. *Elle marque le pas aujourd'hui* tandis que les autres académies affichent une progression régulière. Dans l'enseignement public, la part des maîtres du premier degré parmi les intervenants en langues stagne à moins de 60 %, contre 69 % dans la moyenne des académies. Dans l'enseignement privé, elle n'est que de 10 % pour une moyenne nationale de 47 %. Les stages linguistiques proposés par l'IUFM et destinés à l'habilitation à enseigner la langue cherchent aujourd'hui leur public. Dans le Cantal, ce stage a du être supprimé cette année en l'absence de candidats ; dans tous les départements la baisse des candidatures est sensible. Les différentes parties se renvoient la responsabilité de cet insuccès : manque de lisibilité des stages, mauvaise prise en compte des besoins du terrain ou information mal relayée par l'encadrement pédagogique. Toutes les raisons avancées par les uns et les autres sont sans doute valables, mais il est surtout probable que *le vivier des enseignants du primaire ayant une maîtrise de la langue suffisante pour se sentir capable de l'enseigner est aujourd'hui en train de se tarir.*

Par ailleurs, les enseignants du second degré, qui prennent aujourd'hui en charge 17 % des classes, paraissent désormais se désengager. Quant aux assistants et aux intervenants recrutés par l'académie, qui prennent en charge 35 % des groupes, leur renouvellement à terme n'est pas assuré.

■ *Les maîtres itinérants : brigades et postes fléchés*

C'est parce qu'elle a développé à grande échelle ces deux modes d'organisation que l'académie est parvenue à faire pénétrer les langues dans ses petites écoles rurales les plus reculées. Les deux départements qui ont fait ce choix coûteux mais efficace, le Cantal et le Puy-de-Dôme, sont par ailleurs ceux qui ont le meilleur taux de couverture.

Les brigades sont composées de « titulaires mobiles langues » : six professeurs des écoles habilités dans le Puy-de-Dôme et onze dans le Cantal qui accomplissent tout leur service en langues et parcourrent tous les jours de 50 à 90 kilomètres pour se rendre d'une école à l'autre. Ils couvrent à eux seuls plus de la moitié des classes. Dans le contexte extrêmement tendu de la carte scolaire (le Cantal doit rendre treize postes), *ces moyens affectés aux langues pèsent lourd sur l'enveloppe de l'enseignement primaire.* Trois de ces postes sont supprimés à la rentrée 2003 et le dispositif est menacé à terme.

Trois postes fléchés « langues vivantes » ont été implantés dans le Cantal et vingt six postes dans le Puy-de-Dôme pour permettre également un meilleur maillage des écoles. Le principe d'organisation diffère dans les deux départements. **Dans le Puy-de-Dôme**, les enseignants sont nommés sur les décharges des directeurs d'école et, dans les quatre écoles où chacun

d'entre eux intervient, l'enseignement de la langue est intégré à leur service. Cent deux écoles rurales bénéficient ainsi d'un enseignement de langue. *Dans le Cantal*, l'enseignant nommé sur un poste fléché assure, selon une pratique plus classique, l'enseignement de la langue dans les classes de ses collègues par échange de services. *Ce système*, de l'avis d'un responsable départemental, *ne peut que connaître un développement limité*. Critiqué par les syndicats, le fléchage des postes est également mal accepté sur le terrain : « les parents s'inquiètent de voir plus de trois maîtres différents dans la classe de leur enfant et les maîtres, surtout les jeunes, ne souhaitent pas se disperser dans plusieurs classes ». Il faut sans doute voir là, entre autres, la raison de la crise des vocations de linguistes chez les jeunes professeurs des écoles.

■ *Les défaillances de la formation initiale*

C'est essentiellement sur les nouveaux professeurs des écoles que l'académie devrait, en effet, compter pour assurer l'enseignement des langues, conformément au *référentiel de compétences du professeur des écoles qui énonce clairement qu'« un professeur des écoles doit être capable d'enseigner une langue étrangère ou régionale »*. Il est vrai qu'au plan national, la part des intervenants sortants d'IUFM ne cesse d'augmenter, passant de 4 % à 7 % en trois ans. *L'académie de Clermont-Ferrand, ici encore, marque le pas* : les 28 sortants de l'IUFM habilités à enseigner les langues ne représentent dans l'académie que 2 % des intervenants. En dépit des pressions qu'il subit, l'IUFM ne parvient pas à attirer les futurs professeurs des écoles vers la dominante « langues », créée en 2001 pour donner accès à l'habilitation. Dans le Cantal, en 2002, aucun sortant de l'IUFM ne l'avait choisie, et trois seulement dans l'Allier. Le niveau exigé pour obtenir l'habilitation détournerait les étudiants de la dominante « langues » jugée trop sélective, par rapport notamment à la dominante « sciences ». Une autre explication touche aux racines du métier : la spécialisation dans l'enseignement d'une discipline est contraire au choix de polyvalence qui caractérise l'enseignement primaire.

L'IUFM ne peut résoudre seul ce problème. Il convient d'agir en amont, par un partenariat renforcé avec l'université. La mise en place d'un diplôme d'université (DU) à l'université d'Auvergne, programmée en anglais, effective en allemand, et d'une validation par un diplôme de psychologie est une des avancées déjà tangibles. Elle résulte incontestablement du resserrement des liens avec l'enseignement supérieur grâce à l'implication des universitaires au sein du groupe de pilotage.

✓ *Le chantier de la diversification*

■ *Un état des lieux inquiétant*

L'enseignement des langues vivantes subit dans toutes les académies les mêmes tendances lourdes : généralisation de l'anglais en première langue (LV1), montée en puissance de l'espagnol en deuxième langue (LV2) et, à une échelle beaucoup plus modeste, de l'italien,

déclin de l'allemand, très faible représentation des langues dites « rares ». Pour des raisons qui tiennent sans doute à l'histoire et à la géographie de l'Auvergne, terre occitane en grande partie tournée vers le sud, ***Clermont-Ferrand fait partie des académies où le déséquilibre est le plus inquiétant.***

Si *l'anglais* tend à assurer son monopole sur la LV1, avec aujourd'hui près de 96 % des effectifs de sixième, la part de *l'espagnol* LV2, public et privé confondus, est aujourd'hui de 69 %, pour 65 % au plan national. La situation est loin d'être stabilisée puisqu'à la dernière rentrée le choix par les élèves de la LV2 en quatrième s'est porté sur l'espagnol pour 74 % d'entre eux, contre 71 % au plan national. Au cours des cinq dernières années, dans un contexte de baisse générale des effectifs de 3 %, la croissance de l'espagnol, avec 30 000 élèves supplémentaires, a été de 9 %.

Durant la même période, de 1998 à 2002, *l'allemand* perdait environ 28 000 élèves, soit 28 % des ses effectifs, alors qu'à l'échelle nationale la perte n'était que de 20 %. La perte a été de 19 % en LV1, de 30 % en LV2, et de 50 % en troisième langue (LV3). La part de l'allemand n'est plus aujourd'hui que de 5 % dans l'enseignement public et de 1 % dans l'enseignement privé sous contrat, alors que, public et privé confondus, elle est encore de 9 % au plan national. En sixième LV1 elle n'est plus que de 4,3 %. Elle est encore de 15 % en LV2, mais en 4^{ème}, elle tombe à 11 %, un point au-dessous de la moyenne nationale.

Dans une bien moindre mesure que l'espagnol, *l'italien* a bénéficié de l'effritement des positions de l'allemand. Au cours des cinq dernières années, l'italien a gagné deux points et concerne aujourd'hui 9 % des élèves du secondaire, contre 4 % de moyenne nationale.

Les langues dites rares, arabe, portugais et russe ne sont offertes qu'en troisième langue vivante (LV3), à l'exception d'une section de portugais en collège, et ne peuvent donc toucher que très peu d'élèves (6 % des élèves des lycées généraux étudient une LV3). A elles toutes, elles représentent à peine 1 % des effectifs. Chacune de ces langues n'est présente que dans un département : une section d'arabe dans l'Allier, trois sections de russe dans le Puy-de-Dôme. Ni le chinois, ni le japonais, ni le polonais ne sont enseignés dans l'académie.

■ ***Une réduction progressive de la palette des langues***

Dans une académie où près de neuf collèges sur dix comptent aujourd'hui moins de 400 élèves, les effets cumulés de la baisse démographique et de la baisse de la demande dans certaines langues obligent un nombre croissant d'établissements ***à renoncer à toute diversité linguistique***.

C'est dans les collèges privés que la situation est la plus dégradée, puisque sur 66 collèges, 60 ne proposent qu'une LV1, et 29 ne proposent qu'une LV2. La marge de manœuvre est moins étroite dans les collèges publics, notamment en LV2 : cinq collèges sur six proposent le choix entre au moins deux LV2. En LV1, l'offre est plus restreinte : sur 141 collèges, 91 n'offrent que l'anglais. Tous les autres collèges proposent le choix entre l'anglais et l'allemand exclusivement.

La LV3 apparaît comme le parent pauvre dans la palette des options : un tiers des lycées publics n'en propose aucune et un autre tiers n'en propose qu'une. La situation est plus favorable dans les établissements privés, puisque sur 25 établissements, 18 possèdent l'option LV3. Mais trois d'entre eux seulement offrent plus d'une LV3.

Le rectorat ne dispose apparemment pas de statistiques sur la taille des groupes de langues mais les observations menées par la mission font souvent apparaître des effectifs très faibles, notamment en LV1 et en LV2, à l'exception de l'anglais et de l'espagnol. Le maintien de ces groupes peu nombreux traduit dans l'académie *la volonté de résistance à l'uniformisation*. Il n'y a pas dans les départements de seuil de fermeture, mais au-delà de certaines limites la logique comptable doit inévitablement l'emporter. L'allemand ne subsiste plus dans le Cantal qu'au titre de la LV1. Cette dernière était condamnée à terme avant la mise en œuvre l'année dernière du « plan d'action pour les langues » qui a permis de juguler l'hémorragie.

≡ *Le cadre restreint de la diversification*

Si le principe de la diversification concerne toutes les langues enseignées, *seule la carte des langues du premier degré est abordée dans le texte d'orientation académique*. C'est en effet à l'école élémentaire que s'opère la diversification, diversification planifiée et encadrée puisqu' « une école ne pourra décider seule de l'implantation ou non d'une langue donnée ». En effet, précise le texte, reprenant les directives nationales, « l'offre en langues vivantes à l'école élémentaire à la rentrée 2002 devra s'appuyer prioritairement sur l'offre en LV1 au collège ». Le choix pour les élèves d'une autre langue que l'anglais sera facilité par « la possibilité garantie aux familles de commencer l'apprentissage en seconde langue dès la classe de sixième ».

Autrement dit, la diversification de l'offre doit concerner prioritairement la LV1 dont il s'agit de consolider les sections existantes :

- d'une part, en les confortant en amont par des mesures d'incitation fortes au cycle III ;
- d'autre part, en ouvrant dans un certain nombre de collèges des sections bilingues.

Dans l'académie, la seule langue concurrençant l'anglais en LV1 est l'allemand, langue implantée à l'école primaire. Seule cette langue sera réellement concernée par les mesures d'incitation.

■ *Les mesures d'incitation au choix de l'allemand à l'école primaire.*

L'enseignement de l'allemand à l'école primaire est confronté à deux problèmes : d'une part, la très faible demande des familles lorsque l'anglais est également proposé (les groupes dépassent alors rarement cinq élèves) et, d'autre part, les transferts vers l'anglais lors du passage en sixième. ***Les effectifs des germanistes représentent 12 % dans le primaire. Ils tombent à moins de 4 % en sixième.*** Diverses solutions ont été expérimentées sous l'impulsion du groupe de pilotage pour attirer les élèves du cycle III vers l'allemand et les fidéliser.

Dans le Cantal, l'allemand subsiste encore à côté de l'anglais dans les quatre collèges d'Aurillac. Dans dix écoles de la ville qui alimentent ces collèges les deux langues ont été rendues obligatoires pour tous les élèves de CE2, à raison d'un semestre par langue. Ceux d'entre eux qui, à l'issue du CE2, choisissent de poursuivre l'allemand ont l'assurance de pouvoir intégrer une sixième bilingue au collège. Ce dispositif, qui porte le nom d'« éducation au choix », a été mis en place à la rentrée 2001 et concerne plus de 300 élèves de CE2. Il déroge, certes, aux textes en vigueur, mais il a un statut expérimental et se révèle, il convient de l'admettre, d'une grande efficacité : ***les effectifs d'allemand en CM1 ont doublé à la rentrée 2002.***

Dans le Puy-de-Dôme l'expérimentation porte sur une quinzaine d'écoles alimentant quatre collèges du département. Dans chacune de ces écoles les deux langues ont été rendues obligatoires pour tous les élèves de cours moyen à raison d'une heure par semaine dans chacune des langues, avec la perspective de l'ouverture en 2004 de classes de sixième à deux langues dans les quatre collèges. L'opération, qui prend plus de liberté encore avec les textes que celle du Cantal et qui n'est pas sans risques, on le verra, dans le contexte actuel, a eu également pour effet de doubler en un an les effectifs d'allemand dans les CM du département.

■ *Les classes de sixième à deux langues*

Dans le plan ministériel de développement des langues, l'incitation à diversifier les langues apprises à l'école élémentaire avait pour corollaire l'engagement pris par le ministère « d'offrir à partir de la rentrée scolaire 2003 l'apprentissage de l'anglais en seconde langue vivante dès la classe de sixième à tous les élèves ayant entrepris l'étude d'une autre langue à l'école primaire ». Les académies qui le souhaitaient ont été autorisées à anticiper sur cette mesure et à ouvrir dès la rentrée 2002 des classes de sixième à deux langues. ***L'académie de Clermont-Ferrand fut l'une des plus promptes à réagir et a ouvert 22 classes de sixième à deux langues à la dernière rentrée :*** 6 dans l'Allier, 14 dans le Puy-de-Dôme, 2 dans le Cantal. La langue associée à l'anglais est l'allemand dans la presque totalité des cas. Deux collèges proposent une sixième espagnol/anglais et un collège, une sixième portugais/anglais.

L'horaire dans les deux langues étant laissé à l'appréciation de chaque établissement, tous les cas de figure sont possibles. Malgré les restrictions budgétaires imposées à la prochaine rentrée, ces sections sont provisoirement préservées, mais pas étendues.

■ *Une politique qui a porté ses fruits mais qui n'est pas sans risques*

Si l'académie de Clermont-Ferrand, dans les premières années de la généralisation de l'enseignement des langues dans le primaire, avait plutôt pris le parti de satisfaire la demande sociale, *la résistance opposée aujourd'hui à l'hégémonie de l'anglais*, sous l'impulsion du groupe de pilotage, *a permis à la langue allemande de consolider ses positions*.

Il n'est pas sans danger cependant, parce que la crédibilité et la responsabilité de l'école se trouvent engagées, de proposer et plus encore d'imposer aux élèves d'entrer dans un dispositif que l'on ne maîtrise pas jusqu'au bout. En effet, sur les huit collèges des deux départements censés accueillir ces élèves en sixième, quatre ne possèdent pas encore la section bilingue promise à la clef. Dans le contexte budgétaire actuel le pronostic ne peut être guère optimiste. La présence des IA-DSDEN ou de leur représentant au sein du groupe de suivi aurait incontestablement permis une meilleure visibilité.

Un autre risque qui ne peut être négligé est de se voir reprocher de *reconstituer, à partir du cours moyen, des filières d'excellence*, à plus forte raison lorsque ces filières sont implantées dans les collèges les plus réputés du département, certes par la force des choses puisque l'allemand n'existe plus que dans ces établissements. Il est vrai que dans le Puy-de-Dôme qui dispose d'une marge de manœuvre supérieure, certaines classes bilingues ont été délibérément implantées dans des zones plus défavorisées. Toutefois les très nombreux établissements de l'académie n'offrant que l'anglais en sixième se voient privés de cette possibilité de valoriser leur image, ce qui engendre des déceptions. Si l'on veut rétablir une certaine équité entre les langues, mais aussi entre les établissements, *il conviendrait d'assouplir à l'avenir le dispositif en y intégrant la LV2 et de prendre en considération, entre autres critères, la qualité du projet pédagogique*.

Les sections bilingues, en effet, n'ont pas été conçues comme un moyen de consolider des langues en péril. Elles entrent dans un plan plus global qui vise à l'amélioration des performances linguistiques des élèves d'une académie. C'est bien dans ce sens que doit s'entendre une politique académique des langues. D'une façon générale il semble que le souci légitime de trouver des remèdes aux difficultés rencontrées par certaines langues a partiellement occulté les autres domaines où doit s'exercer le pilotage académique.

✓ **Les chantiers en souffrance**

En 1992, année de création *des sections européennes*, 20 sections ont été créées dans l’académie de Clermont-Ferrand : 9 en anglais, 4 en allemand, 3 en espagnol, 4 en italien. Depuis cette date aucune nouvelle section n’a vu le jour. Celles qui existent semblent manquer de tonus. Pas une seule n’est partie prenante de l’un ou l’autre des nombreux programmes internationaux recensés dans l’académie, alors qu’elles devraient en être le moteur. Le reproche leur est fait d’être l’instrument d’une sélection larvée. *Il est urgent de redonner un nouveau souffle à ce dispositif, notamment en implantant des sections dans les lycées professionnels où il n’en existe pas à ce jour et en les articulant à des projets valorisants tels la mention « europro ».*

Le lycée professionnel est, en général, le maillon faible de la carte des langues. *L’implantation progressive de la LV2*, qui était au rang des priorités nationales mentionnées par le texte de 2001, *accuse dans l’académie un certain retard* : moins de 8 % des élèves de LP sont concernés. Les heures accordées il y a deux ans par le rectorat à tous les établissements pour sa mise en place n’ont été que rarement utilisées. Certaines sections n’ont pas de LV2 alors que le référentiel l’exige. Une impulsion forte du groupe de pilotage s’impose dans ce domaine particulièrement.

La focalisation de la politique académique sur la LV1 a exclu inévitablement du champ de la réflexion *les langues à faible diffusion*, présentes uniquement au titre de la LV3. On peut notamment s’étonner de l’absence dans l’académie d’une langue aussi porteuse d’avenir que le chinois, ainsi que de la très faible représentation de l’arabe qui ne doit ses deux sections qu’au travail acharné de l’inspecteur pédagogique régional de cette discipline.

Le visio-enseignement est souvent un moyen d’enrichir la palette des options dans les petits établissements isolés. *L’académie ne semble pas s’être engagée dans cette voie pourtant prometteuse*, à en juger par le refus opposé au projet d’implantation d’un visio-enseignement d’arabe dans un établissement où toutes les conditions matérielles et humaines étaient réunies pour assurer sa réussite.

En conclusion, il convient de reconnaître à l’académie de Clermont-Ferrand *l’existence d’une véritable politique des langues, claire, cohérente et conduite par un groupe de suivi convaincu et déterminé. Une meilleure coordination avec les services administratifs concernés par les actions en cours, mais surtout un élargissement de son champ, lui assureraient sans doute une adhésion plus générale.*

- **Troisième domaine : l'accompagnement des réformes et des priorités nationales**

➤ *Les réformes pédagogiques dans le premier degré*

La mise en œuvre des nouveaux programmes a mobilisé les inspecteurs de toutes les circonscriptions du premier degré. Leurs actions d'information et d'animation sont partiellement relayées par la formation continue.

La **maîtrise de la langue française et la littérature** ont été l'objet d'une attention particulière. L'évolution des pratiques est cependant lente en la matière. Si dans des classes relativement nombreuses, les emplois du temps ont été modifiés pour accorder de façon visible les heures de lecture et d'écriture quotidiennes, les inspecteurs parviennent encore difficilement à identifier ce qui relève des disciplines et ce qui relève d'une nouvelle approche de la maîtrise de la langue à travers toutes les disciplines. Si la place accordée à la littérature est bien perçue par les enseignants, elle ne doit pas masquer l'extrême diversité des situations.

Les sciences et la technologie ont fait l'objet après l'expérience de « la main à la pâte » d'un plan de rénovation spécifique. Les nouveaux programmes prolongent ces initiatives largement relayées dans l'académie. La mise en place d'une réelle activité expérimentale semble progresser, mais ne touche encore qu'un cinquième des classes. Le nombre de classes où le carnet d'expériences et d'observation est mis en place est encore plus réduit. *L'impulsion donnée en faveur de ces enseignements, il y a quelques années semble s'essouffler : « une priorité en chasse une autre ».*

Il en est de même pour **l'éducation artistique**. Le plan démarré en 2000 s'est traduit dans l'académie par la mise en place de nombreuses classes à projet artistique et culturel. Le nombre de classes à PAC en fonction cette année est en diminution.

Le pilotage du plan de prévention de l'illettrisme repose sur une concertation interministérielle que les préfets confient le plus souvent aux directions départementales jeunesse et sport. Les signes les plus visibles de la mise en œuvre de ce plan concernent l'implication des RASED dans la prévention au niveau des classes maternelles, le développement des PPAP et un recentrage des activités péri éducatives dans le cadre des CEL.

➤ *Les réformes pédagogiques au collège*

Dans l'académie, le suivi des réformes pédagogiques au lycée et au collège est assuré par un IA-IPR d'histoire et géographie, chargé de mission sur ce thème.

✓ *Les itinéraires de découverte (IDD)*

L'académie de Clermont-Ferrand s'est mobilisée pour accompagner la mise en place des IDD.

S'agissant des moyens, 15 % du budget de la formation est consacré à l'animation et à l'information, organisées par les corps d'inspection et auxquelles sont conviés les formateurs de l'IUFM.

