

**Ministère de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche**

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

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

**Évaluation de
l'enseignement
dans l'académie
de
Toulouse**

*Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale
de l'enseignement supérieur
et de la recherche*

N° 2004-135
2004

DECEMBRE

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

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

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

DECEMBRE 2004

Philippe LHERMET
*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Alain MICHEL
Inspecteur général de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction 1

— Première partie — Panorama général de l’académie 3

1. Le contexte géographique, démographique, économique et social 3

1.1. *Une académie très vaste, dont la population s’accroît fortement, mais de manière contrastée en faveur de la Haute-Garonne..... 3*

Répartition et évolution de la population dans les 8 départements 4

1.2. *Un dynamisme économique également contrasté entre le pôle de développement toulousain et les régions rurales..... 5*

1.3. *Une situation sociale plutôt légèrement favorisée mais qui recouvre d’importantes inégalités 6*

2. Les grandes caractéristiques du système éducatif et les principaux résultats..... 8

2.1. *Des effectifs d’élèves et étudiants en progression constante et un déséquilibre croissant entre la Haute-Garonne et les autres départements..... 8*

2.1.1. Dans l’enseignement primaire..... 8

2.1.2. Dans l’enseignement secondaire..... 9

2.1.3. Dans l’enseignement supérieur 10

2.2. *Un encadrement relativement confortable des élèves, sauf en Haute-Garonne 10*

2.3. *Une politique volontariste de scolarisation du préélémentaire au supérieur..... 12*

2.4. *Une académie très performante en termes de résultats des élèves..... 13*

2.5. *Une contrainte forte de la politique éducative : le retour à l’équilibre budgétaire..... 15*

— Deuxième partie — Un pilotage pédagogique dynamique qui suscite une mobilisation croissante..... 17

1. Un projet académique mobilisateur fondé sur six grandes orientations prioritaires..... 18

1.1. *Les six orientations du projet académique..... 18*

1.2. *La perception du projet académique par les divers partenaires de la communauté éducative 20*

2. Un pilotage pédagogique organisé au niveau académique..... 21

2.1. *Le groupe de pilotage académique : groupe académique de réflexion éducative et pédagogique (GAREP)..... 21*

2.2. *Les groupes de travail spécialisés..... 23*

2.3. *La Mission Statistiques/Études (MSE) et les outils d’évaluation..... 23*

2.3.1. La conception des tableaux de bord..... 24

2.3.2.	Indicateurs de gestion et indicateurs pédagogiques	25
2.3.3.	La question des suivis de cohortes	26
2.3.4.	Un usage des tableaux de bord à parfaire	26
2.4.	<i>Les 21 bassins d'éducation et de formation</i>	27
2.5.	<i>Le plan académique d'innovation (2003-2005)</i>	29
2.6.	<i>La politique de l'éducation prioritaire</i>	30
2.7.	<i>La lutte contre l'illettrisme</i>	30
3.	Dans l'enseignement primaire : du contrôle à l'évaluation	31
3.1.	<i>Un réel pilotage au niveau académique</i>	31
3.1.2.	Une insuffisante prise en compte de la disparité des résultats des évaluations	33
3.1.3.	Une priorité académique affirmée : le développement diversifié de l'enseignement des langues à l'école	35
3.2.	<i>Un pilotage partagé : la formation initiale et continue des maîtres</i>	38
3.3.	<i>Un pilotage diversifié au niveau des départements</i>	41
3.3.1.	Un pilotage très variable selon les départements	41
3.3.2.	Une claire répartition des missions entre les IA et les IEN	41
3.4.	<i>Un pilotage bien apprécié au niveau des circonscriptions</i>	43
3.4.1.	Des inspecteurs sollicités tous azimuts	43
3.4.2.	Une légitimité affirmée des inspecteurs au sein de leur circonscription	44
3.4.3.	L'inspection, variable d'ajustement ?	45
4.	Dans l'enseignement secondaire un pilotage pédagogique s'appuyant de plus en plus sur des instruments fiables	46
4.1.	<i>Les priorités académiques et le rôle des corps d'inspection</i>	46
4.1.1.	Des priorités pour l'enseignement secondaire clairement définies	46
4.1.2.	L'action des IA-IPR, IEN-ET et IIO : une diversité accrue des tâches	47
4.2.	<i>Un pilotage pédagogique des établissements encouragé mais qui reste trop limité</i>	51
4.2.1.	L'évaluation externe des EPLE	52
4.2.2.	La mise en œuvre des projets d'établissement, l'utilisation des IPES et le pilotage pédagogique au sein des EPLE	55
4.3.	<i>La formation continue des enseignants du second degré</i>	57
5.	Perspectives du pilotage pédagogique	59
— Troisième partie — Un pilotage territorial complexe		61
1.	Une forte préoccupation de tous les partenaires concernés	61
1.1.	<i>Une préoccupation des élus locaux</i>	61
1.1.1.	Le conseil régional	61
1.1.2.	Les départements et les communes	62
1.2.	<i>Une forte préoccupation pour le service public de l'éducation nationale</i>	63
2.	Un dilemme à gérer : aménagement voulu et aménagement subi	65
2.1.	<i>L'aménagement voulu</i>	65
2.1.1.	Les outils	65

2.1.2.	Les politiques	69
2.2.	<i>L'aménagement subi</i>	75
2.2.1.	La situation et le devenir des petits établissements	75
2.2.2.	La carte des écoles primaires	80
2.2.3.	L'implantation des nouveaux EPLE	81
2.2.4.	La politique de la ville	82
2.2.5.	Les incidences des contraintes territoriales sur le fonctionnement pédagogique	83

