

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE**

*Inspection générale
de l'Education nationale*

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

FEVRIER 2000

**L'ANALYSE DES MECANISMES
DE PRISE DE DECISION DANS
LA MAITRISE DE LA CARTE DES FORMATIONS**

Rapporteurs

Thierry BOSSARD

Inspecteur général de l'administration de
l'Education nationale et de la recherche

Claude BOICHOT

Inspecteur général de l'Education nationale

avec la contribution de

Jacques THIERRY

Inspecteur général de
l'Education nationale

Joseph MULET

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

Laurent WIRTH

Inspecteur général de
l'Education nationale

SOMMAIRE

INTRODUCTION : LA CARTE AFFICHEE EST-ELLE TOUJOURS UNE CARTE MAITRISEE ?	1
1. DES ENSEIGNEMENTS DONT L'IMPORTANCE EST CERTAINE MAIS POUR LESQUELS LES MARGES DE MANOEUVRE SONT DIFFICILES A CERNER	5
1.1. UNE AMPLEUR PARFOIS DIFFICILE A DETERMINER	5
1.1.1. CPGE et STS : une connaissance précise des données globales	10
1.1.2. la difficile appréciation des effectifs et des moyens consacrés aux options	13
1.1.3. un double constat	13
• une confirmation du coût plus élevé de certains enseignements	
• des données insuffisamment vérifiées peuvent aboutir à un pilotage à l'aveugle	14
1.2. DES MARGES DE MANOEUVRE LIMITEES	14
Un système dont l'élasticité est réduite	14
1.2.1. des ajustements à la marge	15
1.2.2. des contraintes qui limitent les ajustements et les évolutions	17
2. DES PROCESSUS DE DECISION EN COURS D'EVOLUTION	
2.1. DES PROCEDURES CLASSIQUES ET RODEES QUI NE SONT QUE PARTIELLEMENT ADAPTEES	17
2.1.1. un processus de décision qui souffre de calendriers pour partie décalés	19
2.1.2. quelle carte des formations connaît-on ?	
2.1.3. carte académique et carte effective ou les possibles écarts entre la carte vue du rectorat et la carte vue en établissement	20
2.2. DES CARTES DE FORMATION EN COURS D'EVOLUTION	21
2.2.1. la carte des options : des suppressions ont déjà été faites	22
2.2.2. la carte des langues : un éparpillement persistant de l'offre	25
2.2.3. la stabilisation de la carte des CPGE	
2.2.4. l'évolution de la carte des STS : un nombre toujours trop élevé de places vacantes	36
2.3. UNE EVOLUTION QUI SE TROUVE NEANMOINS LIMITEE PAR DE MULTIPLES CONSTRAINTES	39
2.3.1. des contraintes dues à la complexité du système des options	39
2.3.2. la délicate question des personnels	40
2.3.3. des contraintes locales et des contraintes nationales à conséquence locale	41
2.3.4. le coût des politiques volontaristes	42
2.3.5. les limites d'une valorisation des établissements par l'offre d'options	

2.4. LES MECANISMES A L'OEUVRE	43
2.4.1. une carte qui résulte trop souvent d'une somme de dialogues bilatéraux et de décisions prises établissement par établissement	43
2.4.2. les différentes formes de régulation de l'offre d'options	44
2.4.3. le rôle donné désormais aux bassins	46
2.4.4. l'insuffisante articulation des cartes public/privé	
3. DES PROPOSITIONS POUR UNE MODIFICATION DE L'ECONOMIE DU SYSTEME AFIN DE TENDRE VERS SON OPTIMISATION	47
3.1. REMEDIER AUX DEUX DEFAUTS MAJEURS DANS LE PROCESSUS DE DECISION	47
3.1.1. changer de schéma organisationnel	50
3.1.2. développer les outils du pilotage	51
3.1.3. apprécier le bon niveau pour la définition des cartes de formation	
3.2. LES RECOMMANDATIONS PARTICULIERES POUR LES CLASSES PREPARATOIRES AUX GRANDES ECOLES.	51
3.3. LES RECOMMANDATIONS PARTICULIERES POUR LES SECTIONS DE TECHNICIENS SUPERIEURS	53
CONCLUSION : LA NECESSAIRE CONJONCTION DE LA REGULATION ET DE L'AUTONOMIE	55
ANNEXES	57

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE**

*Inspection générale
de l'Education nationale*

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

**L'ANALYSE DES MECANISMES
DE PRISE DE DECISION DANS
LA MAITRISE DE LA CARTE DES FORMATIONS**

Rapport à

**Monsieur le Ministre de l'Education nationale,
de la Recherche et de la Technologie**

**Madame la Ministre déléguée, chargée de
l'Enseignement scolaire**

INTRODUCTION :

LA CARTE AFFICHEE EST-ELLE TOUJOURS UNE CARTE MAITRISEE ?

Le présent rapport a pour objet, conformément à la lettre de la directrice de cabinet du ministre en date du 9 septembre 1999, d'analyser les mécanismes de prise de décision à l'oeuvre dans l'élaboration et l'évolution de la carte des formations.

L'inspection a reçu pour mission, notamment, de déterminer si la carte des formations faisait l'objet d'une véritable maîtrise et de contrôler que les processus en cause ne généraient pas une dispersion des moyens.

Selon les termes de la loi, « chaque année, les autorités compétentes de l'Etat arrêtent la structure pédagogique générale des établissements en tenant compte du schéma prévisionnel [des formations] ». ¹ Le schéma prévisionnel des formations ainsi que le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes ² étant établis par les conseils régionaux, l'élaboration de la carte des formations relève principalement, au titre de l'Etat et pour ce qui concerne l'Education nationale, de la compétence de l'échelon académique. Aussi tous les rectorats sont-ils en mesure de présenter une carte académique des formations.

Cette « carte affichée » concerne au premier chef les élèves auxquels elle présente l'offre de formation et la carte des établissements qui assurent les différents enseignements. Elle intéresse également les partenaires professionnels et économiques dans la mesure où elle joue évidemment un rôle dans l'adéquation entre les formations dispensées et l'évolution des emplois au sein de la région. Outre leur responsabilité dans l'élaboration du schéma prévisionnel des formations, les régions sont également concernées dès lors que l'ouverture de certaines formations supposent un investissement en équipements et en matériels.

Si les collèges et les lycées voient souvent, à travers l'évolution de leur offre de formation, un moyen de se rendre plus attractifs, la carte des formations doit évidemment tenir compte des impératifs et contraintes liées à un aménagement équilibré du territoire.

Enfin, pour l'Education nationale, la carte des formations est l'instrument d'une double maîtrise : elle contribue au pilotage du système éducatif et à son évolution en participant à la régulation des flux d'orientation ; elle doit aussi permettre une utilisation optimale de l'investissement éducatif et éviter la dispersion des moyens.

Cette pluralité de partenaires concernés, cette importance des enjeux, justifient qu'une attention particulière soit apportée à l'élaboration annuelle de la carte des formations. Or la carte académique est le résultat d'un processus complexe sur lequel il convient de s'interroger.

¹ Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 modifiée par la loi n° 85-97 du 25 janvier 1985 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements et l'Etat ; article 13-IV.

² Loi quinquennale du 23 décembre 1993, sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle, titre III, article 52.

Car la carte « affichée » peut, en effet, prendre trois formes :

- elle n'est encore parfois, de fait, qu'**une carte constatée**, résultat d'une somme de décisions ponctuelles et juxtaposées, voire locales ;
- elle est, au mieux, **une carte régulée** par laquelle la concurrence entre les établissements est arbitrée et maîtrisée par les recteurs ;
- elle pourrait devenir **une carte pilotée** qui constituerait un schéma d'évolution pluriannuel s'appuyant sur des indicateurs et un bilan effectif du fonctionnement des établissements.

■ le champ de l'enquête

Dans le cadre de la présente mission, l'enquête n'a pas porté sur tous les aspects de la carte des formations : tous les types de formation n'ont pas été examinés, toutes les relations avec les partenaires régionaux ou économiques n'ont pas été étudiées. La notion de carte des formations a été limitée et entendue au seul sens où le précisait la lettre de saisine des inspections générales, à savoir « la carte des langues, des classes post-bac, la carte des options ».

Le champ de la mission se trouvait donc circonscrit :

- en conséquence, l'enquête a porté sur les seuls enseignements en collèges et en lycées généraux et technologiques ;
- elle n'a concerné, pour les enseignements menant aux baccalauréats, que les enseignements optionnels, et les enseignements de langue (langue vivante étrangère, régionale ou ancienne) ; elle n'a pas porté sur les enseignements communs obligatoires ;
- elle a concerné également les enseignements post-bac dispensés dans les lycées : classes préparatoires aux grandes écoles, sections de techniciens supérieurs.

De fait, l'enquête n'a donc pas porté, à l'exception des sections de techniciens supérieurs, sur la carte des enseignements professionnels et ceci pour une double raison.

Premièrement, il aurait alors été nécessaire de procéder à l'examen des schéma régionaux de formation et d'apprécier dans quelle mesure et selon quelles procédures ils sont pris en compte par les autorités académiques. Ceci supposerait une autre étude, plus complexe, plus longue et plus approfondie.

Deuxièmement, si la structure des enseignements en collèges comme en lycées est stabilisée, en revanche, l'organisation des enseignements en lycées professionnels est actuellement objet de réflexion.

Rappelons en effet que les grilles horaires en lycées ont été récemment redéfinies par les arrêtés du 18 mars 1999 relatifs à l'organisation et aux horaires des classes de seconde et des classes de première et terminale des lycées généraux et que les horaires et l'organisation des enseignements en collège ont été confirmés par les annonces de madame la Ministre déléguée (*Le collège des années 2000*). Enfin pour les classes préparatoires aux grandes écoles, la structure et l'horaire des enseignements demeurent fixés par la réforme mise oeuvre depuis les rentrées 1995 et 1996.

- **la distinction avec la mission relative au bilan du déroulement de la rentrée 1999**

Parallèlement à la mission conduite par les deux inspections générales, l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche se voyait confier le soin d'établir un bilan global des conditions du déroulement de la rentrée 1999 dans le second degré. A ce titre elle devait apprécier notamment *«les conditions dans lesquelles la carte des formations offertes a été établie au regard, d'une part de la demande et des besoins et, d'autre part, des moyens réellement disponibles »*³.

Les deux missions dont les objectifs étaient complémentaires, ont donc pour partie travaillé conjointement. Pour autant la présente mission IGEN/IGAENR s'est attachée plus particulièrement à l'analyse des processus de décision dans l'élaboration de la carte des formations. Outre ses propres investigations, elle s'est appuyée sur les éléments quantitatifs fournis par l'enquête conduite par l'IGAENR auprès de toutes les académies.

■ **La méthode suivie pour l'élaboration de la présente étude**

Les investigations ont été conduites du mois d'octobre au mois de décembre 1999.

Pour mener son enquête, la mission d'inspection a interrogé, au sein de l'administration centrale, la direction des enseignements scolaires. L'exploitation du travail sur les bases-relais conduit par cette direction avec la direction de la programmation et du développement a fourni des informations et des indicateurs particulièrement précieux.

Cependant, afin d'apprécier les conditions réelles d'élaboration des cartes de formation, il a paru tout à fait essentiel d'étudier quelques situations académiques. Ainsi, cinq académies ont été retenues compte tenu de leurs spécificités :

- l'académie de Versailles, du fait de son effectif qui en fait la première académie de France, de la nécessaire approche inter-académique que requiert la carte de certaines formations en Ile-de-France et de sa participation à l'expérimentation d'une nouvelle organisation administrative et pédagogique des académies ;
- l'académie de Paris, compte tenu de la gamme des options et des enseignements de langues vivantes offerte par ses établissements et de la part importante qu'elle occupe dans le dispositif national des classes préparatoires aux grandes écoles ;
- l'académie de Nantes, du fait de son étendue, de l'éparpillement des établissements dans une académie qui conjugue zones urbaines et zones rurales, et des contraintes qu'il peut y avoir à gérer l'offre de formation dans une situation marquée par l'importance de l'enseignement privé ;
- l'académie de Lyon, du fait notamment des initiatives prises pour redéfinir la carte des options ;
- l'académie de Besançon, afin de mesurer les contraintes propres à la ruralité.

³ Lettre de madame la Directrice du cabinet du 29/10/99 ;

Trois parties constituent le plan de ce rapport.

La première essaie de déterminer globalement l'importance relative des enseignements dispensés en classes préparatoires aux grandes écoles, en sections de techniciens supérieurs et au titre des options dans les enseignements de collège et de lycée.

La seconde analyse les processus de décision actuellement à l'œuvre dans les académies et dessine les évolutions en cours. Elle prend en compte les marges de manoeuvre et les contraintes qui conditionnent l'action des responsables académiques pour faire évoluer la carte des formations.

La troisième examine les aménagements envisageables et formule des recommandations.



PREMIERE PARTIE

DES ENSEIGNEMENTS DONT L'IMPORTANCE EST CERTAINE MAIS POUR LESQUELS LES MARGES DE MANOEUVRE SONT DIFFICILES A CERNER

1.1. UNE AMPLEUR PARFOIS DIFFICILE A DETERMINER

Avant d'apprécier la pertinence de la carte des formations et de vérifier qu'elle n'est pas source d'une dispersion de moyens, il paraît essentiel de mesurer la part constituée par les enseignements assurés en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), en sections de techniciens supérieurs (STS) et au titre des options. Avant de procéder aux analyses des politiques et pratiques académiques, il convient d'avoir une vision globale de cette question.

Quel est globalement l'effectif accueilli dans ces structures d'enseignement, quel est l'ampleur des moyens qui leur sont consacrés par rapport à l'ensemble de ceux qui permettent d'assurer les enseignements obligatoires en collège et en lycée ? Questions premières si l'on veut apprécier l'économie globale de notre système d'enseignement, questions préalables si l'on souhaite évaluer l'importance des marges de manoeuvre éventuellement disponibles. Questions auxquelles il ne devrait guère être difficile de répondre ; la mission a pourtant constaté que cela n'était pas toujours aussi aisé.

1.1.1 CPGE et STS : une connaissance précise des données globales

Si l'on se réfère à l'année scolaire 1998-1999 pour laquelle nous disposons des données complètes, non seulement quant aux effectifs mais également quant au volume des heures d'enseignement dispensées aux différents niveaux, on obtient les résultats suivants :

1998/ 1999	effectifs [public seulement]	% sur effectifs lycées généraux et technologiques y compris post-bac [public seulement]	% sur total effectif second degré [public seulement]	heures d'enseignement dispensées	% sur heures dispensées en lycées généraux et technologiques y compris post bac	% sur total heures dispensées dans le second degré
CPGE	58 094	4,10 %	1,24 %	72 133	3,65 %	1,11 %
STS	155 852	11,02 %	3,32 %	279 032	14,10 %	4,29 %
lycées pré-bac	1 200 741	84,88 %	25,59 %	1 627 235	82,25 %	25,05 %
lycées y compris post-bac	1 414 687		30,14 %	1 978 400		30,45 %
total 2nd degré				6 496 965		

Les données relatives à l'année 98/99 comptabilisent l'intégralité des effectifs accueillis et des heures assurées dans le second degré y compris CIPPA, MOREA, formation complémentaires, FCIL, etc. On trouvera page 8 de ce rapport un tableau présentant, pour chaque niveau, les effectifs, les heures assurées, le H/E hors pondération et le H/E avec pondération ainsi que le nombre moyen d'élèves par division (indicateur E/D).

Ces informations sont obtenues à partir de l'exploitation des données extraites des systèmes de gestion SCOLARITE et EPP (Emploi-Postes-Personnels) mises en relation dans les bases-relais. Même si l'exploitation des données fournies par les bases-relais peut appeler quelques commentaires et nécessiter quelques précautions qui seront présentés ultérieurement dans ce rapport, elle a le mérite de fournir une vision globale et juste de la part des différents enseignements en effectifs comme en moyens consacrés⁴.

Il en ressort, pour l'enseignement public, que le poids des heures dispensées en CPGE par rapport au total des heures assurées dans les seuls lycées généraux et technologiques (3,65%) est légèrement inférieur à la part de l'effectif des élèves accueillis en CPGE (4,10 %) tandis que les STS connaissent une situation inverse, dans la mesure où 11,02 % des élèves bénéficient de 14,10 % des heures assurées en lycées.

La répartition des effectifs pour l'actuelle année scolaire 1999-2000 ne modifie pas ces grands équilibres⁵.

Effectifs d'après le bilan de rentrée 1999

	effectifs établissements publics	% sur effectif des lycées y compris post-bac	% sur total de l'effectif du second degré
CPGE	57 639	4,20 %	1,30 %
STS	153 443	11,17 %	3,47 %
lycées généraux et technologiques pré-bac	1 162 901	84,64 %	26,29 %
lycées généraux et technologiques y compris post-bac	1 373 983		31,06 %
total 2nd degré	4 424 014		

Globalement, on peut donc considérer que les effectifs d'**étudiants en CPGE représentent 4,1% des effectifs** accueillis en lycées généraux et technologiques publics et les **effectifs en STS 11,1%**.

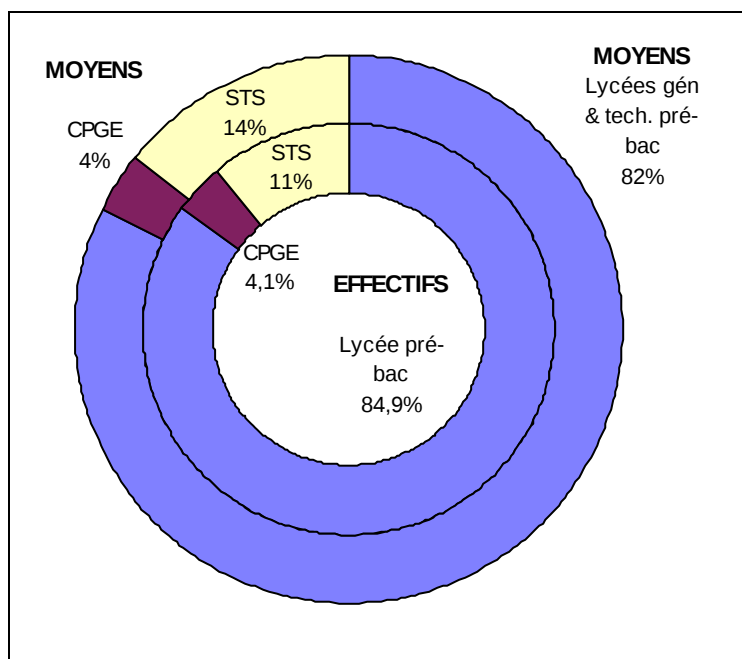
Il convient cependant, pour avoir une plus juste idée de l'investissement en moyens consacré à ces enseignements, de prendre en compte le fait que les heures assurées en CPGE et STS bénéficient d'une pondération qui accroît le volume du coût horaire dans ces classes.

pour 1998-1999	% sur les effectifs en lycées généraux et technologiques	% sur les heures d'enseignement pondération prise en compte
CPGE	4,10 %	5,19 %
STS	11,02 %	16,73 %

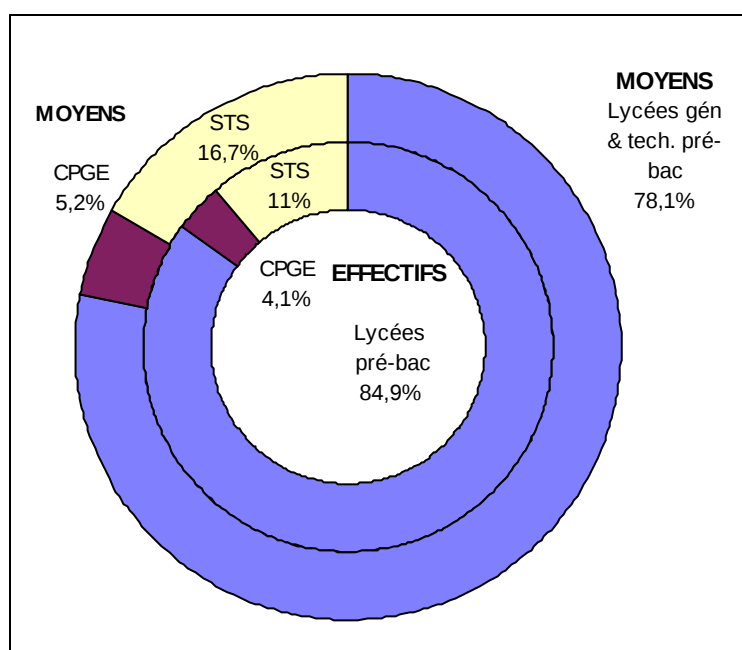
⁴ A quelques unités près, les données fournies par les bases-relais qui sont ici utilisées, sont identiques à celles publiées par la DP&D dans ses notes d'information : ainsi, l'effectif pour 1998/99 en CPGE publiques relevant du ministère de l'Education nationale qui s'élève ici à 58 094 est arrêté à 58 443 dans la note d'information n° 99.39.