Un groupe académique de suivi, comprenant les quatre IA-DSDEN, trois IA-IPR et treize chefs d'établissements coordonne cette mobilisation. **Dans chacun des treize établissements concernés**, le suivi est assuré par des professeurs. Parallèlement, **dans chacun des seize bassins**, un IPR se charge d'observer un collège et de rédiger un rapport d'étape. En outre, un questionnaire a été adressé à tous les principaux de l'académie. Un des objectifs est de mesurer la plus-value pédagogique des itinéraires de découverte. Une cohorte d'élèves sera suivie dans le bassin de Montluçon, sur sept collèges présentant des situations géographiques et sociologiques variées. L'observation se déroulera sur plusieurs années et intégrera les résultats des élèves aux évaluations diagnostiques de 6^{ème} et 5^{ème}, ceux obtenus dans les itinéraires de découverte et en dehors, et finalement au brevet. Les disciplines concernées seront les lettres, les mathématiques, l'histoire et la géographie. **En raison de l'intérêt de ce dispositif, l'académie a été désignée comme pilote au niveau national** pour l'observation, le suivi et l'évaluation des itinéraires de découverte.

Un rapport d'étape est disponible et sera accessible sur le site académique. Il rend compte de quelques réussites et souligne les difficultés des petits collèges où l'on peut observer deux cas de figure :

- le dispositif repose, au sein de l'établissement, sur les quelques professeurs volontaires. En outre, il n'y a souvent qu'une seule classe de cinquième ; le thème est alors imposé aux élèves, ce qui n'est pas conforme à l'esprit des itinéraires de découverte ;
- parfois, la mutualisation entre collèges voisins a donné lieu à des itinéraires de découverte croisés, soit par déplacement d'élèves, soit par déplacement de professeurs, les charges de transport étant financées par la collectivité territoriale. Cette organisation est facilitée lorsque les établissements sont en réseau avec des services partagés. Mais les TICE ne sont pas assez exploitées pour faciliter les transferts d'information.

Par ailleurs, **les difficultés rencontrées de manière très générale à propos de l'évaluation des itinéraires de découverte montrent clairement une culture pédagogique insuffisante en ce domaine dans l'académie.**

L'impact de la formation continue des personnels dans l'accompagnement de cette réforme souffre de la même crise que dans les autres domaines : ***les candidatures individuelles aux actions de formation sont peu nombreuses, ce qui prive le pilotage académique d'un levier important.***

✓ *Les dispositifs en alternance*

Après la mise en place des IDD en 5^{ème} à la rentrée 2002, le collège est concerné à la rentrée 2003 par l'installation en 4^{ème} et en 3^{ème} de dispositifs en alternance, destinés à valoriser la voie professionnelle et à favoriser la découverte des métiers. ***Un dispositif académique d'animation et de suivi*** a été mis en place, piloté par un groupe de réflexion qui comprend le recteur, le secrétaire général de l'académie (SGA), le directeur de cabinet, la directrice des ressources humaines (DRH), l'IA-IPR chargé de mission pour les réformes pédagogiques, les quatre IA-DSDEN, le délégué académique aux enseignements techniques (DAET), le chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO), la proviseure vie scolaire.

L'engagement fort des autorités académiques a permis d'impulser un élan positif et de faire émerger de façon claire des obstacles inhérents au dispositif ou spécifiques du contexte de l'académie. Il s'agit d'éviter les dérives prévisibles des dispositifs en alternance vers une filiarisation ou un pré-apprentissage par l'instauration d'un palier d'orientation en fin de 5^{ème} et d'organiser la relation fonctionnelle entre les petits collèges ruraux dispersés et le lycée professionnel, parfois très éloigné. Une coordination serrée sera indispensable pour éviter la saturation des terrains de stages.

✓ *Les réformes pédagogiques au lycée*

S'agissant des réformes pédagogiques au lycée, la mission a plus particulièrement analysé la mise en place des travaux personnels encadrés. Le bilan pour l'année scolaire 2002-2003 montre que dans toutes les séries d'enseignement général environ 90 % des élèves de terminale ont l'intention de présenter les TPE au baccalauréat, contre 45 % l'année précédente. Dans l'enseignement privé, ce taux dépasse les 95 %. Cette large généralisation témoigne de l'engagement fort des personnels d'encadrement, autant du côté des corps d'inspection que de celui des chefs d'établissements. Mais là encore, certaines spécificités doivent être prises en compte : dans les petits lycées, ***la consigne initiale d'évaluer à l'interne a été très mal perçue*** ; une organisation en réseau entre établissements voisins aurait pu éviter cette difficulté.

3.3.3. L'implication des corps d'inspection dans le pilotage pédagogique

▪ La place des IA-DSDEN

➤ Dans le premier degré

Dans les quatre départements de l'académie, le pilotage pédagogique départemental s'appuie essentiellement sur le conseil des inspecteurs et des groupes thématiques animés et coordonnés par un inspecteur et réunissant des conseillers pédagogiques, des personnes ressources, des enseignants de l'IUFM. *Le conseil des inspecteurs qui joue un rôle essentiel dans le pilotage de la politique départementale par l'inspecteur d'académie* est un lieu d'échanges réguliers entre le niveau départemental et les circonscriptions. D'une fréquence généralement mensuelle, le conseil des inspecteurs voit souvent son ordre du jour chargé de points multiples, sous la pression des injonctions administratives. Pour pallier cet inconvénient, les IEN se réunissent en dehors du conseil officiel sur des questions plus spécifiquement pédagogiques. Ils sont également réunis par le recteur.

Pour aller au-delà des échanges entre IEN et donner une impulsion départementale à l'action pédagogique, la solution la plus classique retenue par les IA-DSDEN est la mise en place de *groupes thématiques d'étude et de réflexion*. On observe ainsi une grande diversité des thèmes et domaines proposés à l'étude : les sciences, les langues vivantes, la maîtrise de la langue, les réseaux d'écoles, les contrats éducatifs locaux, les arts et la culture, les TICE, les ZEP/REP... L'IEN désigné par l'inspecteur d'académie pour être le responsable d'un groupe de travail thématique départemental constitue ce groupe, le réunit, élabore des productions pédagogiques en rapport avec le thème, engage des actions de formation. C'est un IEN responsable d'une circonscription qui assure la coordination de ce pilotage départemental, sauf dans le Puy-de-Dôme où il est assuré par l'IEN adjoint. Des IEN sont par ailleurs chargés de mission dans différents groupes de suivi académique.

Bien conduites, *ces missions assurent une vie pédagogique départementale*, encouragent la créativité et la réflexion mais elles contribuent à l'éparpillement des activités de l'inspecteur et réduisent le temps consacré à l'animation, la formation et l'inspection.

➤ Dans le second degré

La place des inspecteurs d'académie dans le pilotage pédagogique du second degré est vécue, dans certains domaines, comme un point de tension dans l'académie. L'inspecteur d'académie délègue les moyens d'enseignement dans les collèges, mais sa fonction pédagogique par rapport à ces mêmes établissements n'est pas clairement établie. Plus généralement, s'agissant du second degré, entre les missions des IA/IPR, des IEN-ET-EG, des conseillers techniques et chargés de mission du recteur et la relative autonomie des bassins le

positionnement du niveau départemental pose question. Une clarification du rôle de chacun semble nécessaire pour éviter les doublons ou les vides même si la désignation d'IA-DSDEN comme chargés de mission académiques constitue un élément de réponse à ces difficultés. La question du suivi des projets d'établissement reste entière, comme celle du lien nécessaire entre attribution de moyens et pilotage pédagogique.

- **La place des corps d'inspection disciplinaires dans le second degré**

- *Leur présence sur le terrain*

Comme le rappelle le PTA de l'année en cours, l'accomplissement des missions des inspecteurs suppose qu'ils puissent être le plus possible au contact des enseignants, des élèves, des établissements. En raison de la multiplicité des tâches de gestion des ressources humaines (recrutement et formation notamment), d'organisation, de concertation, de représentation qui leur incombent, *leur nombre est un élément clé* de leur efficience. L'académie compte 20 IA-IPR de discipline en résidence, parmi lesquels cinq interviennent également dans d'autres académies. S'y ajoutent sept IA-IPR non-résidents, dont quatre en langues vivantes. S'agissant des IEN-ET, IEN-EG, dix résident dans l'académie, deux d'entre eux interviennent dans une autre académie, et deux sont non-résidents. Ces chiffres servent de base au calcul du taux d'encadrement qui est dans toutes les disciplines *plus favorable que dans beaucoup d'autres académies*. Aucun ratio n'est supérieur à 1 000 professeurs par inspecteur et seuls l'anglais, l'histoire-géographie et les lettres ont un ratio supérieur à 800 professeurs par inspecteur. Dans six disciplines, le ratio est inférieur à 500 professeurs par inspecteur. Dans l'enseignement professionnel, le taux d'encadrement est encore plus favorable, avec un ratio qui s'échelonne de 207 professeurs par inspecteur en « maths-sciences » à 70 professeurs par inspecteur dans les disciplines industrielles.

L'académie ne tient aucune comptabilité systématique du nombre d'inspections mais les statistiques fournies par les huit disciplines qui ont répondu à l'enquête de la cour des comptes (rapport du mois d'avril 2003) donnaient *un rythme d'inspection nettement plus favorable que dans d'autres académies* : entre 4 et 6 ans selon les disciplines, la seule exception étant représentée par l'EPS où le rythme était d'une inspection tous les 15 ans pour le public et une tous les 20 ans pour le privé. La récente nomination d'un second IA-IPR permettra de remédier à cette situation.

Pourtant les professeurs, comme partout, se plaignent de ne pas voir suffisamment leurs IA-IPR. Cette impression subjective est souvent contredite par les faits : dans un lycée où l'absence des IA-IPR avait été particulièrement déplorée, la mission n'a pu constater aucun retard d'inspection de plus de 5 ans. Dans cette académie, il semble que, contrairement à l'évolution constatée ailleurs, le poids des multiples missions confiées aux IA-IPR n'ait pas entraîné de diminution du nombre d'inspections par discipline. Dans un contexte

géographique où les déplacements sont très difficiles pendant certains mois de l'année, *la moyenne des inspections effectuées directement ou par délégation sur les trois dernières années dépasse la centaine dans la plupart des disciplines.*

Ces bons chiffres sont rendus possibles par l'existence dans quelques disciplines *de professeurs ressources* placés pour une part de leur service à la disposition des IA-IPR et assurant par délégation des inspections, notamment dans le privé, et des animations de secteur. Dans certaines disciplines, près de la moitié des inspections sont ainsi assurées par des « aides IA-IPR ». *Il faut souligner l'importance de ces forces d'appoint* qui permet aux inspecteurs du second degré d'assumer la multiplicité de leurs tâches mais qui représente un risque *de dérive*. Toutefois, ces missions restent soumises à l'aléa annuel des moyens disponibles (par exemple 3 HSA pour la discipline SVT en 2002-2003) alors que dans le premier degré les conseillers pédagogiques ont une légitimité statutaire.

➤ *Les rapports d'inspections individuelles*

Même si l'échantillon aléatoire d'une trentaine de rapports d'inspection analysés a peu de signification statistique, le premier constat qui s'impose est le même que dans toutes les académies : les pratiques sont très hétérogènes d'une discipline à l'autre et plus encore entre enseignement général d'une part, enseignement technologique et professionnel d'autre part. De manière générale, ces rapports décrivent largement la séquence observée et font peu de place au contenu de l'entretien. Force est de constater de plus la rareté des allusions à la qualité de l'évaluation, à la prise en compte de l'hétérogénéité et à l'usage des TICE, points qui gagneraient à être fortement développés dans l'académie, compte tenu du contexte. Les conseils appuyés en faveur du travail en équipe sont aussi trop confidentiels.

Dans ces conditions, les rapports d'inspections individuelles ne constituent pas un corpus utilisable pour le pilotage pédagogique de l'académie. Ils ne sont pas non plus un levier d'impulsion d'une politique globale. En revanche, certains inspecteurs rédigent à l'attention du recteur et de l'inspection générale de leur discipline *des rapports annuels*. Cette pratique devrait être généralisée et harmonisée.

➤ *Les inspections concertées*

✓ *Une approche globale des établissements*

Les « inspections concertées » de l'académie de Clermont-Ferrand sont la manifestation d'une évolution amorcée dans les années 1990 vers *un fonctionnement plus décloisonné et plus global de l'inspection pédagogique*. Après l'expérience des audits organisés dans l'académie de Lille et à l'instar de ce qui se passe dans d'autres académies, le collège des IA-IPR a pris l'initiative de cette opération en 1998. Il s'agissait « d'associer dans un même

établissement, ou groupement d'établissements, des inspections individuelles et observations d'actions et de dispositifs pédagogiques mettant en œuvre la réflexion et le travail collectif, dans le cadre des réformes pédagogiques et des axes du projet d'établissement ». *Les inspections concertées cherchent à couvrir un large éventail de problématiques et conduisent à des échanges fructueux* sur le pilotage pédagogique, les contenus et la réalisation du projet d'établissement, le travail en équipe, les liaisons inter cycles et inter niveaux, l'orientation, la vie scolaire, les conditions matérielles, les partenariats.

Les équipes d'évaluateurs, constituées à l'origine exclusivement d'IA-IPR, ont progressivement intégré d'autres corps d'inspection, IEN-ET, IEN-EG, IEN du premier degré, inspecteurs de l'information et de l'orientation (IEN-IO). Chaque inspection est coordonnée par deux ou trois responsables et, en fonction de la taille et de la complexité de l'établissement, peut mobiliser jusqu'à une vingtaine d'inspecteurs.

L'inspection concertée se déroule sur deux jours. Elle comprend des observations de pratiques pédagogiques et un certain nombre d'entretiens ou « ateliers » avec les membres de la communauté scolaire. Ces observations sont précédées d'une étude de données concernant l'établissement (personnels, performances, projet) et son environnement. *Une concertation préalable avec l'établissement permet de définir les champs à explorer en fonction des spécificités et des problématiques qui lui sont propres*.

La visite est suivie d'une *première restitution orale* à l'équipe de direction et donne lieu à un rapport détaillé transmis au chef d'établissement avant d'être adressé au recteur, aux chefs de division des services académiques et à l'inspecteur d'académie. Le rapport, comprenant **constats et recommandations**, est rédigé par les coordonnateurs en intégrant les multiples observations.

✓ Des constats utiles, mais des retombées parfois décevantes

Les constats et les préconisations très concrètes en direction des établissements portent principalement sur :

- la problématique des fusions d'établissements voisins, au niveau des structures, des équipes et des objectifs ;
- la diversité et la pertinence de l'offre de formation en milieu rural ;
- la concurrence entre établissements publics et privés, du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'agriculture, qui n'exclut pas certaines formes de collaboration ;
- la gestion de l'hétérogénéité, la prise en charge des élèves en difficulté, notamment dans les REP et la qualité inégale des actions ;

- les apports de certaines innovations dans la maîtrise de la langue et l'amélioration des comportements des élèves, innovations reposant plus souvent sur des personnes que sur des équipes, rarement évaluées et pas toujours reconnues même à l'interne ;
- la faible implication des enseignants, en dehors des professeurs principaux, dans l'orientation et une concertation souvent insuffisante avec les conseillers d'orientation ;
- l'absence fréquente de réflexion collective sur l'évaluation, une utilisation des protocoles nationaux réduite et toujours limitée en collège au français et aux mathématiques ;
- une utilisation des TICE en dessous des possibilités, non généralisée et ne débouchant pas partout sur l'attribution du B2i ;
- le rôle majeur des documentalistes dans les actions transversales et dans l'unité de l'établissement ;
- la nécessité des actions d'ouverture culturelle, d'éducation à la santé, en milieu rural et les difficultés inhérentes à l'isolement géographique et social ;
- l'intérêt des internats pédagogiques.

Le plus souvent maintenant, les inspecteurs réagissent en temps réel à ces constats. Ainsi, leur intervention dépasse largement l'objectif initial d'évaluation, les « ateliers » leur permettant d'exercer aussi un rôle ***d'accompagnement et d'impulsion pédagogique***. L'impact immédiat de la visite sur l'établissement est ainsi considérablement enrichi.

Des messages forts sont également adressés à l'institution, inspections académiques ou rectorat, sur le caractère pernicieux des incertitudes relatives à l'avenir des petites structures, notamment. Sur ce point, des décisions claires, concertées et cohérentes dans le temps sont souhaitées par les acteurs du terrain, et sont nécessaires.

Ainsi conçues, au-delà d'un effet incontestable sur la cohérence des corps d'inspection, ***les inspections concertées pourraient mettre à la disposition des établissements et de l'académie un outil au potentiel remarquable pour le pilotage pédagogique***. Pourtant, les avis recueillis auprès des équipes de direction sont mitigés : certaines attendaient plus d'engagement des inspecteurs dans les rapports, jugés parfois « trop édulcorés et pas suffisamment critiques sur les pratiques observées ». Certaines recommandations sont trop générales pour pouvoir aider le chef d'établissement dans son pilotage pédagogique et en particulier dans la rédaction du nouveau projet d'établissement. Cette appréciation ne saurait cependant être généralisée, car ***les rapports des inspections concertées, volontairement non normalisés, sont finalement très hétérogènes***. Dans plusieurs cas, les rédacteurs ont eu des difficultés à se situer entre des comptes rendus détaillés mais trop descriptifs et exhaustifs, ne dégageant pas l'essentiel, et des synthèses trop générales sans recommandations opérationnelles.

D'autre part, les rapports des premières années ont visiblement *évité délibérément les aspects strictement disciplinaires, ce qui appauvrit fortement leur contenu*, en gommant ce qui concerne les enseignements en classe, les pratiques pédagogiques quotidiennes, leurs conditions matérielles... Par la suite, ce manque a été comblé mais force est de constater qu'il est alors difficile d'échapper à une juxtaposition de paragraphes sans fil directeur commun.

En outre, si l'opération visait à créer une nouvelle culture de l'encadrement en favorisant la collaboration entre inspecteurs et chefs d'établissement, du chemin reste à parcourir. Alors que la démarche est jugée porteuse, la rédaction du rapport, même en l'absence de toute critique, est vécue comme susceptible de distendre le lien qui s'était noué entre les interlocuteurs. Peut être faudrait-il, comme le suggèrent certains, *associer davantage à sa rédaction les équipes de direction*, afin qu'elles se l'approprient réellement et en fassent une base de travail.

Enfin, l'opération n'aura une véritable légitimité que lorsqu'*un suivi pourra être assuré*, autant en termes de moyens qu'en termes de formation. Sans *intégration dans les circuits hiérarchiques et les chaînes de décision*, l'impact réel de la démarche restera limité. En effet les recommandations effectuées par les corps d'inspection n'ont qu'une valeur de conseil, qui n'engage ni les rédacteurs ni les destinataires.

Par ailleurs, si précieuses que soient les *informations* contenues dans les rapports, elles demeurent *des données dispersées* qui n'ont de sens que pour l'établissement observé et sont actuellement inexploitables à une échelle plus globale. *Il serait temps à présent de réaliser une synthèse des rapports des inspections concertées déjà réalisées.*

- **Le pilotage des circonscriptions du premier degré**

- ***L'équipe de circonscription***

L'inspecteur a la responsabilité de faire travailler ensemble tous ses collaborateurs au service des écoles et des élèves de son territoire. Cette régulation s'opère dans la concertation spontanée ou organisée. La plupart des inspecteurs se sont dotés de tableaux de bord de façon à être mieux en mesure d'équilibrer les missions des uns et des autres. Dans le même temps, certains ont élaboré *des projets de circonscription pour mettre en cohérence les diverses actions impulsées et dégager des priorités*.

Cependant, malgré la présence autour d'eux d'une équipe dûment constituée, *les inspecteurs « courent après le temps »* et expriment leur regret de ne pas pouvoir se rendre plus disponibles pour la circonscription. Les nombreuses impulsions en provenance des divers niveaux hiérarchiques se concentrent sur le terrain et aboutissent inévitablement à une dispersion de l'activité au détriment du travail de fond, moins visible mais essentiel.

Deux conseillers pédagogiques (CPC) participent à l'animation de la circonscription, l'un généraliste, l'autre pour l'EPS. Sans attendre des instructions nationales, de nombreux inspecteurs ont pris des initiatives de réorganisation ; c'est ainsi que les CPC pour l'EPS ont commencé à élargir leur champ d'intervention en y adjoignant des missions ou activités plus ou moins connexes : la prévention routière, les gestes de sécurité, les sorties scolaires, les aménagements d'école. L'accompagnement des jeunes maîtres qui revêt un caractère particulièrement important ici, vu les caractéristiques de l'académie, est le plus souvent partagé équitablement entre les deux conseillers pédagogiques. *Cette évolution qui va dans le sens d'un rôle isomorphe des deux conseillers doit être privilégiée.*

Même si leur activité administrative est lourde, **les secrétaires des commissions de circonscription (CCPE)** jouent également un rôle de conseiller technique de l'inspecteur et de conseiller auprès des enseignants, notamment en ce qui concerne l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves. Les relations avec les différents partenaires, institutions et associations, prennent de plus en plus d'importance. C'est pourquoi **un rééquilibrage vers une action pédagogique et de conseil à l'orientation éducative en direction des familles paraît nécessaire**. Dans certaines circonscriptions, cette orientation est déjà prise.

Les **animateurs**, particulièrement en matière de TICE, ont joué un **rôle très précieux** dans la phase d'introduction des nouveaux outils dans les écoles. Mais leur action apparaît maintenant davantage tournée vers des tâches administratives ou techniques que vers la pédagogie : saisir ou traiter des enquêtes, notamment les évaluations, créer techniquement le site Internet de la circonscription, voire dépanner techniquement des écoles. Or, **les usages pédagogiques sont loin d'être généralisés, ce qui est décevant vu les investissements effectués par ailleurs.**

➤ *L'animation pédagogique et la formation*

Les animations pédagogiques relèvent d'un programme pluriannuel, élément essentiel du projet de circonscription. Elles sont conçues dans la recherche de l'équilibre entre une partie obligatoire qui offre l'avantage de sensibiliser à une question tous les maîtres qui doivent l'être et une partie optionnelle qui permet un approfondissement particulier et une expression de maîtres volontaires. Les animations débouchent souvent sur des projets suivis par l'un ou l'autre membre de l'équipe de circonscription et font l'objet de communications écrites ou de plus en plus souvent électroniques.