— Quatrième partie — Un pilotage plus efficace de l'affectation et de l'insertion des élèves que de l'aide à leur orientation 87

1.	Les principaux constats de l'orientation, de l'affectation et de l'insertion des élèves.....	87
1.1.	<i>L'évolution des taux de passage</i>	87
1.2.	<i>Des résultats contrastés entre les départements</i>	88
1.3.	<i>Les écarts par rapport aux demandes des familles</i>	90
2.	L'orientation en fin de 3^{ème} et l'insertion professionnelle : une réalité différente de sa perception la plus courante dans l'académie	91
2.1.	<i>La répartition des élèves entre les différents systèmes de formation</i>	91
2.2.	<i>L'enseignement spécialisé</i>	92
2.3.	<i>Les sorties sans qualification</i>	92
2.4.	<i>L'insertion selon le diplôme</i>	93
2.5.	<i>L'accès au niveau du bac pour une génération</i>	94
3.	Des politiques académiques affichées.....	95
3.1.	<i>Projet académique et circulaires rectoriales</i>	95
3.2.	<i>Quelle place pour l'enseignement général et technologique ?</i>	97
3.3.	<i>Une ambition à redéfinir pour l'enseignement professionnel public</i>	97
3.4.	<i>L'orientation après le baccalauréat</i>	99
3.5.	<i>L'égalité fille/garçon</i>	101
4.	Les moyens de l'orientation : état des lieux.....	103
4.1.	<i>Un bilan contrasté</i>	103
4.1.1.	Une direction du service d'information et d'orientation académique dynamique	103
4.1.2.	Une aide à l'orientation encore insuffisante : le malaise des services de l'orientation	104
4.2.	<i>La pré-affectation multi-dossier (système PAM)</i>	105
4.3.	<i>Des outils inadaptés : IVA et IPA</i>	106
4.4.	<i>Des outils à créer : suivis de cohorte, données consolidées, tableaux de bord</i>	106

— Cinquième partie — Le pilotage de l’encadrement supérieur	109
1. Les personnels de direction : un management en évolution	109
1.1. <i>Des données mal connues</i>	109
1.2. <i>Une mise en oeuvre laborieuse du nouveau statut.....</i>	110
2. Les corps d’inspection : une nouvelle priorité	116
2.1. <i>Une organisation hétérogène.....</i>	116
2.2. <i>Un recrutement à promouvoir.....</i>	119
2.3. <i>Une évaluation à moderniser.....</i>	120
2.4. <i>Une formation continue satisfaisante.....</i>	121
3. Les cadres administratifs : des changements en cours.....	121
3.1. <i>Mieux veiller à la mobilité</i>	121
3.2. <i>Une évaluation en cours de modernisation.....</i>	122
3.3. <i>Une organisation des tâches qui évolue.....</i>	122
3.4. <i>Une formation continue qui doit être valorisée</i>	124
Conclusion.....	127
Récapitulatif des principales recommandations.....	131

Introduction

Conduite au cours de l'année scolaire 2003/2004, l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Toulouse a mobilisé, à des degrés divers, une vingtaine d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Chacun a enrichi la réflexion collective par ses analyses et son expérience¹.

L'évaluation est fondée d'une part sur l'analyse de l'abondante documentation disponible ou fournie, parfois sur commande dans des délais relativement brefs, par les services et les établissements, d'autre part, sur une multitude de visites sur le terrain et d'entretiens. A cette fin, a été constitué un échantillon de 34 établissements du second degré, 10 circonscriptions et 13 écoles choisis de façon à refléter la diversité des situations rencontrées dans cette académie. Les critères de choix ont été fondés sur leur localisation géographique, leur taille, leurs résultats et leur organisation pédagogique, afin de refléter au mieux la diversité régionale. De surcroît, ont été exclus de l'échantillon les lycées ayant fait l'objet d'un audit académique en 2002-2003, pour lesquels on disposait déjà de rapports exploitables. Mais deux de ces établissements ont été visités pour voir sur place la perception de l'audit par les intéressés et ses conséquences sur leur fonctionnement.

La dimension de l'académie, qui est la seule à compter 8 départements, a conduit à consacrer beaucoup de temps aux entretiens avec les préfets, les IA-DSDEN et leurs collaborateurs, ainsi qu'avec les principaux partenaires de l'éducation nationale, en particulier avec les élus et les services des conseils généraux, des représentants des personnels et des parents d'élèves et des services déconcentrés d'autres ministères. Ces entretiens se sont ajoutés à ceux organisés au niveau académique et de la région, notamment avec l'ensemble des IA-DSDEN, les conseillers du recteur, les inspecteurs territoriaux, des panels de chefs d'établissement et les responsables de l'IUFM.

A cet égard, nous souhaitons remercier les responsables au niveau académique et les IA-DSDEN pour la qualité de leur accueil et la pertinence de leurs suggestions ou observations, ainsi que pour l'efficacité de l'organisation générale de cette évaluation, et plus largement tous nos interlocuteurs qui ont enrichi notablement notre réflexion collective.

Conformément aux recommandations méthodologiques du rapport « les académies sous le regard des inspections générales » de juin 2003 et en concertation avec la rectrice, plutôt que de viser une évaluation exhaustive de tous les aspects du fonctionnement du système éducatif, quatre thèmes d'études ont été privilégiés et ont constitué la trame des entretiens. Ces thèmes correspondent aux aspects qui ont paru être les plus intéressants compte tenu de la spécificité

¹ Pour la liste des contributions écrites, voir annexe 3.

de l'académie de Toulouse et dans la perspective de proposer des améliorations. Ces thèmes ont chacun fait l'objet d'un rapport d'étape permettant un échange approfondi avec la rectrice avant la rédaction du présent rapport.