⁵ On comparera ici les pourcentages ; pour les effectifs en valeur absolue, outre les variations d'une année à l'autre, des écarts peuvent partiellement tenir aux différences dans les modes et dates de remontée d'information entre l'exploitation complète des bases-relais pour 98/99 et le bilan initial de la rentrée 1999.

comparaison effectifs/heures
d'enseignement dispensées
avec heures non pondérées



comparaison effectifs/heures
d'enseignement dispensées
avec prise en compte de la
pondération en CPGE et STS



En CPGE, 4,1% des effectifs des lycées bénéficient de 5,2 %des heures d'enseignement.

En STS, 11 % des effectifs des lycées bénéficient de 16,7 % des heures d'enseignement.

En CPGE comme en STS, la part des heures consommées est donc supérieure au pourcentage des effectifs accueillis. On le sait, le coût horaire par étudiant est plus élevé dans les classes post-bac que dans les classes de lycée général et technologique. L'écart est cependant nettement plus fort dans le cas des STS. En effet, la charge horaire réglementaire des maquettes de formation, plus élevée en classes préparatoires que dans les classes de lycée, ainsi que la pondération des heures, plus importante en CPGE qu'en STS, sont largement compensées par un meilleur remplissage des structures tandis que les STS sont caractérisées par des structures de moindre taille.

	heures enseignement	effectif scolarité	H/E (heures non pondérées)	H/E (heures pondérées)	E/D
6ème	761 615	680 627	1,1190	1.1191	24.4
5ème	723 595	644 810	1,1222	1.1221	24.5
4ème aménag	34 357	16 865	2,0372	2.0371	15.7
4ème génér.	745 911	604 110	1,2347	1.2347	24.8
3ème génér.	709 798	556 522	1,2754	1.2754	24.6
3ème insert.	22 853	16 474	1,3872	1.3859	16.2
cl relais	198	22	9,0000	9.0227	1.6
UPI	473	345	1,3710	1.3710	11.9
4ème techno	32 252	18 442	1,7488	1.7491	22.2
3ème techno	73 653	43 987	1,6744	1.6745	21.2
CPA	4 592	4 302	1,0674	1.0674	17.1
CLIPA	796	539	1,4768	1.4773	14.2
2nd Gén-Tech	527 676	412 322	1,2798	1.2783	31.9
1ere Gén-Tech	557 306	386 599	1,4416	1.4415	27.9
Term. Gén-Tech.	542 153	401 820	1,3492	1.3493	28.3
CAP 1 an	4 371	1 718	2,5442	2.5302	13.2
1 CAP 2	52 500	21 042	2,4950	2.4923	16.6
2 CAP 2	46 052	17 654	2,6086	2.6060	15.9
1 CAP 3	8 731	3 627	2,4072	2.4081	16.5
2 CAP 3	12 055	4 486	2,6872	2.6884	15.7
3 CAP 3	11 867	4 111	2,8866	2.8878	14.4
BEP 1 an	3 082	1 401	2,1999	2.2017	19.2
2nd prof.	377 754	193 019	1,9571	1.9572	24.2
Term. BEP	378 977	186 439	2,0327	2.0326	23.3
Bac pro 1 an	1 319	620	2,1274	2.1167	11.7
1ère prof.	127 287	69 607	1,8287	1.8275	21.4
Term. prof.	122 996	62 366	1,9722	1.9711	19.7
MC	12 767	5 339	2,3913	2.3812	11.2
SES	1 595				
SES 1	17 195	10 536	1,6320	1.6320	14.0
SES 2	20 683	13 853	1,4930	1.4931	14.9
SES 3	48 825	18 152	2,6898	2.6898	12.8
SES 4	50 007	18 750	2,6670	2.6672	12.6
SES 5	7 880	2 876	2,7399	2.7401	10.7
SES 6	2 334	1 472	1,5856	1.5859	9.6

	heures enseignement	effectif	H/E non pond.	H/E pondération	E/D
6ème SEGPA	21 952	11 921	1,8415	1.8416	13.7
5ème SEGPA	17 746	10 462	1,6962	1.6962	14.4
4ème SEGPA	22 415	8 895	2,5200	2.5200	13.6
3ème SEGPA	21 347	7 570	2,8199	2.8200	12.3
SEGPA 1 CAP 2	4 700	1 603	2,9320	2.9323	9.6
SEGPA 2 CAP 2	3 390	1 332	2,5450	2.5456	8.8
1 BP 2	25	21	1,1905		21.0
CPGE 1	36 418	30 419	1,1972	1.7637	36.2
CPGE 2	35 715	27 675	1,2905	1.8661	31.7
1 BTS	140 931	80 940	1,7412	2.0969	25.9
2 BTS	138 101	74 912	1,8435	2.2263	23.9
CIPPA	972	2 056	0,4728	.47301	36.7
SIO	9	623	0,0144	.01445	623
MOREA CAP	17	27	0,6296	.62963	9.0
MOREA BEP	72	781	0,0922	.09315	65.1
MOREA Bac Pro	13	56	0,2321	.24107	18.7
FC CAP	171	86	1,9884	1.9884	9.6
FEC BEP	825	518	1,5927	1.5927	13.0
FC BT	50	26	1,9231	1.4342	26.0
FC Bac techno.	176	161	1,0932	1.1311	20.1
FC BTS	370	309	1,1974	1.3708	17.2
FCIL niv 5	2 508	2 876	0,8720	.86850	21.3
FCIL niv 4	1 384	1 992	0,6948	.69543	27.7
FCIL niv 3	773	1 364	0,5667	.61650	32.5
FCIL G-T	245	573	0,4276	.44023	47.8
FINTG 1CAP2	55	37	1,4865	1.4865	18.5
FINTG 1CAP 3	24	9	2,6667	2.2122	9.0
FINTG 2 CAP 3	1	11	0,0909	.11455	11.0
MODAL niv 5	49	65	0,7538	.75385	21.7
MODAL niv 4	59	36	1,6389	1.6389	18.0
MODAL niv 3	13	22	0,5909	.59091	22.0
NCE 78 1BTS 2	29	5	5,8000	6.7020	2.5
NCE 78 2BTS 2	47	21	2,2381	2.4838	7.0
PD-Pré Bac 1	595	425	1,4000	1.4018	21.3
PD-Post Bac 2	140	105	1,3333	1.3374	26.3
PD- Post Bac 3	123	157	0,7834	.78889	31.4
Total	6 496 965	4 692 945			

Ainsi, la taille moyenne des divisions de STS (en moyenne 24,9 étudiants) est inférieure à celle des CPGE (en moyenne 33,8 étudiants)⁶. De plus l'enseignement en STS est davantage assuré en groupes (pour moitié des heures, 50,8%, contre 46,8 % des heures en CPGE). Enfin, si les groupes de 10 ou moins de 10 étudiants ne sont que très légèrement plus fréquents en STS (ils représentent 10,4% des heures dispensées contre 9,6% en CPGE), les groupes supérieurs à 35 sont rares en STS (1,2% des heures) alors que la part de l'enseignement en groupes à fort effectif représente plus du quart des heures assurées en CPGE (26,3%).

Ces différences se retrouvent à travers l'indicateur E/S qui traduit le nombre moyen d'élèves ou d'étudiants dont un enseignant a la charge dans sa classe à un moment donné compte tenu du pourcentage d'heures assurées devant des divisions complètes et de la part d'enseignement dispensé en groupes. Le nombre moyen d'élèves par structure en STS est ainsi inférieur à celui des CPGE (19 contre 26) comme à celui des classes de lycée hors post-bac (23,8).

Taille moyenne des structures						
	E/D	% des heures en division complète	% des heures en groupes	E/S	% heures en groupes > 35	% heures en groupes ≤ 10
CPGE	33,8	53,1 %	46,8 %	26	26,3 %	9,6 %
STS	24,9	49,1 %	50,8 %	19	1,2 %	10,4 %
lycées généraux & technol. PRE BAC	29,3	54,3 %	45,6 %	23,8	4,5 %	5,7 %
total 2 nd degré dont collège, LP, SEGPA	24,6	63,8 %	36,1 %	21,4	1,5 %	7,7 %

Bien évidemment le coût supérieur de l'étudiant de CPGE ou de STS par rapport au coût moyen de l'élève de lycée, et de l'élève du second degré en général, ne s'apprécie ici qu'en rapport au nombre d'heures d'enseignement dispensées. Même si l'on prend en compte les pondérations, il ne reflète qu'imparfaitement le coût réel qui devrait intégrer le niveau supérieur de rémunération des enseignants qui enseignent en classes post-bac, des professeurs de chaire supérieure notamment pour les CPGE. Ces données ne tiennent pas compte non plus des heures d'interrogation (« colles ») en CPGE. C'est pourquoi le coût de l'étudiant de CPGE est en définitive supérieur au coût de l'étudiant de STS, même s'ils sont tous deux parmi les plus élevés. On distinguera donc ce coût en heures, qui éclaire sur la répartition des moyens consacrés aux différents enseignements, de la dépense moyenne par élève ou étudiant qui figure dans les bilans du compte de l'éducation⁷.

La part des moyens consacrés aux CPGE représente 5,2% des heures dispensées en lycée. La part des moyens consacrés aux STS représente 16,7% des heures dispensées en lycée.

L'importance des enseignements en groupes et même dans de petits groupes accroît le besoin horaire dans les classe post-bac, renforcé par l'existence de petites structures.

⁶ Voir le tableau page 8 : en 98/99, le E/D était de 25,9 en STS 1^{ère} année, de 23,9 en STS 2^{ème} année, de 36,2 en CPGE 1^{ère} année et de 31,7 en CPGE 2^{ème} année.

⁷ Voir *Le coût de l'éducation en 1998 - évaluation provisoire du compte*, note d'information n° 99-37 - octobre 1999, Direction de la programmation et du développement.

Coût moyen de l'élève ou étudiant en 1998									
premier degré		second degré			enseignement supérieur				
maternelle	élémentaire	1 ^{er} cycle	2 nd cycle général et technol.	2 nd cycle profes.	CPGE	STS	IUT	universités (DEUG)	écoles ingénieurs
24.600	24.800	41.500	52.300	54.500	77.700	64.500	53.800	39.000	76.500

1.1.2. La difficile appréciation des effectifs et des moyens consacrés aux options

Il paraissait nécessaire à la mission d'inspection de pouvoir disposer d'un semblable bilan global concernant les enseignements optionnels et les enseignements de langues vivantes. Or, l'appréciation des effectifs concernés et des moyens consacrés aux options dans les collèges et lycées n'est malheureusement pas aussi facile à établir.

- ***les faiblesses d'une base déclarative***

L'exploitation des données issues des bases-relais rencontre en effet ici une première limite. Autant les effectifs par division sont fiables, étant renseignés automatiquement par l'application « scolarité », autant les effectifs par option sont plus incertains, reposant pour partie sur une base déclarative de la part des chefs d'établissement.

Dans bien des cas, l'effectif est plus indicatif que fidèle à la réalité de l'établissement, et la taille des groupes peut même parfois paraître surprenante, notamment lorsque nombre d'entre eux semblent ne comprendre qu'un seul élève. A défaut d'indication d'effectif précisément renseignée, l'existence du groupe est seulement indiquée à travers cet effectif minimum qui lui est automatiquement attribué. On peut néanmoins conclure d'un tel défaut d'information précise, que ces groupes, sans être « atomiques » ont sûrement un faible effectif, probablement inférieur à 10 élèves.

Cette base déclarative ôte pour partie la fiabilité attendue dans l'exploitation de ces données, notamment plus on s'approche de l'échelon local, de tel établissement par exemple. Parfois fausses localement, ces données agrégées donnent pourtant des indications globalement intéressantes à l'échelon national.

- ***la complexité du système des options***

Une seconde difficulté tenant à la structure même des enseignements en lycée rend également difficile l'estimation de la part des enseignements optionnels. Bien des enseignements jouent à la fois le rôle d'un enseignement obligatoire que l'élève choisit parmi une gamme qui lui est proposée et au sein de laquelle il doit « opter » pour telle ou telle discipline et d'option « facultative » choisie par certains élèves en plus des enseignements obligatoires. Un même groupe peut donc comprendre à la fois des élèves au titre des enseignements obligatoires et des élèves au titre d'une option facultative. Si l'indication du statut de l'enseignement choisi peut parfois figurer dans « scolarité »⁸, cela ne semble pas toujours le cas et l'exploitation des données à ce degré de détail n'a pas jusqu'ici été conduite. Les services de la DESCO et de la DPD avec lesquels la mission d'inspection a travaillé, n'ont pas exclu que cela soit possible ; pour autant cette analyse supposait un travail dont la charge était telle qu'il n'a pas été possible de la faire aboutir dans les délais requis pour la remise du présent rapport.

Cette imbrication des enseignements obligatoires et des options facultatives ne rend pas seulement difficile le calcul des effectifs et moyens mis en jeu ; elle constitue également, comme on le signalera dans l'analyse des pratiques académiques, un élément à prendre en compte pour mener à bien l'évolution de la carte des formations offertes.

⁸ Ainsi les élèves qui suivent en terminale un enseignement au titre des « enseignements de spécialité » sont identifiés et, de ce fait, distingués des élèves qui le suivent à titre d'option.

- **un exemple d'analyse globale : la taille des groupes de langues vivantes et de langues anciennes**

Des analyses sont néanmoins possibles qui éclairent d'un point de vue global la question de la carte des options ou des langues vivantes. Ainsi la taille des groupes et notamment le pourcentage d'heures effectuées devant des groupes de 10 ou moins de 10 élèves permet de mesurer, en partie, la dispersion de l'offre. Ces indications n'entendent nullement, à ce niveau de généralité, préjuger la pertinence de l'offre et donc des cartes de formation dans lesquelles elle s'inscrit à l'échelon académique.

Compte tenu de la diversité des langues vivantes étrangères et des langues régionales enseignées, l'enseignement en groupes et le pourcentage d'heures assurées devant de petits groupes sont supérieurs, au collège comme au lycée à ce qu'ils sont en moyenne pour les autres enseignements.

Langues vivantes au collège	% heures devant des groupes ≤ 10élèves
6 ^{ème}	4,5 %
5 ^{ème}	4,2 %
4 ^{ème}	6,5 %
3 ^{ème}	6,9 %
moyenne pour toutes les disciplines sur tous les niveaux	2,4 %

Par rapport à la moyenne des enseignements dispensés au collège, les langues vivantes bénéficient donc de deux fois plus d'enseignement en groupes à faible effectif en 6^{ème} et 5^{ème} et de près de trois fois plus en 4^{ème} et 3^{ème}, du fait notamment de l'introduction à ce niveau de la seconde langue vivante. Cette situation ne vaut évidemment pas également pour toutes les langues. Si l'anglais LV1 et l'espagnol LV2 sont enseignés en divisions complètes et pratiquement jamais en très petits groupes, confirmant le couplage désormais le plus fréquent entre ces deux langues, toutes les autres langues vivantes étrangères ou régionales bénéficient d'enseignement en groupes. Sans doute les effectifs concernés et le nombre total de groupes en jeu sont-ils extrêmement différents d'une langue à l'autre : pour autant certaines langues sont enseignées pour un tiers voire pour plus de la moitié à très petit effectif comme le montre le tableau suivant qui présente la situation de la plupart - mais pas de toutes - les langues enseignées au collège.

langues vivantes au collège							
	E/S	% heures ≤ 10élèves	% total heures en groupes		E/S	% heures ≤ 10élèves	% total heures en groupes
Anglais LV1	23.15	1.5	27.3	Italien LV1	20.69	11.2	58.2
Anglais LV2	17.26	19.0	84.3	Italien LV2	20.88	5.8	69.9
Allemand LV1	17.16	19.2	84.8	Portugais LV1	12.52	42.0	90.5
Allemand LV2	17.00	19.7	84.4	Portugais LV2	13.72	38.8	85.7
Espagnol LV1	15.72	28.9	84.2	Russe LV1	13.47	37.5	92.9
Espagnol LV2	23.35	1.2	39.8	Russe LV2	10.83	62.0	92.2
Arabe LV1	15.15	29.0	83.7	Breton	14.69	35.5	77.8
Arabe LV2	13.08	46.2	85.8	Corse	18.29	17.6	52.1
				Occitan LV2	13.97	42.9	78.9

Ces tendances amorcées au collège se confirment au lycée. La moyenne des enseignements en groupes augmente de façon générale au lycée du fait des dédoublements inscrits dans les grilles horaires, de l'existence des modules, des groupes prévus pour les disciplines technologiques. Pourtant, si en moyenne 45,6 % des heures dispensées au lycée le sont en groupes (cf. tableau supra p. 11), ce pourcentage atteint pour les langues vivantes, 61% en seconde, et plus de 70 % dans le cycle terminal (71,4 % en 1^{ère}, 74,6 % en terminale). Dans le cycle terminal, le pourcentage d'heures assurées devant des groupes à faible effectif est deux fois plus élevé en langues vivantes que pour la moyenne générale de toutes les disciplines confondues.

Langues vivantes au lycée général et technologique	% heures devant des groupes ≤ 10élèves
2 nd	5,7%
1 ^{ère}	10,5%
terminales	10,1%
moyenne pour toutes les disciplines sur tous les niveaux pré-bac	5,7%

Si l'on retient les principales langues enseignées au lycée, sans pour autant être exhaustif, on note évidemment la continuation de la situation propre au couple anglais LV1/espagnol LV2 où les structures sont les plus remplies. Pour toutes les langues, à l'exception de l'anglais LV1, la très grande majorité de l'enseignement se fait en groupe et pour la plupart des langues hormis les plus enseignées, plus du tiers et souvent plus de la moitié de l'enseignement est dispensé en groupes de 10 ou moins de 10 élèves.

langues vivantes au lycée général et technologique hors post-bac							
	E/S	% heures ≤ 10élèves	% total heures en groupes		E/S	% heures ≤ 10élèves	% total heures en groupes
Anglais LV1	26.26	2.2	48.7	Japonais LV3	16.6	30.4	85.4
Anglais LV2	21.23	10.8	88.8	Portugais LV1	10.0	57.8	96.3
Anglais renforcé	18.88	14.8	88.1	Portugais LV2	11.91	43.9	93.2
Allemand LV1	19.71	14.9	90.0	Portugais LV3	14.37	36.2	91.5
Allemand LV2	21.81	8.8	89.0	Russe LV1	11.82	50.3	96.5
Allemand LV3	11.40	54.9	90.9	Russe LV2	9.37	64.3	97.1
Espagnol LV1	15.16	35.6	93.4	Russe LV3	11.91	52.3	94.9
Espagnol LV2	25.83	3.1	67.2	Breton LV2	12.78	36.7	95.0
Espagnol LV3	14.25	38.5	94.0	Breton LV3	9.66	64.2	96.2
Arabe LV1	12.61	36.7	91.9	Catalan LV3	13.27	50.0	95.0
Arabe LV2	9.82	55.5	99.2	Corse LV2	10.45	64.4	100.0
Arabe LV3	12.96	44.8	96.6	Corse LV3	11.18	54.5	97.0
Chinois LV1	8.75	79.2	100.0	Occitan LV2	9.59	58.6	100.0
Chinois LV2	15.20	37.8	93.7	Occitan LV3	10.33	57.5	97.0
Chinois LV3	17.49	21.6	95.4	Provençal LV3	15.53	31.4	92.4
Italien LV1	15.10	36.7	93.3				
Italien LV2	19.28	17.8	91.5				
Italien LV3	18.54	18.0	90.4				

Le même type d'analyse a été effectué par la direction de l'enseignement scolaire et la direction de la programmation et du développement à propos des langues anciennes dans un document remis aux recteurs afin de fournir aux académies un exemple d'indicateurs utiles actuellement accessibles⁹.

	latin			grec		
	% élèves concernés	E/S	% heures ≤ 10élèves	% élèves concernés	E/S	% heures ≤ 10élèves
5 ^{ème}	22,3 %	20,3	6 %			
4 ^{ème}	22,1 %	20,0	7,9 %			
3 ^{ème}	22,4 %	19,3	9,3 %	1,8 %	13,4	4,6 %
2 nd	6,9 %	18,5	22,4 %	1,1 %	11,7	57,8 %
1 ^{ère}	5,9 %	13,6	44,2 %	1,2 %	9,6	63,9 %
Terminales	5,3 %	13,4	42,7 %	1,0 %	9,9	64,4 %

Bien évidemment, pour les langues anciennes comme pour les langues vivantes, plus le nombre d'élèves concernés diminue, plus l'indicateur E/S décroît et corrélativement plus le pourcentage des groupes à faible effectif augmente compte tenu du moindre remplissage des structures.