A côté de l'animation, la circonscription joue un rôle essentiel en matière de formation : dispositif d'accompagnement des nouveaux titulaires et actions de formation déconcentrées au niveau des écoles ou des réseaux d'écoles. Les relations avec l'IUFM sont en la matière complexes et diverses selon les départements. En Haute-Loire, par exemple, les IEN

regrettent le manque de réflexion et d'actions communes. Partout, *la réduction du nombre de jours de formation laissés à l'initiative des circonscriptions, reflet d'une diminution généralisée, est perçue comme un frein à l'impulsion.*

➤ *L'inspection*

L'inspection est aux yeux des IEN essentielle, non seulement pour des raisons administratives, mais aussi pour permettre d'engager des actions d'animation pédagogique à partir de réalités observées et non supposées. Il est donc important que les actes d'inspection soient effectués avec une périodicité suffisante. Force est de constater aujourd'hui, que *l'inspection triennale n'est plus la règle dans l'académie, malgré l'investissement des inspecteurs qui inspectent en moyenne 70 enseignants par an.*

L’inspection est manifestement devenue une variable d’ajustement dans la gestion du temps des IEN qui, par ailleurs, se sont encore peu investis dans l’évaluation d’écoles ou de cycles.

➤ ***Le bassin, un territoire de l’enseignement primaire en devenir ?***

Les bassins sont dans l’académie une réalité importante pour l’animation du second degré, mais les inspecteurs du premier degré y participent souvent plus comme des spectateurs que comme des acteurs, compte tenu des sujets abordés. L’académie s’appuie sur cette organisation pour améliorer les articulations entre les différents niveaux de l’éducation nationale et y développer une prise en charge des priorités académiques, notamment en ce qui concerne la formation.

Certaines actions (liaisons écoles-collège, action culturelle, citoyenneté) ***peuvent faciliter l’intégration du premier degré dans une problématique de bassin.*** On peut constater ici ou là que les échanges à l’occasion de réunions de bassin conduisent à un renforcement de la collaboration entre inspecteurs et principaux de collège, ce qui facilite ensuite les liaisons et les actions de continuité.

▪ ***La cohérence académique de l’action des corps d’inspection***

➤ ***Le niveau académique, une lente et difficile émergence pour le premier degré***

Les enseignants du premier degré et les inspecteurs de l’éducation nationale ont bien le sentiment d’appartenir à une entité académique. Cela étant, dans la réalité des choses, leur travail s’effectue encore essentiellement dans le cadre du département, malgré les notables efforts de l’administration centrale pour ***affirmer la réalité académique des enseignements du premier degré.*** L’académie de Clermont-Ferrand a largement relayé ce nouveau mode de pilotage en particulier en matière de langues vivantes, d’action culturelle, de TICE et d’AIS mais ***celui-ci a cependant de la peine à s’imposer.*** Dans bien des cas, un certain flou apparaît dans la définition des responsabilités car ***l’action des chargés de mission « croise » souvent celle d’autres personnels déjà actifs sur ces territoires,*** notamment les IEN et les conseillers pédagogiques. ***Cela induit des perturbations voire des dysfonctionnements*** car il est parfois difficile de repérer le bon interlocuteur sur tel ou tel dossier. De plus, la multiplication et le chevauchement de ces divers dispositifs accroissent le nombre de réunions sans pour autant être une aide efficace sur le terrain. Cependant ces constats ne remettent évidemment pas en cause ***la compétence, le dévouement et l’enthousiasme des divers chargés de mission académiques.***

A contrario, la volonté affichée de créer des liens en instituant des échanges réguliers entre les inspecteurs de l’enseignement primaire et le niveau académique selon des formules variées

comme les séminaires de formation des personnels d'encadrement qui regroupent les IEN, les IA-IPR et les chefs d'établissement sont très constructifs.

➤ *Le PTA et son articulation avec le projet académique*

Délibérément concis, le PTA 2002-2003 vise à recentrer l'action des corps d'inspection territoriaux "autour des axes principaux de la politique de l'éducation nationale déclinés à l'échelon académique et départemental en tenant compte des exigences propres à l'académie". La présence sur le terrain en est la première priorité. Dans le contexte particulier de ruralité et donc de dispersion des structures qui caractérise l'académie, *l'harmonisation des activités des inspecteurs est mentionnée comme une nécessité*. Les inspections concertées vont assurément y contribuer mais *des inspections croisées* associant lors d'une visite de classe des inspecteurs de deux disciplines pourraient aussi favoriser cette harmonisation.

L'accompagnement des réformes d'une part, la prise en compte de la spécificité rurale d'autre part, sont les deux priorités qui guident l'action sur le terrain. *Les inspecteurs sont bien représentés dans certains groupes de travail académique* et animent les inspections concertées. En ce qui concerne la ruralité, *une présence plus significative dans les actions locales et dans l'accompagnement des équipes de terrain serait utile*. Le développement des sections européennes, qui constitue le dernier axe du PTA, répond au besoin constaté d'une forte impulsion dans ce domaine dans l'académie.

D'une façon générale, le PTA peut constituer un levier majeur du pilotage pédagogique. Pour être opérationnel, *il doit se traduire dans des structures et des actions* dont la mise en place doit être coordonnée : à ce titre, le rôle des doyens des corps d'inspection est majeur. *Le dispositif réalisé pour le suivi des réformes pourrait être généralisé* en renforçant *la collaboration entre IA-IPR et IEN-ET, IEN-EG qui reste trop conjoncturelle*.

3.3.4. Pilotage et gestion des ressources humaines

La gestion des ressources humaines influe sur la qualité des performances de l'académie, la gestion des personnels en est un élément déterminant. La mission d'évaluation s'est plus particulièrement penchée sur trois aspects de cette vaste question : la direction des ressources humaines et ses missions, la gestion des personnels ATOSS et la formation.

▪ **Une direction des ressources humaines (DRH) à renforcer**

Le renforcement de la gestion des ressources humaines est inscrit dans les priorités du projet académique, ce qui témoigne de l'intérêt que le recteur porte à ce champ d'activités. Trois objectifs sont fixés : mettre en place un réseau au service de toutes les catégories de

personnels, améliorer les méthodes de suivi et d'évaluation, développer une politique de formation continue. Même si ces orientations impliquent des acteurs plus divers que la seule direction des ressources humaines, l'organisation et le positionnement de celle-ci par rapport à ces trois champs d'intervention sont un élément déterminant. A cet égard, la configuration expérimentée en 2002-2003 - un double domaine de responsabilité, gestion des ressources humaines et formation - ne s'est pas révélée opérationnelle à l'usage, la légitimité de cette direction n'étant effective qu'en matière de suivi des personnels en difficulté et de formation. Un tel positionnement supposerait une définition plus opérationnelle des relations avec les divisions de gestion des personnels et le secrétariat général dont relève la cellule d'études prévisionnelles, outil naturel de la gestion des ressources humaines.

➤ *Le réseau de la gestion des ressources humaines (GRH)*

Le réseau assure *le suivi des personnels en difficultés*. Il se compose de trois niveaux :

- une cellule de conseil, d'aide et d'information au rectorat qui a mis en place un numéro vert ; elle est placée sous la responsabilité de la DRH ;
- le service académique d'appui dit restreint qui chaque mois réunit tous les acteurs concernés (services sociaux, médicaux, de gestion, corps d'inspection, cellule d'aide et d'appui, etc.) ;
- dans chaque inspection académique, une cellule d'appui qui comprend notamment l'inspecteur chargé du suivi de ces dossiers et l'assistante sociale conseillère technique.

Le champ d'activité du réseau ne couvre pas toutes les catégories de personnels : les personnels de l'enseignement du premier degré sont suivis par les seuls services départementaux médicaux et sociaux ; les personnels de direction relèvent du pôle vie scolaire. Par ailleurs le réseau ne s'étend pas au niveau infra départemental, établissement ou bassin de formation. Cette carence néglige le « premier niveau d'alerte, de repérage et de solution possible » qui est un facteur de rapidité et d'efficacité, niveau qui relève d'abord, selon le recteur, de la responsabilité des chefs d'établissement. Il manque aussi un tableau de bord et la communication au sein du dispositif repose trop sur des relations personnelles.

Les propositions du nouveau projet de GRH de l'académie devraient permettre de résoudre ces difficultés : la clarification des rapports avec les partenaires institutionnels, des relations plus étroites avec les divisions de gestion des personnels, avec la cellule d'études prévisionnelles et avec le secrétaire général, la ramification en « service de proximité » de l'actuel dispositif, une implication dans l'évaluation et dans certains aspects de la gestion collective des personnels vont dans ce sens.

➤ *Le bilan social*

Le bilan social, entrepris en 2000, inscrit dans le projet académique et dans le contrat passé avec la DESCO, achevé et publié en 2002, est d'une grande richesse. Cette étude statistique et analytique, réalisée par une équipe du rectorat, suivie et observée par une équipe de sociologues universitaires, complète utilement la documentation nationale existante (DEP et DESCO), s'insère dans une démarche de dialogue avec les différents partenaires administratifs et syndicaux et porte un regard extérieur d'évaluation et de recherche sur les ressources humaines de l'académie. La réalisation en a été confiée à la cellule d'études prévisionnelles ; les résultats de ces travaux sont évidemment de nature à nourrir les réflexions et guider la définition d'orientations en matière de gestion des ressources humaines.

Les principaux indicateurs permettent de bien situer l'académie par rapport à la moyenne nationale. Leur analyse constitue un véritable outil de pilotage.

▪ **Une gestion très centralisée des personnels et des emplois ATOSS**

La gestion des ATOSS, dont l'académie est particulièrement bien dotée, fait l'objet d'une attention particulière de la part du secrétaire général de l'académie ; elle a pour but d'assurer la meilleure efficacité par un mode de gestion centralisé à l'extrême. Ce choix peut mettre parfois les inspecteurs d'académie en difficulté. A titre d'exemple, lorsqu'un inspecteur d'académie est amené à retirer des moyens d'enseignement dans un collège, ce qui est source de tensions, et que par ailleurs, sans concertation ni prise en compte du contexte, aux dires des IA-DSDEN, un autre service du rectorat retire des moyens ATOSS, le mécontentement ne peut qu'être exacerbé. *A l'évidence une vision globale des moyens de rentrée de chaque collège éviterait de telles situations* qui peuvent mettre en porte-à-faux l'inspection académique, notamment vis à vis des collectivités locales. *De même, en matière de remplacement, la centralisation aussi bien des crédits que du vivier est assez mal vécue par les services départementaux.* On notera toutefois que les contraintes de gestion, notamment géographiques, qui pèsent sur l'académie sont de nature à justifier, ou pour le moins à expliquer cette centralisation.

▪ **La formation initiale et continue des enseignants**

En matière de formation initiale, l'IUFM d'Auvergne doit faire face, comme la majorité des autres instituts, à une augmentation sensible des PE2 stagiaires, en raison de l'appel aux listes complémentaires du concours. Le jugement porté sur les enseignants débutants est globalement positif aussi bien dans le premier que dans le second degré. La formation n'en est pas moins caractérisée par une grande hétérogénéité des contenus et même des objectifs en fonction des disciplines ou des spécialités. Par ailleurs, au dire de tous, formés et

établissements, l'accompagnement dans l'entrée dans le métier est indispensable. Cet accompagnement constitue ici un cas particulier de la formation continue (à public désigné) et souffre des mêmes maux que cette dernière.

En matière de formation continue, l'image est en effet plus brouillée. Dans l'académie de Clermont-Ferrand, comme dans de nombreuses autres, les effets de l'injonction « pas de classes sans enseignants » et ceux de la transformation de la structure sont loin d'être absorbés. L'adéquation entre les besoins et les attentes des personnels comme de l'institution académique ne semble pas encore réalisée. Le partage actuel des compétences entre l'IUFM, les services académiques et les écoles et établissements scolaires ne satisfait personne. L'organisation du dispositif engendre une perte de temps et d'énergie considérable. Aussi, par l'intermédiaire d'un conseil d'orientation, le recteur a engagé un travail de réflexion sur le cahier des charges.

➤ *La formation initiale*

✓ **Une faible homogénéité des contenus et des pratiques**

Organisé en départements disciplinaires, l'IUFM d'Auvergne n'est homogène ni dans ses pratiques ni dans ses ressources en personnels ou ses partenariats. Il en résulte d'assez fortes variations dans les contenus de la formation initiale et de la formation continue qui rendent difficile de tenir un discours général.

≡ *L'organisation interne de l'IUFM*

L'IUFM d'Auvergne est organisé en départements disciplinaires (auxquels il faut ajouter l'AIS, la vie scolaire et, jusqu'à la rentrée 2003, le centre académique de scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage qui constituent chacun un département spécifique) couvrant à la fois la formation initiale et la formation continue, dans le premier comme le second degré. Ce dispositif est complété par trois réseaux : réseau documentaire, réseau de la formation continue et réseau des technologies de l'information et de la communication (TIC). Un directeur adjoint est chargé de la coordination de la filière du second degré dans son ensemble et un autre de la filière du premier degré.

Ce choix d'organisation a trois corollaires.

- La formation initiale et continue est, d'après la brochure de présentation, « assurée dans sa quasi-totalité par des formateurs de l'IUFM » et « chaque fois que cela est possible par des enseignants chercheurs ». **Dans les faits, chaque département compte une pluralité de statuts d'intervenants** (professeurs agrégés (PRAG), certifiés, maîtres formateurs, enseignants chercheurs) et le recrutement de personnels polyvalents ne s'est pas effectué au même rythme suivant les départements ;

- *Les ressources de formation disciplinaire sont concentrées dans la métropole régionale*, qui draine 80 % des étudiants. Pour les professeurs de lycée et collège (PLC) et les professeurs de lycée professionnel (PLP) la formation disciplinaire et les compléments scientifiques sont centralisés sur Clermont-Ferrand / Chamalières tandis que la formation générale et les modules TICE sont assurés de façon décentralisée. Les formations de professeurs des écoles sont assurées dans chacune des quatre antennes départementales mais, si l'on considère l'affectation des personnels, on s'aperçoit que les intervenants en langues vivantes sont regroupés sur Clermont-Ferrand, les documentalistes sur Clermont-Ferrand et Moulins, qu'au Puy l'équipe installée sur place ne compte pas de représentant des sciences expérimentales. Cette concentration des ressources n'est sans doute pas sans incidence sur la concentration des lieux de stage à et autour de Clermont-Ferrand. La moitié des futurs professeurs du second degré et CPE sont affectés dans un rayon de 50 km autour de Clermont-Ferrand et les plus éloignés à 200 km. Dans ce contexte le vivier des conseillers pédagogiques se révèle insuffisant ;
- *Les chefs de département jouissent d'une grande liberté dans la conception et la mise en œuvre des contenus de formation initiale*, dans le respect de contraintes horaires tout récemment imposé. Chaque département décline donc un cahier des charges assez souple en fonction des populations de stagiaires accueillies, de sa ressource humaine et de la hiérarchie de ses priorités. La volonté commune d'intégrer les TICE et leur usage dans la formation se traduit en revanche par un développement détaillé particulier dans le plan de formation.

Les relations établies, et donc l'articulation avec les corps d'inspection et les personnes ressources qu'ils ont pu identifier sont également très variables d'un département à l'autre et fonction de la qualité des rapports individuels. Par ailleurs on peut légitimement s'interroger sur la représentation des corps d'inspection au sein du conseil pédagogique de l'IUFM.

■ *Des variations assez fortes dans les contenus de la formation initiale*

Des différences s'observent d'abord entre le premier et le second degré. Elles ne s'expliquent pas entièrement par la différence des conditions d'exercice et des besoins des stagiaires dans le cadre de la polyvalence des maîtres, davantage sans doute par le poids du passé. *On doit aussi noter qu'un tiers des PLC2 ne sont pas passés par la première année et n'ont notamment pas bénéficié de la formation non disciplinaire correspondante.*

La formation des professeurs des écoles est plus cadrée dans ses horaires comme dans l'équilibre et la définition de ses contenus.

Le détail du contenu varie également d'une discipline à l'autre sans lien évident avec une logique disciplinaire propre. Ainsi la dimension de formation à l'évaluation est-elle

explicitement présente dans la formation disciplinaire didactique en histoire et géographie, lettres et SVT mais absente du programme d'autres disciplines. Au sein d'une même discipline, le contenu plus ou moins concret de la formation dépend du formateur.

La satisfaction des stagiaires est également variable, plus forte chez les professeurs des écoles qui ont bénéficié d'un cadre plus précisément défini, d'un contrat plus explicite et d'une articulation mieux rodée avec les maîtres formateurs. Si les PLC ont apprécié l'efficacité de la préparation aux concours en PLC1, ils souhaiteraient une formation pratique à spectre plus large en PLC2 et une meilleure complémentarité entre formation dispensée à l'IUFP et formation pratique : la préparation des stages leur paraît assez bonne mais le retour plus difficile du fait de la diversité des expériences et de l'absence de réponses aux difficultés exprimées. L'individualisation proclamée de la formation touche vite ses limites : elle se réduit à quelques modules optionnels (ou contractualisés en fonction des lacunes) et des vœux pas toujours satisfaits du fait des contraintes d'effectifs ou d'horaire. Les PLP, soumis à un questionnaire, expriment une frustration générale à l'égard de l'adaptation de leur formation aux situations de terrain.

■ *L'insuffisante prise en compte de la bivalence des PLP des disciplines générales*

L'organisation de l'IUFP sur une base disciplinaire pèse d'autant plus sur la formation des professeurs bivalents des lycées professionnels que ses équipes ne disposent pas, en dehors de quelques PLP en décharge partielle, de ressource spécifique en formateurs et que les relations avec les IEN-ET, IEN-EG sont peu développées. La formation prend en compte dans ce cadre au mieux des compléments disciplinaires, mais non la dimension de bivalence c'est-à-dire l'articulation, dans la pratique quotidienne de l'enseignant, des deux disciplines et de leurs contenus. La préparation à la démarche pluridisciplinaire mise en œuvre dans le cadre des PPCP, au cœur de la rénovation des pratiques d'enseignement dans les lycées professionnels, n'est pas non plus assurée.

✓ *Une réponse inégale aux caractéristiques de l'académie et aux demandes de l'institution*

■ *La place des TIC/TICE dans la formation*

L'intégration des TICE dans l'enseignement constitue pour les plans de formation des professeurs d'école comme des PLC, PLP et CPE un objectif prioritaire. A ce titre, leur place est garantie dans la formation générale commune (sous l'angle de leur manipulation et de leur usage pratique) comme dans la formation disciplinaire où l'attention porte sur leur usage pédagogique. De plus, des outils sont mis à disposition des stagiaires sous la forme de salles en libre accès, compte de messagerie et assistance ponctuelle personnalisée. Tout cela représente un volume horaire non négligeable. La formation initiale proposée à l'IUFP se trouve ainsi en phase à la fois avec les priorités nationales et les priorités académiques.

■ *Une insuffisante préparation à l'enseignement en classe multi niveaux et à l'enseignement à des publics hétérogènes ou difficiles*

Dans le premier degré

Beaucoup des PE sortants considèrent avoir été mal préparés à la pédagogie du CP et encore moins à celle des classes « multi-niveaux ». Les visites de terrain effectuées par l'équipe d'évaluation confirment l'insuffisante préparation théorique et pratique des professeurs d'école à des conditions d'enseignement qui seront le lot d'une moitié d'entre eux.

Dans une académie obsédée par la ruralité et le devenir des microstructures, la modestie de la préparation des étudiants à l'enseignement en classe à niveaux multiples constitue un paradoxe. Pour les stagiaires, elle se résume à 6 heures (sur 148 heures) de la formation générale commune sur la conduite d'une telle classe et à la possibilité au minimum d'une rencontre, au mieux d'un passage en classe à niveaux multiples ainsi qu'en milieu périurbain.

La part de la formation consacrée à la prise en compte de l'hétérogénéité est minime et dispersée au sein de plusieurs modules et la réflexion sur la différenciation des pratiques pédagogiques s'y limite aux élèves en difficulté.

Dans le second degré

Deux tiers des stagiaires quittent l'académie, dont plus d'un quart pour les académies de Créteil et Versailles où ils ont de grandes chances de se trouver confrontés à des publics hétérogènes ou difficiles. Ils ont de larges chances aussi d'y être assez peu préparés. *Leur formation en effet ne comporte*, dans le cadre d'une modeste partie des 35 heures de formation générale, *qu'une sensibilisation à des contextes d'enseignement spécifiques qui vont de l'accueil d'élèves handicapés au travail en ZEP.* Les pratiques de différenciation pédagogique, à défaut de mention explicite, sont dans le meilleur des cas, mais sans garantie, renvoyées à la formation disciplinaire didactique.

L'IUFM participe à une tentative de contractualisation avec trois autres IUFM, soit « importateurs » (Amiens, Caen), soit comme lui « exportateur » (Aix). L'organisation récente d'une visioconférence avec Créteil en 2003, l'encouragement de réseaux informels d'anciens ne semblent pas exactement à la hauteur des enjeux, si l'on en juge par les besoins d'accompagnement observés lors de la première année d'exercice dans les académies d'accueil.