L'académie de Toulouse présente, bien sûr, de nombreux traits communs avec d'autres académies. Ceux-ci sont brièvement évoqués dans ce rapport mais l'accent a été mis sur quatre aspects qui ont paru plus particulièrement caractéristiques du fonctionnement de l'académie et de ses principaux enjeux : le pilotage pédagogique aux divers niveaux de responsabilité, l'aménagement éducatif du territoire, l'orientation des élèves et le management de l'encadrement supérieur, thème peu traité dans les évaluations antérieures de l'enseignement dans une académie. Ces thèmes sont précédés d'une présentation générale de la région Midi-Pyrénées et des principales caractéristiques de l'académie (population scolaire et étudiante, personnels et résultats).

La réflexion s'est donc articulée autour de la notion de pilotage : celui de la pédagogie avec la difficulté bien connue de corrélér les modalités de pilotage et leur impact sur les acquis des élèves, celui de l'aménagement du territoire particulièrement complexe à mettre en oeuvre, celui de l'orientation des élèves et de leur insertion compte tenu de la responsabilité du service public dans ce domaine et enfin celui des cadres supérieurs de l'académie eu égard à leur rôle crucial dans la mise en oeuvre de la politique nationale et académique.

Dans ce cadre, d'autres sujets essentiels n'ont pu être abordés (par exemple, la vie scolaire, la communication ou les relations internationales) ou ne l'ont été que partiellement, comme la gestion des ressources humaines des enseignants et leur formation continue. Certaines questions n'ont été traitées, faute de temps, que superficiellement et appellent des travaux complémentaires notamment s'agissant de la prise en charge du handicap des élèves.

L'objectif essentiel de cette évaluation est double : elle vise à aider les acteurs locaux, aux divers niveaux de responsabilité, à améliorer leur projet et, dans la perspective de la contractualisation, à aider le ministère à mieux connaître la spécificité de cette grande académie.

— Première partie —
Panorama général de l'académie

1. Le contexte géographique, démographique, économique et social

1.1. Une académie très vaste, dont la population s'accroît fortement, mais de manière contrastée en faveur de la Haute-Garonne

Avec ses huit départements (Ariège, Aveyron, Gers, Haute-Garonne, Lot, Hautes-Pyrénées, Tarn, Tarn-et-Garonne), l'académie de Toulouse, qui correspond à la région Midi-Pyrénées, est l'académie la plus vaste de France : sa superficie de 45 348 km² représente 8,3 % du territoire national métropolitain.

Peuplée d'environ 2,6 millions d'habitants (4,4 % de la population de la France métropolitaine, ce qui la place au 8^{ème} rang), la région compte 3020 communes dont 2800 rurales. La population est relativement âgée, la part de la population de moins de 26 ans, soit 30 % (32,5 % en 1992), situe l'académie au 23^{ème} rang et au-dessous de la moyenne nationale qui s'élève à 33 %.

Le département de la Haute-Garonne, qui compte près de 1,1 million d'habitants, représente 42 % de la population de la région. L'agglomération toulousaine rassemble plus de 770 000 habitants, dont près de 400 000 dans la seule commune de Toulouse, 4^{ème} commune de France, qui compte plus d'habitants que chacun des 7 autres départements de la région.

Ce déséquilibre géographique relatif à la répartition de la population a tendance à s'accroître. En effet, si la croissance démographique de la région constatée entre les recensements de 1990 et 1999, de l'ordre de 5 %, a été supérieure à celle de la France métropolitaine (+ 3,4 %), elle est exclusivement due à la croissance de la population en Haute-Garonne (+ 13 %) comme le montre le tableau suivant, qui donne également la population estimée en 2002.

On constate, outre le déséquilibre croissant entre la Haute-Garonne et les autres départements, un déclin démographique dans trois départements (Aveyron surtout, ainsi que Gers et Hautes-Pyrénées) et une légère augmentation de la population dans les autres, surtout dans le Tarn-et-Garonne et dans le Lot.

Le déséquilibre se retrouve aussi dans l'armature urbaine : face à Toulouse, les autres agglomérations de la région n'ont pas la taille critique pour constituer de réelles « métropoles d'équilibre », aucune n'atteignant le seuil de 100 000 habitants. Seulement quatre agglomérations dépassent 50 000 habitants : Tarbes (77 000), Albi (66 000), Montauban (57 000) et Castres (53 000). Les autres unités urbaines de plus de 15 000 habitants sont : Rodez (33 500), Mazamet (25 800), Auch (25 000), Cahors (23 000), Millau (22 800), Carmaux (17 200) et Decazeville (17 000).

Répartition et évolution de la population dans les 8 départements

	Population en milliers en 2002	Variations (%) 1990-1999	Densité pop. au km ²	Superficie en km ²	Nombre de communes
Haute-Garonne	1 091.5	+ 13.0	173	6 309	588
Tarn	346.4	+ 0.2	60	5 758	324
Aveyron	264.1	- 2.3	30	8 735	304
Hautes-Pyrénées	222.6	- 1.1	50	4 464	474
Tarn-et-Garonne	208.6	+ 2.9	56	3 718	195
Gers	172.4	- 1.3	28	6 257	463
Lot	162.2	+ 2.8	31	5 217	304
Ariège	138.2	+ 0.5	28	4 890	332
Région	2 606.0	+ 5.0	57	45 348	3 020

Source : INSEE

Autre spécificité régionale, la proportion de la population « vivant dans l'espace rural » (au sens de l'INSEE), qui est d'environ 18 % au niveau national, se situe au dessus de 30 % dans les 7 départements autres que la Haute-Garonne et même au-dessus de 45 % dans l'Ariège, l'Aveyron, le Gers, le Lot et le Tarn-et-Garonne.