On ne peut pas actuellement rapporter les moyens horaires consacrés aux options aux effectifs d'élèves qui en bénéficient. Cependant, la multiplicité des groupes, notamment à faible effectif, caractérise l'enseignement dans les options comme en langues vivantes. Il convient de voir dans quelle mesure la carte des formations accentue cette dispersion de l'offre et ce faible remplissage des structures.

1.1.3. Un double constat

Les analyses globales qui précèdent, sans pouvoir être plus complètes, permettent déjà d'établir un double constat.

- ***premier constat : une confirmation du coût plus élevé de certains enseignements***

Le coût horaire par élève ou par étudiant est plus élevé en CPGE, en STS et pour les options que pour les enseignements obligatoires. Cette différence résulte en particulier des effectifs moins importants en options, du faible remplissage de certains groupes dans les classes post-bac, et du coût majoré de l'heure-professeur dans l'enseignement supérieur des lycées.

C'est ce coût par élève plus élevé qui est le trait commun aux trois types d'enseignement sur lesquels porte la présente mission d'inspection. C'est pourquoi il convient de veiller à ce que la carte de ces formations soit la plus pertinente possible. De plus, concernant des enseignements facultatifs, il importe de vérifier la bonne utilisation des moyens qui leur sont consacrés afin, éventuellement, d'assurer dans de meilleures conditions d'encadrement les enseignements obligatoires.

⁹ Gestion prévisionnelle des besoins et des ressources - document de travail, bilan d'étape d'un groupe de travail DESCO-DPD-DPE-DAF, juin 1999.

- ***second constat : des données insuffisamment vérifiées peuvent aboutir à un pilotage à l'aveugle***

Pour autant, l'administration centrale n'est pas actuellement en mesure de faire la part précise des moyens consacrés aux enseignements obligatoires et aux enseignements facultatifs et ceci malgré les très importants progrès accomplis dans l'exploitation des informations fournies par les applications de gestion. A cet égard, les éléments qui pourraient éclairer le décideur sont incomplets ou approximatifs, et risquent d'entretenir l'idée de rééquilibrages possibles sans que puissent être fournies des données assurées.

Dans l'analyse du processus de décision à l'échelon national, cette connaissance incomplète des moyens consacrés aux options constitue un premier handicap.

La marge de « dispersion des moyens » est donc d'autant plus difficile à établir globalement que l'enveloppe des moyens concernés n'est elle-même pas sûrement circonscrite.

1.2. DES MARGES DE MANOEUVRE LIMITEES

Un système dont l'élasticité est réduite

1.2.1. des ajustements à la marge

Si l'ampleur des moyens mobilisés pour certains enseignements est incertaine, les marges de manoeuvre sont de plus limitées. L'élasticité du système est évidemment relative et l'éventualité de rééquilibrages ou la recherche d'une optimisation des moyens, pour être réalistes, se doivent d'en tenir compte. On peut essayer, à travers quelques exemples, d'avoir une première idée de ces marges de manoeuvre en gardant un point de vue global, comme dans les considérations précédentes.

Ainsi, la carte des classes préparatoires aux grandes écoles, qui est nationale, est aujourd'hui globalement stabilisée. Depuis la rentrée 1999, la carte des CPGE comporte 1705 divisions et n'a vu le nombre de classes augmenter que de 6 unités, toutes CPGE confondues, scientifiques, littéraires, économiques et commerciales. Les fluctuations de la carte ne représentent donc que 0,35 % du total des divisions.

Concernant le taux de remplissage des structures, on a souligné précédemment que les divisions de CPGE étaient bien remplies (33,8 étudiants en moyenne) ; 50 d'entre elles ont néanmoins un effectif inférieur à 15 étudiants (24 en CPGE scientifiques, 10 en CPGE littéraires, 16 en CPGE économiques et commerciales). Indépendamment ici de tout jugement sur l'opportunité de l'ouverture ou du maintien de ces classes, elles ne représentent globalement que 3 % du nombre total de divisions.

En rappelant que l'ensemble des CPGE représentent 5,2 % des heures dispensées en lycée général et technologique, on mesure que les marges de manoeuvres appréciées globalement et donc en partie abstraitement, demeurent faibles.

Les sections de techniciens supérieurs pour leur part pourraient être mieux remplies comme le nombre moyen d'étudiants par division peut le laisser présager (cf. supra page 9). En effet, le nombre de places vacantes dans les STS reste élevé puisqu'il atteint 8,87 % dans les classes des lycées publics. Ce pourcentage, plus élevé dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé (0,34% dans l'enseignement privé soit un taux de 7,39 % de places vacantes pour l'ensemble public + privé), varie grandement d'une académie à l'autre. Le taux de places vacantes dans les STS publiques s'échelonne en effet de 3 % à 17,5 % . Ceci permet de cerner une marge réelle de progrès pour aller vers une meilleure économie du système.

Cette première approche « macroscopique » reste évidemment indicative et ne vise qu'à donner des ordres de grandeur. Elle doit être précisée par des analyses à l'échelle académique, d'autant plus que certaines contraintes peuvent alors s'ajouter : un raisonnement globalement équilibré par grandes masses peut ne pas être vérifié localement.

1.2.2. des contraintes qui limitent les ajustements et les évolutions

Les raisonnements précédents n'ont porté que sur les moyens horaires. Ils correspondent à une approche qui peut intéresser la direction de l'enseignement scolaire pour ce qui concerne l'administration centrale ou les divisions de l'organisation scolaire pour ce qui relève des rectorats. Ils ne sauraient pour autant se suffire à eux-mêmes tant la question des personnels intervient dans la réalité : le point de vue et les contraintes de la direction des personnels enseignants du ministère comme des D.P.E rectorales ne sauraient être oubliés ou mésestimés.

Ainsi, l'évolution de la carte des options ou des langues vivantes est souvent conditionnée par **le potentiel de professeurs dans les disciplines concernées**. C'est notamment le cas en langues vivantes. Alors qu'un effectif très faible d'élèves pourrait justifier de faire évoluer la carte de formation, le potentiel en professeurs peut conduire à maintenir la situation existante. Il n'est d'ailleurs pas rare que la suppression des moyens de telle option à très faible effectif ne soit sensible qu'en terme de dotation horaire tandis que le professeur reste rattaché administrativement à l'établissement ; nous en donnerons des exemples dans la seconde partie de ce rapport à l'occasion de l'examen des pratiques et politiques académiques.

On ne saurait donc trop hâtivement traduire dans la réalité des évolutions qui peuvent pourtant paraître découler de certaines analyses globales.

L'état de la carte de formation, l'opportunité d'ouvrir ou de maintenir telle option ou l'enseignement de telle langue, ne peuvent pas non plus s'apprécier uniquement du point de vue des effectifs. **Ces enseignements permettent à l'institution scolaire d'équilibrer les flux d'élèves entre les différentes voies de formation** ou les diverses séries des lycées. La rénovation pédagogique du lycée, depuis 1992 et à travers les ajustements successifs qu'elle a connu, a toujours joué de cette offre d'enseignements de détermination, d'enseignements de spécialités ou d'options pour rééquilibrer les différentes séries en termes de nombre comme de profil d'élèves. Ouvrir des enseignements de technologie des systèmes automatisés (T.S.A.) pour attirer davantage d'élèves vers les formations scientifiques ou technologiques industrielles, offrir une option de littérature ou élargir la gamme des enseignements de langues pour rendre à nouveau attractive la série littéraire, autant d'exemples qui montrent que ces enseignements participent au pilotage du second degré et constituent un investissement au profit d'une politique éducative.

Après cette première approche globale, il importe de voir comment les académies exploitent ces marges de manoeuvre et intègrent ces diverses contraintes. L'action académique, plus proche des réalités des établissements, ne peut-elle pas dégager d'autres formes de souplesse contribuant à une meilleure maîtrise de l'offre de formation ?



SECONDE PARTIE

DES PROCESSUS DE DECISION EN COURS D'EVOLUTION

2.1. DES PROCEDURES CLASSIQUES ET RODEES QUI NE SONT QUE PARTIELLEMENT ADAPTEES

2.1.1. Un processus de décision qui souffre de calendriers pour partie décalés

- *des calendriers décalés à l'échelon académique*

Dans la plupart des académies le processus d'élaboration de la carte des formations respecte un calendrier identique, au moins dans ses grandes lignes, marqué par les mêmes échéances principales.

Selon le schéma habituel, la préparation des modifications à apporter à la carte des formations pour la rentrée scolaire de l'année N débute au printemps de l'année civile N - 1, par exemple en mai 1998 pour la rentrée de septembre 1999. On ne remarque pas assez que cela correspond en réalité à un moment de l'année scolaire N-2.

année scolaire N-2			année scolaire N- 1					année N
mai	juin	juillet-août	septembre	octobre	novembre	décembre		septembre
			 bilan rentrée N -1					
lettre de cadrage recteur ⇒	propositions des établissements		synthèse académique	examen Rectorat /Région	décisions Rectorat	CTPA	notification établist.	rentrée avec nouvelle structure
		↳ transmises au rectorat ↗ instruction DOS, DAET, IPR, IEN + ↳ transmission à la Région ÄÄÄÄÄÄ ↗			↳ calcul structure ↗ et DHG		+ ajustements ultérieurs ↗	

Le point de départ est toujours un appel à proposition adressé à chaque établissement pour recenser les modifications souhaitées. Il est souvent accompagné d'une lettre de cadrage du recteur diffusée au mois de mai et destinée à guider les établissements dans l'élaboration de leurs propositions d'évolution des formations. Les établissements sont invités à présenter leurs propositions au rectorat au cours du mois de juin.

Dès lors, un dialogue s'instaure jusqu'au mois de septembre, nourri par l'instruction des dossiers faite par le délégué académique aux enseignements technologiques (DAET) pour les formations technologiques et professionnelles, par les corps d'inspection concernés, inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) et inspecteurs de l'Education nationale (IEN), par les services du rectorat. Dans bien des cas les dossiers sont également adressés à la Région.

La synthèse des propositions s'appuie alors, notamment pour les formations professionnelles, sur une analyse du vivier et du flux potentiel d'élèves concernés, sur l'estimation des débouchés existants, sur la quantification des moyens nécessaires, ainsi que sur l'examen de la carte des formations déjà ouvertes dans le voisinage géographique.

Les inspecteurs d'académie sont différemment associés selon les académies ; ainsi, dans telle académie, les dossiers leur sont transmis, pour avis, après cette phase d'expertise académique de septembre.

Les décisions relatives à la carte des formations sont arrêtées en novembre. Les structures, les ouvertures, les reconductions d'options voire de classes de STS ainsi que la dotation horaire globale sont définies pour chaque établissement. Le processus classique de préparation de la rentrée est dès lors enclenché.

Ce type de procédure présente une double caractéristique : l'initiative est d'abord celle de chacun des établissements et le calendrier de préparation de la rentrée N se déroule en grande partie en méconnaissance du bilan définitif de la rentrée N - 1. Dans les rectorats visités, les services et conseillers du recteur travaillaient encore cette année sur un projet de carte 2000 alors qu'ils n'espéraient disposer du bilan de la rentrée 1999 qu'au terme du mois d'octobre. En conséquence, l'essentiel des phases d'analyse et de synthèse des propositions émanant des établissements se déroule avec pour seules références les données de l'année scolaire N - 2. Au mieux il ne reste que deux à trois semaines pour revoir les schémas envisagés et intégrer le constat de rentrée dans la prise de décision du mois de novembre.

Ainsi, même dans une académie comme Versailles où le recteur s'est personnellement et fortement impliqué en vue de la rentrée 1999 dans la phase finale du processus et n'a arrêté ses décisions en novembre qu'après avoir tenu des réunions de districts avec tous les chefs d'établissement, l'essentiel de l'instruction des dossiers s'est déroulé avant que les résultats de la rentrée 1998 soient connus.

A titre d'exemple complémentaire, dans cette même académie, le projet de carte des langues vivantes en collège qui pourrait tirer avantage à s'articuler avec les choix de langues effectuées à l'école primaire, doit être remis au recteur à la mi-novembre alors même que les données fournies par le premier degré ne sont disponibles qu'au mois de décembre.

Concernant la carte des enseignements de détermination en seconde, des enseignements de spécialité en terminale ou des options, il convient de distinguer deux types de situations et de calendriers. Si la création de l'option proposée par l'établissement implique la collectivité de rattachement, soit à travers le schéma prévisionnel des formations, soit du fait des problèmes de locaux ou de matériels qui y sont liés, le processus de décision devra respecter le calendrier que nous venons de présenter. Ceci est notamment le cas en Ile-de-France où la Région a souhaité disposer de ce délai pour instruire le dossier.

En revanche, si l'option n'engage que l'Education nationale, notamment à travers le besoin horaire (option de langues anciennes, de langue vivante, d'arts par exemple), la proposition peut parfois n'être présentée qu'au mois de novembre, au moment de la discussion sur les structures de l'établissement pour la rentrée immédiatement à venir.

- *des calendriers décalés à l'échelon de l'administration centrale*

Le présent rapport a déjà souligné l'important travail récemment développé par la direction des enseignements scolaires et la direction de la programmation et du développement à partir des données fournies par les bases-relais. Il permet désormais de fournir à l'administration centrale comme aux rectorats une somme importante d'indicateurs utiles au pilotage des académies. Ainsi peut-on connaître avec précision la taille des structures, la taille des groupes, les effectifs moyens par division, le nombre et le pourcentage d'heures effectuées devant des groupes à faible effectif ou à fort effectif, toutes informations disponibles aussi bien à l'échelle nationale que pour l'échelon académique et même établissement par établissement.

L'exploitation de ces informations souffre pourtant d'un handicap qui ne permet pas d'en tirer pleinement profit. Compte tenu du délai nécessaire pour faire remonter et « fiabiliser » ces données, les informations concernant une année scolaire ne sont en effet disponibles que quatre ou cinq mois après la rentrée, en janvier 2000 par exemple pour ce qui concerne l'année 1999-2000.

En conséquence, ce travail ne permet pas encore d'éclairer avec précision l'administration centrale sur l'état présent des académies au moment où elle tient avec elles les réunions destinées à préparer la prochaine rentrée ; il ne peut pas davantage fournir aux académies des données actualisées avant qu'elles aient achevé leur préparation de rentrée.

L'établissement public local d'enseignement est l'échelon qui a l'initiative principale en matière de proposition d'évolution de la carte des formations.

Dans le processus de décision, et compte tenu du calendrier de préparation de la rentrée, les éléments pris en compte ne sont pas suffisamment actualisés.

2.1.2. Quelle carte des formations connaît-on ?

Compte tenu des procédures décrites qui ont le mérite d'être bien rodées, les rectorats ont évidemment connaissance de la carte des formations telle quelle résulte des décisions relatives aux structures arrêtées dans le cadre de la préparation de la rentrée.

Cependant, pour ne parler encore que de la connaissance de la carte, indépendamment de la question de sa maîtrise, on doit distinguer trois niveaux dans la connaissance dont disposent les rectorats.

- Les rectorats ont **une connaissance complète et précise de la carte des formations entendue au sens des filières et des types de formation**. Chaque rectorat connaît la carte des formations professionnelles, CAP, BEP, baccalauréats professionnels, STS par exemple, ou des formations générales et technologiques avec le nombre de divisions correspondantes par établissement.
- **La plupart des rectorats, à travers la connaissance des structures, disposent désormais d'une carte des options** et de leur taux de remplissage.

- **En revanche la connaissance fine de la réalité des établissements n'est pas toujours assurée.** La liste exacte des options effectivement ouvertes dans les établissements, les taux réels de remplissage échappent pour partie à la connaissance des autorités académiques.

2.1.3. Carte académique et carte effective ou les possibles écarts entre la carte vue du rectorat et la carte vue en établissement

Entre les effectifs pris en compte par les autorités académiques pour décider du devenir de telle ou telle option et les effectifs réellement accueillis, la différence est souvent loin d'être négligeable.

Entre les options connues, ouvertes et autorisées par un rectorat et ce qui se passe effectivement dans les établissements, l'écart pour n'être pas considérable n'en est pas moins parfois assez sensible.

Cette relative méconnaissance d'une fraction de l'offre réelle de formation et des effectifs accueillis peut être tenue pour marginale. Elle n'est pourtant pas dépourvue de signification quant à l'analyse des processus de décision. Elle résulte de deux facteurs principaux.

- ***une fiabilité incertaine des chiffres concernant les effectifs***

Comme nous l'avons déjà souligné, la connaissance des effectifs suivant certains enseignements optionnels repose sur une base déclarative ce qui ôte la fiabilité souhaitée aux chiffres pris en compte lorsqu'il s'agit d'examiner la situation d'un établissement. Plusieurs services de rectorat, à l'exemple de ceux de Nice ou de Rouen, se plaignent ainsi de ne pas disposer de données vérifiables et regrettent que certains chefs d'établissement, sous prétexte d'autonomie de l'E.P.L.E., rechignent à faire remonter les effectifs réels des groupes. Ce constat vaut en particulier pour les groupes de langues dont la constitution relève évidemment de l'autonomie de l'établissement. On ne saurait trop rappeler que l'autonomie, qui exclut le contrôle a priori et conduit effectivement les établissements à faire des choix qui relèvent de leur propre initiative, ne dispense nullement de rendre compte.

- ***l'utilisation de la dotation horaire globale et des moyens complémentaires par les établissements***

L'utilisation de la dotation horaire globale par l'établissement peut éventuellement permettre, notamment dans de gros lycées, de disposer des moyens nécessaires au maintien, voire à l'ouverture d'une option non répertoriée par le rectorat. Ainsi, par exemple, l'augmentation de l'effectif moyen dans certaines divisions dégagera les deux ou trois heures nécessaires.

Ces situations peuvent paraître marginales. Au cours de la mission, bien des responsables académiques rencontrés n'ont pas exclu que ces pratiques aient une réalité et ont reconnu qu'ils n'avaient guère eu de moyens jusqu'à présent de toutes les connaître.

Ainsi le rectorat de Lyon s'interroge sur la réalité de ce qui se fait dans les établissements en matière d'option par rapport à ce qui a été annoncé. Ce doute a d'ailleurs incité le recteur à modifier le processus d'élaboration de la carte des formations en conduisant lui-même des réunions par bassin (ce point sera développé plus loin dans ce rapport). Dans l'académie de Nantes, un inspecteur d'académie n'exclut pas le maintien d'options sur les moyens de la

DHG. En effet, s'il possède pour chaque établissement la répartition des moyens par disciplines, il déplore en revanche de ne pas disposer du groupement et des horaires des élèves. Dans le même esprit, l'académie de Versailles exprime le souci de mieux contrôler l'utilisation des moyens par les chefs d'établissement.

Dans certains lycées bénéficiant de moyens complémentaires liés en particulier à la difficulté des élèves, les enseignements obligatoires comme les options sont assurés sur les moyens de la DHG. Les moyens complémentaires dont la vocation est d'assurer plus d'enseignement en groupes réduits grâce aux dédoublements, peuvent financer des options, voire la création d'une division en plus de celles arrêtées dans la structure du lycée.

Des marges de manoeuvre existent donc dans certains établissements et l'utilisation qui en est faite peut parfaitement se justifier. Pour autant, il n'est pas concevable que les autorités rectorales n'en soient pas toujours informées, faussant ainsi l'analyse de l'établissement lors de la préparation de la rentrée suivante.

Au delà des structures arrêtées et des moyens accordés, les autorités académiques n'ont pas, sur certains points, une connaissance assez fine de la réalité des établissements. La nécessité d'un meilleur suivi s'impose.

2.2. DES CARTES DE FORMATION EN COURS D'EVOLUTION

Les autorités académiques ont conscience des insuffisances des procédures actuelles. C'est pourquoi le dispositif est aujourd'hui en cours d'évolution dans la plupart des académies. Cette volonté d'adaptation, que la mission a pu observer, vise d'abord à réduire la dispersion de certaines offres de formation, mais aussi à améliorer les mécanismes de décision.