■ *Le problème de l'accompagnement des évolutions de l'institution scolaire*

Problème de la formation générale

Tandis que la formation disciplinaire est centralisée à l'IUFM, la formation générale est décentralisée dans les antennes départementales, mais aussi pour les PLC au niveau des groupes d'établissements et des bassins (pour quatre demi-journées de module collectif) et des établissements (de façon individuelle). Cette démarche qui transfère la responsabilité d'une partie importante de la formation générale aux chefs d'établissement accueillant des stagiaires vise sans doute à accroître l'appétence par une présentation « en situation » mais comporte aussi le risque d'un insuffisant contrôle de l'institution de formation sur une partie pourtant fondamentale des contenus, celle qui est relative à la connaissance de l'institution scolaire, à l'éthique de la profession et aux responsabilités des enseignants (entre autres dans l'orientation et la démarche de projet d'établissement), aux procédures de notation et de promotion, aux rapports avec les corps d'inspection.

Préparation aux démarches interdisciplinaires et pluridisciplinaires

De telles démarches sont inscrites au cœur de la pédagogie de projet et de plusieurs innovations récentes introduites dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, éducation civique, juridique et sociale). Le projet de formation de deuxième année des PLC et PLP a beau afficher comme priorité la « recherche d'une meilleure articulation entre formation disciplinaire et formation co-disciplinaire ou transdisciplinaire », la déception des PLP amène cependant à s'interroger sur la réalité de la mise en œuvre et de l'amélioration apportée. Du côté de l'enseignement primaire « l'interdisciplinarité » concerne en fait l'expression orale et écrite dans l'ensemble des disciplines.

Formation à l'évaluation

La formation à l'évaluation est inégale. Dans la formation des PLC et PLP, elle intervient dans le meilleur des cas comme un aspect mineur de la formation disciplinaire. L'évaluation des élèves est pourtant à la base de toute stratégie de différenciation pédagogique et de la prise en charge de l'hétérogénéité des publics. Dans quelques disciplines seulement, qu'elles en fassent ou non l'objet, il est fait mention des évaluations nationales ; en revanche l'existence ou le projet de banque d'outils d'évaluation reste ignorée de l'ensemble des stagiaires.

En PE2, en revanche, six heures sont consacrées à l'important enjeu des bilans de savoir et à l'analyse des besoins. L'usage des évaluations nationales est signalé en première année.

➤ *La formation continue*

✓ **Une organisation complexe**

■ *Different types d'initiative, différents lieux, différents circuits*

Le plan académique de formation (PAF) comporte différents types de formation, qui pour le service de formation du rectorat correspondent les unes à une logique d'offre – ce sont des formations d'initiative académique et départementale – et les autres, d'initiative locale, à une logique de la demande. Parmi les premières, un document présenté au conseil académique à la formation continue des personnels enseignants distingue des formations à candidature individuelle ou collective, des formations à public désigné (maintenant dénommées « sans candidature » ; la désignation dépend des corps d'inspection) et des formations sur l'initiative des corps d'inspection. Les formations d'initiative locale représentent actuellement 32 % des actions réalisées dans le second degré et 24 % dans le premier degré. Elles s'opèrent au niveau du bassin de formation ou de l'établissement et font l'objet de demandes spécifiques suivant un circuit particulier.

La formation dans le premier degré s'effectue dans les antennes départementales et pour 10 % environ en circonscription. Dans le second degré, les actions de formation dans leur majorité sont délibérément situées à l'IUFM d'Auvergne, avec un éventuel dédoublement ou détriplement des stages au niveau des départements. Pour l'élaboration du cahier des charges académique et du PAF, l'articulation entre académie et département est habituellement dans le premier degré une question délicate et l'académie de Clermont-Ferrand n'y fait pas exception. La modification des règles du jeu intervenue il y a deux ans est mal vécue dans les départements où persistent des cahiers des charges départementaux plus ou moins occultes.

L'instruction des attentes définies par les corps d'inspection, les syndicats, l'enseignement supérieur et les chefs d'établissement suit un circuit complexe impliquant successivement la cellule de la formation installée à la direction des ressources humaines, l'IUFM, le conseil académique à la formation continue et le recteur lui-même. Le circuit est différent et décalé dans le temps pour les formations adaptées à la demande locale : il va directement des établissements ou bassins à la DRH ; il est ensuite transmis aux inspecteurs pédagogiques puis à l'IUFM.

Si l'organisation est complexe, les modalités de la formation sont assez peu variées et très classiques avec une écrasante prépondérance des stages par regroupement. Formation à distance ou analyse de pratiques n'y occupent qu'une très faible part.

■ *Une distinction fondamentale entre « maître d'ouvrage » et « maître d'œuvre »*

Le maître d'ouvrage est le recteur, qui définit sa commande dans le cahier des charges ; le maître d'œuvre est essentiellement l'IUFM, bien que le cahier des charges soit adressé également aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur qui renvoient environ 7 % des réponses. *C'est donc pratiquement toute l'exécution des actions de formation qui passe par l'IUFM.* En tant qu'opérateur, celui-ci s'appuie quasi exclusivement sur les formateurs qui lui sont affectés ou qu'il a recrutés. Les rencontres périodiques du recteur avec les associations de spécialistes fournissent l'occasion d'impliquer éventuellement ces dernières.

L'IUFM dispose pour ce faire *de 22 supports de formation continue sur lesquels il emploie 74 personnes* intervenant par principe à la fois en formation initiale et en formation continue. 30 % de la formation continue sont ainsi assurés par des formateurs permanents de l'IUFM. Le reste, si l'on excepte un très petit nombre d'intervenants extérieurs occasionnels, est confié aux 300 à 400 formateurs recrutés dans les établissements ; un appel à candidatures est lancé par le rectorat et la décision de recrutement est prise par une commission à laquelle participent les corps d'inspection. Ce dispositif présente l'avantage d'associer largement des personnels impliqués sur le terrain, et l'inconvénient d'un trop grand nombre d'intervenants à la disponibilité restreinte. Les IA-IPR et IEN-ET, IEN-EG regrettent en outre de ne jouer qu'un rôle restreint dans le processus de sélection de ces formateurs, puisqu'ils ont seulement un pouvoir de veto dans leur discipline.

L'IUFM concentre également les moyens budgétaires affectés à la formation continue. La DRH dit pourtant tenir une réserve de 10 à 15 % du budget à la disposition des IA-IPR pour répondre à des imprévus apparaissant en cours d'année (en fait, des journées d'information sur les réformes et les nouveaux programmes, auxquelles sont conviés les formateurs de l'IUFM). Les inspecteurs se plaignent cependant de ne pouvoir monter d'animations qui nécessiteraient des rétributions d'intervenants, a fortiori de formations.

En dépit de cette concentration de la maîtrise d'œuvre entre les mains de l'IUFM, se maintiennent *des fonctionnements locaux qui présentent l'avantage d'être familiers et rodés.* Ainsi, dans le premier degré le travail en circonscription effectué et piloté par l'IEN permet l'intervention d'enseignants ressources et, à travers les commissions spécialisées, l'implication des syndicats et des mouvements pédagogiques. La récente diminution du nombre de journées de formation ouvertes dans ce cadre est particulièrement mal vécue par les IEN et les conseillers pédagogiques de circonscription. Dans le second degré des stratégies de contournement se font jour au niveau des bassins dans un souci de réactivité immédiate, via un GRETA ou la sollicitation directe d'intervenants institutionnels.

■ *Des lacunes dans ce dispositif*

L'analyse et la prise en compte des besoins ne sont jugés satisfaisants par aucun des partenaires. La DRH reconnaît une élaboration un peu hâtive du cahier des charges cette année à partir d'entretiens avec des interlocuteurs divers : personnels d'inspection, représentants des enseignants, animateurs de bassin, chefs d'établissement... Les inspecteurs d'académie contribuent également à cette identification des attentes en faisant remonter l'analyse des besoins de leur département. Cependant le cahier des charges tiré de ces contributions est jugé trop imprécis par l'IUFM, aussi bien que par les corps d'inspection qui considèrent que l'offre de formation, faute de reposer sur une appréciation suffisamment fine, ne répond pas aux besoins réels du terrain.

L'IUFM n'a qu'une faible connaissance directe des caractéristiques des publics et du volume attendu ; de même, les IA-IPR n'ont qu'une faible information sur les contenus et les caractéristiques des actions de formation. La situation est un peu différente chez les IEN-ET, IEN-EG des spécialités professionnelles dans la mesure où l'IUFM, ne disposant pas des ressources nécessaires pour monter les formations, doit faire appel à leur expertise pour déterminer les contenus et trouver des intervenants. De façon générale dans ce dispositif, à la différence de ce qui se passe dans d'autres académies déjà évaluées, les inspecteurs n'apparaissent dans leur rôle de prescripteurs et d'interfaces avec le terrain que par le biais de l'élaboration du cahier des charges.

Le travail de définition des orientations et priorités, comme le PAF qui en résulte, est organisé sur une base annuelle, sans effort de programmation à moyen terme ni articulation sensible avec le projet académique et ses axes principaux (à l'exception des TICE).

✓ *Des faits inquiétants qui interrogent*

■ *Décalage entre programmation et réalisation*

De toutes les études conduites dans l'académie depuis 1998 ressortent des constats qui inquiètent, en dépit de l'augmentation du nombre de stagiaires formés dans le second degré (au moins de 1998 à 2001).

Le premier constat est **un fort décalage, dans le second comme dans le premier degré, entre le volume des formations prévu et celui de leur réalisation.** L'Allier constitue un cas extrême avec 66 % réalisés, mais la moyenne académique se situe à 82 %. Le nombre de candidats dans l'enseignement primaire décline régulièrement, notamment dans le Cantal ou l'Allier où il se traduit par une diminution du nombre d'enseignants formés. Les actions courtes (un à deux jours), qui relèvent plus de l'information, sont en augmentation au détriment des stages d'une semaine.

Le décalage est plus prononcé encore si l'on considère la nature des actions programmées et réalisées. *De nombreux stages à candidature individuelle sont annulés* faute, nous dit-on, de candidatures, et le phénomène va en s'aggravant : les suppressions ont concerné 43 % des actions prévues dans ce cadre en 2003 dans le second degré, stages à candidature individuelle et à public désigné confondus. Dans le premier degré ce pourcentage est plus modeste mais n'en atteint pas moins 16 %. Ces annulations sont en partie compensées par des formations d'initiative locale, en augmentation constante. Sur 600 modules proposés au PAF, 350 seulement sont réalisés ; mais 300 autres sont réalisés hors PAF à la demande du terrain. Il y a donc substitution d'actions et du même coup, glissement d'un pilotage par l'offre vers un pilotage par la demande, mais une demande qui émane principalement des chefs d'établissement relayant les propositions des équipes enseignantes, inscrites ou non au projet d'établissement.

Un biais est ainsi introduit par rapport au plan de formation et éventuellement à des thèmes considérés comme prioritaires au regard de la politique académique ou nationale. *Les domaines les plus touchés par les annulations* sont dans le second degré *les TICE et certaines disciplines : économie et gestion, génie mécanique, histoire et géographie, mathématiques*, alors que l'EPS connaît un taux de réalisation de 100 % (sans doute grâce à ses relais territoriaux) ; *dans le premier degré, ce sont les langues vivantes mais aussi les TICE et l'AIS*, autres domaines prioritaires. La pédagogie des TICE arrive en revanche largement en tête des demandes de formation locale avec l'accompagnement des projets, ce qui tendrait à montrer que l'inappétence tient plus à la manière qu'au thème ou au principe. Il semble bien en revanche que le vivier d'enseignants du premier degré candidats à une formation en vue d'obtenir l'habilitation à enseigner une langue vivante soit épuisé. Sans un gigantesque effort de formation initiale, l'objectif de consolider la délivrance de cet enseignement par le maître de la classe semble hors de portée. La liaison entre premier et second degré tient de son côté une faible place dans les formations locales.

En dépit des recommandations du cahier des charges, la forme de toutes ces actions reste extrêmement classique, c'est-à-dire à 90 % celle du stage dit « présentiel ». Il y a peu de formation à distance dans une académie pourtant assez bien équipée, peu d'analyse de pratiques, peu de recherche-action. Le département de l'Allier tente une relance par l'expérimentation d'un crédit de temps de formation. Force est cependant de constater que, dans le second degré tout au moins et contrairement à de nombreuses affirmations inverses, l'éloignement du siège du rectorat et de l'IUFM ne découragent pas nécessairement les inscriptions.

Les dysfonctionnements de la formation continue ont d'autres conséquences dommageables, à commencer par *la frustration et la profonde insatisfaction des personnels candidats à une action*. Certains ont fait l'expérience de demandes et d'attentes restées sans écho, pire sans

explication puisqu'ils ne sont pas informés de l'annulation des stages. Dans l'enseignement primaire, l'atonie de la formation continue menace à terme l'organisation des stages pratiques de la formation initiale ; on a vu, par une inversion aberrante de la logique, des formations continues à public désigné mises en place pour caser les stagiaires de la formation initiale et non plus pour répondre à une demande ou un besoin. Si le développement des formations locales paraît à première vue favoriser l'accompagnement des projets d'établissement, on s'aperçoit, à la lecture de ceux-ci, du caractère formel du plan de formation indiqué en annexe sans calendrier de réalisation ni demande précise.

■ *Les explications avancées*

Si l'IUFM s'est interrogé sur les raisons de cette crise de la formation continue, il n'a pas jusqu'ici procédé à une étude ou une enquête et n'a donc pu livrer à l'équipe d'évaluation que des hypothèses. Les explications qu'il avance relèvent non seulement de facteurs généraux de démotivation des enseignants mais aussi de faiblesses dans le dispositif actuel :

- des défaillances dans l'analyse des besoins, confirmées par la direction des ressources humaines, et la méconnaissance qu'a l'IUFM du volume et des caractéristiques des publics à former ; le cahier des charges traduit les demandes de façon trop synthétique pour être suffisamment précise ;
- dans le premier degré, des discordances entre le cahier des charges arrêté par le recteur et celui des IA-DSDEN ;
- dans le second degré, le manque de temps des enseignants du second degré impliqués dans les réformes et les dispositifs qu'elles suscitent comme dans le projet d'établissement (« venir en formation est un combat avec l'emploi du temps ») ;
- le brouillage des dispositifs et des circuits consécutif au « passage culturel de la MAFPEN à l'IUFM » ; le paysage s'est encore complexifié avec la mise en place parallèle et encore tâtonnante des bassins. La lourdeur et la complexification des circuits entraînent un accroissement des délais de réponse.

L'analyse de la cellule formation du rectorat recoupe en partie ces hypothèses. Sont ainsi mis en cause des carences dans l'analyse des besoins et l'embarras de l'IUFM à traduire le cahier des charges en actions ciblées, mais aussi l'insuffisante variété des formes d'intervention et une insuffisante adaptation des modalités au public.

Les enseignants et les chefs d'établissement quant à eux incriminent essentiellement des points qui presque tous relèvent ***d'un défaut de maîtrise de la programmation et de la communication*** : offre mal ciblée, faible lisibilité des objectifs et du contenu, incapacité de l'IUFM à préciser la date du stage et les intervenants, arrivée tardive du PAF dans les établissements où il est diffusé de manière parfois confidentielle et délais très courts d'inscription, absence de retour sur le sort fait à la demande, concentration des actions entre

novembre et mars d'où une surcharge d'absences préjudiciable au bon fonctionnement des établissements. Autant d'éléments qu'il est facile d'améliorer à condition d'y être attentif.

Les corps d'inspection s'estimaient, fin 2002, par trop tenus à l'écart, alors que l'ARPEC en revanche sollicite leur expertise pour concevoir et organiser la formation des enseignants du privé. Ils se plaignent en effet de n'être pas consultés directement sur l'analyse des besoins et de ne connaître ni le contenu des stages ni les intervenants, fût-ce pour les actions d'accompagnement de réformes et les stages à public désigné. Dans la mesure où le PAF ne donne que des indications succinctes, les inspecteurs ainsi marginalisés ne sont pas en mesure de jouer auprès des enseignants leur rôle de prescripteurs. Ils n'en déplorent pas moins l'atonie des candidatures et une certaine lassitude des enseignants toujours motivés cependant par la préparation des concours internes. Ils soulignent également plusieurs problèmes de fond qui risquent de peser sur l'effort de formation continue à moyen terme :

- dans le premier degré, l'incidence des « reprises » d'emplois sur les moyens de remplacement et donc sur la formation ;
- le problème de la ressource en intervenants ; il se pose dès maintenant pour l'enseignement professionnel mais l'insuffisant renouvellement du vivier compte tenu de la pyramide des âges est préoccupant de façon générale ;
- les difficultés rencontrées pour relayer les actions d'accompagnement immédiat des réformes ou des évolutions de programmes impulsées par les corps d'inspection, par une formation continue « durable » ; cet enjeu est au cœur du problème de l'enracinement des innovations et approches nouvelles des enseignements.

L'équipe d'évaluation s'est efforcée de vérifier ces explications spontanées qui ont en commun leur faible degré d'autocritique. En dernière analyse plusieurs éléments lui paraissent entrer en ligne de compte :

- une ***insuffisante solidarité*** et un défaut de synergie ***entre les acteurs*** capitaux, et notamment entre l'IUFM et les corps d'inspection ;
- des progrès à faire, grâce à cette synergie, vers une évaluation fine des besoins pour un meilleur ajustement de l'offre de formation ;
- le ***brouillage des circuits*** par rapport au dispositif antérieur en même temps que leur rigidité accrue ;
- ***un calendrier mal calculé et mal maîtrisé*** :

En 2002-2003, l'élaboration et l'arrêt du cahier des charges par le recteur ont pris plus de temps qu'il n'était prévu et souhaitable. Or la procédure qui suit est lourde : elle imposerait le respect d'un calendrier rigoureux à chaque étape, mais notamment en aval de la publication du PAF pour laisser le temps nécessaire à la construction des formations. Cette année, le cahier des charges est arrivé à la veille des vacances de Noël et le PAF si tard dans maints établissements, par rapport au calendrier prévu, que les enseignants n'ont

disposé que de trois jours de délai pour s'inscrire. Cela n'est pas de nature à solliciter une motivation par ailleurs défaillante.

Les formations d'initiative locale sont instruites suivant un cheminement et un calendrier différents mais on y observe de même ***une nette augmentation du délai de réactivité***. Plus de deux mois s'écoulent entre la transmission de la demande par le responsable d'établissement ou de bassin et la demande d'engagement de la formation. Ce délai pourrait être considérablement raccourci par un traitement plus rapide à l'IUFM. Le recteur a pris récemment un engagement de réponse sous deux mois dont l'effet pourra être jugé en 2004.

4. Axes de progrès et recommandations

4.1. Conforter des performances satisfaisantes dans un contexte régional contraignant

Les performances de l'académie sont satisfaisantes mais présentent une certaine fragilité compte tenu des caractéristiques actuelles du réseau scolaire au regard des évolutions prévisibles de l'environnement. Aussi importe-t-il de conforter ces performances en leur donnant une assise plus solide : le contexte régional, aussi contraignant soit-il, ne saurait servir de prétexte pour renoncer à faire évoluer le réseau scolaire, dans le cadre d'une politique concertée d'aménagement du territoire.

Deux champs d'intervention sont à privilégier en vue de cette évolution : *la formation obligatoire et l'offre de formation à vocation professionnelle*.

4.1.1. Conforter le bloc de la scolarité obligatoire en offrant une réponse équilibrée à la question des microstructures, dans le premier degré et dans les collèges

Sur la problématique récurrente des microstructures, *la communication passe difficilement et la crispation sur l'existant l'emporte bien souvent*. Cette situation qui perdure résulte notamment d'un *manque de vision prospective à moyen et long termes* pour lequel l'éducation nationale a sa part de responsabilité. Actuellement la problématique est abordée essentiellement sous l'aspect technique, la réflexion interne est très riche mais elle n'aboutit pas faute de support et de relais externes, y compris politiques, suffisants. Il importe par conséquent de *prendre l'initiative pour promouvoir et faciliter le dialogue avec les acteurs de terrain* afin que l'éducation nationale soit questionnée sur ce sujet difficile comme un partenaire de l'animation de pays et non comme un simple gestionnaire de moyens.

La question primordiale étant de *savoir s'il y a corrélation directe et constante entre la taille de la structure et les performances*, en l'absence d'une étude spécifique, il n'est guère possible d'émettre des certitudes en la matière. La problématique des microstructures serait d'une toute autre nature si celles-ci avaient systématiquement de mauvais résultats ce qui, à

l'évidence, n'est pas le cas. *Une étude universitaire et/ou diligentée par la DEP pourrait apporter un éclairage utile à une stratégie prospective, de moyen terme, dans ce domaine.*

Toutefois, et sans attendre les résultats d'une telle étude, il convient d'admettre que dans une académie rurale, il puisse exister quelques microstructures hors normes (y compris des classes uniques à faibles effectifs) considérées comme *géographiquement et socialement indispensables*. Il est cependant essentiel que les services académiques soient en mesure de démontrer *et surtout de faire valoir* auprès des partenaires que, sur le plan pédagogique, certaines microstructures ne sont pas bénéfiques aux élèves.

La mission confirme que l'académie est prête à prendre toute sa place dans l'élaboration *d'un vrai projet de pays et de territoire*, concerté et pluriannuel, qui fait défaut actuellement. L'école ne saurait porter seule toutes les difficultés du monde rural, et ce n'est que dans un cadre élargi et de responsabilité partagée que pourront être trouvées des solutions durables en matière d'aménagement des territoires et du réseau scolaire en particulier. S'agissant du premier degré, il serait opportun, en liaison avec les préfets, *d'encourager l'intercommunalité à se saisir de la compétence scolaire*. Ce levier de l'intercommunalité paraît aujourd'hui indispensable en matière de réseaux d'écoles.

A tous les niveaux, il paraîtrait également utile de *renforcer et d'enrichir le partenariat avec les autres services déconcentrés et*, en particulier pour faciliter la communication avec les maires, *de travailler avec les sous préfets* comme le souhaite le préfet de la région d'Auvergne.