Au total, la densité de la population de la région, soit 57 habitants au km², est largement inférieure à la densité moyenne française de 108 habitants au km² et la population urbaine ne représente que moins de 65 % de la population régionale contre une proportion de 75,5 % au niveau national.

La densité des jeunes de 2 à 16 ans, qui a progressé depuis 10 ans, passant de 10,3 à 10,9 (en 2003), situe l'académie au 24^{ème} rang, la moyenne nationale étant de 18,5. L'évolution des effectifs des jeunes de 2 à 16 ans entre 1992 et 2003 montre une augmentation de 3,4 % pour l'ensemble de la région, contre une baisse de 2,2 % pour la France métropolitaine. Cette augmentation est de 14,5 % en Haute-Garonne, de seulement 1,1 % dans le Tarn-et-Garonne et nulle en Ariège, alors que les autres départements ont connu une chute de ces effectifs de jeunes, particulièrement forte dans l'Aveyron (- 9,4 %), dans le Tarn (- 5 %) et dans les Hautes-Pyrénées (- 4,5 %), mais plus modérée dans le Gers (- 2,9 %) et le Lot (- 1,9 %). Cette évolution montre bien les enjeux du contexte démographique qui requiert une redistribution des moyens au profit de la Haute-Garonne, accentuant encore le déséquilibre entre ce département et les autres.

1.2. Un dynamisme économique également contrasté entre le pôle de développement toulousain et les régions rurales

L'importance de la ruralité, au plan économique, se manifeste par le poids relatif de la population active dans l'agriculture – 6 % dans la région contre 4,1 % au niveau national – et la part du PIB régional revenant à ce secteur productif : 4,1 % contre seulement 2,8 % au niveau national. La part de l'industrie, en baisse continue depuis le début des années 1980, représente 23,5 % du PIB régional (30,5 % en 1982), alors que la part de l'industrie dans le PIB national est de 25,5 %. En revanche, la part des services ne cesse de croître : elle représente 72,5 % du PIB régional, contre 71,6 % au niveau national, même si la part dans la population active est en revanche légèrement inférieure : 69,1 % travaillent dans le secteur tertiaire dans la région Midi-Pyrénées (52 % seulement en 1982), contre 71,6 % au niveau national.

Malgré la relative bonne santé des industries à forte valeur ajoutée de l'agglomération toulousaine (aéronautique et espace notamment), l'industrie de la région a perdu encore 1200 emplois en 2002, tandis que plus de 10 000 emplois étaient créés la même année dans le secteur tertiaire. Cette donnée fondamentale concernant les perspectives d'emploi au niveau régional est importante pour la conception de la carte des formations, même s'il est vrai qu'il existe une interaction dynamique entre l'offre de formation et la création d'emplois.

L'évolution de l'économie régionale a conduit à renforcer le déséquilibre industriel en faveur de Toulouse, au fur et à mesure que fermaient les entreprises industrielles des secteurs

traditionnels (charbon et métallurgie à Carmaux et Decazeville, textile à Castres, Mazamet ou Lavelanet, mégisserie à Millau et Graulhet, arsenal et constructions électriques à Tarbes, électrochimie et électrométallurgie dans les Pyrénées, etc.). La création de nouvelles entreprises, notamment agro-alimentaires, dans les départements à dominante rurale, ne compense pas le déclin et la disparition des activités traditionnelles. En 2003, la région compte 9437 entreprises de 10 salariés et plus, dont près de la moitié dans le seul département de Haute-Garonne. La concentration est encore plus forte pour les entreprises de plus de 500 salariés : sur les 57 grandes entreprises que compte la région, 43 sont situées en Haute-Garonne.

De surcroît, la concurrence internationale exacerbée par le processus de mondialisation conduit à accroître les avantages comparatifs du pôle de développement toulousain, dont le dynamisme est considéré comme un facteur important de diffusion de la croissance dans l'ensemble de la région. D'où la tendance, non seulement à accompagner ce processus mais aussi à privilégier les investissements en infrastructures et en capital humain de l'agglomération toulousaine et ses environs. Ce déséquilibre croissant entre le « grand Toulouse » (qui ne cesse de s'élargir avec les grandes banlieues et le phénomène de « rurbanité ») et les autres zones géographiques ne manque pas de créer des tensions et pose un très sérieux problème d'arbitrage aux élus locaux et aux pouvoirs publics en termes d'aménagement du territoire.

1.3. Une situation sociale plutôt légèrement favorisée mais qui recouvre d'importantes inégalités

Le taux de chômage dans l'ensemble de la région se situe dans la moyenne nationale : 9,5 % contre 9,6 % en 2003. Il est proche de celui de l'Aquitaine (9,3 %), mais très inférieur aux taux constatés dans les deux autres grandes régions méridionales : Languedoc-Roussillon (13,7 %) et Provence Alpes Côte d'Azur (11,7 %). Si le taux de chômage global s'est réduit depuis 1997, revenant au niveau du début des années 90, en revanche le chômage affecte de plus en plus les jeunes de moins de 25 ans, surtout les hommes.

Mais les écarts de taux de chômage entre les 8 départements sont très importants. Ainsi, le taux de chômage au 1^{er} trimestre 2004, qui est de 9,8 % au niveau national, est inférieur à ce niveau dans trois départements – Aveyron (5,9 %), Gers (6,4 %) et Lot (8,8 %) – et supérieur dans les autres départements – Ariège et Tarn-et-Garonne (10,2 %), Tarn (10,3 %), Hautes-Pyrénées et Haute-Garonne (10,5 %). Sur la période très récente, c'est en Ariège et dans les Hautes-Pyrénées que la situation de l'emploi s'est le plus dégradée.