2.2.1 La carte des options : des suppressions ont déjà été faites

Le travail d'analyse des options à très faible effectif est conduit systématiquement et des décisions ont déjà été prises. Quelques exemples l'attestent.

Dans l'académie de Poitiers qui s'est longtemps singularisée par une offre particulièrement large et diversifiée, 54 options sur 318 ont été supprimées à la rentrée scolaire 1999.

L'académie d'Aix-Marseille a fermé pour sa part 166 options en trois ans dans les lycées d'enseignement général et technologique. Le rectorat estime que la réduction systématique des options à faible effectif ayant été ainsi réalisée, il lui sera désormais difficile d'aller au-delà.

L'académie de Nantes a procédé à la rentrée 1999 au retrait de 1000 heures qui jusqu'ici finançaient des options. Le choix des options supprimées a été laissé à l'initiative des établissements sans pour autant, semble-t-il, faire apparaître des lacunes flagrantes dans la carte malgré l'absence de régulation académique. Ici aussi, le rectorat considère ne pas pouvoir aller plus avant quant aux fermetures d'options.

2.2.2. L'évolution de la carte des langues : un éparpillement persistant de l'offre

- ***les limites d'une carte conçue à partir de chaque établissement***

Une analyse conduite à l'échelon des établissements au sein des académies visitées montre une situation dans l'ensemble difficile pour les langues dites « rares » dans notre système scolaire. Cette faiblesse des effectifs atteint désormais l'allemand LV2 dont l'enseignement se trouve fragilisé compte tenu des effectifs souvent en forte diminution.

Face à ces évolutions, un dispositif mal maîtrisé des affectations des élèves dans les districts ou bassins de formation contribue à l'éparpillement des moyens, même si l'on peut relever une volonté affichée par les recteurs de redresser la situation depuis 1998.

Quelques exemples permettent d'illustrer la situation actuelle.

Ainsi, dans l'académie de Nantes, tous les lycées de l'académie, sauf un, offrent l'allemand première langue en classe de seconde. En conséquence les effectifs sont parfois faibles comme dans le district d'Angers où deux établissements comptent l'un 36 élèves (Lycée Emmanuel Mounier) et l'autre 9 élèves seulement (lycée Jean Moulin).

De même à Cholet, un lycée (Robert Schumann) accueille 12 élèves en seconde tandis qu'un autre (lycée Fernand Renaudeau) n'a que 3 élèves.

Au Mans, 241 élèves ayant choisi l'allemand en première langue sont répartis dans tous les lycées et deux établissements comptent de ce fait moins de 15 élèves.

Dans le secteur de Nantes-centre, 81 élèves étudient l'italien au titre de la seconde langue vivante en classe de seconde, et sont répartis sur 4 des 6 lycées du secteur ; en conséquence l'un des lycées (lycée La Colinière) ne compte que 4 élèves.

A Angers, 4 élèves suivent en seconde un enseignement d'arabe comme seconde langue vivante et sont répartis dans 3 lycées.

Au collège, la situation n'est guère différente. Dans le bassin du Mans, sur 29 collèges, 21 offrent l'allemand LV 1 et 285 élèves sont accueillis : si la moyenne théorique est donc de 13,6 élèves par établissement, de fait 11 collèges accueillent moins de 12 élèves.

Dans tous les cas étudiés, cette répartition maximale de l'offre étendue à tous les établissements ne prend pas en compte le vivier d'élèves concernés, et conduit à une forte déperdition de moyens, déperdition d'autant plus regrettable que le choix des établissements ne se fait pas toujours, dans les cas cités, en fonction de l'offre de formation en langues vivantes.

On peut considérer que cette offre élargie à l'ensemble ou à la quasi totalité des établissements d'un secteur a pour but d'éviter la concurrence entre établissements : en proposant tous les mêmes options, les établissements pensent ainsi en annihiler ou en neutraliser les effets. La concurrence est reconnue même si elle est difficilement admise et les établissements estiment ne pouvoir la contenir qu'en maintenant chacun, et donc en multipliant collectivement, les options réputées attractives.

Même si l'on prend en compte en classe de seconde les montées d'effectifs du collège et les choix d'orientation, on peut penser que des solutions de complémentarité dans l'offre de formation doivent être possibles, notamment en zone urbaine.

A cet égard la situation dans une académie-ville comme Paris est encore plus éclairante ¹⁰.

A titre d'exemple, dans le 1^{er} district (9^{ème} et 18^{ème} arrondissements) qui compte 15 collèges, 12 d'entre eux offrent allemand LV2. En conséquence, un collège accueille 5 élèves, un autre collège 6 élèves, un troisième collège 9 élèves, un autre enfin 7 élèves. De même pour le russe, deux collèges proposent cette langue comme LV2 avec des effectifs de 9 et 6 élèves. Dans le même district, 5 lycées offrent russe LV2 et si le lycée Jacques Decour a dû supprimer l'option russe, le lycée Jules Ferry accueille 7 élèves en seconde

Dans le 2^{ème} district (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 10^{ème} et 19^{ème} arrondissements), les 22 collèges offrent allemand LV2 : alors même que quatre d'entre eux ont été conduits à supprimer l'option à la rentrée 99, cinq collèges ont encore moins de 12 élèves. Sur les 14 lycées du district, 12 offrent l'allemand au titre de la seconde langue, et l'un a récemment supprimé cette option.

De même, dans le 3^{ème} district (11^{ème}, 12^{ème} et 20^{ème} arrondissements), parmi les 24 collèges, 12 offrent allemand LV2, et si 2 collèges ont supprimé l'option à la rentrée 1999, cinq ont toujours un effectif inférieur à 12 élèves.

A la différence des académies urbaines, les contraintes géographiques expliquent les faibles effectifs rencontrés dans plusieurs académies.

A titre d'exemple, le district de Morteau dans l'académie de Besançon compte un lycée avec trois élèves en allemand LV 3, un collège (le collège de Maiche) avec deux élèves en allemand LV2 et un autre (le collège du Russy) avec cinq élèves en anglais LV2.

Ces exemples ne caractérisent pas seulement les académies citées mais sont révélateurs de situations encore très répandues.

L'éparpillement persistant de l'offre est dû en partie, outre les contraintes géographiques, à une approche trop systématique par établissement. Collèges et lycées développent des stratégies fondées davantage sur le souci de maintenir ou d'accroître l'attractivité de l'établissement que sur une analyse du vivier d'élèves concernés par les choix de langues vivantes. La prise en compte du seul niveau de l'établissement public local d'enseignement n'est pas satisfaisante.

¹⁰ Selon les documents de la Direction de l'académie de Paris, DOPS (06.04.99) concernant la rentrée 99-2000.

- ***les évolutions engagées par les recteurs : une approche par bassins et districts***

Le trait commun aux évolutions actuellement amorcées par les recteurs est la volonté de dépasser cet échelon de l'établissement pour s'appuyer sur la structure des districts ou des bassins de formation afin de viser à une meilleure complémentarité entre les offres de formation. Les académies observées dans le cadre de cette mission, Versailles, Paris, Lyon, Nantes mais également d'autres académies comme celles de Bordeaux, Nice, Lille sont résolument engagées dans cette voie.

L'idée de réexaminer complètement la carte des langues vivantes est partagée par ces académies. A cet égard, on ne manquera pas de rappeler que depuis plusieurs années des instructions constantes et réitérées émanant de la direction des lycées et collèges puis de la direction de l'enseignement scolaire ont été adressées aux recteurs leur demandant d'établir une carte académique des langues vivantes, incluant premier et second degrés.¹¹ Force est de constater que les impulsions rectorales actuelles reconnaissent implicitement une absence de véritable maîtrise de cette carte jusqu'à présent.

Dans le cadre de la réflexion qui doit présider à la redéfinition de l'offre de formation, le recteur de l'académie de Versailles a ainsi explicitement retenu deux thèmes prioritaires, la carte des enseignements de détermination en classe de seconde générale et technologique et la carte des langues vivantes, depuis l'école primaire jusqu'aux classes post-bac.

L'échelon pertinent pour mener cette réflexion est celui des bassins d'éducation que le rectorat de Versailles met actuellement en place dans le cadre de l'expérimentation de la nouvelle organisation de l'académie. Dans le même souci de dépasser la fragmentation et la juxtaposition des propositions issues des établissements, le recteur de l'académie de Lyon entend également s'appuyer sur les douze bassins de l'académie en tenant une réunion dans chacun d'eux avant d'arrêter toute décision relative à la carte des options.

Dans l'académie de Nantes une carte de l'état actuel de l'enseignement des langues vivantes a été établie par district dès cette rentrée. Là encore l'échelon du bassin a été considéré comme le plus propre à favoriser les discussions et l'élaboration de propositions cohérentes. L'objectif assigné par le recteur était de mieux articuler l'enseignement dispensé en CM2 et en 6^{ème} et de procéder à l'examen attentif des situations où les effectifs sont inférieurs à 10 élèves, le rectorat précisant qu'il ne saurait être question d'ouvrir un nouveau groupe de langue à moins de 12 élèves.

Compte tenu de la dispersion de l'offre de langues vivantes dans les établissements de la capitale, l'académie de Paris a mis en place un système d'alerte aux établissements avant toute décision de fermeture, s'appuyant sur un historique renseigné depuis 1994. Une carte des langues vivantes par districts, qui prend en compte les évolutions d'effectifs sur trois ans, a pu être établie. Plus que la seule faiblesse des effectifs, c'est bien en effet la tendance qui, dans certains établissements, doit inquiéter. L'application de seuils de fermeture à 10 élèves et de seuils d'ouverture à 15 élèves est de ce fait mise oeuvre avec circonspection et progressivité. Pour autant, de telles mesures pouvaient conduire à 48 fermetures d'options (tous établissements confondus) à la rentrée 1999 et à 59 à la rentrée 2000. L'allemand représente sur ces totaux 19 et 33 prévisions de fermeture et le russe 19 et 12 prévisions de fermeture. A

¹¹ Voir notamment la circulaire n° 98-105 du 11/5/98, B.O. n° 22 du 28 /5/98 : *enseignement des langues vivantes étrangères*, point II,1.

Paris, désormais comme dans la plupart des académies, le choix conjugué de l'anglais LV1 et de l'espagnol LV2 tend à s'imposer (68 % des élèves de quatrième ont choisi l'espagnol comme seconde langue vivante à Paris). Si l'allemand en est particulièrement affecté, si le russe tend à disparaître, en revanche l'italien se maintient relativement bien.

- ***des essais de solution pour maintenir une offre diversifiée d'options***

Face aux faibles effectifs, la solution n'est pas nécessairement dans la suppression des enseignements mais dans le réaménagement de l'offre et le recours à des solutions alternatives : coopération à l'intérieur et entre les districts, enseignement à distance couplé à des phases de regroupement des élèves, utilisation plus importante des moyens multimédias, conventions entre établissements, mixité des élèves d'établissements différents quand la géographie le permet.

Accompagnant leur politique de redéfinition de la carte des options et des langues vivantes, certaines académies tentent ce type d'expérience. Ainsi, corrélativement aux fermetures d'options, l'académie d'Aix-Marseille comme l'académie de Lyon ont favorisé les regroupements d'élèves inter-niveaux.

La mutualisation de l'offre entre différents établissements est également une solution possible, à l'exemple de ce que fait l'académie de Lyon pour maintenir et promouvoir l'enseignement de l'italien : les élèves sont réunis par groupes de trois collèges en veillant à assurer la poursuite de l'enseignement au lycée. Pour les lycées professionnels, le jumelage avec certaines entreprises permet le maintien d'une formation en italien.

Ces solutions, pour intéressantes qu'elles soient, rencontrent rapidement des limites. L'académie de Paris, compte tenu de la densité de ses établissements en zone urbaine, a étudié de semblables hypothèses de mutualisation de l'offre d'options dans le cadre des districts. Pour autant les difficultés à aligner les emplois du temps des différents établissements ajoutent une rigidité supplémentaire au moment même où les modes de travail en collège comme en lycée (modules, aide individualisée, consolidation, heures de remise à niveau, dédoublements) multiplient déjà les contraintes à cet égard.

2.2.3. La stabilisation de la carte des CPGE

A la différence des autres cartes de formation, la carte des CPGE est nationale et ne peut avoir qu'un pilotage national. Celui-ci a été assuré jusqu'en 1997 par la direction des lycées et collèges (DLC) et relève, depuis 1997, de la responsabilité de la direction de l'enseignement supérieur (DES).

Dans le cadre de la préparation de la dernière rentrée de septembre 1999, deux notes de la directrice de l'enseignement supérieur ont indiqué aux recteurs les principes qui président à l'évolution des schémas académiques post-bac, précisé les objectifs pour ce qui concerne l'évolution du réseau des CPGE et rappelé les règles d'élaboration de cette carte¹².

¹² Notes de la directrice de l'enseignement supérieur aux recteurs d'académie en date du 2/09/98 et du 14/10/98 en annexe n° 5.

L'administration centrale confirmait à cette occasion que « le seuil de 15 étudiants par division est le minimum exigible pour une émulation satisfaisante et que les classes à effectifs moindres feraient l'objet d'une attention particulière, leur fermeture devant être proposée. »

Cette directive a été bien relayée par les recteurs dans leurs propres notes de cadrage adressées aux proviseurs de lycées.¹³

Trois orientations concernant les différentes filières étaient également formulées par la direction de l'enseignement supérieur :

- pour les classes scientifiques, le rééquilibrage entre MPSI/PCSI devait être poursuivi afin de contribuer à alimenter, pour l'essentiel, les classes de PSI à partir d'étudiants issus de PCSI ;
- les classes littéraires, ne pouvaient être multipliées en raison de leurs débouchés limités, les structures existantes ne devant pas être étoffées et l'ouverture de classes ou d'options ne pouvant s'envisager que très ponctuellement ;
- le réseau des classes économiques et commerciales, déjà largement développé, devait être rationalisé en évitant les implantations trop éparées.

Enfin, l'ensemble des propositions de modifications du réseau ont été étudiées lors d'une réunion de synthèse le 1^{er} février en respectant un double principe : le maintien de la cohérence de l'offre au niveau national et académique, la constance de moyens engagés.

L'examen des évolutions à la rentrée 1999 montre que ces directives ont été globalement suivies même si quelques points méritent d'être soulignés.

évolution des effectifs des CPGE [public seulement] et répartition par baccalauréat obtenu					
	1996	1997	1998	1999	Différence 98/99
Bacheliers S	125 656	122 148	128 428	125 056	-3 372
Bacheliers L	65 178	67 948	66 947	60 147	-6 800
Bacheliers ES	68 109	72 205	72 744	73 553	+809
Classes Litt 1 ^{ère} année	5 778	5 928	5 923	5 646	-277
Classes Litt 2 ^{ème} année	3 915	3 852	3 557	3 805	+248
total littéraires	9 693	9 780	9 480	9 451	-29
Classes Eco 1 ^{ère} année	5 646	5 841	6 101	6 135	+34
Classes Eco 2 ^{ème} année	4 310	4 784	5 054	5 327	+273
total éco. et com.	9 956	10 625	11 155	11 462	+307
Scient 1 ^{ère} année	19 662	19 280	18 550	18 583	+33
Scient 2 ^{ème} année	20 593	20 528	19 258	18 670	-588
total scientifiques	40 255	39 808	37 808	37 253	-555
TOTAL/CPGE	59 904	60 213	58 443	58 166	-277
		+0,51%	-2,9%	-0,47%	

Le détail pour les classes scientifiques, littéraires, économiques et commerciales figure pages 32 et 33.

¹³ Par exemple la note du recteur de l'académie de Rennes aux proviseurs en date du 5 mai 1999 (en annexe n° 6).

■ ■ l'évolution de la carte des classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques

• *une stabilisation des flux d'entrée en classes scientifiques*

La carte des classes préparatoires scientifiques comporte à la rentrée 1999/2000, 1107 classes qui concernent 37.253 étudiants (voir le tableau page 32). Le nombre des classes a cru globalement de 5 unités à la rentrée 1999 ; il avait augmenté de 12 à la rentrée précédente. Ces évolutions sont faibles après une réorganisation totale du dispositif lors des rentrées 1995 et 1996. Certaines de ces créations sont d'ailleurs des suites d'opération.

La baisse démographique conjuguée à la baisse des vocations scientifiques, (traduite dans le recul du nombre de bacheliers scientifiques depuis 1996) a entraîné, les premières années, un recul du flux d'étudiants vers les CPGE : la diminution fut ainsi de 1079 étudiants en 1997, puis de 697 en 1998. Cette érosion semble aujourd'hui stoppée dans la mesure où l'on a observé, à la rentrée 1999, un accroissement de 33 étudiants pour un ensemble de 18.583 inscrits en première.

La désaffection des étudiants pour les CPGE scientifiques ne se constate donc pas. Alors même que le nombre de candidats et de titulaires du baccalauréat scientifique a baissé en 1999 en valeur absolue¹⁴, le poids relatif des CPGE augmente légèrement au sein des formations d'enseignement supérieur scientifique. Dans l'érosion des vocations scientifiques, sensible notamment à travers la baisse des premières inscriptions en DEUG, les CPGE constituent un pôle de résistance. De plus, cette résistance n'induit pas d'effets supplémentaires de ségrégation sociale. Si la composition sociologique des classes n'est pas encore exploitée pour l'année en cours, elle est en revanche connue pour les quatre dernières années et traduit une réelle stabilité¹⁵.

En revanche, et contrairement à ce qui était souhaité par le cadrage national, le rééquilibrage entre MPSI et PCSI qui était engagé régresse.

Les nombres moyens d'étudiants par division sont donnés dans le tableau page 32. Pour les filières à flux important, MPSI, PCSI, PTSI, BCPST, Vêto, les effectifs moyens sont respectivement de 39.2, 34.2, 28.7, 39.2, 45.9 étudiants par division. La situation des filières technologiques TSI, TPC, TB est moins favorable puisqu'on dénombre respectivement des effectifs moyens de 25.9, 19.5, et 29 étudiants par classe.

• *un dispositif d'alerte pour l'examen des situations locales difficiles*

Un examen attentif des classes à effectif réduit est systématiquement mené et suivi depuis 1996, date à laquelle la formule dite du « carton jaune » a été mise en place. Cette procédure consiste en un dispositif destiné à avertir les établissements dont les classes ont un effectif, non seulement faible (inférieur à 15 étudiants) mais surtout en décroissance constante. Cette forme d'alerte a toujours été le préalable à une procédure de fermeture de division. On trouvera pages 28 et 35 la liste des classes ayant été signalées comme devant faire l'objet d'une telle observation vigilante à la rentrée 1998 ou à la rentrée 1999.

¹⁴ Voir tableau page 26 et annexe n° 3 *évolution des effectifs en CPGE scientifiques et répartition par baccalauréat obtenu.*

¹⁵ Voir annexe n° 4 *composition socio-professionnelle des CPGE scientifiques.*

Un exemple d'application du dispositif d'alerte sur les classes à faible effectif
RENTRÉE 1998

A la rentrée 1998 les classes suivantes ont été signalées comme relevant d'une observation attentive :

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| • TSI Amiens | • PTSI Armentières |
| • PTSI Montluçon | • PTSI Dunkerque |
| • PT et PSI Corse | • TPC1 et 2 ENCPB Paris |
| • PTSI Meaux | • TB2 ENCPB |
| • TSI Aulnay-sous-Bois | • TSI Sotteville-les-Rouen |
| • PTSI Cluny, | • TB2 Strasbourg |
| • PTSI Nevers | • PSI* Strasbourg (Couffignal) |
| • PCSI Lens | • TB2 Toulouse |

La restructuration de la filière TPC a été engagée par impulsion de la centrale avec appui de deux écoles d'ingénieurs à Montpellier et Mulhouse. Le pilotage de cette opération qui portait une réorganisation complète du réseau n'a pas été apprécié par l'échelon rectoral de Grenoble où la suppression de la TPC, à bon recrutement, du lycée Argouges, ne semblait pas pouvoir s'envisager. En conséquence, la substitution d'une classe ATS à la classe supprimée n'a pu se réaliser que très tardivement et a fragilisé son démarrage. La substitution d'une PCSI à la classe de TPC de Toulouse a été entérinée plus aisément et celle de Paris n'a pu l'être que très tardivement.

Les trois classes de seconde année de la filière TB sont en difficulté sans doute due aux incertitudes pesant sur elles. Une tentative de restructuration de cette voie technologique est en cours en concertation avec le ministère de l'agriculture.