Dans ce contexte général de mise en œuvre d'un partenariat à long terme, *il y a donc nécessité, dans l'immédiat et à l'interne, de renforcer l'action que l'académie a déjà entreprise dans les microstructures tant sur le plan éducatif* (internat éducatif, école ouverte, etc.) *que sur le plan pédagogique* (utilisation des TICE, mutualisation pédagogique dans les réseaux, formation des enseignants du premier degré à la pédagogie des classes multi-niveaux, etc.).

4.1.2. Améliorer l'équilibre entre la demande et l'offre de formation à vocation professionnelle

- **Améliorer l'évolution de la carte des formations à vocation professionnelle**

Même si le champ des possibles est limité, il convient de considérer que toute carte figée est une carte morte. Les travaux liés au renouvellement du PRDF, qui inclut désormais plus nettement les formations initiales continuées et les formations pour adultes dans une logique

d'éducation et de formation tout au long de la vie, la responsabilité globale attribuée aux conseils régionaux et sans doute de nouveaux transferts imposent ***un repositionnement des acteurs, une réorganisation des missions*** aux différents échelons territoriaux de l'éducation nationale et une ***visibilité plus affirmée*** des fonctions de chacun, tant à l'interne qu'en direction des partenaires.

Les travaux effectués depuis deux ans à la demande du recteur constituent une excellente préparation à cette mutation majeure. Il s'agit notamment d'un intéressant rapport invitant à une « organisation réactive », de travaux confiés à l'IA-IPR chargé du suivi des réformes pédagogiques à caractère transversal et, en particulier, de la remarquable « feuille de route » fixée au DAET - devenu DAFPIC - dont la mission, organisée autour de maîtres mots : « décloisonnement, cohérence, lisibilité, efficacité », a été effectuée de manière quasi exhaustive et exemplaire (tant en matière de démarche que de résultats obtenus). ***Pour prolonger ces avancées, deux axes de progrès peuvent être évoqués.***

➤ ***Le positionnement interne des acteurs***

A l'interne, comme en direction des partenaires institutionnels et professionnels, ***la fonction globale attribuée au délégué académique aux enseignements technologiques et professionnels doit être affirmée, explicitée et bien hiérarchisée*** par rapport à d'autres missions plus sectorielles ou spécialisées ; la crédibilité de l'ensemble qu'il pilote, largement en prise sur l'externe, nécessite un plan de communication adapté aux enjeux. Pour être pleinement efficace, la démarche qualité, mise en œuvre judicieusement, doit trouver sur ce point sa consolidation dans un positionnement incontestable de cette fonction majeure.

Il apparaît également souhaitable que la ***culture « technologique et professionnelle » soit relayée par les IA-DSDEN*** qui pourraient utilement être plus impliqués dans certaines dimensions de la problématique territoriale de ce domaine de responsabilité de l'éducation nationale : emploi, tissu économique départemental, relations avec les collectivités locales...

Au-delà de la détermination précise des attributions du délégué académique aux formations initiales et continues, il s'agit donc, à l'interne, de ***bien positionner entre eux les responsables de domaines spécifiques*** qui interviennent selon une logique d'administration de mission, les chefs et directeurs des services académiques ou départementaux et le délégué académique agissant comme conseiller technique en charge d'une délégation à large spectre.

➤ ***L'évolution des relations externes***

Vis-à-vis des autres services déconcentrés de l'État, les coopérations, actuellement satisfaisantes mais limitées, méritent d'être approfondies et repositionnées. Cette évolution est tout particulièrement souhaitable en direction des responsables du secteur agricole avec lequel

les relations ne peuvent être limitées aux questions liées à l'information et l'orientation. Elle l'est également avec la direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et avec chacune des directions départementales. Les capacités d'expertise, notamment celles des données liées à l'emploi, aux évolutions économiques et sociales des différents territoires, doivent être conjuguées ; les relations avec les branches professionnelles en vue d'établir des accords de coopération ou de préparer des contrats d'objectifs territoriaux gagneraient beaucoup à être placées dans ce cadre d'action. Des contacts suivis pourraient, en outre, être valablement développés avec d'autres services de l'État, qu'il s'agisse de la délégation au commerce et à l'artisanat, de la DIREN ou de la DRIRE. Une implication plus forte des services académiques pourrait également être envisagée dans les travaux conduits par le préfet de région pour la mise en œuvre du « plan Massif Central ».

Vis-à-vis du Conseil Régional, les relations peuvent être ancrées plus solidement sur deux registres liés à la carte des formations :

- celui des travaux annuels récurrents qu'il est souhaitable d'inscrire dans une perspective pluriannuelle ;
- celui de la prospective et, en particulier, de l'analyse des besoins par la création d'un groupe permanent restreint ; cette option vaut également pour les équipements et les restructurations.

Vis-à-vis des représentants professionnels et des responsables institutionnels d'autres organismes gestionnaires d'établissements professionnels, il s'agit principalement de mieux organiser les relations avec les compagnies consulaires et associations professionnelles, responsables de CFA (hors champ des missions attribuées par le code du travail à l'éducation nationale en matière d'apprentissage).

La nécessité d'une approche globale de l'offre de formation professionnelle, la baisse démographique, contrastée selon les territoires, l'existence de zones de concurrence forte, l'insuffisance de la demande dans certaines secteurs professionnels imposent la mise en place d'un système relationnel suivi dont l'impulsion et l'accompagnement relèvent de l'échelon académique. *Il s'agit de faire vivre la carte de l'offre, tant dans la formation initiale que continue, en recherchant une cohérence interne aux différents territoires et en mutualisant les efforts pour les secteurs professionnels peu attractifs pour lesquels existent de réels débouchés.*

Les investigations menées montrent que la plupart des établissements (et pas uniquement ceux de petite taille) ne sont pas en capacité de mettre en place et conduire seuls ce travail de partenariat. *Il y a nécessité de fournir aux établissements un accompagnement dont ils sont demandeurs dans une démarche respectueuse de leur autonomie.* Les IA-DSDEN

pourraient exercer avec profit une fonction de relais dans le suivi départemental de ces dossiers.

- **Équilibrer le vivier d'alimentation des sections professionnelles**

L'offre de formation de niveau IV doit être mieux distribuée géographiquement et diversifiée quant au statut de préparation, selon une approche « lycée des métiers ».

Les sections de niveau IV, correspondant à de nombreux BEP ayant un recrutement académique ou départemental et appartenant notamment au secteur de la production, *doivent faire l'objet d'un accompagnement spécifique* ; les EPLE concernés, surtout lorsqu'ils sont de petite taille et hors des villes importantes, ne sont pas en mesure de promouvoir ces sections et de donner, seuls, les garanties « qualité » qu'exigent de plus en plus les élèves potentiellement intéressés. Nous suggérons que soit expérimentée la mise en place de modalités d'appui à la communication qui reposeraient sur les trois échelons territoriaux (rectorat, IA, EPLE).

Cette action volontariste pourrait donner lieu également à des *accords avec les organisations professionnelles concernées, voire les compagnies consulaires*, permettant de les impliquer dans la vie de ces EPLE.

Une « charte qualité » par établissement, comportant des engagements précis et des accords de coopération avec d'autres structures, pourrait être envisagée dans ce cadre ; *l'implication de l'échelon départemental paraît une condition de la réussite d'une telle entreprise*.

Il s'agit, à partir de l'existant qu'il convient de respecter, d'enclencher une démarche utile aux établissements situés en zone fragile (rurale ou urbaine) pour lesquels le principe essentiel d'autonomie peut constituer, a contrario, un handicap à leur développement.

- **Renforcer les dispositifs préparatoires à l'accès aux voies technologiques et professionnelles**

Le mouvement de création de sections de CAP en formation initiale sous statut scolaire, déjà amorcé, est à amplifier selon des modalités adaptées aux territoires (sections regroupant plusieurs CAP, par exemple) et aux besoins économiques à ce niveau de qualification.

Cette offre susceptible de contribuer à la diminution des sorties sans qualification (niveaux VI et V bis), certes inférieures à la moyenne nationale dans l'académie (6 % pour 7,5 % au niveau national) sera pleinement efficace à la triple condition :

- d'être capable de réactivité, c'est-à-dire de faire évoluer rapidement l'offre en fonction des besoins, si possible anticipés ;
- de mettre en place une pédagogie spécifique, conforme aux textes réglementaires définissant désormais ce diplôme ;
- de réaliser un plan de communication de portée régionale, mettant en évidence l'implication de l'éducation nationale dans ce défi de la première qualification professionnelle.

L'attractivité de ce diplôme passera également par un *engagement de l'institution à individualiser les parcours* (durées variables de préparation), à accompagner les jeunes et, sans esprit concurrentiel, à en proposer aussi la préparation sous statut d'apprenti (sections d'apprentissage).

▪ Recommandations en matière d'équipements et de restructuration

➤ *Les programmes annuels d'équipement*

Si les procédures mises en place donnent globalement satisfaction, il semble possible et souhaitable *d'intégrer plus nettement les demandes émanant des enseignements généraux à partir d'une réflexion d'ensemble*, non seulement pour chaque discipline mais aussi pour les activités pédagogiques pluri ou trans-disciplinaires. Cette approche stratégique des enseignements et activités éducatives aurait l'avantage d'intégrer les choix académiques en matière de ressources documentaires et d'utilisation des TICE (sur site ou à distance) dans les propositions annuelles globales transmises au conseil régional.

On limiterait ainsi la séduction des propositions commerciales par une *justification pédagogique « critériée » des moyens d'enseignement*, on équilibrerait également avec plus d'objectivité les attributions entre les domaines d'enseignement.

➤ *Les restructurations lourdes*

Le mode de travail avec le conseil régional en ce domaine est en cours d'amélioration (sans être encore bien stabilisé) et s'inscrit dans un protocole formalisé. *Ces coopérations « de long souffle » nécessitent une anticipation, reposant sur un travail académique et local* de redéfinition de la structure pédagogique et éducative. Ce travail délicat nécessite une organisation rigoureuse où les responsabilités de chacun doivent être clairement précisées, notamment en ce qui concerne les relations avec le conseil régional ou ses prestataires.

La proposition, validée par le recteur, constitue une sorte de cahier des charges pédagogique. Elle doit être communiquée en tant que telle par l'autorité académique au président du conseil régional afin de constituer *un référent, certes évolutif, mais fixant les axes majeurs du*

projet. Celui-ci n'a évidemment pas vocation à être imposé au conseil régional ; il est amendable et doit intégrer les contraintes matérielles (bâti, espaces disponibles). Il est toutefois utile qu'il constitue la base pédagogique de tout travail de « programmiste ».

Pour la phase de réalisation des travaux, souvent longue et contraignante, il est bon de conforter le chef d'EPLE en le positionnant réellement comme interlocuteur responsable et de lui permettre d'être assisté, à titre provisoire, d'un personnel administratif compétent dans ce domaine.

Au plan prospectif, *il serait intéressant que l'autorité académique propose au président de région la mise en place d'une instance permanente de réflexion sur le concept de lycée(s)*, les prototypes à privilégier en fonction de la diversité des territoires de la région d'Auvergne et les modes d'organisation potentiels combinant plusieurs degrés d'enseignement (campus scolaire et universitaire, cité scolaire, réseaux multi-sites). Les élus d'autres collectivités pourraient valablement être associés à ces travaux.

Conclusion :

L'ensemble de ces préconisations conduit à impliquer des partenaires multiples, dans un environnement où l'image de l'École est un indéniable atout car elle représente une valeur majeure, dans sa vocation éducative comme dans sa vocation de professionnalisation.

4.2. Une bonne prise en charge des élèves mais des marges de progrès possible

Que ce soit dans le domaine des enseignements ou dans celui de la vie scolaire, il existe dans l'académie de nombreux facteurs positifs qui influent favorablement sur la qualité de la prise en charge des élèves, ce qui n'est évidemment pas sans effet sur le niveau des performances et sur le climat scolaire, relativement préservé et paisible.

Parmi ces facteurs favorables, il faut citer

- *la relative stabilité des personnels*, notamment des personnels de direction ;
- *le sérieux et la compétence des enseignants*, très attachés aux valeurs de l'École ;
- *la vigilance et la rigueur des différents acteurs*, conduisant à la mise en œuvre d'une politique volontariste de prévention et de remédiation des conduites déviantes et des phénomènes de violence ;
- *le dynamisme des équipes de terrain* qui favorise la mise en place d'actions éducatives multiformes d'initiative locale ;

- *l’attention portée aux élèves repérés comme étant les plus fragiles* et l’efficacité des réponses apportées notamment dans le cadre de l’adaptation et de l’intégration scolaire, de l’éducation prioritaire, des classes ou dispositifs relais et de l’école ouverte ;
- *les bonnes conditions d’enseignement* dans des établissements de taille humaine, un environnement culturel propre au *maintien de certaines valeurs traditionnelles*, un *climat social favorable*.

Ces constats ne doivent cependant pas faire oublier que *des marges de progrès existent* particulièrement dans deux secteurs, *les pratiques pédagogiques et l’accompagnement éducatif des élèves*.

4.2.1. Recommandations pour une évolution nécessaire des pratiques pédagogiques

Même si des actions remarquables sont signalées ici ou là, *les pratiques demeurent majoritairement traditionnelles* dans le quotidien « ordinaire » de la classe.

- **L’évaluation des acquis des élèves**

L’évaluation demeure essentiellement sommative. Il conviendrait donc de favoriser la généralisation de l’évaluation formative par une réflexion approfondie sur les objectifs d’enseignement, des échanges de pratiques et d’outils en équipes disciplinaires et interdisciplinaires, l’utilisation des protocoles nationaux d’évaluation au CE2 et en 6^{ème}, des banques d’outils élaborées par la DEP, etc. *Le travail sur l’erreur* devrait de même faire l’objet d’actions spécifiques, en appui sur les recherches conduites ailleurs.

Les résultats au brevet, anormalement faibles, devraient faire l’objet d’une analyse plus systématique à l’échelle de l’académie et des départements, en rapprochant les résultats obtenus aux épreuves ponctuelles et au contrôle continu.

Même s’il convient d’en interpréter les données avec prudence, l’analyse des *résultats obtenus dans l’enseignement post baccalaureat* pourrait fournir, parmi d’autres, un outil utile de mesure de l’efficacité de l’enseignement secondaire.

- **La gestion de l’hétérogénéité**

Dans les établissements comme au sein des classes, *la gestion de l’hétérogénéité devrait être une préoccupation constante*. D’une façon générale, la prise en charge des difficultés modérées dans un contexte ordinaire devrait pouvoir bénéficier de ressources pédagogiques dans tous les domaines d’enseignement.

Les nouvelles structures que sont ***les IDD, les TPE et les PPCP*** développent une approche de l'élève plus personnalisée. Elles méritent, à ce titre, un accompagnement spécifique, tout particulièrement dans les établissements à faible effectif : la mise en réseau est alors indispensable pour assurer en collège une richesse suffisante, et en lycée pour mettre en place l'évaluation. ***L'échelle du bassin serait sans doute souvent pertinente.***

▪ L'utilisation pédagogique des TICE

En regard des efforts d'équipement des collectivités locales, des ambitions du schéma stratégique de l'académie dans ce domaine et de la qualité technique de son site internet, les utilisations pédagogiques en classe restent en deçà des possibilités. ***L'utilisation des TICE devrait donc faire l'objet d'une impulsion accrue***, dans l'optique de la mutualisation mais aussi plus généralement ***dans le quotidien de l'enseignement.***

Les programmes d'équipement et de formation doivent être étroitement liés. L'équipement des établissements en vidéoprojecteurs et en tableaux numériques devrait, en particulier, faire l'objet d'un accompagnement en vue d'une utilisation pédagogique pertinente. Par ailleurs, au delà de la maîtrise technique, l'utilisation de tous ces outils remarquablement performants, porteurs d'évolutions fondamentales dans les relations entre maîtres et élèves et dans le travail d'équipe, ne se généralisera que dans le cadre d'actions disciplinaires qui en banaliseront progressivement l'usage. Cela permettra aussi d'élargir le champ des matières impliquées dans l'attribution du B2i.

Les ***réseaux*** se généralisent, leur intérêt pédagogique mérite bien une forte promotion en direction des enseignants (délocalisation des activités, mise en commun de données dans et en dehors de la classe). ***Certaines expériences innovantes***, comme l'enseignement des langues à distance par visio-conférence entre plusieurs établissements, ***mériteraient d'être évaluées***, à la fois du point de vue pédagogique et en termes de coût.

▪ L'accompagnement des débutants et la formation

Un gros ***effort*** devrait être fait :

- ***en direction des enseignants non titulaires***, qui représentaient en 2002-2003 plus de 10 % des effectifs enseignants dans l'académie et dont la bonne volonté ne compense pas le manque de formation initiale ;
- ***en accompagnement des jeunes enseignants titulaires***, dont la formation doit être approfondie, et qu'il convient « d'outiller » plus particulièrement dans les domaines où les pratiques pédagogiques doivent progresser.

Des domaines comme ***l'évaluation des acquis des élèves, la gestion de l'hétérogénéité, l'utilisation pédagogique des TICE*** pourraient donc figurer parmi les ***priorités*** du cahier des

charges des formations d'accompagnement. *La qualité de l'enseignement des langues à l'école* est aussi une préoccupation forte dans cette académie où le vivier d'enseignants capables de l'assurer est en train de se tarir : une incitation très appuyée est nécessaire pour accroître le nombre de volontaires s'engageant dans cette voie, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Comme toujours en matière de formation des enseignants, *l'implication des corps d'inspection est cruciale*.

4.2.2. Recommandations pour l'accompagnement éducatif

- **Le maintien d'un climat scolaire favorable**

Si les conditions restent globalement plus sereines qu'ailleurs, les signalements sont en augmentation. Plus que sur les chiffres eux-mêmes, qui reflètent sans doute un seuil de tolérance plus bas qu'ailleurs, l'attention devra donc se porter sur les domaines d'évolution spécifiques aux différents territoires. Sur ce point, une action volontariste contre l'éthylique chez les jeunes paraît nécessaire.

Les cas exemplaires de *collaboration entre établissements scolaires, fédérations de parents d'élèves et associations de quartiers* mériteraient d'être valorisés et pourraient servir de base de réflexion pour d'autres secteurs, notamment au niveau des bassins.

La *réflexion sur les internats éducatifs* en milieu rural est également à poursuivre afin d'éviter que ces structures ne deviennent des lieux de relégation d'élèves en rupture sociale.

- **La place à accorder aux activités éducatives**

L'impact global de ce domaine, riche en initiatives, est difficile à estimer mais l'observation d'actions ponctuelles montre comme partout des effets positifs sur les élèves comme sur les équipes. Les contrats éducatifs locaux (CEL) associant l'éducation nationale à divers partenaires concernent actuellement surtout le premier degré, en revanche peu d'actions sont mises en œuvre en direction des collégiens.

L'identification d'axes académiques forts, conformément au rapport des inspections générales sur « les politiques éducatives locales à caractère interministériel » (février 2003), aurait deux avantages : une action incitative pour les équipes les moins engagées et une mutualisation accrue des recherches et des ressources, permettant de mieux concentrer l'action sur des objectifs moins nombreux et mieux identifiés, favorisant ainsi une cohérence féconde dans les nombreux contrats éducatifs locaux. *L'utilisation d'un instrument de mesure académique rendrait les efforts et les effets plus lisibles*.

- **L'orientation des élèves**

Plusieurs aspects positifs remarquables sont à relever dans ce domaine : la diminution du taux de redoublement, le faible taux de sorties sans qualification, la relative satisfaction des familles et des élèves.

Plusieurs interrogations subsistent toutefois, elles concernent : le retard important dans le premier degré, le devenir des élèves sortant du système en fin de 5^{ème} puis de 4^{ème} (dont il faudrait vérifier avec précision la prise en charge par d'autres structures), le pourcentage important d'entrées en apprentissage pour préparer un CAP (dont il conviendrait d'analyser les causes), l'insuffisance de données concernant l'insertion professionnelle en termes d'accès à l'emploi comme de satisfaction professionnelle.

Pour bien comprendre les flux qui expliquent les évolutions des retards tout au long du cursus et mieux maîtriser les pratiques d'orientation, *il manque actuellement des suivis de cohortes*. Il serait en outre intéressant d'étudier les effets de la préscolarisation et *utile d'analyser les retards scolaires* en comparant notamment les chiffres des collèges ruraux et urbains (selon une étude réalisée par la DPD (*Éducation et formations* n°54, décembre 1998), les collèges ruraux accueillent en 6^{ème}, toutes catégories socio-professionnelles confondues, une plus forte proportion d'élèves d'âge normal).

Il y a nécessité d'améliorer l'information sur l'orientation et l'emploi par une collaboration effective entre le service des statistiques académiques, le service académique de l'information et de l'orientation et tous les organismes extérieurs impliqués. Comme partout, un effort est indispensable pour faire progresser encore *l'orientation des jeunes filles vers la série scientifique* où elles réussissent bien, mais où leur afflux reste freiné par des stéréotypes dépassés.

S'agissant du nécessaire rapprochement entre enseignements secondaire et supérieur, les diverses actions préconisées par les groupes de travail constitués à cet effet devraient être mises en œuvre ou développées.

4.3. Des acteurs engagés mais une synergie insuffisante

Pour assurer la gestion quotidienne comme pour anticiper les évolutions à venir, l'implication des cadres représente pour le pilotage académique un appréciable atout.

L'académie fonctionne bien : la gestion quotidienne s'appuie sur une organisation satisfaisante des services du rectorat, fermement tenus en main par un secrétaire général expérimenté, ainsi que des services départementaux.

Parallèlement, un important effort de réflexion et de prospective a déjà été engagé. La mission a tiré de ses entretiens avec les cadres académiques l'impression d'un bouillonnement d'idées et de propositions d'action. La formation des cadres engagée sur la longue durée par le recteur, sous la forme de séminaires favorisant la réflexion collective et le recul, est positivement perçue par la plupart d'entre eux et notamment par les chefs d'établissement trop souvent accaparés par l'immédiat. L'académie a exploré des démarches innovantes, comme par exemple les inspections concertées.