Tant du point de vue du niveau de formation que de la proportion de cadres et professions intermédiaires dans la population active, la région Midi-Pyrénées se classe au troisième rang des régions françaises, derrière l'Ile-de-France, à peu près à égalité avec Rhône-Alpes.

Ainsi, en ce qui concerne la proportion de bacheliers dans la population de 25 ans et plus, la région se situe certes loin derrière l'Ile-de-France (31 % contre 42 %) mais au-dessus de la moyenne nationale (29,5 %). Avec l'Ile-de-France, elle est la région ayant le plus progressé à cet égard depuis 1990.

Quant à l'origine sociale des jeunes de 0 à 16 ans, la proportion d'enfants de cadres ou professions intermédiaires, qui est de 33,3 % au niveau national, s'élève à 36 % en Midi-Pyrénées et la proportion d'enfants d'ouvriers, qui est de 35,3 % en France métropolitaine (supérieure à 40, voire 45 % dans les régions du nord et de l'est), est inférieure à 30 % en Midi-Pyrénées. Si l'on agrège enfants d'ouvriers et d'agriculteurs, la proportion reste faible : 34 % contre 38 % en moyenne nationale, ce qui place la région au 18^{ème} rang.

Ces données résultent du fonctionnement antérieur du système éducatif et du dynamisme économique qui attire des cadres dans cette région, comme c'est aussi le cas en Ile-de-France et en Rhône-Alpes. Mais elles constituent aussi des éléments importants du contexte de fonctionnement actuel et futur du système éducatif, en particulier pour la demande sociale d'éducation et l'efficacité de l'Ecole, étant donné l'importance du niveau de formation des parents pour les ambitions et le parcours scolaires des élèves.

S'agissant du PIB par habitant, en 2003, la région se situe au 12^{ème} rang : 22025 euros contre 25 153 euros pour la moyenne de la France métropolitaine. Mais, il existe d'importantes inégalités sociales et géographiques au sein de la région.

En 2003, la part des bénéficiaires du RMI est de 3,35 % contre 3,57 % en moyenne nationale. Des écarts importants existent entre les départements : 4,8 % en Ariège contre 1,6 % en Aveyron. Une immigration croissante de « nouveaux pauvres », souvent des familles monoparentales, apparaît dans des zones rurales où il leur semble relativement moins difficile de vivre avec un RMI. La proportion de boursiers au collège (bourses versées aux familles ayant les plus faibles revenus) est particulièrement élevée en Ariège et dans le Tarn-et-Garonne (plus de 6 %).

En 2000, le revenu annuel médian dans l'ensemble de la région est d'environ 13 400 euros par unité de consommation, soit un niveau proche de celui de l'ensemble des régions hors Ile-de-France. Il varie selon les départements, allant de 15 960 € en Haute-Garonne à 11 960 € dans le Tarn-et-Garonne. Dans la région, un habitant sur dix vit dans un ménage dont le revenu par unité de consommation est inférieur à 5 165 € tandis que, à l'opposé, un habitant sur dix vit dans un ménage déclarant plus de 26 970 €. La dispersion des revenus, mesurée par

l'écart entre les déciles extrêmes, est proche de l'écart moyen constaté dans l'ensemble des régions hors Ile-de-France (rapport de 1 à 5).

2. Les grandes caractéristiques du système éducatif et les principaux résultats

2.1. Des effectifs d'élèves et étudiants en progression constante et un déséquilibre croissant entre la Haute-Garonne et les autres départements

La région Midi-Pyrénées accueille plus de 600 000 élèves, apprentis ou étudiants dans 3 000 écoles, 314 collèges, 220 lycées et 4 universités. Au cours des dernières années, l'académie a connu un accroissement régulier des effectifs scolaires de l'ordre de 1 % par an. Durant l'année scolaire 2003-2004, la population scolaire (public+privé) de l'académie de Toulouse, soit 470 679 élèves, représentait 3,87 % de la population scolaire de la métropole et 18,2 % de la population de la région. Ce dernier ratio – population scolaire/population totale – varie entre 16,4 dans le Gers et 19,2 en Haute-Garonne (RERS, DEP, 2003).

2.1.1. Dans l'enseignement primaire

Pour l'année 2003-2004, la répartition des effectifs d'élèves dans le premier degré est la suivante :

	Public	Privé	TOTAL	% privé/total	% dépt/acad
Académie	224 290	32 212	256 502	12,6	-
Ariège	11 969	1 116	13 085	8,5	5,1
Aveyron	17 922	6 450	24 372	26,5	9,5
Haute-Garonne	103 063	9 944	113 007	8,8	44,1
Gers	13 742	1 940	15 682	12,4	6,2
Lot	13 098	1 416	14 514	9,8	5,6
Hautes-Pyrénées	17 017	2 669	19 686	13,6	7,7
Tarn	27 624	5 850	33 474	17,5	13,0
Tarn-et-Garonne	19 855	2 827	22 682	12,5	8,8

Source : calculs effectués à partir des statistiques de la DEP (note d'information 04.06, mars 2004)

On constate, outre le poids relatif très important de la Haute-Garonne, l'importance très variable de l'enseignement privé selon les départements qui représente 8,5 % dans l'Ariège et 26,5 % dans l'Aveyron ce qui s'explique pour des raisons essentiellement historiques. Dans l'ensemble de l'académie, l'augmentation des effectifs par rapport à l'année 2002-2003 s'est avérée moins importante que prévu : + 2 900 élèves environ au lieu de + 3 500.