La classe de PSI du lycée Couffignal, transformée d'une classe de MT2 ex T' anciennement réservée aux bacheliers E, a vu ses effectifs se redresser.*

Toutes les autres classes en difficulté appartiennent au champ technologique PTSI et TSI. La fermeture de ces classes pose le problème plus général de la vitalité de la voie technologique : l'existence de CPGE PTSI et TSI apparaît souvent comme un facteur dynamisant de cette voie : aussi ne convient-il pas de fermer prématurément ces classes.

■ ■ L'évolution de la carte des classes préparatoires aux grandes écoles littéraires

- ***le nombre de divisions littéraires augmente alors même que le nombre d'étudiants diminue très légèrement.***

Le total du nombre de divisions de CPGE littéraires, 1^{ère} et 2^{ème} années, s'élève à 245 pour un effectif de 9 451 élèves, soit 38 élèves par division en moyenne. Le nombre de divisions a augmenté de 6 entre 1997 et 1998 et de 5 entre 1998 et 1999. Compte-tenu de l'évolution négative de l'effectif total (- 329 par rapport à 1997) le nombre moyen d'élèves par division a sensiblement diminué, passant de près de 41 à près de 38. Pour autant, les évolutions sont relativement faibles.

La baisse des effectifs semble s'être ralentie : elle n'est globalement que de 29 élèves à la rentrée 99 par rapport à l'année précédente. Cependant, elle s'explique par une remontée des effectifs de 2^{ème} année (+ 248) alors que ceux de 1^{ère} année sont en baisse (- 277). Il faut donc s'attendre à une baisse de effectifs de 2^{ème} année à la rentrée 2000, dont on ne peut pas savoir si elle sera compensée par un rebond de ceux de 1^{ère} année.

- ***une stabilité qui cache de sensibles disparités***

Ces chiffres globaux ne doivent pas dissimuler des disparités dans les évolutions des CPGE littéraires entre la rentrée 1997 et la rentrée 1999.

Ces disparités concernent d'abord la nature des classes :

- les classes de Chartes, qui ne concernent que peu d'élèves et de divisions, sont stables depuis 1997, environ 220 élèves pour 7 divisions ;
- les effectifs des classes de lettres et sciences sociales sont à peu près stables (environ 850 élèves pour les 2 années) mais le nombre de divisions a augmenté de 25 à 28 ;
- les classes de lettres 1^{ère} année ont connu une baisse d'environ 300 élèves alors même que le nombre de divisions est passé de 115 à 118 ;
- les classes de lettres seconde année Fontenay/Saint-Cloud ont perdu 49 élèves et gagné une division. Elles comptent en moyenne 38 élèves par division en 1999 ;
- les classes de lettres seconde année Ulm/Sèvres ont perdu 28 élèves et gagné 4 divisions. Elles comptent en moyenne 29 élèves par division en 1999.

Ces différences se doublent de disparités géographiques quant au nombre d'élèves par classes.

Certaines divisions sont en effet très nettement au-dessus de l'effectif maximum de 48 élèves prévu par la note de service n° 97-126 du 27 mai 1997, particulièrement à Paris, alors que des divisions dans d'autres académies sont très en dessous de ce seuil. Rares sont pourtant les divisions qui ont un effectif inférieur à 15 élèves. Dix divisions ont de tels effectifs, dont trois correspondent à des ouvertures à la rentrée 99 : la classe de lettres 1^{ère} année au lycée du Canada à Evreux compte 13 élèves ; la classe de lettres 2^{ème} année au lycée de Bastia ne compte que 7 élèves et la classe de lettres 2^{ème} année au lycée Saint-Exupéry de Mantes n'accueille également que 7 élèves.

- ***l'absence d'informations précises sur les options en CPGE littéraires***

Malgré la demande formulée par la présente mission d'inspection au cours de l'enquête effectuée sur place à Nantes, Besançon, Lyon, Versailles et Paris, aucune information précise concernant les effectifs des différentes options n'a été fournie par les services rectoraux.

Nous rappelons qu'une enquête sur les options en CPGE littéraires a été conduite à l'automne 1998 sous la direction de Dominique BORNE, doyen du groupe histoire-géographie de l'Inspection générale de l'Education nationale, avec la collaboration d'inspecteurs généraux de tous les groupes concernés. Cette enquête a été remise au Cabinet du ministre. Elle présentait les différentes options en première et en deuxième année, donnait les chiffres précis des effectifs et débouchait sur un certain nombre de conclusions et de recommandations quant à la nécessité des options et à la possibilité de leur meilleure gestion.

En l'absence de nouvelles données chiffrées que les rectorats ne semblent pas en mesure de pouvoir nous fournir comme nous l'a montré notre enquête dans cinq académies, nous ne pouvons sur ce point que renvoyer au rapport qui a été remis au Cabinet du Ministre par Monsieur Dominique BORNE.

■ ■ ***l'évolution de la carte des classes préparatoires aux grandes écoles économiques et commerciales***

- ***avec la fin de la crise de recrutement, le nombre de divisions diminue alors que le nombre d'étudiants augmente***

L'augmentation des effectifs est quasi générale depuis 1997. Elle est certes limitée mais indéniable, particulièrement en ce qui concerne la voie scientifique, la plus nombreuse. Le fait que cette augmentation concerne la première année comme la seconde année est encourageant. Ces CPGE semblent être sorties de la crise de recrutement à laquelle elles ont dû faire face, comme les écoles elles-mêmes vers le milieu des années 1990 et qui avait été d'autant plus difficile que cette période avait correspondu au passage de ces classes à deux ans. Le retour de la croissance après des temps difficiles pourrait expliquer cette reprise du recrutement dans une filière très liée à la conjoncture économique. Si l'on considère par ailleurs que le nombre de divisions a diminué sensiblement entre 1997 et 1999 (5 divisions de moins pour les 2 années de la voie scientifique, 3 divisions de moins pour les 2 années de la voie économique, 1 division de moins pour les 2 années de la voie technologique), il semble que la situation soit globalement apurée et que le bilan du passage de ces classes à deux ans soit satisfaisant.

- ***une croissance qui n'est pas homogène***

Comme pour les CPGE littéraires il faut mettre en évidence des disparités derrière les chiffres globaux.

La plus évidente concerne l'évolution respective de la voie scientifique et de la voie économique. La croissance de la voie scientifique est plus vigoureuse dans la mesure où elle concerne la première année comme la seconde année. Pour la voie économique, en effet, on constate que, si la seconde année a vu ses effectifs augmenter depuis 1997, la première année a enregistré une légère baisse (- 158) entre 1998 et 1999. Le nombre de divisions de seconde année ayant augmenté de une unité dans cette voie entre 1997 et 1999, il pourrait en résulter à terme des problèmes d'effectifs pour certaines divisions de seconde année, si toutefois cette tendance à la baisse se confirmait.

En ce qui concerne la voie technologique, ses effectifs augmentent lentement et régulièrement alors que le nombre de divisions reste à peu près stable. La promotion de cette voie dans les classes terminales STT doit se poursuivre.

Sur le plan de la répartition géographique, comme pour les CPGE littéraires on note de sensibles contrastes entre les CPGE de certains grands centres, à Paris et dans les grandes capitales régionales, et d'autres qui sont moins remplies. Le nombre de divisions en dessous du seuil de 15 élèves (16) reste cependant assez faible si on le rapporte au nombre total de divisions. La procédure de prise de décision de fermeture éventuelle permet de ne pas opérer trop brutalement : en cas d'effectifs trop faibles les établissements sont avertis afin de faire les efforts nécessaires pour redresser la situation. S'ils n'y parviennent pas, la fermeture est décidée.

- ***à la rentrée 1999 la carte évolue vers une moindre dispersion des moyens***

S'il n'y a eu aucune ouverture à la dernière rentrée, en revanche cinq fermetures ont été opérées, dont deux ont été des régularisations de décisions déjà prises en 1998. Rapportées au

nombre total de divisions, ces évolutions apparaissent comme relativement faibles mais sont allés en l'occurrence dans le sens d'une moindre dispersion des moyens.

■ ■ Un pilotage national qui connaît ses premières défaillances

Conformément à l'exigence d'un pilotage national et au Décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994, la note de la directrice de l'enseignement supérieur du 14 octobre 1998 rappelait que toute ouverture de division ou d'option ne peut se faire sans l'accord préalable de l'administration centrale.

Dans quelques cas néanmoins, les ouvertures effectivement constatées ne correspondent pas aux décisions arrêtées à l'échelon national.

- *plusieurs décisions délicates méritent d'être soulignées pour les CPGE scientifiques*

Une classe de PSI du lycée Ambroise Paré de Laval dont la fermeture avait été proposée par l'administration centrale comme par le recteur est néanmoins toujours ouverte en septembre 1999.

Au lycée Leconte de l'Isle à Saint-Denis de la Réunion, une classe de PC qui n'avait pas fait initialement l'objet d'une demande rectorale a également été ouverte en septembre 1999.

Au lycée Jacques Decour à Paris, contre l'avis initial de l'académie, l'administration centrale avait maintenu pour une année supplémentaire une classe de PSI (centrale). Suite à cette position réitérée, le rectorat a dégagé les moyens nécessaires. In extremis pourtant, au mois de juillet 1999, l'administration centrale a entériné la fermeture, alors même que les professeurs venaient d'être nommés postérieurement au mouvement.

Enfin, dans le cas du lycée Ozenne de Toulouse une classe de TB2 a finalement été maintenue après accord de la centrale et du recteur d'académie.

- *quelques cas singuliers pour les CPGE littéraires.*

Une ouverture (lettres 2^{ème} année à Bastia) a été opérée sur décision de la direction de l'enseignement supérieur alors que la commission réunie le 1^{er} février avait donné un avis défavorable. De même deux ouvertures ont été effectuées dans l'académie de Versailles alors que la commission avait demandé un complément d'information ; une autre enfin a été réalisée sur moyens rectoraux (lycée du Canada à Evreux) alors que la direction de l'enseignement supérieur n'avait pas autorisé cette création. Aucune fermeture n'a été décidée pour la rentrée 1999.

Sans être profondément remis en cause, le pilotage national des CPGE connaît pourtant quelques dysfonctionnements qui traduisent une relative perte de maîtrise sur le dispositif. Ainsi, même dans le cadre d'un pilotage national strict, globalement bien respecté, on constate aujourd'hui les premiers signes d'un essoufflement du contrôle.

CPGE scientifiques

évolution des effectifs et des divisions

1999/2000 Public seul (source DPD)

CPGE scientifiques	Nombre de divisions	Effectif 1999	Différence 98/99	Effectif Moy : 35,3	Divisions 15< eff. <20	Divisions effectif <15
1^{ère} année						
MPSI	160	6269	+129	39,2	1	0
PCSI	182	6222	-171	34,2	4	3
PTSI	77	2207	+13	28,7	4	3
BCPST1	47	1843	-39	39,2	1	0
TSI1	26	674	-64	25,9	2	1
TPC1	2	39	-15	19,5	1	0
TB1	3	87	+12	29	0	
Véto	26	1194	+160	45,9	0	0
ENS CachanC	3	48	+8	16	3	0
Total 1^{ère} année	526 (+3/98)	18583	+33 étudiants	Moyenne 35,3	13 (+3/98)	7
2^{ème} année						
TSI2	26	632	-19	24,3	5	1
TPC2	2	24	-16	12	2	1
TB2	3	46	+11	15,3	2	1
ATS	17	480	+34	28,2	3	1
MP2	110	3657	-313	33,3	6	0
MP*2	51	1702			0	0
PC*2	61	2029	-175	32,6	1	0
PC2	85	2725			7	1
PSI*2	39	1393	+2	34,2	2	0
PSI2	68	2266			3	5
PT2	56	1510	-115	28,6	4	3
PT*2	16	553			0	0
BCPST2	47	1611	+3	34,3		1
ENS CachanC	3	42	0	14	0	3
Total 2^{ème} année	581 (+2/98)	18670	- 588 étudiants	Moyenne 32,1	35	17
Total général	1107 diff^{ce} 99-98 = +5	37253	- 555 étudiants		48 (+3)	24

CPGE littéraires

évolution des effectifs et des divisions
nombre de divisions de moins de 15 élèves

1999/2000 - Public seul

CPGE littéraires		Eff. 97	Div.97	Eff. 98	Div.98	Eff. 99	Div.99	Div. <15
1^{ère} année	CPGE 1 Lettres et sciences sociales	499	12	523	14	524	14	0
	CPGE 1 Ecole nationale des Chartes	121	4	123	3	121	4	0
	CPGE 1 Lettres	5308	115	5277	118	5001	118	1
	== total 1^{ère} année ==	5928	130	5923	134	5646	135	
2^{ème} année	CPGE 2 Lettres et sciences sociales	369	13	337	13	343	14	4
	CPGE 2 Ecole nationale des Chartes	102	3	94	3	102	3	0
	CPGE 2 Lettres ENS	1232	39	1187	41	1260	43	3
	CPGE 2 Lettres ENS Fontenay-St-Cloud	2149	54	1939	54	2100	55	2
	== total 2nd année ==	3852	109	3557	111	3805	115	
Total général CPGE littéraires								

CPGE économiques et commerciales

évolution des effectifs et des divisions
nombre de divisions de moins de 15 élèves

1999/2000 - Public seul

CPGE éco & com.		Eff.97	Div.97	Eff. 98	Div.98	Eff.99	Div.99	Div. < 15
1^{ère} année	CPGE 1 ENS Cachan D1 2 ans éco-droit	304	10	329	9	323	9	0
	CPGE 1 ENS Cachan D2 2 ans éco-méthodes	238	11	289	10	297	11	0
	CPGE 1 Eco et commerciale : techno	403	22	415	21	520	21	0
	CPGE 1 Eco et commerciale : scientifique	2850	86	2959	85	3044	83	1
	CPGE 1 Eco et commerciale : économique	2046	62	2109	61	1951	58	1
	== total 1^{ère} année ==	5841	190	6101	186	6135	182	
2^{ème} année	CPGE 2 ENS Cachan D1 2 ans éco-droit	185	9	216	9	216	9	3
	CPGE 2 ENS Cachan D2 2 ans éco-méthodes	198	11	193	10	219	10	1
	CPGE 2 Eco et commerciale : techno	285	21	342	22	348	21	2
	CPGE 2 ENS Cachan D2 1 an : éco-méthodes	89	6	94	6	68	5	2
	CPGE 2 ENS Cachan D1 1 an : éco-droit	97	5	95	5	110	5	3
	CPGE 2 Eco et commerciale : scientifique	2365	84	2517	82	2660	82	3
	CPGE 2 Eco et commerciale : économique	1565	55	1600	56	1706	56	0
	== total 2nd année ==	4784	189	5054	189	5327	187	
Total général CPGE économiques et commerciales								

C.P.G.E. LITTÉRAIRES, ÉCONOMIQUES ET COMMERCIALES

ouvertures et fermetures à la rentrée 1999

I- Ouvertures

1- Classes littéraires

- 3 ouvertures de classe

Académie	Proposition du recteur	avis de la commission DES 1 ^{er} février 1999	Décision finale
CORSE	ouverture d'une 2 ^{ème} année de lettres (FSC) au lycée Giocante de Casabianca à BASTIA	défavorable	ouverture
ROUEN	ouverture d'une 1 ^{ère} année de lettres au lycée du Canada à EVREUX	défavorable	ouverture sur moyens rectoraux
TOULOUSE	ouverture d'une classe de lettres et sciences sociales 2 ^{ème} année au lycée St Sernin de TOULOUSE	favorable	ouverture
VERSAILLES	ouverture d'une 2 ^{ème} année de lettres (FSC) au lycée Michelet de VANVES	demande d'un complément d'information	ouverture
	ouverture d'une 2 ^{ème} année de lettres (Ulm) au lycée Saint-Exupéry de MANTES	demande d'un complément d'information	ouverture

- une ouverture d'option

Académie	Proposition du recteur	avis de la commission DES 1 ^{er} février 1999	Décision finale
NICE	ouverture d'une option philosophie en 2 ^{ème} année de lettres (FSC)	favorable	ouverture

2- Classes économiques et commerciales

- aucune ouverture de classe, aucune ouverture d'option

II. - Fermetures

1- Classes littéraires

- aucune fermeture de classe

NB : A Lyon, les classes de lettres 1^{ère} et 2^{ème} année (FSC) du lycée La Matinière-Terreux ont été transférées au lycée du Parc.

- aucune fermeture d'option

2 - Classes économiques et commerciales :

- 5 fermetures de classes

Académie	Proposition du recteur	avis de la commission DES 1 ^{er} février 1999	Décision finale
AIX-MARSEILLE	Fermeture de la 1 ^{ère} année ECE au lycée F. Mistral à AVIGNON	déjà décidée par la DESUP le 22 mai 1998	fermeture
AMIENS	Fermeture de la 2 ^{ème} année ECE au lycée P. Claudel à LAON	fermeture	fermeture
LILLE	Fermeture de la 2 ^{ème} année ECS au lycée Gambetta à ARRAS	fermeture	fermeture
LIMOGES	Fermeture de la 2 ^{ème} année option techno au lycée P. Bourdan à GUERET	fermeture	fermeture
NANTES	Fermeture de la 1 ^{ère} année ECE au lycée P. Mendès France à LA ROCHE-SUR-YON	avertissement, alors que la classe était déjà officiellement fermée à la rentrée 1998	fermeture

CPGE SCIENTIFIQUES - ANNEE 1999

ETUDE DES SITUATIONS PROBLEMATIQUES DU POINT DE VUE DES EFFECTIFS

Classes de première année :		
• dont l'effectif est inférieur à 15		
- Classes récemment créées	•PTSI de Massy	ouverture tardive
- Classes en déclin signalé	•PCSI Fresnel Paris •PCSI Laval •PCSI Gambetta Tourcoing •PTSI Cluny •TSI St Briec, •PTSI Aubervilliers	équilibre du pôle parisien suite de l'aventure de Laval depuis 1974 surcapacité apparente de l'académie de Dijon en PTSI rechute
• dont l'effectif est compris entre 15 et 20		
- Classes récemment créées	•TPC1 Mulhouse,	ouverture tardive
- Classes en déclin signalé	•PTSI Meaux •PCSI St Denis, •PTSI Dunkerque, •PTSI Besançon •PCSI St Nazaire, •PCSI Chartres •PTSI Chalons-en-Champagne •TSI Sotteville-les-Rouen •MPSI Evry •PTSI Chalons-sur-Saône	
Classes de seconde année :		
• dont l'effectif est inférieur à 15		
- Classes récemment transformées ou créées	•ATS St-Denis et Grenoble •PSI Angers •PC Toulouse (lycée Déodat)	
- Classes en déclin signalé :	•PSI Belfort •PSI et PT Corse •PT Meaux •PT Nevers •PSI Laval, PSI Mulhouse •BCPST2 Arras, •PT Montluçon, •TPC2 Paris (ENCPB).	
• dont l'effectif est compris entre 15 et 20		
- Classes récemment transformées ou créées	•PC St Quentin •TPC2 Grenoble •MP et PC Martinique •PSI Réunion	
- Classes à problème :	•PSI* Douai, Annecy •PC* Douai •MP Compiègne, Bourges, Le Mans, St Germain en Laye, Evry •PC Périgueux, Lens, Bourges, Angers, Lorient •PT Besançon (lycée J Haag), Toulon •PSI Versailles (lycée J Ferry), Vierzon, Lorient •TSI2 Amiens, Toulon, Sotteville-les-Rouen, Colmar •ATS Nogent sur Oise, Argenteuil	

2.2.4. L'évolution de la carte des STS : un nombre toujours trop élevé de places vacantes

La rentrée 1999 a enregistré une sensible diminution du nombre de places vacantes en sections de techniciens supérieurs : le pourcentage global, établissements publics et établissements privés confondus est passé de 10,5 % en 1998 à 7,39 % en 1999 soit une baisse de plus de 3 points.

Néanmoins, comme l'examen des données globales dans la première partie de ce rapport l'a déjà précisé (page 15), le pourcentage de places vacantes reste nettement plus élevé dans le public (8,87 %) que dans le privé (0,34%)¹⁶ et joue sur des capacités d'accueil bien supérieures.