Cependant la synergie demeure insuffisante ; en effet il existe des *périmètres de responsabilité mal définis*. Ceci peut notamment s'observer dans les rapports entre chargés de mission et services gestionnaires, en l'absence de lettre de mission explicite. Le partage des rôles entre services académiques centraux et départementaux est lui aussi brouillé, notamment dans l'enseignement secondaire où ce qui est parfois perçu comme un « centralisme académique » a pour paradoxalement un relâchement du suivi. Il en résulte un défaut de lisibilité pour les partenaires extérieurs comme à l'interne : il est difficile de repérer quels sont l'interlocuteur pertinent et le niveau compétent de dialogue sur tel ou tel dossier. Par ailleurs, **le passage de la réflexion à l'action est difficile** : pour enthousiastes que soient les projets élaborés, ils ont peine à se concrétiser en actions opérationnelles. Une nouvelle étape du travail prospectif est nécessaire. Elle pourrait comporter :

- une validation officielle par le recteur des orientations et démarches proposées, communiquées ensuite aux services ;
- une déclinaison opérationnelle de ces orientations, c'est-à-dire la définition d'actions et d'étapes de réalisation, un calendrier ferme de mise en œuvre et la mise en place d'un suivi ;
- une utilisation optimale des leviers qui sont à la disposition du recteur : l'action des personnels d'encadrement et, notamment en matière pédagogique, celle des corps d'inspection territoriaux, la formation continue et l'accompagnement des personnels, enfin le projet académique et le PTA.

La préparation du nouveau projet académique offre l'occasion opportune de fixer ce plan d'action. Dans une académie qui peut s'appuyer sur des collaborateurs motivés et de qualité, de grands gains peuvent être attendus d'une meilleure coordination des énergies au service d'un projet partagé.

4.3.1. Parfaire les outils de pilotage

- **Un tableau de bord partagé**

Pour un pilotage efficace, un tableau de bord est une nécessité. La création d'une cellule d'étude et de gestion prévisionnelle ainsi qu'un projet d'archivage électronique figurent effectivement dans le contrat passé avec l'administration centrale.

Toutefois, la réalisation d'un tel tableau de bord semble encore incomplète. Le déficit de données fines et d'études handicape la réflexion sur le projet académique. **Les chefs d'établissement** déplorent que les indicateurs IPES ne soient plus tous renseignés ni disponibles **et regrettent l'insuffisance des outils statistiques mis à leur disposition.**

Il conviendrait notamment de :

- **compléter les outils dont dispose l'académie**, notamment par l'élaboration de suivi de cohortes ;
- **élaborer des données fines** mettant en relation l'origine et les résultats des élèves, leur orientation et leur insertion ;
- **renseigner systématiquement les indicateurs IPES** et fournir des indicateurs académiques mis à la disposition des établissements ;
- **encourager les établissements à utiliser et compléter ces données pour mettre systématiquement en place leur propre tableau de bord**, en utilisant notamment la base disponible sur le serveur académique.

- **La démarche de projet**

La démarche de projet est pratiquée aux différents niveaux : académie, département, école et établissement voire bassin. La difficulté réside dans l'articulation de toutes ces démarches et de leur produit. Ces projets présentent fréquemment une faiblesse commune au niveau du suivi et du bilan d'impact : ils peinent à définir et à retenir des indicateurs pertinents, se contentant le plus souvent d'un simple constat d'exécution des actions projetées.

La conception de tout projet, quel que soit le niveau concerné, doit intégrer l'identification d'un groupe de suivi et prévoir des outils de suivi et de mesure des progrès.

➤ **Le projet académique**

Le projet académique 1999-2003 est en cours d'achèvement et le recteur considère que ses « objectifs globaux sont atteints ». Cependant, le bilan trop tardif est difficile faute d'instruments adéquats de suivi et de mesure des résultats et la préparation du prochain projet académique prévue de mars à novembre en est obérée.

Il serait souhaitable, pour la *préparation du prochain projet académique* :

- de *procéder*, même avec retard, à *un bilan du projet en cours d'achèvement* ;
- de mettre en place, *une cellule académique de suivi* qui procèdera à des bilans d'étape annuels ;
- *d'intégrer des outils* adéquats *de suivi et de mesure* des progrès dans les domaines prioritaires, identifiant les objectifs opérationnels et indicateurs qui constitueront autant de repères pour les différents acteurs ;
- de *fixer un calendrier* réaliste d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi.

Il serait de même souhaitable que *l'administration centrale s'assure*, dans le cadre de la contractualisation, *de la qualité des projets académiques* et notamment de la présence d'indicateurs de suivi.

➤ *Les projets d'établissement*

Les projets d'établissement (plus que ceux des écoles) *souffrent souvent d'un déficit d'implication des équipes pédagogiques*. Leurs axes, fréquemment stéréotypés, reflètent la prépondérance de priorités nationales et académiques considérées comme une condition pour l'attribution de moyens humains et financiers. Cette tension entre un nécessaire cadrage et l'autonomie proclamée des EPLE n'est pas originale ; mais elle pose problème lorsque les établissements ne sont pas suffisamment accompagnés dans leur démarche méthodologique. *La défaillance de l'information IPES et le défaut d'une structure académique ou départementale de suivi et d'accompagnement constituent en ce domaine un handicap* ressenti par les chefs d'établissement comme une régression.

La démarche de projet des établissements doit faire l'objet d'une impulsion académique forte et d'un accompagnement méthodologique rigoureux ; la mission suggère :

- de donner une réalité au groupe académique d'appui et de redonner vie aux groupes de travail départementaux placés auprès de l'IA-DSDEN ;
- de fournir un accompagnement méthodologique aux établissements et de mettre à leur disposition des indicateurs pertinents ;
- de contrôler la rigueur du diagnostic ainsi que la cohérence avec le projet académique ;
- de s'assurer de la cohérence spatiale des projets, notamment entre premier et second degré ; les corps d'inspection ont un rôle à jouer dans cette cohérence ;
- de concevoir, dans le cadre du groupe d'appui académique et de l'IUFP, des outils de formation à la démarche de projet et de former à l'auto évaluation ; une réflexion sur la démarche de projet pourrait trouver sa place dans la formation des cadres ;
- de rechercher une grande rigueur dans la définition, le respect et la cohérence des calendriers ; on peut à cet égard s'interroger sur le bien-fondé de la simultanéité jusqu'ici observée de l'élaboration du projet académique et des projets d'établissement. Une plus

grande cohérence entre le plan académique de formation et les actions de formation prévues dans les projets est également souhaitable.

4.3.2. Clarifier les responsabilités et mieux préciser leur articulation

▪ Chargés de mission et services

Il serait souhaitable que les chargés de mission académique disposent d'une lettre de mission qui fixe le périmètre de leur mission, précise leurs objectifs et les moyens dont ils disposent, la nature et le rôle des groupes de suivi ou de travail qu'ils peuvent être amenés à réunir étant spécifiés. Il convient que ces lettres de mission soient **connues de l'ensemble des autorités académiques et des services gestionnaires**. Il importe tout particulièrement que les IA-DSSEN soient parfaitement au fait de ces missions et puissent les prendre en compte pour les opérations de gestion qui relèvent de leurs compétences, tant dans le premier que le second degré.

▪ Niveau académique et niveau départemental

L'académie est bien administrée, sur un modèle très centralisateur, notamment pour la gestion des moyens d'enseignement des collèges et des emplois ATOSS, au point que les IA-DSSEN peuvent parfois avoir le sentiment de ne disposer que d'une faible, voire inexiste, marge de manœuvre. Sans remettre en cause la répartition des compétences entre l'échelon académique et l'échelon départemental, *il importe de faire jouer, chaque fois que faire se peut, le principe de subsidiarité* et de laisser le niveau le mieux situé jouer pleinement son rôle.

▪ Fonctionnement et rôle des bassins

Les bassins d'éducation ne sont pas des niveaux de gestion mais apparaissent essentiellement comme des lieux d'animation des personnels de direction. Ils *pourraient jouer un rôle plus important de coordination, de cohérence et de mise en synergie des différents niveaux de responsabilité* au bénéfice de la réussite des élèves.

Les bassins constituent un lieu de réflexion essentiel, voire de mutualisation dans les principaux domaines suivants :

- la liaison entre le premier et le second degré ainsi que la liaison collège-lycée, avec les questions d'information et d'orientation ;
- la carte des options et des langues vivantes ;
- la carte des formations professionnelles ;
- l'identification des besoins de formation des personnels ;
- la mutualisation des IDD, TPE, PPCP.

Afin qu'ils puissent jouer ce rôle dynamisant, *trois précautions doivent être prises* :

- vérifier *la pertinence de la délimitation* des bassins en tenant compte des réalités géographiques mais aussi des flux effectifs d'élèves constatés,
- s'assurer de la *participation effective des corps d'inspection*, y compris du premier degré, à la vie des bassins ;
- veiller que le *fonctionnement des bassins s'insère bien dans le cadre* d'une cohérence départementale.

4.3.3. Accroître l'efficacité du pilotage pédagogique

- **Définir des objectifs pédagogiques académiques opérationnels**

Le projet académique doit aller plus loin que la définition de grandes orientations et doit préciser des objectifs à moyen terme, se déclinant en actions au niveau des départements et des établissements.

- **Développer une coopération et des échanges accrus entre les personnels d'encadrement**

De nombreuses fonctions sont concernées de plus ou moins près par la cohérence de l'action pédagogique, au regard des orientations nationales et de leur déclinaison académique. Il est indispensable que leurs interventions soient coordonnées.

Un préalable est *la construction d'une culture commune*. Le plan de formation des cadres est, à cet égard, un levier précieux. L'implication simultanée des chefs d'établissement et des corps d'inspection du premier et du second degré dans des groupes de pilotage ou des chantiers doit être fortement encouragée de même que les échanges entre tous les corps d'inspection tant au niveau des établissements que des bassins et de l'académie. Par exemple, *une réflexion commune sur les éléments et la pratique de l'évaluation des enseignants et des enseignements*, dans le souci dominant de prise en charge des élèves, *serait sans nul doute fructueuse* et de nature à rejoindre sur les démarches d'inspection et la conception des rapports.

Les synthèses annuelles de disciplines communiquées à l'IGEN et au recteur devraient être généralisées. Leur exploitation peut mettre en relief les convergences et les difficultés récurrentes.

- **Élaborer une déclinaison opérationnelle du PTA**

Le programme de travail académique constitue potentiellement un précieux outil de cohérence : c'est en quelque sorte la lettre de mission annuelle des corps d'inspection. Son

efficacité dépend de la clarté de sa rédaction et de son caractère opérationnel dépend son efficacité : nombre réduit de priorités et ouverture de chantiers en relation directe avec ces dernières. La mission propose de confier aux doyens des corps d'inspection la coordination de la déclinaison opérationnelle des chantiers : leur capacité d'entraînement s'en trouverait renforcée.

- **Améliorer la conduite et l'impact des inspections concertées**

Après cinq années de pratique des inspections concertées, *il est temps de procéder à un bilan de ces dernières et à une synthèse des observations recueillies* : la mise en place d'un groupe de pilotage et de suivi est souhaitable.

La réflexion préalable avec les chefs d'établissement, au cours de laquelle sont définis les axes de l'analyse, constitue dans cette approche l'élément le plus original et le plus porteur qu'il convient de maintenir et de renforcer. *L'impact de ces inspections concertées pourrait s'accroître en portant à la connaissance des services gestionnaires les conclusions et recommandations des équipes d'évaluateurs.*

Parallèlement aux inspections concertées ou dans leur cadre, il serait intéressant de développer les inspections croisées pour que se confortent les rapprochements et les convergences interdisciplinaires.

- **Mieux articuler le pilotage pédagogique et la gestion**

L'importance d'une étroite coopération entre les corps d'inspection et les personnels de direction a été soulignée. Au delà, il faut développer *la nécessaire articulation entre les responsables pédagogiques et les services chargés de la gestion administrative à l'échelon académique ou départemental.*

- **Identifier des personnes ressources et coordonner leur action**

Un réseau de personnes ressources est particulièrement utile dans une académie à forte dispersion démographique comme celle de Clermont-Ferrand. Il constitue la base des *relais des corps d'inspection*, qui sans eux ne pourraient pas assurer leur mission d'impulsion ; pour le second degré, leur action d'animation pourrait raisonnablement se situer principalement au niveau des bassins. En outre, pour certaines disciplines où le nombre d'IA-IPR est insuffisant, il est intéressant que certaines de ces personnes ressources soient chargées d'une mission d'inspection.

Par ailleurs, il serait utile de *fédérer les équipes travaillant sur des problématiques voisines*. Il semble que les actions innovantes restent ici, comme c'est souvent le cas, une constellation

d'objets juxtaposés sans relations. Or, *le dispositif académique de soutien à l'innovation peut alimenter un réseau de personnes ressources* sur lequel pourra s'appuyer l'animation pédagogique.

Le repérage des actions innovantes doit se renforcer, notamment dans le premier degré. Là encore, l'implication prévue des IA-DSDEN est une nécessité et la désignation d'un IEN correspondant par département une idée pertinente. L'implication des corps d'inspection pourra donc être là aussi déterminante.

Par ailleurs, il faudra *développer les liaisons entre le dispositif académique de soutien à l'innovation et la formation continue des enseignants* : une partie des difficultés signalées dans les IUFM, et celui de Clermont-Ferrand n'y fait pas exception, est due à une richesse insuffisante en formateurs, entraînant une relative faiblesse pour réagir à des besoins nouveaux.

4.3.4. Donner un nouvel élan à l'animation pédagogique et à la formation des enseignants

L'animation pédagogique et la formation des enseignants constituent un domaine où l'académie de Clermont-Ferrand s'est beaucoup investie. *Le bilan quantitatif des actions conduites est satisfaisant* tant au niveau de la formation continue où le nombre de journées stagiaires réalisé est régulièrement supérieur à la moyenne nationale, qu'à celui de l'animation pédagogique qui a permis une information massive de tous les enseignants quant aux évolutions pédagogiques impulsées par le ministère. La mission a cependant *constaté des signes de fragilité* comme, par exemple, le nombre élevé et croissant de stages supprimés faute de candidats et *un gaspillage d'énergie* lié au manque de coordination entre les structures et les acteurs impliqués dans l'animation pédagogique et la formation des enseignants.

- **Ouvrir la formation initiale et l'accompagnement dans le métier sur la réalité des classes et des élèves de l'académie**

La formation initiale relève de la compétence de l'IUFM qui contractualise son plan de formation avec le ministère. La mission recommande que ce dernier prévoie explicitement :

- *une réelle harmonisation des contenus et des pratiques de formation* ; dans tous les champs disciplinaires, la préparation à enseigner à des publics hétérogènes ou difficiles doit tenir une place sérieuse, de même que la prise en compte des évolutions de l'institution scolaire, tant en matière de formation générale que dans le champ des pratiques pédagogiques ;

- une *formation aux pratiques d'évaluation des élèves* intégrant la logique des évaluations diagnostiques ;
- une *préparation systématique à l'enseignement en classe multi-niveaux* dans le premier degré.

Pour ce faire, il convient de stabiliser les relations entre l'institut et l'employeur. La place des inspecteurs en qualité de conseillers du recteur est à conforter.

L'accompagnement des débutants relève de la double compétence de l'académie et de l'IUFM. Pour améliorer le dispositif un plan coordonné entre l'IUFM et les corps d'inspection des premier et second degrés devrait aboutir à une réelle articulation entre l'animation, la formation post-initiale et la formation continue. Pour ce faire, des réseaux locaux de personnes ressources au niveau des circonscriptions du premier degré et des bassins méritent d'être développés.

- **Relancer la dynamique de la formation continue coordonnée à l'animation pédagogique**

La dynamique de la formation continue repose sur un plan de formation explicite et en adéquation avec les attentes des personnels comme avec les besoins de l'institution, ainsi que sur un dispositif réactif et lisible.

➤ *Améliorer la construction du plan académique de formation (PAF)*

Pour affiner l'analyse des besoins, il convient de *promouvoir une coopération accrue entre les différents intervenants* et notamment entre l'IUFM et les corps d'inspection. Ces derniers peuvent assurer un précieux rôle d'interface entre l'analyse des besoins, la prescription de formation et l'évaluation de ses effets.

Pour accroître l'intérêt pour le PAF et son efficience il convient :

- *d'adopter une rédaction plus précise du cahier des charges* définissant notamment les besoins constatés et les attentes de l'institution ;
- *d'adopter pour le PAF une rédaction plus explicite* comportant une courte présentation des objectifs acquis en fin de stage et du contenu ainsi que l'indication des intervenants probables et de leur qualité ;
- de *revivifier dans l'enseignement primaire, le rôle des circonscriptions* dans l'analyse des besoins et la mise en œuvre des formations ; la circonscription semble en effet le bon niveau de cohérence entre la déclinaison départementale du projet académique et les besoins des écoles.

➤ *Inventer un dispositif plus réactif*

Pour **accroître la réactivité aux demandes locales**, il paraît à la mission nécessaire de rétablir un réseau de correspondants locaux de l'IUFM ou de la DRH au niveau du bassin ou de confier à l'IA-IPR correspondant de bassin et aux IEN un rôle de régulation en matière de formation locale. Par ailleurs, pour toute formation acceptée, il est souhaitable que le maître d'œuvre procède à une négociation du contenu et de la forme avec l'établissement, le groupe d'établissements ou le bassin demandeur.

Il est en outre indispensable de **raccourcir les circuits et les délais**, dans le respect rigoureux d'un calendrier connu de tous.

Dans le domaine de l'introduction de nouveaux dispositifs ou programmes, ***l'animation pédagogique*** effectuée sous la responsabilité et le contrôle des corps d'inspection **doit tenir une place plus importante** et mieux articulée avec la programmation d'actions de formation dans le cadre du PAF. Pour ce faire, il convient de s'appuyer sur des réseaux locaux de personnes ressources au niveau des circonscriptions du premier degré et des bassins.

➤ *Construire une programmation à moyen terme*

Pour inscrire la formation continue et l'animation pédagogique dans la durée, la mission propose :

- ***d'évaluer systématiquement les formations***, non seulement en termes de fréquentation et de satisfaction mais aussi de réalisation des objectifs fixés et affichés dans le PAF et d'impact sur les pratiques (impact apprécié par les corps d'inspection et, dans le cadre de formations locales, par les établissements demandeurs) ;
- ***d'introduire dans le cahier des charges des éléments de programmation pluri-annuelle*** correspondant par exemple à l'accompagnement d'éléments clés du projet académique ou à l'enracinement de nouveaux dispositifs ou programmes ;
- de ***diversifier les modalités de formation*** en réfléchissant notamment à un plus grand usage des moyens de formation et de soutien à distance, avec l'appui éventuel de personnes ressources et du site académique ;
- d'***encourager au sein des bassins des actions de formation communes à différents corps de personnels*** dans des champs qui les impliquent tous : liaison primaire-collège, collège-lycée, orientation, prise en charge de publics difficiles ou particuliers...

➤ *Mutualiser les pratiques*

La déclinaison académique de ***la mission « innovation et valorisation des réussites »*** est aujourd'hui inscrite dans le pôle pédagogique académique. Il importe que ce réseau particulier **contribue à la relance de la formation continue et de l'animation pédagogique** et

se constitue en un outil au service d'une mutualisation large des pratiques. Il s'agit en particulier :

- *d'identifier un vivier d'animateurs, personnes-ressources ou formateurs potentiels* permettant d'enrichir et de renouveler les réseaux académiques existants ;
- *de construire des relations étroites avec les bassins et les circonscriptions* en alimentant les animateurs et les personnes ressources en matériel pédagogique innovant ;
- *d'alimenter le site académique* de manière vivante en ouvrant par exemple, des forums de discussion sur des réussites particulièrement intéressantes.

Conclusion

Souvent présentée, et à juste titre, comme une région principalement marquée par son relief de moyenne montagne aux fortes caractéristiques rurales, l'académie de Clermont-Ferrand présente aussi une diversité interne réelle qui a conduit la mission d'évaluation à en dresser une image plus complexe et nuancée. L'École dans l'académie ne compte pas que des microstructures en milieu rural ; et pourtant celles-ci pèsent de manière significative sur le fonctionnement, la gestion et la conduite de cette académie comme en témoignent chaque année les difficultés de préparation de la carte scolaire. Les retraits annuels d'emplois, imposés au titre de la répartition nationale, à une académie dont les effectifs sont en baisse constante se heurtent à la volonté de maintenir, au nom d'un légitime souci d'aménagement du territoire, de toutes petites structures scolaires (écoles à classe unique, collèges de moins de 100 élèves, petits lycées professionnels) sans que l'efficacité pédagogique et la réussite scolaire des élèves soient toujours le premier objectif poursuivi.

La première priorité de l'académie est donc bien l'aménagement de son réseau scolaire : la mission constate que l'autorité académique a largement exploré toutes les dimensions du dossier. Celle-ci doit désormais être en mesure de mettre en œuvre un nouveau projet académique d'aménagement du territoire éducatif en associant tous les autres partenaires institutionnels dans une logique de co-responsabilité.

La mission a constaté qu'un enseignement de qualité est dispensé dans l'académie ce dont témoignent des résultats scolaires généralement supérieurs aux moyennes nationales (à l'exception notable de ceux du brevet des collèges). La qualité de la vie scolaire, l'attachement de la population aux valeurs de l'école, l'engagement d'un corps enseignant généralement stable, la recherche d'innovations pédagogiques sont les principaux facteurs qui expliquent ces succès. Ils doivent être confortés en s'attachant en particulier au développement d'une pédagogie plus attentive aux difficultés scolaires des élèves « ordinaires », en veillant à la mise en œuvre effective des nouvelles technologies dans les classes, en recherchant les voies d'amélioration de la formation des jeunes enseignants pour les sensibiliser aux conditions réelles d'enseignement dans l'académie.