En termes d'évolution à moyen terme, on enregistre entre 1996 et 2002 une augmentation de 3,6 % des effectifs du premier degré (public + privé) dans l'académie contre une baisse de 3,1 % au niveau de la France métropolitaine. Cette augmentation est essentiellement due à l'évolution des effectifs en Haute-Garonne (+ 8,6 %) et, dans une moindre mesure, dans le Tarn-et-Garonne (+ 5,3 %). L'augmentation est très modérée dans le Gers (+ 1,3 %) et dans le Lot (+ 1,6 %). On assiste à une stabilité dans l'Ariège (+ 0,3 %) et à une diminution faible en Aveyron (- 0,9 %) et dans le Tarn (- 1,3 %) mais plus marquée en Hautes-Pyrénées (- 3,7 %).

2.1.2. Dans l'enseignement secondaire

Pour l'année 2003-2004, la répartition dans l'enseignement du second degré est la suivante :

	Public	Privé	TOTAL	% privé/total	% dépt/acad.
Académie	183 827	40 968	224 795	17,7	-
Ariège	10 619	1 191	11 750	9,4	5,2
Aveyron	13 247	7 539	20 786	35,3	9,3
Haute-Garonne	83 123	15 708	98 831	15,0	43,5
Gers	11 794	1 676	13 470	12,6	6,1
Lot	10 557	2 169	12 726	17,3	5,7
Hautes-Pyrénées	16 224	3 245	19 469	16,4	8,8
Tarn	23 802	6 500	30 302	21,2	13,6
Tarn-et-Garonne	14 461	3 000	17 461	17,3	7,8

Source : calculs effectués à partir de données de la DEP (RERS, 2004)

On retrouve les mêmes déséquilibres que pour l'enseignement du premier degré : poids très important de la Haute-Garonne qui regroupe 43,5 % des effectifs du secondaire et des écarts encore plus marqués entre départements en ce qui concerne la part du secteur privé (9,4 % en Ariège et 35,3 % dans l'Aveyron). L'augmentation prévue des effectifs à la rentrée 2003 était d'environ 2 400 élèves, dont 1 000 en collège, 1 000 en LEGT et 400 en LP.

Quant à l'évolution à moyen terme, pour la même période 1996-2002, on constate une moindre progression que dans le premier degré : + 1,8 % dans l'académie contre - 2,7 % en

métropole. Là aussi l'évolution est contrastée entre les départements : + 8,4 % en Haute-Garonne, + 1,9 % dans le Gers et le Tarn-et-Garonne, - 1,5 % dans le Lot, - 2,7 % dans le Tarn, - 5 % en Hautes-Pyrénées et - 8,7 % en Aveyron. Les écarts sont plus importants que dans l'enseignement primaire.

Au collège, au niveau académique, la proportion d'élèves boursiers est légèrement supérieure à la moyenne nationale : 22,6 % contre 21,8 % en 2002. Mais elle varie de 16,8 % en Haute-Garonne à 38 % dans le Tarn.

2.1.3. Dans l'enseignement supérieur

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, en 2003-2004, les 114 000 étudiants de l'académie (111 000 à la rentrée 2001) se répartissaient ainsi : 68 % à l'université, et en IUT, 13 % en STS, CPGE et 19 % en écoles d'ingénieurs et autres formations supérieures. A ce niveau, le poids relatif de Toulouse est encore plus important puisque la capitale régionale accueille plus de 90 500 étudiants, soit 81 % des effectifs. Les autres étudiants se répartissent pour l'essentiel entre Tarbes (3 700), Albi (3 600), Rodez (1 500), Montauban (1 000), Auch (800), Castres (700) et Figeac (500).

Entre 1996 et 2002, l'augmentation des effectifs a été de plus de 6 %, contre seulement 1,8 % en France. Cette augmentation globale résulte d'une augmentation forte des élèves en second cycle (+ 6,2 %) et en troisième cycle (+ 4 %), le premier cycle universitaire (hors IUT) ayant connu une baisse des effectifs de l'ordre de 3 %.

Il apparaît donc que l'académie de Toulouse doit faire face à la fois à un accroissement général des effectifs d'élèves et étudiants (dans un contexte national de régression de ces effectifs) et à un déséquilibre croissant entre la Haute-Garonne, surtout le grand Toulouse, et les autres départements. Ces évolutions démographiques conditionnent pour partie l'aménagement du territoire comme nous le verrons dans la 3^{ème} partie.

2.2. Un encadrement relativement confortable des élèves, sauf en Haute-Garonne

En 2003, la situation générale des effectifs d'enseignants est la suivante :

– 13 220 enseignants dans l'enseignement primaire, dont 5 500 en Haute-Garonne, soit 42 %, alors que celle-ci accueille 44 % des élèves à ce niveau. En 2003, la proportion de professeurs des écoles est de 69 % contre 66,3 % en métropole ; l'âge moyen est supérieur à celui de la métropole : seulement 12,7 % de moins de 30 ans contre 14,3 % ; mais 25,4 % de 50 ans et plus contre 24,1 % en moyenne en France métropolitaine ;

- 17 057 enseignants dans l'enseignement secondaire, dont 7 230 en Haute-Garonne, soit 42,5 %, alors que ce département accueille 43,5 % des élèves ; la proportion d'agrégés est de 11,2 % (11,3 % en métropole) ; la proportion de non titulaires est en revanche relativement élevée : 7,9 % contre 7,1 % en métropole ; l'âge moyen des enseignants est encore plus élevé que dans l'enseignement primaire par rapport à l'âge moyen en métropole : 7,8 % de moins de 30 ans contre 12,9 % en métropole (23^{ème} rang national) et, au contraire, 40,6 % de 50 ans et plus contre 34,8 %, ce qui place l'académie au 6^{ème} rang national selon ce critère (il en est de même pour les personnels ATOSS) ;
- 4 500 enseignants dans l'enseignement supérieur, dont plus de 90 % en Haute-Garonne ;
- 15 000 personnels non enseignants, dont près de 7 600 en Haute-Garonne.