Places vacantes en 1999 en BTS tous secteurs confondus											
capacité accueil public	capacité accueil privé	effectifs public	effectifs privé	places vacantes public	% places vacantes public	places vacantes privé	% places vacantes privé	capacité accueil totale	total effectifs	total places vacantes	% places vacantes
84 334	17 755	76 852	17 694	7 482	8,87 %	61	0,34 %	102089	94 546	7 543	7,39%

7 482 places sont ainsi demeurées vacantes dans les sections de techniciens supérieurs des lycées publics à l'issue de la dernière rentrée.

Un examen plus détaillé fait apparaître que le pourcentage de places vacantes dans les lycées publics est supérieur à 15 % dans cinq académies et compris entre 10 et 15 % dans sept académies.

De plus, certaines académies cumulent un taux élevé de places vacantes dans les établissements publics comme dans les établissements privés traduisant de grandes difficultés de remplissage et probablement une inadéquation de la carte des formations.

La majeure partie des places vacantes (4 233 soit 56% des places vacantes du public) se trouve dans le secteur de la production, lequel ne représente pourtant qu'un peu plus du tiers de l'ensemble des effectifs des STS publiques. Le taux de places vacantes dans le secteur de la production est ainsi de 12,76 % contre 6,36 % dans le secteur tertiaire (enseignement public seul).

L'analyse par spécialité révèle également de forts contrastes, certains BTS, dans le secteur de la production comme dans le secteur des services, offrant un grand nombre de places vacantes, avec un pourcentage qui peut atteindre 20, 30 voire 40 % dans quelques académies.¹⁷

Ces réelles difficultés de remplissage des sections de techniciens supérieurs traduisent soit une offre sur-dimensionnée qui ne correspond plus aux besoins professionnels actuels, ou aux attentes des jeunes, soit un mauvais pilotage des procédures, circuits et calendriers d'inscription.

¹⁶ Voir les tableaux figurant en annexe n° 7 présentant le nombre et le pourcentage de places vacantes en STS, académie par académie et secteur par secteur (données fournies par les résultats de l'enquête « Places vacantes en STS et en IUT à la rentrée 1999 », document de la direction de l'enseignement supérieur).

¹⁷ Voir le tableau en annexe n° 7 « classement décroissant des spécialités de BTS présentant des places vacantes »

Le processus de décision concernant les sections de techniciens supérieurs est lié à la carte régionale des formations arrêtée en concertation avec les collectivités territoriales dans le cadre du plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFJ). L'effort de rationalisation de la carte est donc confronté aux volontés locales qui visent souvent à l'accroissement de l'offre.

Cependant, l'inadaptation de l'offre de formation peut être due, en partie, à l'inertie des structures qui ne parviennent pas à évoluer au rythme des besoins professionnels. L'investissement en matériels, en équipements, l'existence d'équipes enseignantes peuvent conduire à maintenir des sections qui ne sont plus en phase avec les besoins de l'emploi.

Ainsi, dans une académie l'offre de formation peut aussi être fortement décalée par rapport à la demande sociale (taux de remplissage de 75% en première année de BTS, 70% en deuxième année pour des sections de comptabilité gestion par exemple).

Inversement des offres d'emploi demeurent parfois infructueuses tout comme les demandes de formations à mettre en place faute de titulaires de BTS requis en nombre suffisant. Des interpellations parfois vives existent de la part des organisations professionnelles (à Saint-Nazaire par exemple, vis-à-vis des BTS structures métalliques et réalisation d'ouvrages chaudronnés).

On doit noter à cet égard que les taux de pression les plus élevés pour l'admission se rencontrent souvent dans les sections des spécialités peu répandues ou sections dites rares (9 demandes en 1^{er} vœu pour une place en STS Tourisme ; 7 demandes en 1^{er} vœu pour une place en STS Transports à Nantes).

De plus, la répartition géographique des implantations est parfois très inadaptée. La concurrence entre établissements publics et privés en est une des causes. L'ouverture des classes s'est trop souvent faite par sédimentations successives en réaction à une ouverture dans l'enseignement privé sous contrat ou pour préserver l'équilibre des forces. Ne compte-t-on pas trois STS de comptabilité-gestion implantées à Laval pour un vivier de 61 élèves et quelques élèves de baccalauréats généraux, deux STS action-commerciale au sud de Nantes distantes de 500 mètres, deux STS comptabilité-gestion à Cholet avec effectif réduit, 15 étudiants en deuxième année pour l'une, 20 étudiants pour l'autre.

Du fait de cette histoire un peu chaotique à l'échelon local des ouvertures de sections de techniciens supérieurs, la logique de filière n'est pas partout présente dans les établissements avec pour conséquence l'absence d'un fonctionnement en bassin de formation ou d'éducation. Cette approche par bassin est très incomplètement réalisée voire non pertinente.

Face à ces contraintes, la politique d'ouverture des sections semble aujourd'hui maîtrisée par les recteurs.

Dans une académie, l'accroissement du nombre des sections se fait par le biais de formations ouvertes en apprentissage. Dans une autre académie marquée par une forte proportion d'enseignement privé comme c'est le cas à Rennes¹⁸, le rectorat pilote conjointement les deux cartes de formations. Il vise la complémentarité, n'ouvre pas simultanément dans les deux systèmes et s'en tient à une logique de substitution, de transformation des sections existantes

¹⁸ L'enseignement supérieur dispensé dans les lycées privés représentait en 1998/99, 41 % du total de cet enseignement dans l'académie de Rennes.

sans créations ex-nihilo. La carte évolue donc mais à nombre constant de sections même si l'histoire peut encore expliquer certains doublons. Dans cette perspective la priorité est donnée aux projets de transformation qui permettent de doter les lycées de structures de poursuites d'études post-bac quand ils n'en possèdent pas.

Enfin, le rétablissement de réunions régulières des trois recteurs des académies de Paris, Créteil et Versailles devrait permettre la mise en œuvre d'une politique interacadémique d'offre de formation pour les classes de sections de techniciens supérieurs en Ile-de-France.

Il n'en demeure pas moins que l'appréciation des moyens consacrés à chaque type de formation est rendue très difficile à cause de l'existence parfois importante de demi-sections qui masquent les moyens globaux consacrés à l'ensemble des enseignements généraux obligatoires dispensés en classe entière. De plus d'importantes variations de seuils de dédoublements sont constatées même si elles doivent être relativisées par rapport aux équipements et aux locaux.

- ***un processus d'inscription qui contribue à créer des places vacantes***

Si les sections ne sont pas toutes remplies, de plus les inscrits ne sont pas suffisamment ceux qui ont vocation à l'être. Trop de places demeurent vacantes alors même que les bacheliers technologiques, qui sont pourtant les premiers à pouvoir prétendre légitimement poursuivre leurs études dans les sections de techniciens supérieurs, ne sont pas accueillis.

Or le mécanisme d'inscription contribue à ces dysfonctionnements. En effet, les établissements inscrivent les étudiants en commençant par ceux qu'ils jugent les meilleurs et ne constituent pas des listes complémentaires suffisantes. Compte tenu de la multiplicité des candidatures, des places vacantes se découvrent à la rentrée. Les élèves non retenus ont alors trouvé des solutions de substitution qui ne vont pas toujours dans le sens le plus favorable à leur réussite. Les étudiants et les familles sont souvent désorientés quand l'affectation est communiquée tardivement après la rentrée comme c'est le cas à Paris où la commission de rattrapage se réunit trois semaines après la rentrée. A cette date, toutes les possibilités de logement sont en particulier épuisées pour les familles modestes.

Ainsi, à titre d'exemple, même dans une académie comme celle de Nice qui a amélioré son taux de remplissage à la dernière rentrée, une sélection très sévère dans certaines sections aboutit à « conserver » des places vacantes. Alors que cette académie offrait 1 850 places et comptabilisait au moment des inscriptions 2 325 étudiants retenus sur la liste principale et 3 117 étudiants retenus sur liste complémentaire le nombre de présents à la rentrée n'était que de 1704 étudiants. Significatif est le cas de cette section d'imagerie médicale qui offre une capacité de 20 places, ne parvient pas à faire le plein, et n'accueille que 19 étudiants alors que 203 étudiants s'étaient portés candidats, dont 36 en 1^{er} voeu.

Le processus de recrutement par les commissions d'établissement et le calendrier d'inscription qui déborde au delà de la rentrée scolaire contribuent à maintenir des places vacantes et participent à une dispersion des moyens en sections de techniciens supérieurs.

2.3 UNE EVOLUTION QUI SE TROUVE NEANMOINS LIMITEE PAR DE MULTIPLES CONTRAINTES

Cette évolution en cours dans les académies doit prendre en compte un certain nombre de contraintes qui limitent ou amortissent l'ampleur et la rapidité des aménagements envisagés.

2.3.1. des contraintes dues à la complexité du système des options

Comme nous l'avons souligné dans la première partie du rapport à propos de l'estimation de leur coût, l'imbrication des enseignements facultatifs et des enseignements obligatoires rend souvent délicate la redistribution ou la réduction de l'offre d'options. Réguler l'offre d'options facultatives a des conséquences sur la carte des disciplines pouvant être prises au titre des enseignements obligatoires. Fermer une option, c'est alors restreindre la gamme des enseignements obligatoires.

Il s'ensuit mécaniquement une plus forte rigidité des structures en lycée qu'en collège.

De plus, les effets des suppressions d'options ne jouent pleinement qu'au terme de deux années. A une plus forte rigidité s'ajoute donc un « bénéfice » différé qui suppose une programmation dépassant l'année scolaire en cours de préparation.

2.3.2. la délicate question des personnels

Toutes les académies visitées au cours de cette mission ont fait valoir que les raisonnements globaux en termes de moyens devaient être appréciés à l'aune de leur possible réalisation en termes de ressources humaines. Le constat vaut évidemment dans les deux sens : un support ne fait pas un enseignant et un groupement d'heures n'a jamais en tant que tel assuré un cours devant des élèves ; mais inversement un support en moins laisse souvent un professeur en plus.

Ceci vaut évidemment plus particulièrement pour les enseignements de langues vivantes. Dans bien des cas, la fermeture de l'option et la suppression du poste ne se traduisent pas par une réelle marge de manoeuvre nouvelle pour l'académie.

Des situations qui paraissent caricaturales ne sont pas exceptionnelles : tel le cas de ce lycée où exerçaient deux professeurs de russe dont l'un voit son poste supprimé faute de besoin en horaire d'enseignement et qui néanmoins est rattaché administrativement au lycée, soit pour assurer le remplacement de son collègue qui n'est jamais absent pas plus que les très rares autres professeurs de russe de l'académie, soit pour contribuer à dédoubler des groupes qui comptent parfois 2 ou 4 élèves !

Les rectorats n'estiment donc pas pouvoir dégager de réels moyens grâce à cette réorganisation de la carte des langues vivantes.

Sans doute plusieurs académies ont-elles mis en place des actions de reconversion d'enseignants : cependant ce que l'on peut faire dans le domaine des disciplines professionnelles, à l'exemple des reconversions en chefs de travaux pratiquées par l'académie de Rennes, est plus difficile à conduire dans le cas des disciplines générales, en l'occurrence

des langues vivantes. On notera pourtant, dans ce domaine délicat, l'initiative du rectorat de Lyon : un professeur d'une langue « rarement enseignée » dans le second degré intervient à l'université, laquelle en contrepartie assure des formations continues pour les enseignants de l'académie.

Limité jusqu'à présent aux professeurs des langues dites « rares », le phénomène risque bien de s'amplifier comme cela pourrait devenir le cas à Paris avec les professeurs d'allemand. Aussi la carte théorique des langues vivantes établie par cette académie, et corrélativement la carte théorique des suppressions, ne peuvent-elles être mises en oeuvre que progressivement afin de « lisser » la diminution de l'offre et atténuer l'effet des fermetures.

Inversement l'évolution de la carte des langues vivantes peut augmenter les besoins en enseignants d'anglais, d'espagnol, voire d'italien. Dans sa nouvelle définition de la carte des langues, l'académie de Versailles demeure de ce fait vigilante quant aux demandes d'ouvertures en espagnol compte tenu du vivier restreint en professeurs.

On ne saurait trop rappeler que dans le pilotage de la carte des formations, cette prise en compte des ressources disponibles en personnels enseignants est un élément essentiel du processus académique de décision. Comme les options ou groupes de langues fermés ne permettent pas toujours de récupérer tous les moyens correspondants et que les ouvertures se traduisent souvent par un besoin net en personnels supplémentaires, le risque est grand de perdre la maîtrise des coûts. La présente mission confirme à cet égard les analyses et conclusions formulées par l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche dans son récent rapport sur le bilan du déroulement de la rentrée 1999 dans les académies métropolitaines : « la rentrée est techniquement maîtrisée mais au prix d'une surconsommation de moyens et l'offre de formation est plus coûteuse que nécessaire ».

Si dans les aménagements qu'ils apportent à la carte des formations, les recteurs doivent attentivement tenir compte des enseignants disponibles dans les disciplines correspondant aux options ou enseignements de langues mis en place, le potentiel existant est souvent un frein aux évolutions souhaitées.

2.3.3. des contraintes locales et des contraintes nationales à conséquence locale

- ***des options recherchées pour valoriser les établissements difficiles ou peu demandés***

L'évolution de la carte des options et des langues doit également intégrer le rôle que peuvent jouer localement ces enseignements dans l'attrait de certains établissements. C'est notamment le cas en zone d'éducation prioritaire où la suppression du choix de l'allemand comme première langue vivante peut accroître l'effet « ghetto » du collège. Bien des principaux redoutent, particulièrement en zone urbaine, qu'une telle décision justifie des demandes supplémentaires de dérogation, et réduise ce qui demeure d'hétérogénéité dans l'établissement. Malgré la faiblesse des effectifs dans certains groupes de langue, leur maintien peut ainsi justement se plaider notamment si l'on a la volonté, comme c'est le cas dans l'académie de Paris, d'appliquer strictement la sectorisation. Le maintien d'une offre généralisée de plusieurs langues vivantes trouve ici une partie de son explication.

L'application de la sectorisation en collèges n'est d'ailleurs pas sans conséquence sur l'évolution de la carte des langues dans l'académie de Paris. Si le choix de la seconde langue

vivante en 4^{ème} n'est pas retenu comme motif pour changer d'établissement, l'élève se doit obligatoirement d'étudier la LV2 de son collège. Sauf à étendre encore, ce qui n'est guère pensable, la gamme des LV2 enseignées dans les collèges parisiens, il s'en suivra un tarissement des langues à faible effectif comme le russe, les élèves ne pouvant plus rejoindre le collège qui a cette option en 4^{ème}. A terme, si tous les collèges n'offrent plus l'allemand comme seconde langue vivante, cette discipline pourrait connaître également une baisse accentuée de ses effectifs. Le souci de maintenir des effectifs en langues vivantes affaiblit donc la politique de sectorisation tandis que le maintien de la sectorisation contribue à tarir les effectifs en langues. Entre ces deux exigences partiellement contradictoires, le rectorat a choisi de privilégier une politique de sectorisation.

- ***les conséquences locales de contraintes nationales***

Le souci général de préserver une diversité de l'offre s'explique non seulement par l'existence de professeurs dans ces spécialités, mais aussi par une volonté nationale de veiller à un équilibre entre les différentes langues vivantes étrangères comme par le respect d'engagements internationaux et d'accords bilatéraux. Les effets de cette politique nationale sont parfois perçus localement comme une contrainte lorsqu'il s'agit de préserver telle option aux effectifs très faibles mais dont le rôle est probablement « géo-stratégique » et l'enjeu diplomatique. Une politique de diversification de l'offre de langues, qui est en France exceptionnellement riche¹⁹, a évidemment un coût.

- ***les contraintes géographiques : éloignement et ruralité***

On a déjà signalé les contraintes et les coûts liés à une plus grande dispersion géographique des établissements : ils sont réels et valent non seulement pour la carte des options mais pour l'ensemble de la carte des formations en conduisant à maintenir de petites structures.

2.3.4. le coût des politiques volontaristes

Si le pilotage des académies a sa raison d'être, c'est notamment pour veiller à l'équilibre des différentes voies de formation. Dans cette perspective l'offre de formation est déterminante pour favoriser certaines orientations ou ménager des possibilités de réorientation dans le parcours scolaire des élèves. Nous n'en donnerons que trois illustrations souvent rencontrées dans les choix académiques.

Ainsi les enseignements de détermination proposés en classe de seconde doivent permettre à l'élève de se déterminer sans être pour autant prédéterminants dans son choix de série de première. L'offre de l'option « technologie des systèmes automatisés » est l'exemple d'une stratégie qui vise à favoriser les choix d'orientation vers les séries scientifiques ou technologiques industrielles. Quand bien même les effectifs demeurent parfois assez faibles, le maintien par beaucoup d'académies de cette option est donc justifié pour que la classe de seconde joue pleinement son rôle.

¹⁹ La réglementation française « de base » est déjà beaucoup plus généreuse que dans tous les autres pays dans la mesure où 22 langues sont admises aux épreuves obligatoires du baccalauréat et sont enseignées dans les lycées. S'y ajoutent, pour les épreuves facultatives, 35 autres langues possibles.

Pour que le cycle « seconde professionnelle - terminale BEP » fonctionne lui aussi comme un cycle de détermination, encore faut-il qu'un réel choix d'orientation soit possible à son terme, notamment vers les premières d'adaptation et les séries menant aux baccalauréats technologiques puis aux brevets de techniciens supérieurs. En conséquence l'étude d'une seconde langue vivante dans les lycées professionnels, dont l'implantation est en cours, est capitale pour que la poursuite d'études des élèves ne soit pas handicapée par cette absence encore trop souvent constatée.

Enfin, l'existence de sections de techniciens supérieurs doit permettre d'offrir des poursuites d'études adaptées aux bacheliers technologiques.

Il convient donc de distinguer **les coûts subis** correspondant aux contraintes qu'on n'arrive pas à lever, **et les coûts voulus** qui traduisent des investissements destinés à maîtriser les flux et à mieux piloter l'évolution du système éducatif. Pour autant, ce pilotage du système par l'offre de formation a un coût et l'économie attendue d'un resserrement de la carte des options, qui n'est pas toujours immédiate, risque de ne pas toujours le compenser.

2.3.5. les limites d'une valorisation des établissements par l'offre d'options

Les propositions formulées par les établissements pour ouvrir de nouvelles formations ou de nouvelles options visent en général deux objectifs : valoriser l'établissement en situation concurrentielle et en accroître l'attrait, rendre cohérente son offre de formation.

Cette valorisation des établissements dans un contexte difficile explique certains choix académiques comme l'ouverture de sections de techniciens supérieurs voire de classes préparatoires aux grandes écoles. La création d'une classe préparatoire de lettres (Ulm) au lycée Saint-Exupéry de Mantes (dont l'ouverture de la seconde année en 1999 correspondait à une suite d'opération) s'inscrivait par exemple dans cette volonté d'offrir des formations d'excellence dans les zones difficiles.

Cette politique a ses succès mais pourrait aussi rencontrer aujourd'hui ses limites. Dans bien des cas il semble que l'attrait du lycée ne dépende pas de la richesse de sa gamme d'options qui, en définitive, n'influe guère sur l'évolution de son recrutement quand il est en zone difficile. Inversement le lycée fortement demandé ne voit pas son attrait diminuer en cas de fermeture d'options. Ce rééquilibrage entre établissements grâce à l'offre différenciée d'options n'aurait donc pas tous les effets escomptés. L'académie de Lyon a conduit sur cette question une intéressante étude qui mériterait d'être étendue à d'autres académies et approfondie²⁰.

²⁰ *L'attractivité des lycées et lycées d'enseignement professionnel publics de l'académie de Lyon*, Rectorat de Lyon, service statistique et prospective, novembre 1998. Sans vouloir en aucun cas établir un palmarès des établissements, l'étude vise à définir les facteurs les plus influents dans « l'attractivité » des lycées afin de fournir des pistes d'action pour confirmer ou améliorer la situation des établissements. Il en ressort que l'image et l'attractivité des lycées généraux et technologiques dépend encore largement de leur composition en termes de catégories socio-professionnelles d'origine des élèves, tandis que l'attractivité des lycées professionnels repose davantage sur la nature et la qualité des formations dispensées.

2.4. LES MECANISMES A L'OEUVRE

2.4.1. une carte qui résulte trop souvent d'une somme de dialogues bilatéraux et de décisions prises établissement par établissement

Au delà des orientations générales données par les recteurs, l'examen des conditions concrètes d'élaboration de la carte des formations conduit à une même conclusion critique. Jusqu'à la dernière rentrée au moins et dans la plupart des rectorats semble-t-il, le processus de préparation de rentrée est resté identique et souffrait des mêmes défauts.