Enfin, il semble qu'au-delà des recommandations formulées dans le rapport, la démarche participative retenue pour l'évaluation ait apporté à l'autorité académique des éléments pour faire évoluer le pilotage et la place donnée aux relations extérieures. On s'oriente progressivement vers un double équilibre entre :

- un appui nécessaire sur les services académiques pilotés avec efficience par le secrétaire général d'académie, les responsabilités déléguées par secteur et les charges de mission sur dossier spécifique ;
- un pilotage utilement centralisé appuyé sur des délégations ou charges de mission académique et des responsabilités plus volontiers confiées que précédemment aux services départementaux de l'éducation nationale, notamment pour une approche fine des questions territoriales.

Michèle CHEVALIER-COYOT

Michel GEORGET

Philippe CLAUS

Tristan CHALON

Gisèle DESSIEUX

Patrice GUY

Françoise DUCHENE

Guy MENANT

Michel VALADAS

Réponse du recteur au rapport des inspections générales sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Clermont-Ferrand

I. Comme les Inspecteurs Généraux le rappellent, l'Académie de Clermont-Ferrand s'était portée volontaire pour être l'objet de cette évaluation. Aujourd'hui, elle ne peut que s'en féliciter. En le faisant, nous savions par avance que ce serait pour nous un très gros travail à conduire, mais qu'il nous apporterait des éléments précieux et faciliterait aussi notre travail de préparation du prochain Projet d'Académie. Nous avons eu effectivement à fournir un travail considérable, sollicitant beaucoup nos services. Mais d'ores et déjà, son impact est perceptible et contribue à l'élaboration du prochain Projet.

Durant les mois écoulés de travail en commun avec l'Inspection Générale, les relations ont été claires, dans le respect des compétences des uns et des autres. Je confirme qu'il s'est agi d'une réelle démarche participative, tenant compte au fur et à mesure des évolutions, des précisions apportées, y compris jusqu'à la journée finale de travail entre la délégation d'Inspecteurs Généraux, le Recteur et le Secrétaire Général d'Académie.

Nous disposons désormais d'une photographie relativement complète et précise, qui va provoquer des réflexions utiles. J'évoquerai plus loin les premiers effets perceptibles de ce travail. Je note dès à présent, et je ne peux que m'en louer, une bonne réactivité de l'Académie. Bien sûr, il reste encore à construire, mais ce sera ce qui alimentera le Projet d'Académie pour la période 2004-2007.

II. Je crois utile de noter deux oubliés qui s'expliquent sans doute par une insuffisante attention de ma part dans mes rencontres avec les Inspecteurs Généraux :

- Les liaisons entre le niveau scolaire et l'enseignement supérieur. Elles sont nombreuses et s'intensifient régulièrement. Je cite simplement pour mémoire :
 - l'orientation des élèves et la collaboration pour info sup.,
 - la structuration de l'enseignement post-bac dans chaque département : j'organise au moins une fois par an une réunion, au Rectorat, à laquelle participent les Présidents d'Universités, le Préfet de Département et les principaux élus locaux,
 - l'enseignement des langues de la maternelle à l'université, incluant la formation initiale et la formation continue des enseignants,

- la formation continue des personnels enseignants,
 - le « plan cadres », validé par un Conseil Académique, au sein duquel siège un tiers de représentants de l'enseignement supérieur effectivement présents,
 - l'enseignement des Sciences et la Culture Scientifique de la maternelle à l'université, avec la participation de plusieurs membres d'Institutions Universitaires (IFMA, École Supérieure de Chimie, Université Blaise Pascal, IUFM, CNRS ...),
 - l'A.I.S., l'illettrisme et les publics à besoins spécifiques.
- L'importance du rôle de la DAAC qui a su réussir de difficiles croisements entre les responsabilités académiques et fonctionnelles et les responsabilités hiérarchiques locales, entre le premier et le second degré, entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur, entre l'Éducation Nationale, la culture (D.R.A.C.) et d'autres services de l'État. En outre, cette délégation a su développer un plan ambitieux, à la suite des priorités ministérielles, puis gérer avec beaucoup de savoir-faire et de diplomatie, la stabilisation actuelle.

III. La lecture du rapport me permet de prendre conscience de la réactivité de cette Académie. Je prendrai plusieurs exemples pour illustrer cela :

- L'alternance au collège : Dès cette année, le nombre de collèges concernés a plus que doublé.
- La formation continue des enseignants : nous avons entamé une complète et sérieuse mise à plat des relations actuelles entre le Rectorat et l'IUFM, afin d'avoir désormais la clarté nécessaire après plusieurs années d'insuffisante transparence, nuisant tout autant au maître d'ouvrage qu'au maître d'œuvre.
- La charte des bassins, dont l'élaboration avait été lancée par mon prédécesseur, est aujourd'hui achevée et diffusée après de multiples concertations.
- Le lancement de l'élaboration du futur Projet d'Académie articulé avec une relance des projets d'Établissements et projets d'Écoles, relance opérationnelle depuis cet automne.
- Le brevet des collèges est l'objet d'un travail en profondeur, initialisé par un petit groupe dont j'ai confié la responsabilité académique à un I.A. D.S.D.E.N.
- L'utilisation pédagogique des nouvelles technologies : le travail d'élaboration des 100 fiches pour le premier et le second degré a connu un succès spectaculaire et inattendu, qui nous oblige à l'heure actuelle à un tri strict et sélectif. Ces fiches seront diffusées début 2004. Sur le même registre le B2I adultes qui vise 3000 personnes en 2003-2004 et 5000 en 2004-2005, est lancé. La première phase (formation d'environ 250 personnes relais) est achevée. J'en attends beaucoup sur l'usage pédagogique au sein des établissements du 1^{er} et du 2nd degré, ce qui ne

pourra pas se faire sans un relais actif des Inspecteurs, des Chefs d’Établissements, de la D.R.H. et de toutes les équipes.

IV. Début 2003, nous avons lancé l’élaboration du nouveau Projet d’Académie pour 2004-2007. Pour cela, des séminaires ont eu lieu, ouverts à l’Équipe de Direction et élargis à tous les animateurs de bassins et à quelques I.E.N. du 1^{er} degré. Ce travail d’élaboration a été ralenti par les mouvements sociaux du printemps dernier et depuis la rentrée, par le Grand Débat sur l’avenir de l’école, qui mobilise l’essentiel des énergies disponibles. Dès la rentrée de janvier, nous ferons le point et nous le relancerons activement pour en achever l’élaboration au printemps 2004.

Son thème central, qui se précise depuis quelques semaines, sera aidé par le rapport de l’Inspection Générale, puisqu’il porte sur l’aménagement éducatif du territoire éducatif.

Ce sujet concerne des questions de plus en plus classiques relevant de l’aménagement du territoire pour les différents services de l’État, problème criant pour l’Auvergne comme le relève le Rapport, et qui ne peut plus être abordé sans courage et réalisme. Mais il nécessite aussi ce que nous qualifions « d’aménagement éducatif » pour signaler notre volonté d’impliquer et de responsabiliser tous les acteurs là où ils sont, par rapport à leurs niveaux de responsabilités. Cette philosophie porte le « plan cadres », plan cadres qui vient lui-même, de façon dialectique, renforcer la démarche de projet.

Plusieurs sujets évoqués et analysés par le Rapport de l’Inspection Générale feront particulièrement l’objet de notre travail au sein du nouveau projet d’Académie. En particulier :

- Les sorties d’élèves en 5^{ème} et en 4^{ème}, les orientations en S.E.G.P.A. et plus généralement toutes les sorties sans qualification. Nous veillerons à compléter cela d’un travail ad hoc sur les cohortes d’élèves.
- Les publics à besoins spécifiques (A.I.S., élèves intellectuellement précoce, primo-arrivants, enfants du voyage) et la prévention de l’illettrisme. Nous élaborerons sur ces registres des indicateurs de résultats.
- L’usage pédagogique des T.I.C.E. qui était au centre de notre schéma stratégique mais pour lequel nous ne nous étions pas encore dotés d’indicateurs précis de résultats. Nous sommes entrain de le faire.

Je retiens du Rapport l'importance de doter le projet de réels dispositifs de suivi, nécessairement pilotés par le Recteur et dont l'élaboration doit se faire en même temps que le projet. Nous y veillerons.

V. Pour terminer, j'évoquerai encore la structuration d'ensemble du Rectorat, des Inspections Académiques et des E.P.L.E., qui devra dans les mois qui viennent et pendant plusieurs années tenir compte d'évolutions globales : la décentralisation, la réforme de l'État, la L.O.L.F ... D'ores et déjà, et pour des raisons essentiellement internes à nos structures, liées à leur histoire, à leurs évolutions, nous réfléchirons à travers l'élaboration du projet d'Académie, à deux questions structurelles importantes :

- La D.R.H. : rôle, place et fonctions au sein du Rectorat,
- La structuration et le pilotage de la pédagogie.

Annexes

| | | |
|------------|--|-----|
| Annexe 1 : | Liste des personnes rencontrées..... | 145 |
| Annexe 2 : | Données statistiques régionales..... | 149 |
| Annexe 3 : | Cartes des établissements du second degré..... | 151 |
| Annexe 4 : | Parcours scolaires, orientation..... | 155 |
| Annexe 5 : | Éducation prioritaire..... | 159 |
| Annexe 6 : | Liste des sigles utilisés..... | 161 |

Liste des personnes rencontrées dans l'académie

Liste des personnes rencontrées au rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand

Le recteur de l'académie
Le secrétaire général de l'académie
Le directeur du cabinet
La secrétaire générale adjointe de l'académie
Le chef du service académique de l'information et de l'orientation
Le service statistique rectoral
Le DAET/DAFCO
La DRH
Le DARIC
Les chefs de division : DPOVS, DPE
Le doyen des IA-IPR
Le doyen des IEN-ET/EG
Le responsable de la mission générale d'insertion
L'IA-IPR vie scolaire et la proviseure vie scolaire
Un panel d'IA-IPR
Un panel d'IEN-ET/EG
Un panel de proviseurs de lycée général et technologique
Un panel de proviseurs adjoints de lycée général et technologique
Un panel de proviseurs de lycée professionnel
Un panel de proviseurs adjoints de lycée professionnel
Un panel de principaux de collège
Un panel de principaux adjoints de collège
Les animateurs de bassin
Un panel de CPE
Le responsable académique TICE
Le responsable académique innovation/valorisation des réussites
Le responsable académique du suivi des réformes pédagogiques
La chargée de mission académique pour les langues vivantes
La chargée de mission académique pour la liaison second degré - supérieur
La chargée de mission académique pour l'éducation prioritaire
Le chargé de mission académique pour l'illettrisme
Le responsable de la cellule « gestion prévisionnelle »
Le chargé de mission académique pour la formation des cadres
Le chargé de mission académique pour l'AIS
Le responsable académique pour l'action culturelle
IUFM : le directeur et les directeurs adjoints, un panel de formateurs, un panel de stagiaires (PE et PLC)

Liste des interlocuteurs rencontrés au niveau régional ou académique

Le préfet de la région d'Auvergne
Les responsables des services du conseil régional d'Auvergne
La fédération française du bâtiment
La chambre des métiers
La chambre de commerce et d'industrie
Le directeur régional de l'agriculture et de la forêt
Le directeur régional de la jeunesse et des sports
Le directeur diocésain de l'enseignement catholique
Le directeur régional du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
Le directeur régional des affaires sanitaires et sociales
Le directeur régional de l'INSEE

Liste des personnes rencontrées dans chaque inspection académique

L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux
Le secrétaire général de l'inspection académique
L'IEN adjoint chargé du 1^{er} degré
L'IEN chargé de la politique d'AIS
L'IEN chargé de l'apprentissage
L'inspecteur de l'information et de l'orientation et les directeurs de CIO
Les conseillers techniques : médecin, infirmière, assistante sociale
Le chef de la division de la vie scolaire
Le chef de la division de l'organisation scolaire
Le chef de la division des personnels enseignants du premier degré
Un panel d'IEN de circonscription
Le responsable départemental de l'éducation prioritaire
Les représentants élus des enseignants au CDEN
Les représentants élus des parents d'élèves au CDEN

Liste des interlocuteurs rencontrés dans chaque département : Allier, Cantal, Haute-Loire et Puy-de-Dôme

Les préfets de département
Les présidents des conseils généraux
Le procureur de la République
Le directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
Le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale
Le directeur départemental de la PJJ
Le responsable départemental de la gendarmerie
Le directeur départemental de la sécurité publique
Le directeur départemental de la jeunesse et des sports

Liste des circonscriptions du premier degré visitées lors de la mission

| | |
|-------------|------------------|
| Allier | Montluçon 1 |
| Cantal | Aurillac 2 |
| Haute-Loire | Yssingeaux |
| Puy-de-Dôme | Riom-Combrailles |
| Puy-de-Dôme | Thiers |

Liste des EPLE visités lors de la mission

Allier

| | |
|----------------|------------------------------------|
| Cerilly | Collège |
| Moulins-Yzeure | Lycée Jean Monnet |
| Vichy-Cusset: | Lycée professionnel Albert Londres |

Cantal

| | |
|-------------|------------------------------------|
| Pierrefort | Collège |
| Saint-Flour | Lycée polyvalent de Haute Auvergne |

Haute-Loire

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| Espaly | Lycée professionnel |
| Monistrol-sur- Loire | Lycée Léonard de Vinci |
| Monastier-sur-Gazeilles | Collège Saint-Dominique |

Puy-de-Dôme

| | |
|------------------|---|
| Clermont-Ferrand | Collège Camus |
| Clermont-Ferrand | Lycée Blaise Pascal |
| Cunlhat | Collège Lucien Gachon |
| Issoire | Lycée professionnel Sainte Claire Deville |

Données statistiques régionales

Taux de chômage (au sens du BIT)

| | 1992 | 1995 | 1998 | 2001 |
|-------------|------|------|------|------|
| Allier | 12 | 12,1 | 12,0 | 9,5 |
| Cantal | 9,8 | 9,2 | 9,2 | 6,6 |
| Haute-Loire | 7,8 | 8,6 | 8,5 | 7,2 |
| Puy-de-Dôme | 9,9 | 10,3 | 9,9 | 8,6 |
| Académie | 10,1 | 10,4 | 10,1 | 8,4 |
| Métropole | 10,3 | 11,5 | 11,6 | 8,8 |

Taux de Rmistes pour 1000 habitants au 31 /12

| | 1995 | 1997 | 1999 | 2001 (au 30 /06) |
|-------------|------|------|------|------------------|
| Allier | 27,1 | 29,9 | 31,7 | 29,2 |
| Cantal | 21,7 | 24,0 | 24,6 | 23,8 |
| Haute-Loire | 14,4 | 13,8 | 14,9 | 12,1 |
| Puy-de-Dôme | 26,6 | 28 | 29,3 | 28,5 |
| Académie | | | 27,1 | 25,5 |
| Métropole | 28,2 | 31 | 34 | 31,8 |

Demandeurs d'emploi de moins de 25 ans

| | 1996 | 1998 | 2000 | 2001 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|
| Nombre académie | 18 294 | 15 903 | 12 140 | 12 203 |
| Proportion académie | 11,9 | 10,7 | 8,5 | 8,6 |
| Proportion métropole | 11,5 | 10,5 | 7,4 | 7,8 |
| Poids académique | 2,2 | 2,2 | 2,4 | 2,3 |

PIB et revenu disponible par habitant

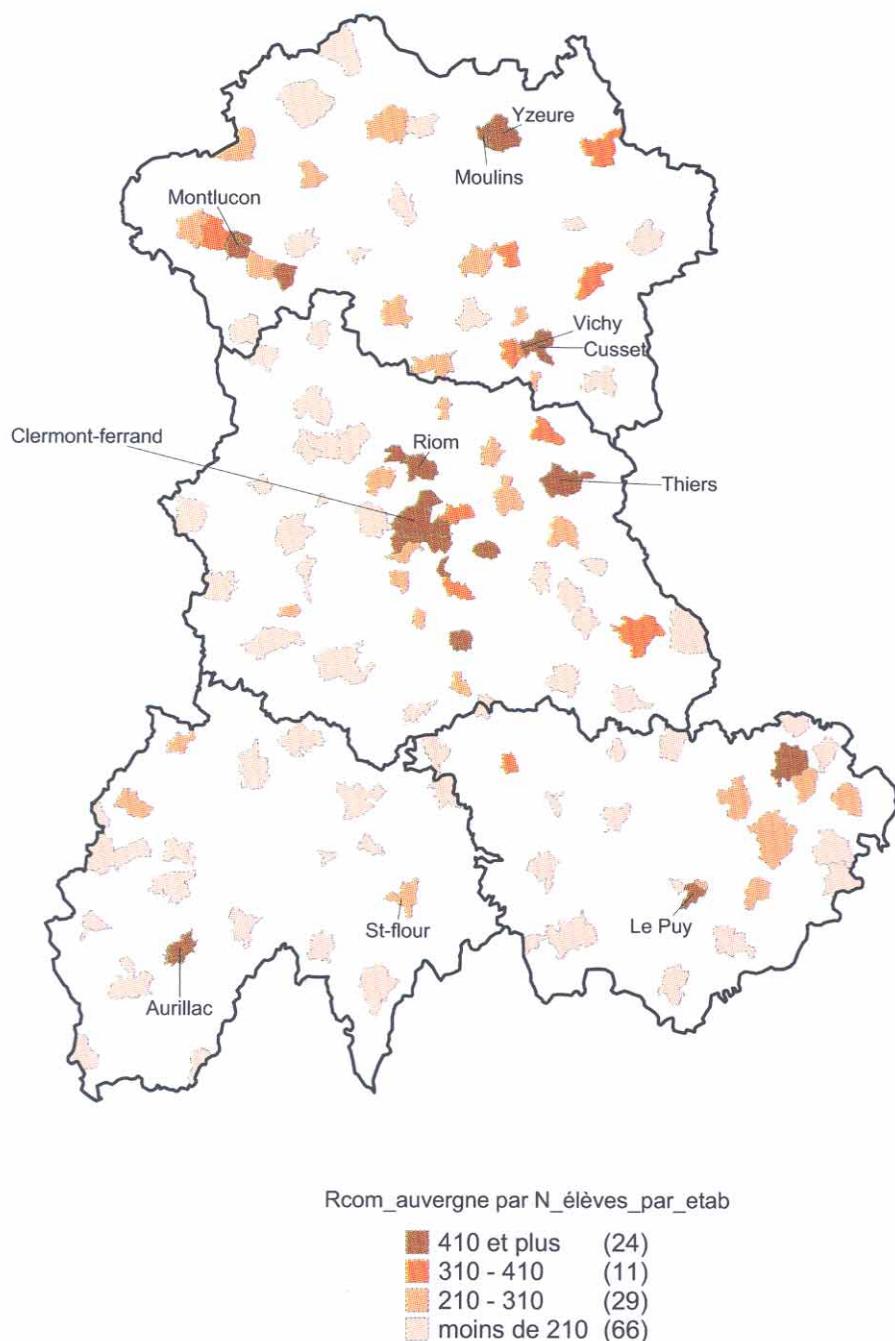
| | PIB/hab en 90 | PIB/hab en 98 | Revenu disp/hab en 90 | Revenu disp/hab en 96 |
|-----------|---------------|---------------|-----------------------|-----------------------|
| Académie | 79,5 | 82,3 | 93,1 | 97,9 |
| Métropole | 100 | 100 | 100 | 100 |

Origine sociale des moins de 16 ans

| | % cadres et prof intermédiaires en 90 | % cadres et prof intermédiaires en 99 | % ouvriers en 90 | % ouvriers en 99 |
|-----------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------|------------------|
| Académie | 26,5 | 26,9 | 41 | 37 |
| Métropole | 31,4 | 33,3 | 40,5 | 35,3 |