En 2003, dans l'enseignement primaire, le taux d'encadrement théorique, exprimé en nombre de postes pour 100 élèves (P/E), est supérieur au taux national : 5,54 contre 5,37, mais l'écart a été réduit au cours de la dernière décennie (5,61 dans l'académie contre 5,10 au niveau national en 1993). Cela dit, 15 académies métropolitaines ont un P/E supérieur ou égal. C'est en Haute-Garonne que ce taux est le plus faible : 5,14 ; dans les autres départements, le taux est supérieur au taux moyen national, allant de 5,48 dans le Tarn-et-Garonne à 6,20 en Hautes-Pyrénées, 6,24 en Ariège et 6,27 dans l'Aveyron. Cette forte disparité est due pour l'essentiel à l'impact de la ruralité, accentué en Aveyron par la densité des écoles publiques et privées faisant parfois double emploi. La proportion d'emplois de remplacement, égale à 7,9 %, est légèrement inférieure à la proportion moyenne en métropole qui s'élève à 8,1 %.

La même année, dans le premier cycle du secondaire, le rapport H/E est inférieur à la valeur moyenne nationale : 1,216 contre 1,230. Dans le cadre de la préparation de la rentrée 2004 l'académie a décidé d'améliorer son taux d'encadrement dans les collèges.

En second cycle général et technologique le rapport H/E est plus favorable : 1,40 identique au taux moyen national. Le H/E du second cycle professionnel (2,17) est supérieur au taux moyen national (2,11) ce qui traduit la difficulté de certaines sections à avoir un effectif complet.

En revanche, le nombre de personnels ATOSS en EPLE (lycée ou collège) est plus élevé : 40,0 contre 35,4 en France métropolitaine.

La taille des classes sera étudiée dans les chapitres concernant les liens entre l'école et le territoire ainsi que le pilotage pédagogique.

2.3. Une politique volontariste de scolarisation du préélémentaire au supérieur

A tout âge, le taux de scolarisation des jeunes dans l'académie est largement supérieur au taux moyen national.

▪ Un effort particulier en faveur de la scolarisation précoce mais très inégal selon les départements

Le taux de scolarisation à l'âge de 2 ans, qui s'élevait à 44,7 % en 2002², était largement supérieur à la moyenne nationale égale à 31,4 %, ce qui situait l'académie au 4^{ème} rang (juste derrière celle de Lyon), malgré une diminution au cours des années récentes (48 % en 1996 et 44,4 % en 1999). La priorité est donnée aux enfants issus de familles défavorisées, notamment en ZEP.

Là aussi, en 2002, on constate des écarts très importants entre les 8 départements, malgré une politique volontariste au niveau académique pour les atténuer ; par ordre décroissant, les taux sont les suivants : Aveyron (62,1 %), Lot (57,5 %), Tarn et Tarn-et-Garonne (51 %), Gers (48,1 %), Hautes-Pyrénées (46 %), Ariège (44 %) et Haute-Garonne (33,8 %).

Si, dans un souci de discrimination positive, l'on peut considérer que la scolarisation précoce est particulièrement importante en ZEP pour des enfants issus de milieux défavorisés, on pourrait s'étonner de la faible scolarisation précoce dans l'Ariège et la Haute-Garonne qui comptent la plus forte proportion de Rmistes. Le paradoxe n'est qu'apparent, car dans ces départements, outre le fait que l'on a effectivement davantage donné la priorité aux enfants des milieux les plus défavorisés, on a préféré concentrer davantage de moyens en personnels pour gérer l'hétérogénéité des élèves aux niveaux plus élevés de scolarité et pourvoir aux besoins de remplacement, ce qui paraît pertinent.

▪ Un taux de scolarisation élevé, au delà de la scolarité obligatoire, qui situe l'académie au quatrième rang national

Depuis 1996, le taux élevé de scolarisation des jeunes de 16 à 19 ans, a encore progressé en 2003 (de 87,5 à 88,4 %), ce qui situe l'académie largement au-dessus du taux moyen national (83,9 %) et au quatrième rang derrière l'académie de Limoges et devant celle de Lyon. Si les écarts au sein de l'académie sont là aussi importants, ils ne correspondent pas à ceux concernant la scolarisation précoce. Sont au-dessus de la moyenne nationale : la Haute-Garonne (94,2), l'Aveyron (89,2), les Hautes-Pyrénées (88,6) et le Tarn (84,2) ; sont au-dessous : le Gers (80,5), le Lot (78), l'Ariège (73,1) et le Tarn-et-Garonne (71,1).

² Mais le % en 2003, récemment disponible, montre une baisse sensible : 32,4 % pour l'académie et 19,8 % pour la Haute-Garonne.

- **Un taux de poursuite d'études des 20-24 ans qui place l'académie au deuxième rang national derrière celle de Paris**

Avec un taux déjà très élevé en 1996 (39,6 %), qui a encore progressé pour atteindre 41,4 % en 2003, l'académie de Toulouse, non seulement se situe très au-dessus de la moyenne nationale (33,7 %), mais dans le trio de tête, juste derrière Paris et devant Lyon. Cette situation conduit logiquement l'académie à se situer également au 3^{ème} rang national selon le critère du poids de l'enseignement supérieur dans l'ensemble de la population scolarisée (18,7 % contre une valeur moyenne de 14,7 % en France métropolitaine).