La carte des formations est en effet davantage le résultat d'un dialogue bilatéral entre les établissements et les services du rectorat que d'un pilotage global. Le processus se résume à une méthode empirique où chaque demande d'établissement est instruite indépendamment des autres au cours de négociations séparées. Le chef d'établissement a alors pour interlocuteur, au mieux le chef de la division de l'organisation scolaire, plus généralement un de ses chefs de service voire l'agent qui suit son établissement. Le charisme, la notoriété du chef d'établissement, l'ancienneté des liens tissés entre les interlocuteurs peuvent jouer leur rôle au cours de cette phase décisive. Cependant, c'est surtout et trop souvent le défaut d'interlocuteur susceptible de débattre de la stratégie de l'établissement à moyen terme qui doit ici être déploré.

Ce processus court un triple risque :

- la carte académique cesse d'être un cadrage initial pour devenir un résultat, une addition de demandes rarement replacées dans le contexte académique ;
- les décisions se prennent année après année sans mise en perspective pluriannuelle suffisante ;
- le mécanisme est inflationniste, dans la mesure où les établissements visent, chacun pour soi, à compléter leurs structures et où toute fermeture est négociée et compensée par une ouverture.

Plusieurs recteurs ont pourtant, mais récemment, engagé une réflexion pour rompre avec cette pratique « classique » qui correspondait à une phase de croissance des effectifs et de développement des établissements. Ses défauts, pour être réels, étaient alors peut-être moins perceptibles.

2.4.2. les différentes formes de régulation de l'offre d'options

Le processus d'instruction des demandes formulées par les établissements jouant mal son rôle, les rectorats recourent à deux moyens pour réguler l'offre d'options et en développent actuellement un troisième.

- ***la régulation par les effectifs***

La méthode la plus habituelle consiste à fixer un seuil d'effectif d'élèves en dessous duquel les options ne sont pas financées par le rectorat dans le cadre du calcul de la dotation horaire attribuée aux établissements.

Cette méthode vaut pour les options dont les effectifs sont inférieurs à 8 élèves par exemple ; dans le même esprit d'une régulation par les effectifs, les classes préparatoires comptant moins de 15 élèves n'ont pas vocation à être maintenues.²¹

Non financées par le rectorat, ces options à faible effectif peuvent néanmoins subsister dans le cadre de l'utilisation faite par l'établissement des moyens globaux qui lui ont été attribués.

- ***la régulation par les moyens***

Cette régulation par les moyens peut être encore plus explicite comme dans l'académie de Nantes qui a limité le financement des options à hauteur de 1% du total des dotations horaires globales, récupérant ainsi 1000 heures pour l'ensemble de l'académie.

- ***la régulation par l'harmonisation au niveau des bassins***

En définitive, ces deux formes « classiques » de régulation jouent sur les moyens ; elles peuvent être une incitation forte à réduire le nombre d'options, mais sont insuffisantes pour aboutir à une offre harmonisée entre établissements. Cette recherche d'une cohérence dans la carte des formations proposées suppose de dépasser l'échelon de l'établissement et de développer une approche par district, bassin de formation ou d'éducation.

2.4.3. le rôle donné désormais aux bassins

Le rôle donné aux bassins est la nouveauté la plus sensible dans l'évolution engagée par les académies pour modifier l'élaboration de la carte des formations.

Sans être un échelon hiérarchique supplémentaire, le bassin d'éducation tel qu'il est actuellement mis en place à Versailles est un élément essentiel dans la volonté du recteur d'instaurer un véritable pilotage pédagogique de l'académie. Intégrant le premier degré en raison de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, le bassin aboutit à l'abandon du district et se consacre à l'animation pédagogique et éducative avec pour première traduction une nouvelle procédure d'élaboration de l'offre scolaire. L'objectif recherché est d'aboutir à une proposition collective et solidaire par bassin et de tendre vers une programmation pluriannuelle tenant compte notamment des disponibilités en personnels enseignants. Cette approche par bassin a déjà permis d'établir un état des lieux plus exact, de renforcer la place des inspecteurs d'académie vis-à-vis des lycées et de modifier le rôle des inspecteurs pédagogiques régionaux en accentuant leur capacité d'expertise pédagogique globale à l'échelon du bassin comme auprès des chefs d'établissement. Cette démarche permet au rectorat de ne plus seulement intervenir comme un régulateur qui arbitre en fin de processus entre les demandes des établissements lors des réunions de district ou des négociations bilatérales, mais comme un pilote qui anime l'élaboration de la carte dès la

²¹ A titre d'exemple, voir en annexe n° 6 la note de cadrage du recteur de l'académie de Rennes.

phase initiale des propositions par bassin. De telles modifications supposent évidemment un fort engagement personnel du recteur et de l'ensemble des cadres de l'académie.

L'académie de Nantes, qui comme Versailles est expérimentale pour la mise en place de la nouvelle organisation des académies, s'appuie sur les bassins : en un premier temps ils ont été retenus comme le cadre adapté à une réflexion sur le plan académique de formation des personnels, et sont maintenant le niveau où s'instruit l'analyse des propositions d'évolution de la carte des formations.

L'académie de Rennes entend également dépasser le découpage par district, parfois inadapté, et développe les bassins d'animation pédagogique dont certains comprendraient des zones appartenant à deux départements différents. Le recteur a ainsi confié un rôle plus important aux bassins dans le cadre de la préparation de la rentrée 2000. L'évolution de la carte académique se faisant désormais par transformations et non par créations nettes, la tendance était forte à appliquer ce principe dans chaque établissement. Son application à l'échelon du bassin traduirait une première réussite du nouveau dispositif.

Dans la perspective de la rentrée 2000, le recteur de l'académie de Lyon a déjà conduit des réunions systématiques par bassin avec pour priorité la définition de la carte des langues et des options. Dans l'académie de Paris, pour la première fois cette année, le cadrage académique initial a été suivi de réunions par districts animées par les inspecteurs d'académie au cours desquelles l'évolution des effectifs est analysée et la situation des établissements remise au net. Sans déboucher bien évidemment sur des choix définitifs, ces réunions éclairent en amont le mécanisme de prise de décision et semblent avoir été appréciées par les chefs d'établissement. L'académie de Créteil a modifié dans le même sens sa procédure d'instruction des dossiers présentés par les établissements : les propositions des lycées ne sont plus transmises directement au rectorat ; le district qui réunit collèges et lycées doit les valider tandis qu'une réunion de tous les animateurs de districts est conduite par le recteur et les inspecteurs d'académie dans chaque département.

A travers cette diversité d'initiatives académiques, les attributions nouvelles confiés à la structure bien connue du district, comme la création des bassins d'animation pédagogique, renforcent dans tous les cas le rôle des inspecteurs d'académie, des inspecteurs pédagogiques régionaux et des responsables de bassin.

La réussite de cette démarche se jugera à travers sa capacité à faire évoluer les mécanismes de régulation vers un véritable pilotage prospectif de la carte des formations.

Les responsables académiques ne cachent pas les réticences qu'ils peuvent rencontrer et la question demeure de savoir si cette approche par bassin permettra de dépasser plus efficacement les rivalités entre établissements qui n'ont pas toujours été surmontées jusqu'à présent.

2.4.4. L'insuffisante articulation des cartes public/privé

Si l'articulation de la carte des formations entre l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat est évidemment l'objet d'une attention particulière à Rennes et à Nantes compte tenu de la part de l'enseignement privé, elle est souvent insuffisante dans d'autres académies.

Au delà de la coordination générale assurée par les recteurs avec les représentants de l'enseignement privé, on doit constater que le travail en commun au sein des rectorats entre la division de l'organisation scolaire et la structure qui suit l'enseignement privé est souvent insuffisante quant à l'articulation des cartes. Si la complémentarité est recherchée en matière d'enseignement professionnel, elle est en revanche plus rare, sinon difficile dans le domaine des options et des langues.



TROISIEME PARTIE

DES PROPOSITIONS POUR UNE MODIFICATION DE L'ECONOMIE DU SYSTEME AFIN DE TENDRE VERS SON OPTIMISATION.

3.1. REMEDIER AUX DEUX DEFAUTS MAJEURS DANS LE PROCESSUS DE DECISION

3.1.1.changer de schéma organisationnel

A travers l'analyse de l'insuffisance des mécanismes mis concrètement en œuvre et de l'examen des premiers enseignements tirés des expériences actuellement conduites en académie, la mission a identifié deux défauts majeurs dans le processus de décision et propose deux éléments de réponse.

- la négociation bilatérale des structures et des moyens entre les établissements et les services des rectorats ou des inspections académiques conduit à un manque de transparence, accorde une place trop importante au facteur personnel, privilégie à l'excès une approche par établissement et engendre une dérive inflationniste.

La solution la plus adaptée pour piloter une carte académique des formations tout en s'appuyant sur la capacité d'initiative et sur l'autonomie des établissements semble être aujourd'hui le recours aux bassins d'animation pédagogique.

- l'absence d'une connaissance précise de la réalité des établissements ne permet pas aux autorités académiques d'avoir une vue exacte de l'offre réelle de formation et surtout ne lui donne pas les éléments en temps réel pour éclairer ses choix.

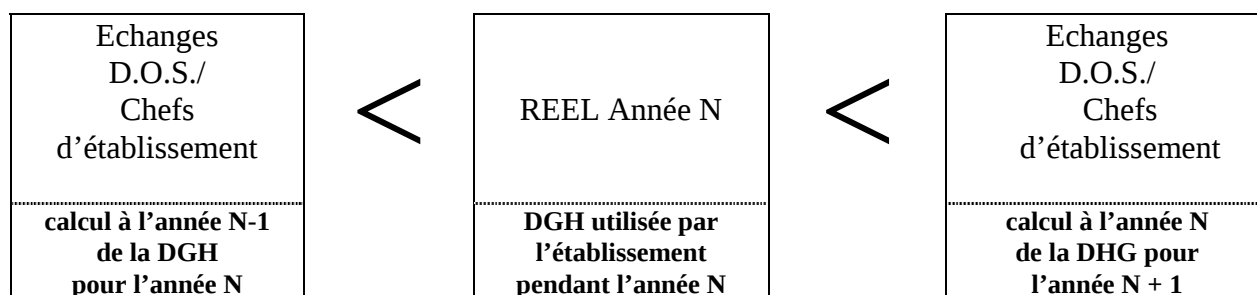
Si l'on ne veut pas s'engager dans un contrôle a priori renforcé, contraire à l'autonomie des établissements et dont l'efficacité est loin d'être assurée, la solution passe par la généralisation dans les académies d'outils permettant une évaluation réelle de l'utilisation des moyens accordés et du respect des décisions prises, voire du contrat passé.

Ces deux séries de mesures appellent un changement dans le schéma d'organisation. Pour montrer comment le processus de décision s'en trouverait modifié, on comparera le schéma classique actuel et le schéma souhaité.

Premier type de schéma organisationnel :
un schéma en boucle ouverte qui favorise le « toujours plus »

La dotation globale horaire de l'année N est élaborée lors de tractations strictement bilatérales entre la division de l'organisation scolaire rectoriale et les chefs d'établissement à l'année N-1. L'étude reste très formelle, appuyée sur des structures théoriques prévisionnelles souvent optimistes et n'intégrant que rarement des fermetures sèches. L'approche à partir du seul établissement public local d'enseignement entretient un morcellement de l'offre académique de formation.

Pour préparer la rentrée de l'année suivante N+1, le constat de la réalité mise en place l'année N n'est pas comparé au projet théorique qui a amené la dotation. Ce dispositif sans rétroaction est naturellement inflationniste comme tous les systèmes fonctionnant en boucle ouverte ; il est caractérisé par des tractations bilatérales, une responsabilité géographique limitée et la culture du particularisme d'établissement.



- Tractations bilatérales
- Responsabilité géographique limitée
 - Particularisme d'établissement
- Une carte des formations constatée et dans le meilleur des cas régulée

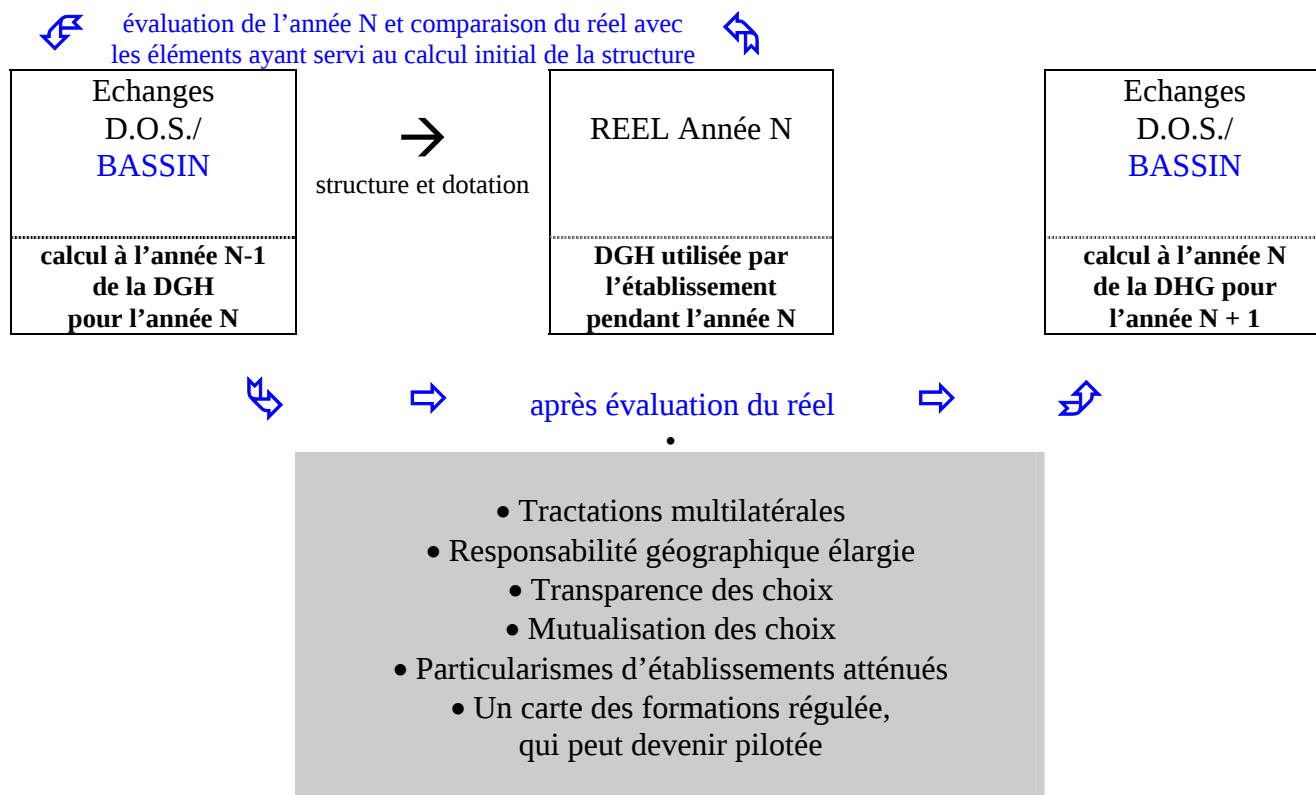
Second type de schéma organisationnel : un schéma avec boucle de rétroaction une modification de l'économie du système pour tendre vers son optimisation

Les analyses qui précèdent l'attribution de la dotation globale horaire sont cette fois multilatérales à un niveau de globalité qui dépend des problèmes posés, bassin, circonscription, département, académie. La responsabilité géographique est de toute façon élargie et l'on s'appuie sur la transparence des choix et leur mutualisation. Le particularisme d'établissement est contenu et la complémentarité est organisée.

Avant de préparer la rentrée scolaire suivante, on compare la réalité actuellement mise en place avec la structure arrêtée, la dotation attribuée et les éventuelles marges de manoeuvres accordées l'année précédente. Les prévisions ne sont pas seulement établies à partir d'effectifs estimés à défaut de données actualisées mais d'effectifs constatés. La tutelle n'est pas a priori mais la fonction de contrôle des décisions prises et d'évaluation de l'efficacité des choix relevant de l'établissement est assurée.

Ce schéma doit être appliqué à tous les échelons en parallèle avec le développement de procédures contractuelles : échelon local, échelon académique, échelon national. L'efficacité d'un tel dispositif repose sur l'existence de **cellules expertes** à tous les niveaux qui élaborent des indicateurs dont la connaissance est destinée à conduire une véritable évaluation des structures mises en place dans les établissements.

L'évaluation visera à s'assurer de la cohérence entre les demandes de l'année N+1 et la réalité de l'année N et évitera donc la dérive inflationniste dans l'attribution des moyens .



3.1.2. développer les outils du pilotage

Un tel suivi des établissements suppose que des indicateurs soient disponibles, soient partagés par les différents échelons de responsabilité et demeurent d'une utilisation facile.

A cet égard il ne sert à rien de multiplier les statistiques inexploitable. Sans doute certaines informations font-elles encore aujourd'hui défaut comme nous l'avons souligné à propos de l'estimation des effectifs d'élèves inscrits dans les options facultatives. Pour autant le système ne souffre pas tant d'un manque de données que d'un déficit de perspectives et de grilles de lecture.

La confection de ces indicateurs comme leur utilisation ne peut pas être le domaine réservé des seuls informaticiens ou statisticiens. Le choix comme l'interprétation des données exigent une vision des stratégies pédagogiques aussi bien pour élaborer une politique académique que pour comprendre les choix parfois implicites des établissements. L'association des responsables pédagogiques académiques (conseillers des recteurs, corps d'inspection) est à cet égard déterminante pour garantir un pilotage cohérent des académies et pour s'assurer d'un dialogue argumenté au sein des bassins d'animation pédagogique.

Le travail conduit par l'administration centrale à partir des bases-relais peut constituer à cet égard une aide précieuse pour les académies. Il ne convient certes pas de l'imposer comme un modèle contraignant mais d'en montrer la potentielle richesse d'exploitation.

Pour autant, trois insuffisances devront être corrigées pour que l'exploitation des données fournies par des bases-relais soit réellement fiable :

- elles devront intégrer tous les établissements alors que les données actuelles sont encore incomplètes pour un petit nombre d'établissements, une centaine en 1999 ;
- l'information sur les effectifs d'élèves suivant un enseignement optionnel ne pourra plus se contenter des approximations liées à une procédure déclarative ;
- l'exploitation des données devra être accélérée pour fournir les informations nécessaires à l'administration centrale et aux académies avant la fin du processus de préparation de rentrée.

- ***le développement de cellules expertes***

De même les établissements et les bassins d'animation pédagogique doivent disposer d'informations de référence sur les formations existantes, leurs perspectives d'évolution, leurs débouchés et la situation de l'emploi dans le bassin ou dans l'académie. A titre d'exemple, un tel travail est réalisé et actualisé tous les deux ans par l'académie de Rennes à l'initiative du délégué académique aux enseignements technologiques. L'académie de Versailles vient également de créer une fonction de conseiller du recteur à l'emploi destinée à renforcer la capacité d'analyse du rectorat et ainsi à éclairer ses choix au moment de l'élaboration de la carte des formations.

Ces « cellules expertes » commencent à exister dans certains rectorats. Il est cependant regrettable que leur existence dépende plus de la personnalité de tel ou tel responsable de service informatique ou conseiller de recteur que d'une politique globale. C'est bien souvent le hasard des nominations et des compétences, voire des goûts personnels, qui explique

l'expertise acquise par une académie. Si ces initiatives sont souvent personnelles à l'origine, il appartient à l'institution de les soutenir et de les généraliser.

3.1.3. apprécier le bon niveau pour la définition des cartes de formation

Si le bassin d'animation pédagogique apparaît aujourd'hui comme un échelon pertinent, il ne saurait être l'échelon suffisant.

Il faut évidemment déterminer le niveau de concertation et de pilotage en cohérence avec la densité des formations concernées. Trois types de cartes de formations doivent donc être établies :

- une carte nationale pour les formations à faible flux et à petit nombre de sections ; c'est le cas de certaines spécialités de sections de techniciens supérieurs ; la carte des classes préparatoires aux grandes écoles doit également rester nationale ;
- des cartes académiques pour les formations à flux important et à nombre conséquent de sections en respectant cette analyse initiale au sein des bassins ;
- des cartes inter-académiques pour toutes les situations intermédiaires qui doivent être pilotées à l'échelon régional voire inter-régional. Le cas de la région Ile-de-France et des trois académies de Paris, Créteil, Versailles est, à cet égard, révélateur par les objectifs annoncés : une carte inter-académique prendra en compte les moyens de transport pour la définition des bassins de formation et accordera un traitement particulier aux sections rares implantées uniquement à Paris mais dont le recrutement se révèle national.