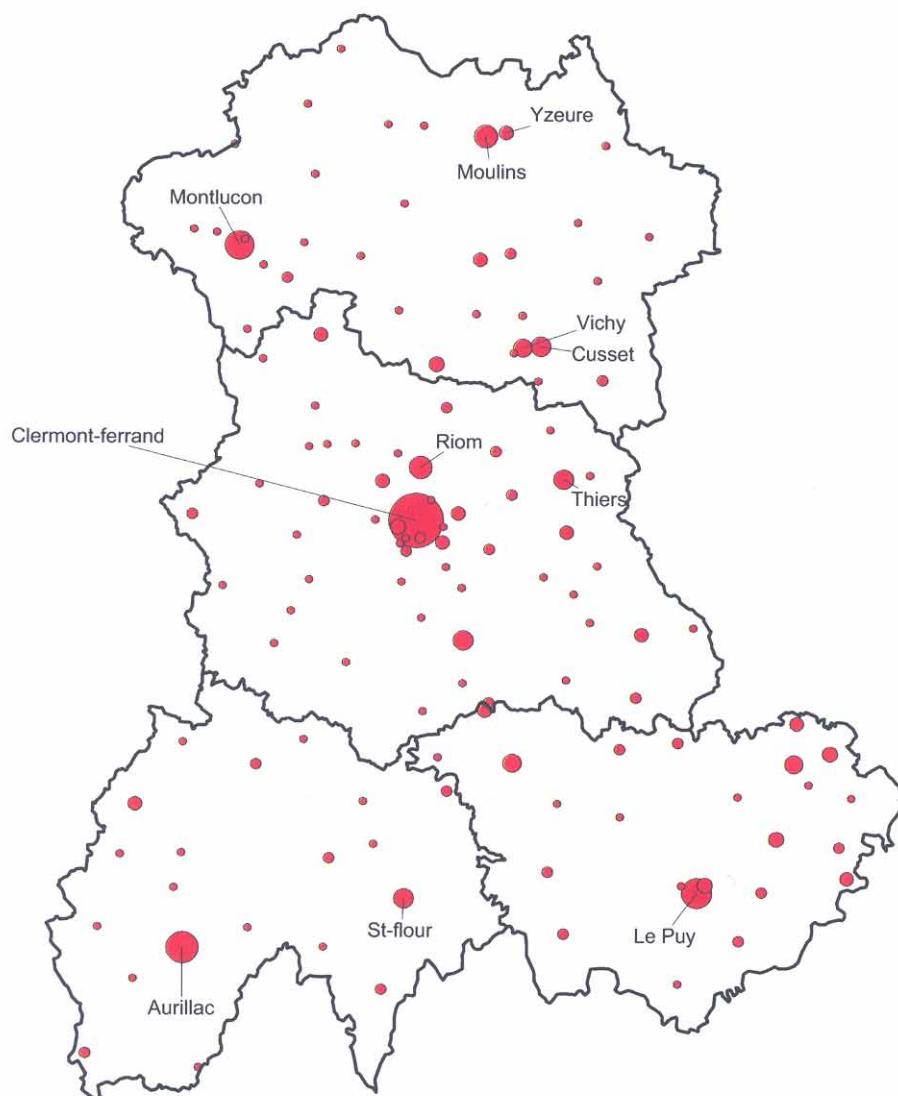
ACADEMIE DE CLERMONT-FERRAND

Nombre d'élèves par établissement
(2nd degré par commune) à la rentrée 2002

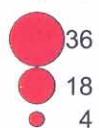


ACADEMIE DE CLERMONT-FERRAND

Nombre d'établissements
(2nd degré par commune) à la rentrée 2002

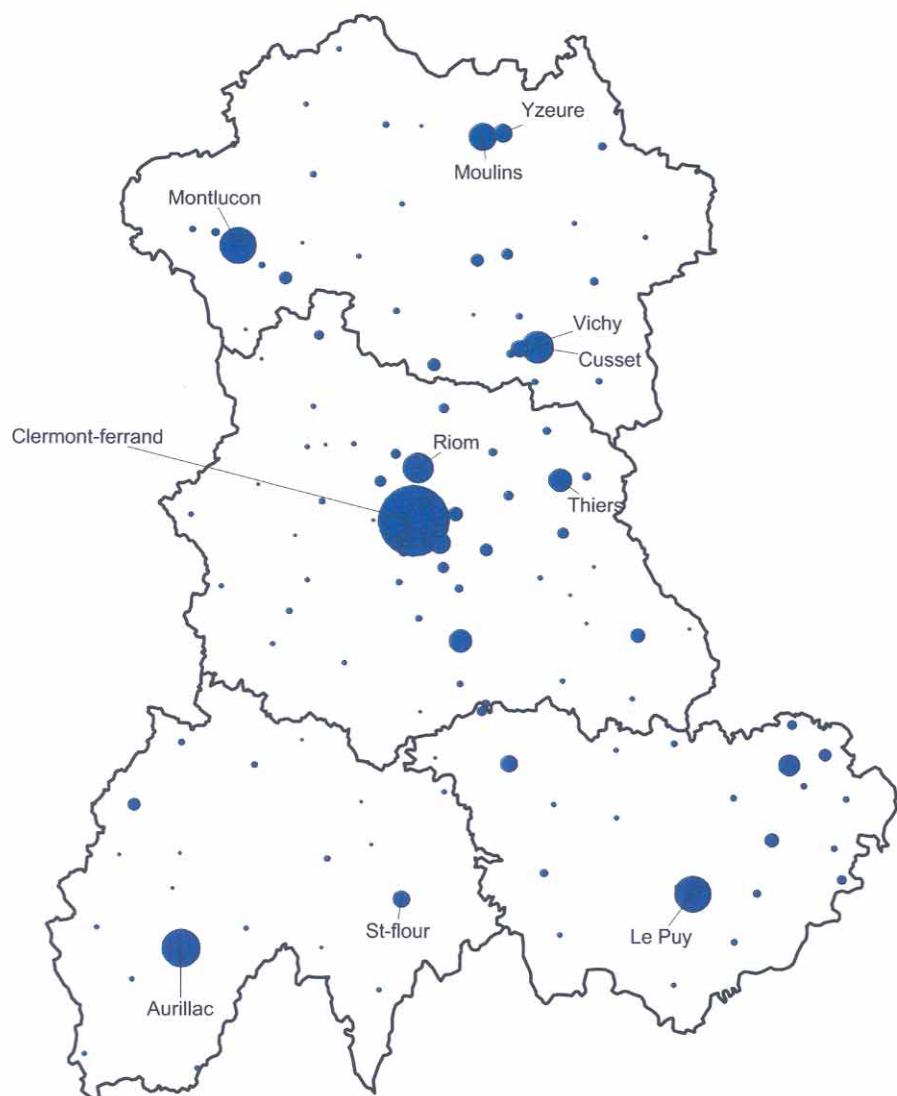


Rcom_auvergne par N_etab

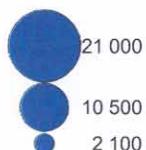


ACADEMIE DE CLERMONT-FERRAND

Nombre d'élèves du 2nd degré par commune
à la rentrée 2002



Rcom_auvergne par N_élèves



Parcours scolaires, orientation

Tableau 1 : décisions d'orientation (en %) selon la taille des collèges – juin 2001
 (données SAIO)

| | Après la 6 ^{ème} | | | Après la 4 ^{ème} | | | Après la 3 ^{ème} générale | | | | Après la 3 ^{ème} Ins | | |
|-----------------|---------------------------|-------------|--------------------------|---------------------------|------------|--------------------------|------------------------------------|-------------|----------|--------------------------|-------------------------------|-------------|---------|
| | 5 ^e | Rdt | Eff 6 ^e total | 3 ^e | Rdt | Eff 3 ^e total | 2GT | BEP CAP | Rdt | Eff 3 ^e total | BEP CAP | App | Eff 3eI |
| Inf à 100 | 86,6 | 12,9 | 224 | 88 | 8,9 | 225 | 46,7 | 46,8 | 2 | 201 | | | |
| 100 à 199 | 90,8 | 8,0 | 1559 | 89,1 | 8,8 | 1632 | 48,6 | 39,7 | 5,1 | 1287 | 40 | 53,3 | 15 |
| 200 à 299 | 92,9 | 6,6 | 1344 | 91,1 | 7,3 | 1223 | 55,4 | 37,6 | 3,5 | 1100 | 84,2 | | 19 |
| 300 à 399 | 90,9 | 8,7 | 1534 | 90,7 | 7,3 | 1418 | 54,9 | 36,6 | 5,2 | 1316 | 62 | 36 | 50 |
| 400 à 499 | 88,8 | 10,3 | 2212 | 89,6 | 9,2 | 2039 | 60 | 32,1 | 4,8 | 1861 | 67,5 | 32,5 | 83 |
| 500 à 599 | 91,2 | 8,0 | 1643 | 91,8 | 8,1 | 1697 | 66,8 | 24 | 6,1 | 1555 | 76,2 | 23,8 | 21 |
| 600 à 699 | 88,0 | 11,2 | 2342 | 89 | 9,4 | 2362 | 62,9 | 28,3 | 5,5 | 2182 | 73,8 | 26,2 | 65 |
| 700 et plus | 93,5 | 5,9 | 1048 | 92,6 | 6,6 | 969 | 72,1 | 21,8 | 4,6 | 839 | 35,3 | 64,7 | 34 |
| Académie | 90,4 | 8,9 | 11906 | 90,2 | 8,4 | 11465 | 59,8 | 31,6 | 5 | 10341 | 64,5 | 33,8 | 287 |

Tableau 2 : devenir des élèves de troisième de l'enseignement public l'année suivante

| | seconde | BEP | CAP | troisième | autre | différence |
|--------------------|---------|--------|-------|-----------|-------|------------|
| académie 2001-2002 | 61 % | 22,6 % | 2,0 % | 5,7 % | 0,2 % | 8,5 % |
| académie 2000-2001 | 61,7 % | 22,6 % | 2,0 % | 5,9 % | 0,0 % | 7,7 % |
| France 2000-2001 | 61,2 % | 23,0 % | 1,6 % | 6,5 % | 0,1 % | 7,7 % |

Tableau 3 : flux en fin de troisième

| Année scolaire "n" : 1999-2000 | Académie de Clermont Ferrand | | | France | |
|--|------------------------------|-------------|-------------|---------|-------------|
| | Total | % de I | % de I-D | Total | % de I-D |
| I : inscrits année "n-1" | 16 457 | 100 | | | |
| D : redoublants année "n" | 1 299 | 7,9 | 100 | | 100 |
| I-D | 15 158 | | 42,9 | 732 309 | 40,9 |
| Progressent vers un CAP/BEP (inter ou dipl ou bac pro) | 6 505 | 39,5 | | 299 605 | |
| dont LP éduc nat | | | 29,1 | | 29,8 |
| dont LP public | 4 404 | 26,8 | 22,6 | 218 437 | 23,9 |
| dont LP privé | 3 427 | 20,8 | 6,4 | 174 807 | 6,0 |
| dont insertion | 975 | 5,9 | 0,0 | 43 630 | 0,1 |
| dont LP agricole | 2 | 0,0 | 4,7 | 438 | 3,5 |
| dont apprentis | 718 | 4,4 | 9,1 | 25 502 | 7,5 |
| vers une seconde gt (ou 1 ^{ère} ou terminale) | 1 383 | 8,4 | 58,0 | 55 228 | 58,0 |
| sans solution | 8 788 | 53,4 | -0,9 | 424 543 | 1,1 |
| | - 135 | -0,8 | | 8 160 | |

N.B. : le solde négatif des "sans solution" vient de doubles comptages.

Tableau 4 : évolution de l'orientation après la 3^{ème} SEGPA vers la formation professionnelle (données SAIO)

| | années | nombre | pourcentage |
|-------------|-------------|--------|-------------|
| Allier | 1999 | 136 | 69,9 |
| | 2000 | 140 | 74,3 |
| | 2001 | 123 | 74,8 |
| Cantal | 1999 | 36 | 97,2 |
| | 2000 | 39 | 84,6 |
| | 2001 | 40 | 85,0 |
| Haute-Loire | 1999 | 54 | 83,3 |
| | 2000 | 36 | 83,3 |
| | 2001 | 40 | 82,5 |
| Puy-de-Dôme | 1999 | 194 | 69,5 |
| | 2000 | 181 | 76,8 |
| | 2001 | 182 | 80,8 |
| Académie | 1999 | 420 | 73,8 |
| | 2000 | 396 | 77,3 |
| | 2001 | 385 | 79,5 |

Tableau 5 : décisions d'orientation après la 2^{nde} GT, juin 2001
 (données SAIO)

| | 1L | 1ES | 1S | 1STI | 1STT | 1STL | 1SMS | 1STAЕ | 1spé | Rdt | BEP/CAP | Autres | Total |
|-------------|------------|------|-------------|------|------|------|------|-------|------|-------------|---------|--------|-------|
| Allier | 12,5 | 16,6 | 24,6 | 8,9 | 16,3 | 0,8 | 3,0 | 0,2 | 0,7 | 11,3 | 3,8 | 1,2 | 2010 |
| Cantal | 13,7 | 19,1 | 25,4 | 5,1 | 11,5 | 0,0 | 4,9 | 0,3 | 0,0 | 13,1 | 6,2 | 0,7 | 680 |
| Hte Loire | 14,2 | 14,2 | 28,1 | 7,1 | 10,6 | 0,4 | 4,2 | 0,2 | 0,1 | 13,4 | 7,1 | 0,5 | 848 |
| Puy-de-Dôme | 9,5 | 14,5 | 29,0 | 8,1 | 11,7 | 1,8 | 1,7 | 0,1 | 1,2 | 16,5 | 5,5 | 0,3 | 3736 |
| Académie | 11,3 | 15,5 | 27,4 | 7,9 | 12,8 | 1,2 | 2,7 | 0,2 | 0,8 | 14,4 | 5,3 | 0,6 | 7274 |

Tableau 6 : répartition dans les sections terminales
 (données SAIO)

| | % garçons | % filles | % du total |
|---------------|-----------|----------|------------|
| Ter BEP indus | 89,6 | 10,4 | 12,5 |
| Ter BEP tert | 25,7 | 74,3 | 13,7 |
| Ter pro indus | 90,4 | 9,6 | 5,6 |
| Ter pro tert | 24,9 | 75,1 | 6,1 |
| T ES | 31,7 | 68,3 | 13,1 |
| T L | 16,2 | 83,8 | 8,2 |
| T S | 54,2 | 45,8 | 20,0 |
| T STT SMS Hôt | 28,8 | 71,2 | 13,8 |
| T STI STL | 87,6 | 12,4 | 6,7 |

Tableau 7 : taux de sorties sans qualification, niveaux VI et V bis
 (données SAIO)

| | 1997 | 1998 | 1999 |
|----------|------|------|------|
| Académie | 5,7 | 4,1 | 6,4 |
| France | 8,7 | 7,7 | 7,5 |

L'éducation prioritaire

Tableau 1 : le devenir des élèves de troisième en fin de seconde GT

| Devenir des élèves de 3 ^{ème} en fin de 2 ^{nde} GT | | National | Académie |
|--|----------------------------|----------|----------|
| 1 ^{ère} S | Education prioritaire | 20,37 % | 26,58 % |
| 1 ^{ère} S | Hors éducation prioritaire | 29,93 % | 30,34 % |
| 1 ^{ère} L | Education prioritaire | 8,62 % | 11,31 % |
| 1 ^{ère} L | Hors éducation prioritaire | 10,05 % | 11,66 % |
| 1 ^{ère} ES | Education prioritaire | 17,98 % | 14,68 % |
| 1 ^{ère} ES | Hors éducation prioritaire | 12,55 % | 12,67 % |
| 1 ^{ère} SMS ou STT | Education prioritaire | 7,11 % | 8,78 % |
| 1 ^{ère} SMS ou STT | Hors éducation prioritaire | 6,92 % | 8,36 % |
| 1 ^{ère} STI ou STL | Education prioritaire | 0,19 % | 0,42 % |
| 1 ^{ère} STI ou STL | Hors éducation prioritaire | 0,36 % | 0,41 % |
| 1 ^{ère} BTN spécifique | Education prioritaire | 4,94 % | 4,56 % |
| 1 ^{ère} BTN spécifique | Hors éducation prioritaire | 2,59 % | 2,94 % |
| BEP ou CAP | Education prioritaire | 23,06 % | 16,54 % |
| BEP ou CAP | Hors éducation prioritaire | 17,38 % | 14,56 % |
| Redoublement | Education prioritaire | 5,31 % | 3,80 % |
| Redoublement | Hors éducation prioritaire | 4,92 % | 3,75 % |
| Autre | Education prioritaire | 12,43 % | 13,33 % |
| Autre | Hors éducation prioritaire | 15,29 % | 15,31 % |

Tableau 2 : le devenir des élèves de troisième en fin de seconde professionnelle

| Devenir des élèves en fin de 2 ^{nde} prof | | National | Académie |
|--|----------------------------|----------|----------|
| Terminale BEP ou 2 ^{nde} CAP | Education prioritaire | 79,49 % | 84,94 % |
| Terminale BEP ou 2 ^{nde} CAP | Hors éducation prioritaire | 82,95 % | 87,34 % |
| Réorientation/ redoublement | Education prioritaire | 6,42 % | 4,25 % |
| Réorientation/ redoublement | Hors éducation prioritaire | 4,37 % | 3,24 % |
| Autre | Education prioritaire | 12,43 % | 13,33 % |
| Autre | Hors éducation prioritaire | 12,64 % | 9,37 % |

Liste des sigles utilisés

| | |
|--------------|---|
| AIS | Adaptation et intégration scolaires |
| ATOSS | Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé |
| B2i | Brevet informatique et internet |
| BEP | Brevet d'enseignement professionnel |
| BTS | Brevet de technicien supérieur |
| CAF | Caisse d'allocations familiales |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CDDP | Centre départemental de documentation pédagogique |
| CDEN | Conseil départemental de l'éducation nationale |
| CDI | Centre de documentation et d'information |
| CEL | Contrat éducatif local |
| CEMEA | Centre d'entraînement aux méthodes actives |
| CES | Contrat emploi-solidarité |
| CESC | Comité d'éducation à la sécurité et à la citoyenneté |
| CFA | Centre de formation d'apprentis |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| Classe à PAC | Classe à projet d'action culturelle |
| CLIS | Classe d'intégration spécialisée |
| COP | Conseiller d'orientation psychologue |
| COT | Contrats d'objectifs territoriaux |
| CPC | Conseiller pédagogique de circonscription |
| CPE | Conseiller principal d'éducation |
| CRDP | Centre régional de documentation pédagogique |
| CSAIO | Chef du service académique d'information et d'orientation |
| CTICE | Conseiller académique pour les TICE |
| CTPA | Comité technique paritaire académique |
| CTPD | Comité technique paritaire départemental |
| DAET | Délégué académique à l'enseignement technique |
| DAFCO | Délégué académique à la formation continue |
| DAFPIC | Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue |
| DDASS | Direction départementale des affaires sanitaires et sociales |
| DDJS | Direction départementale de la jeunesse et des sports |

| | |
|-----------------|---|
| DDTEFP | Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle |
| DE | Direction de l'encadrement |
| DEP | Direction de l'évaluation et de la prospective (anciennement DPD) |
| DESCO | Direction de l'enseignement scolaire (MEN) |
| DGH | Dotation globale horaire |
| DOS | Division de l'organisation scolaire |
| DPATE | Direction des personnels administratifs, techniques et de l'encadrement (MEN) |
| DPD | Direction de la programmation et du développement (devenue DEP) |
| DPE (ministère) | Direction des personnels enseignants |
| DPE (rectorat) | Division des personnels enseignants |
| DRAF | Direction régionale de l'agriculture et de la forêt |
| DRASS | Direction régionale des affaires sanitaires et sociales |
| DRH | Direction des ressources humaines |
| DRJS | Direction régionale de la jeunesse et des sports |
| DRTEFP | Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle |
| DU | Diplôme d'université |
| DUT | Diplôme universitaire de technologie |
| ECJS | Éducation civique, juridique et sociale |
| EMOP | Équipe mobile d'ouvriers professionnels |
| EPLÉ | Établissement public local d'enseignement |
| EPS | Éducation physique et sportive |
| EREA | Établissement régional d'enseignement adapté |
| ETP | Équivalent (à un emploi à) temps plein |
| FSE | Foyer socio-éducatif |
| GRH | Gestion des ressources humaines |
| H/E | Rapport du nombre d'heures d'enseignement au nombre d'élèves |
| IA-DSDEN | Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'EN |
| IA-IPR | Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional |
| IA-IPR-VS | Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire |
| IDD | Itinéraires de découverte |
| IEN | Inspecteur de l'éducation nationale (premier degré) |
| IEN-EG | Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité enseignement général |
| IEN-ET | Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité enseignement technique |

| | |
|---------|---|
| IEN-IO | Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité information et orientation |
| IGAENR | Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche |
| IGEN | Inspection générale de l'éducation nationale |
| IIO | Inspecteur de l'information et de l'orientation |
| IME | Institut médico-éducatif |
| IMF | Instituteur, maître-formateur |
| IPES | Indicateurs de pilotage pour les établissements du second degré |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres |
| IUT | Institut universitaire de technologie |
| LGT | Lycée général et technologique |
| LOLF | Loi organique relative aux lois de finances |
| LP | Lycée professionnel |
| LPO | Lycée polyvalent |
| LV1 | Première langue vivante |
| LV2 | Seconde langue vivante |
| LV3 | Troisième langue vivante |
| MAFPEN | Mission académique pour la formation des personnels de l'éducation nationale |
| MFR | Maisons familiales et rurales |
| MGI | Mission générale d'insertion |
| MSA | Mutualité sociale agricole |
| MSMA | Maintenance des systèmes mécaniques automatisés |
| OEA | Personnel ouvrier d'entretien et d'accueil |
| P/E | Rapport du nombre de maîtres au nombre d'élèves |
| PAF | Plan académique de formation |
| PDF | Plan départemental de formation des maîtres |
| PE | Professeur des écoles |
| PE1 PE2 | Professeur des écoles de 1ère année, 2ème année de formation |
| PEGC | Professeur d'enseignement général de collège |
| PIB | Produit intérieur brut |
| PJJ | Protection judiciaire de la jeunesse (ministère de la Justice) |
| PLC | Professeur de collège et de lycée |
| PLP | Professeur de lycée professionnel |
| PPCP | Projet professionnel à caractère pluridisciplinaire |
| PRAG | Professeur agrégé, détaché dans l'enseignement supérieur (université, IUFM) |
| PRDFPJ | Plan régional de formation professionnelle des jeunes |

| | |
|-------|---|
| PTA | Programme de travail académique des corps d'inspection territoriaux |
| PVS | Proviseur « Vie scolaire » |
| RASED | Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté |
| REP | Réseau d'éducation prioritaire |
| RMI | Revenu minimum d'insertion |
| RRE | Réseau rural d'éducation |
| SEGPA | Section d'enseignement général et professionnel adapté |
| SGA | Secrétaire général d'académie |
| SGIA | Secrétaire général d'inspection académique |
| SMS | Sciences médico-sociales |
| STI | Sciences et technologies industrielles |
| STS | Section de technicien supérieur |
| STT | Sciences et technologies tertiaires |
| SVT | Sciences de la vie et de la terre |
| TICE | Technologies de l'information et de la communication |
| TPE | Travaux personnels encadrés |
| TZR | Titulaire sur zone de remplacement |
| UPI | Unité pédagogique d'intégration |
| ZEP | Zone d'éducation prioritaire |