3.2. LES RECOMMANDATIONS PARTICULIERES POUR LES C.P.G.E.

Le système des classes préparatoires aux grandes écoles débouche massivement sur un dispositif national d'évaluation sous la forme des concours d'entrée dans les grandes écoles qui mettent en compétition tous les étudiants. C'est notamment le cas pour plus de 98 % des étudiants de seconde année des classes scientifiques.

L'équité de traitement des candidats doit donc être respectée non seulement lors des concours mais également lors de la formation. A ce niveau d'enseignement il n'y a pas lieu de prendre en compte une influence quelconque de l'environnement sur l'engagement que la collectivité doit assurer pour la formation dans une filière déterminée : la hauteur de cet engagement doit être identique pour tous et être respectée strictement sauf à installer des inégalités structurelles favorisant la recherche stratégique comme les délits d'initiés et faussant ainsi le caractère équitable des concours.

- ***le pilotage national du dispositif en cohérence avec les places offertes dans les Ecoles.***

Les classes préparatoires scientifiques assurent essentiellement un dispositif d'entrée dans les grandes écoles. Dans ces conditions un pilotage réel de ces classes suppose une corrélation forte entre les places offertes aux concours et les admissions en CPGE.

L'analyse des comportements des Ecoles relevant de ministères autres que celui de l'Education nationale dans la mise en place de la réforme des CPGE est analysée dans le

rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale consacré à ce sujet (page 7) et la conclusion est clairement énoncée : l'intérêt général en ce domaine ne se découpe pas suivant la géométrie des secteurs ministériels.

En conséquence, il convient d'assurer la cohérence du dispositif global de formation et de recrutement des élèves ingénieurs en installant une gestion co-tutellaire des flux d'entrée dans toutes les grandes Ecoles. Le pilotage de cette gestion relève évidemment du Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie qui assure la formation initiale.

La recherche d'une élite républicaine correspond à un investissement nécessaire de la Nation. Cette recherche doit assurer la mobilité sociale et contrecarrer l'émergence d'un déséquilibre aux profits des catégories qui savent déchiffrer la complexité des parcours de formation pour en tirer un avantage stratégique pour leurs enfants. La diversification des profils de formation qui est en cours doit être soutenue. La reproduction des schémas anciens est le fait de décideurs issus de filières d'excellence adaptées au monde industriel d'il y a 20 ou 30 ans mais totalement inadaptées au monde du 21^{ème} siècle. A la vérité, cette attitude est d'autant plus marquée que le secteur d'activité est éloigné du Ministère de l'Education nationale. La méconnaissance des évolutions positives impulsées par notre ministère est quasi générale dans ces secteurs.

- ***le respect du caractère national de la formation***

L'investissement nécessaire dans la formation des élites doit être opéré de façon exemplaire et transparente. Si les professeurs et les proviseurs peuvent, bien évidemment, s'approprier une part de la réussite des étudiants, ils ne sauraient la confisquer ! Cette attitude abusive est source de dérives qui, toutes, fragilisent le dispositif tant elles écornent le respect du principe d'équité.

On ne saurait donc trop insister sur les mesures suivantes :

- Les seuils de dédoublement et les horaires réglementaires doivent être strictement respectés ce qui peut signifier une dotation horaire spécifique attribuée à la structure réelle.
- Le même respect s'impose pour les quotas installés au titre des choix d'option (par exemple pour l'option informatique).
- Une utilisation raisonnable de l'option sciences industrielles en MPSI doit être exigée : il ne convient pas de généraliser cette option comme une option de confort permettant d'aller vers la voie PSI à défaut de rester en MP.
- Les abaissements d'obligations de service pour effectif pléthorique doivent être conformes à la réglementation et appliqués de façon uniforme.
- Une attention particulière doit être portée au respect de l'équilibre entre les filières.
- Les redoublements de confort dans certains lycées parisiens doivent faire l'objet d'une gestion plus serrée. Le cas des étudiants admis à intégrer dans une école dès la première année et qui, pourtant, redoublent, est très particulier. L'assiduité aux cours des redoublants de ce type est très inégale, comme d'ailleurs leur implication dans la classe. Dans le cadre d'une dotation budgétaire contrainte il apparaît légitime de responsabiliser les étudiants qui

prennent la décision de redoubler pour stricte convenance de projet personnel. Il convient de rappeler que le nombre d'échecs consécutifs à ce type de choix est loin d'être négligeable.

- Des refus doivent être opposés aux redoublements par changement de filière qui renforcent une hiérarchisation des filières. Ces redoublements, qui ne sont pas interdits par les textes, se multiplient et cachent en fait de véritables « délits d'initiés ».
- Des modalités de recrutement en CPGE doivent être mises en place qui optimisent les capacités d'accueil des établissements en équilibrant Paris et les autres régions ou, au moins, qui favorisent la mutualisation entre les lycées d'un même bassin.

STATISTIQUES SUR LES REDOUBLEMENTS EN PREMIERE ANNEE DE CPGE SCIENTIFIQUES				
Type de classe	1996	1997	1998	
MPSI	48	57	85	+ 28
PCSI	78	111	163	+ 52
PTSI	76	82	112	+ 30
BCPST	10	12	16	+ 4

En 1995, il y avait 55 redoublants pour toutes les classes de mathématiques supérieures.

Les redoublements actuels cachent une hiérarchisation des choix de filière : on essaye MPSI et si on est bien informé on fait redoubler l'étudiant dans une filière plus accessible PCSI ou maintenant PTSI qui devient d'autant plus attractive que des places sont offertes dans les écoles les plus recherchées.

3.3. LES RECOMMANDATIONS PARTICULIERES POUR LES S.T.S.

Plusieurs des recommandations générales précédentes concernent particulièrement les sections de techniciens supérieurs.

- Le recours aux bassins d'animation pédagogique ou aux districts s'applique bien évidemment aux sections de techniciens supérieurs. Ce cadre est celui qui permet d'établir des cohérences par filière pour assurer les poursuites d'études tout en les conciliant avec les potentiels existants. Un processus où les propositions seraient débattues au sein des bassins devrait aussi favoriser une gestion transparente des ouvertures et fermetures de sections.
- L'organisation inter-académique pour les filières rares et les zones à forte densité urbaine comme l'Ile-de-France est tout spécialement justifiée dans le cas des sections de techniciens supérieurs. En effet, les implantations de STS sont trop souvent décidées par les conseils régionaux et les recteurs, sans concertation inter-académique ni nationale. De ce fait l'offre dépasse quelquefois largement le vivier des bacheliers technologiques, et les académies limitrophes se font de la concurrence
- La confection et la diffusion d'indicateurs académiques dans le domaine de l'emploi faciliteraient l'adaptation de la carte des sections de techniciens supérieurs. De plus, les recommandations des commissions professionnelles consultatives sur les besoins exprimés en termes de spécialités et d'emplois devraient impérativement être largement diffusées. Dans le même esprit, il est regrettable que les éléments de cadrage et de référence autrefois fournis

par la direction des lycées et collèges à propos des brevets de techniciens supérieurs à « petits flux », ne soient plus diffusés aux académies.

Cependant, la maîtrise de la carte des formations en sections de techniciens supérieurs passe par plusieurs autres mesures :

- une articulation est nécessaire avec les plans d'équipement prévus dans le cadre des plans régionaux de développement des formations professionnelles ;
 - un développement du partenariat autour des plate-formes technologiques doit faciliter l'accueil des élèves en stage ou les missions ponctuelles à conduire dans le cadre des actions professionnelles ;
 - le recours aux ouvertures conditionnelles en fonction des effectifs présents doit être développé ;
 - une analyse systématique des taux de pression doit être conduite ; l'examen devrait s'attacher à déterminer notamment les établissements technologiques industriels (heureusement en nombre limité) dans lesquels les bacheliers technologiques sont nettement minoritaires par rapport aux bacheliers généraux dans les classes de STS de sciences et techniques industrielles ;
 - la transparence des règles de dédoublement, et de l'implantation des demi-sections doit être assurée.
- ***une meilleure gestion chronologique des procédures d'inscription des étudiants***

Les analyses précédentes l'ont souligné, le processus d'inscription en sections de techniciens supérieurs ne permet pas d'utiliser aux mieux les moyens existants. Tous les bacheliers admis en classe de STS doivent pouvoir connaître leur affectation dans les mêmes délais que pour les admissions dans les classes préparatoires ou à l'université.

C'est pourquoi il convient de réintroduire une régulation académique plus forte dans l'affectation des étudiants et de ne pas en laisser l'initiative aux seuls établissements. Les listes complémentaires doivent également être moins restrictives et les commissions académiques avoir terminé leurs travaux avant la mi-juillet. Enfin, une évaluation a posteriori du fonctionnement des procédures d'affectation et des raisons du renoncement des étudiants inscrits sur les listes complémentaires serait à conduire.



CONCLUSION

LA NECESSAIRE CONCILIATION DE LA REGULATION ET DE L'AUTONOMIE

- **dispersion de la carte et dispersion des moyens**

De la dispersion de la carte des formations étudiées dans ce rapport à la dispersion des moyens, la conséquence est probable, mais n'est pas précisément mesurable.

D'autres facteurs contribuent également à cette dispersion des moyens dans les lycées et les collèges. Même si ces points ne rentraient pas immédiatement dans le champ de cette enquête, les investigations conduites par la mission d'inspection dans les académies comme l'analyse des statistiques disponibles à l'échelon national permettent au moins d'en identifier deux.

Le premier concerne les seuils de dédoublement et les dédoublements parfois abusifs. En jouant sur les « effets de seuil », certains établissements qui perdent des effectifs d'élèves parviennent même à faire augmenter leur dotation horaire.

Le second, déjà souligné par l'enquête de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche sur le bilan de la rentrée 1999, porte sur la carte des formations en lycées professionnels. Dans plusieurs des académies étudiées, le nombre de divisions à faible effectif est important ainsi que le nombre de petits établissements. Sans doute faut-il y voir parfois une conséquence de la géographie et de la volonté de conserver un bon maillage du réseau de formation.

Pour autant on doit bien constater que la variation du nombre des divisions en lycées professionnels est loin d'être égale à la diminution des effectifs. L'offre de formation n'a été maintenue dans certains cas que par une volonté continue qui a conduit à garder des structures largement dimensionnées par rapport aux besoins et qui se révèle extrêmement coûteuse. Aussi beaucoup d'académies sont-elles conduites aujourd'hui à devoir s'interroger sur les ajustements à opérer.

L'étude de la dispersion des moyens, limitée dans le cadre de cette mission aux options, aux enseignements de langues, aux sections de techniciens supérieurs et aux classes préparatoires aux grandes écoles mériterait donc d'être traitée dans sa globalité. Les mécanismes de décision analysés dans le rapport et les recommandations formulées valent néanmoins pour l'ensemble des types de formation.

- **la maîtrise et l'autonomie**

Les constats et les analyses présentés dans ce rapport ont souligné certains déficits d'information ou même de contrôle dans la maîtrise de la carte des formations.

Il serait pour autant abusif de conclure que si les académies, et plus globalement les responsables administratifs et pédagogiques, ne contrôlent pas tout, ils ne pilotent rien ! Des dysfonctionnements ponctuels, des insuffisances partielles ne doivent pas hâtivement

conduire à bouleverser des organisations qui sont perfectibles et sont actuellement en cours d'évolution.

Cependant, la question principale est de savoir par quelles voies et moyens la maîtrise de la carte des formations pourra être améliorée. Nous avons souligné à plusieurs reprises que les rectorats n'avaient pas une connaissance fine et actualisée de la réalité des établissements ; nous avons rappelé les limites de procédures qui laissent à l'excès l'initiative aux seuls établissements. Faut-il en conclure que le souhait d'une meilleure régulation, d'un nécessaire pilotage passe par une réduction des marges d'autonomie des établissements ?

Sous prétexte d'une meilleure maîtrise, la tentation peut naître de rogner sur l'autonomie, d'accentuer la tutelle a priori ; ce serait implicitement reconnaître l'insuffisance actuelle du suivi, du contrôle a posteriori, la difficulté et la relative inefficacité de l'évaluation.

Si le contrôle est nécessaire, si les établissements ne peuvent s'affranchir du devoir de rendre compte, leur autonomie doit plutôt être utilisée comme un atout que comme un handicap. A cet égard, le développement des bassins d'animation pédagogique, loin d'entraver ou de limiter l'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement, peut lui fournir des éléments de cadrage, de mutualisation et rappeler qu'elle n'a de sens qu'au service d'un intérêt général.

Le paradoxe serait de rogner sur les compétences réglementaires constitutives de l'autonomie de l'établissement, comme son organisation en classes, en groupes d'élèves ou sur les modalités de répartition des élèves, alors même qu'on le laisse trop souvent prendre des décisions qui ne relèvent pas de sa compétence comme l'ouverture ou le maintien d'enseignements optionnels.

La maîtrise de la carte des formations suppose donc que chacun, établissement comme autorité académique, maîtrise les responsabilités qui lui sont propres.

Claude BOICHOT

Thierry BOSSARD

Jacques THIERRY

Laurent WIRTH

Joseph MULET



ANNEXES

ANNEXE 1

Evolution du nombre des divisions de C.P.G.E.

ANNEXE 2

Evolution des effectifs en C.P.G.E.- toutes filières et répartition par baccalauréat obtenu

ANNEXE 3

Evolution des effectifs en C.P.G.E. scientifiques et répartition par baccalauréat obtenu

ANNEXE 4

Composition socio-professionnelle des C.P.G.E. scientifiques

ANNEXE 5

Note de la directrice de l'enseignement supérieur relative à la modification du réseau des classes préparatoires aux grandes écoles à la rentrée 1999

ANNEXE 6

Exemple de note de cadrage académique - rentrée 2000

ANNEXE 7

Places vacantes en sections de techniciens supérieurs

- places vacantes en S.T.S., tous secteurs confondus - rentrée 1999
- places vacantes en S.T.S., secteur de la production - rentrée 1999
- places vacantes en S.T.S., secteur des services - rentrée 1999
- classement décroissant des spécialités de S.T.S. présentant des places vacantes - par secteur - rentrée 1999

ANNEXE 2

EVOLUTION DES EFFECTIFS EN CPGE TOUTES FILIERES & REPARTITION PAR BACCALAUREAT OBTENU Public seul (source DPD)

	1996	1997	1998	1999	Différence 98/99
Bacheliers S	125 656	122 148	128 428	125 056	-3 372
Bacheliers L	65 178	67 948	66 947	60 147	-6 800
Bacheliers ES	68 109	72 205	72 744	73 553	+809
Classes Litt 1 ^{ère} année	5 778	5 928	5 923	5 646	-277
Classes Litt 2 ^{ème} année	3 915	3 852	3 557	3 805	+248
total littéraires	9 693	9 780	9 480	9 451	-29
Classes Eco 1 ^{ère} année	5 646	5 841	6 101	6 135	+34
Classes Eco 2 ^{ème} année	4 310	4 784	5 054	5 327	+273
total éco. et com.	9 956	10 625	11 155	11 462	+307
Scient 1 ^{ère} année	19 662	19 280	18 550	18 583	+33
Scient 2 ^{ème} année	20 593	20 528	19 258	18 670	-588
total scientifiques	40 255	39 808	37 808	37 253	-555
TOTAL/CPGE	59 904	60 213	58 443	58 166	-277
		+0,51%	-2,9%	-0,47%	

ANNEXE 3

EVOLUTION DES EFFECTIFS EN CPGE SCIENTIFIQUES & REPARTITION PAR BACCALAUREAT OBTENU public seul

	1996	1997	1998	1999 *	Dif 98/99 *
Bacheliers S	125 656	122 148	128 428	125 056	-3 372
Bacheliers STI	36 933	33 256	33 739	35 168	+1 429
Bacheliers STL	5 441	5 578	6 139	6 155	+16
MPSI		6 638	6 140	6 269	+129
PCSI		6 501	6 393	6 222	-171
PTSI		2 283	2 194	2 207	+13
BCPST1		1 917	1 882	1 843	-39
TSI1		685	738	674	-64
TPC1		49	54	39	-15
TB1		55	75	87	+12
Véto		1 110	1 034	1 194	+160
ENS CachanC		42	40	48	+8
Total 1ère année	523 Divisions	19 280	18 550	18 583	+33 étudiants
TSI2		724	651	632	-19
TPC2		46	40	24	- 16
TB2		43	35	46	+ 11
ATS		378	446	480	+34
MP2		4 046	3 855	3 657	- 198
PC2		3 052	2 947	2 725	- 222
PSI2		2 564	2 283	2 266	- 17
PT2		1 920	1 650	1 510	- 140
MP*2		1 897	1 817	1 702	- 115
PC*2		2 070	1 982	2 029	+ 47
PSI*2		1 261	1 374	1 393	+ 19
PT*2		562	528	553	+ 25
BCPST2		1 692	1 608	1 611	+ 3
Total 2ème année	581divisions	20 528	19258	18 670	-588 étudiants
TOTAL		39808	37808	37253	-555étudiants

* les résultats pour 1996, 1997 et 1998 sont les résultats définitifs tandis que les résultats pour 1999 sont provisoires, portant seulement sur la session de juin.

ANNEXE 4

COMPOSITION SOCIO-PROFESSIONNELLE DES C.P.G.E. SCIENTIFIQUES

sections	% C.S.P. Favorisées				% C.S.P. Moyennes				% C.S.P. Défavorisées			
1 ^{ère} année	95/96	96/97	97/98	98/99	95/96	96/97	97/98	98/99	95/96	96/97	97/98	98/99
VETO	73,9	75,6	75,3	72,9	20,4	18,4	19,1	20,2	5,6	6,0	5,60	6,90
BCPST1	69,0	69,6	70,7	69,9	20,4	19,4	19,6	19,5	10,6	11,0	9,70	10,6
MPSI	68,9	69,7	70,4	69,6	19,8	18,3	18,4	19,1	11,3	12,0	11,2	11,3
PCSI	68,2	68,4	70,4	70,4	21,1	19,5	19,1	19,1	10,7	12,0	10,5	10,5
PTSI	63,4	64,9	63,4	65,0	22,3	22,0	23,0	21,6	14,3	13,0	13,6	13,4
MT1	61,7	65,7			23,4	19,6			14,8	14,8		
TPC1	34,4	45,1	41,3	38,9	43,8	25,4	36,7	40,7	21,9	29,6	16,3	20,4
TSI1	40,2	44,3	42,5	44,3	31,4	27,2	31,4	28,2	28,4	28,5	26,1	27,5
TB1	38,2	40,3	43,6	46,7	39,7	40,3	36,4	34,7	22,1	19,5	20,0	18,7
2 ^{ème} année												
MP*	77,2	79,6	79,3	76,4	15,4	12,5	12,3	14,1	7,40	7,9	8,40	9,40
MP	68,9	70,0	70,1	69,4	20,1	18,9	17,8	18,4	11,0	11,1	12,1	12,2
PSI*		75,2	72,2	73,9		15,3	17,8	17,6		9,5	9,90	8,40
PSI		64,7	66,4	65,8		23,1	21,3	21,0		12,3	12,3	13,2
PC*	75,1	74,4	74,9	75,3	16,7	16,3	14,6	14,9	8,2	9,3	10,5	9,80
PC	65,2	69,1	69,5	68,3	21,9	19,8	19,2	20,4	12,8	11,1	11,3	11,3
PT*		71,7	70,3	75,2		17,8	17,3	16,3		10,6	12,5	8,50
PT	59,6	61,2	63,7	63,2	24,6	22,8	22,3	22,7	15,8	16,0	14,0	14,1
MT2	58,3	60,4	72,8		24,6	23,0	17,1		17,1	16,7	10,1	
BCPST2	68,0	69,1	72,0	71,8	20,0	19,9	18,0	18,0	12,0	11,0	9,90	10,3
TPC2	41,2	35,0	41,3	52,5	33,8	35,0	26,1	32,5	25,0	30,0	32,6	15,0
TB2	41,7	38,6	46,5	45,7	27,8	33,3	39,5	25,7	30,6	28,1	14,0	28,6
TSI2	37,7	39,3	43,0	40,6	31,5	30,9	30,9	32,1	30,8	29,8	26,1	27,3
ATS	66,5	41,9	41,5	41,9	20,9	24,4	32,0	31,8	26,7	33,7	26,5	26,2