Les écarts entre départements en fonction du taux de scolarisation des 20-24 ans sont encore plus importants, sans correspondre à ceux constatés pour le taux de scolarisation des 16-19 ans, sauf ici aussi pour la Haute-Garonne qui est également en tête selon ce critère, avec un taux de 60,2 %. Viennent ensuite par ordre décroissant : les Hautes-Pyrénées (27,7), le Tarn (17,8), l'Aveyron (17,0), le Gers (15,0), le Lot (14,8), l'Ariège (12,5) et le Tarn-et-Garonne (11,3). Ces écarts sont difficiles à interpréter, notamment car les taux sont liés à l'offre d'enseignement post-baccalauréat et aux migrations des étudiants intra-académiques, voire inter académiques. La dernière position du Tarn-et-Garonne, malgré l'existence d'une offre de formation post-baccalauréat peut s'expliquer partiellement par la forte migration des étudiants originaires de ce département vers Toulouse, très proche.

Ces taux sont caractéristiques de la place qu'occupe l'école dans cette académie. Ils reflètent bien les attentes des familles par rapport au système scolaire notamment quant à l'allongement de la scolarité et la place des études longues. Nous verrons dans les chapitres concernant l'orientation et l'aménagement du territoire comment le service public s'adapte à cette demande.

2.4. Une académie très performante en termes de résultats des élèves

- **De bons résultats dès le début de la scolarité**

Les résultats des élèves sont au-dessus de la moyenne nationale dès le début de la scolarité obligatoire. Ainsi, la proportion d'élèves de plus de 7 ans en cours préparatoire est largement inférieure à la moyenne nationale : 5,8 contre 7,2. Toutefois, les écarts sont importants entre départements : 3,5 seulement en Ariège, 4,8 dans le Tarn-et-Garonne, 5,3 en Haute-Garonne, 5,8 dans le Lot, 6,6 en Aveyron, 6,7 dans le Gers, et 7 % en Hautes-Pyrénées et dans le Tarn.

En revanche, la situation à cet égard est moins favorable en classe de sixième. La proportion d'élèves en retard de 2 ans et plus est égale à la moyenne nationale, soit 3,5 %, et la proportion d'élèves en avance n'est que de 2,5 contre 2,9 % au niveau national.

S'agissant des résultats aux tests d'évaluation diagnostique, ceux qui sont passés en CE2 ne sont pas disponibles, du fait de la grève administrative des directeurs d'école. En revanche, ceux de début de sixième le sont ; ainsi en 2001, les résultats observés ont été à la fois supérieurs aux résultats attendus et aux résultats moyens nationaux : le score moyen global (français et mathématiques) observé a été de 143,8 contre un score attendu de 139 et un score national moyen de 138,9. Selon le classement de la DEP, l'académie se situe au 6^{ème} rang, derrière celle de Besançon et devant celle de Lyon.

▪ **De bons résultats confirmés dans l'enseignement secondaire**

Pour le **taux de réussite au brevet des collèges**, en 2003, l'académie s'est située au 2^{ème} rang national avec un taux de 83,2 % (moyenne nationale : 78, %).

Pour les **diplômes professionnels de niveau V**, les taux de réussite sont encore plus remarquables : en 2003, pour le CAP, le taux de réussite de 79,2 % dépasse le taux moyen national (75,5 %) et place l'académie au 6^{ème} rang national. Pour les BEP, l'académie se situe au 3^{ème} rang avec un même taux de 78,6 % (taux moyen national en métropole : 72,7 %).

La proportion de bacheliers dans une génération place aussi l'académie largement au-dessus de la moyenne nationale : en 2002, 65,7 % contre 62,7 % (dont 34,2 % au bac général contre 32,6 % en France métropolitaine) et 66,1 % en 2003 contre 62,9 % en France métropolitaine. L'écart est donc passé de 2,3 points en 2002 à 3,2 points en 2003.

Pour le **taux de réussite au baccalauréat**, de 1997 à 2003, l'académie s'est située chaque année au-dessus de la moyenne nationale. Ainsi, en 2002, le taux de succès au bac dans l'académie (82,8 %) a dépassé de 4 points le taux moyen national (78,8 %). L'académie s'est placée au 4^{ème} rang national pour le bac général (avec 83,9 %), au 6^{ème} rang pour le bac technologique (81,1 %) et au 3^{ème} rang pour le bac professionnel (82,2 %).

Les résultats définitifs à la session 2003³ montrent encore une progression : avec un taux de succès global (toutes séries confondues) de 84,3 %, l'académie maintient son écart à la moyenne nationale métropolitaine (80,2 %) et se situe au 4^{ème} rang national derrière les académies de Rennes, Grenoble et Nantes. Les taux de succès sont respectivement de 86,7 % au bac général, 81,7 % au bac technologique et 82,1 % (juste derrière Rennes) au bac professionnel, contre respectivement 83,7 %, 76,8 % et 76 % en métropole. C'est pour le bac professionnel que l'écart avec la moyenne nationale est le plus élevé.

Les résultats sont relativement moins bons pour le taux de succès au BTS, plaçant l'académie au 10^{ème} rang, même si ce taux de 67,2 % en 2002 est largement supérieur au taux moyen de la métropole, soit 64,4 %.

³ Source : note d'information de la DEP n° 4 , mars 2004.

Les statistiques concernant les redoublements et l'orientation des élèves, ainsi que l'importance de l'apprentissage ou de l'enseignement agricole, seront analysées dans le chapitre relatif à l'orientation des élèves.

2.5. Une contrainte forte de la politique éducative : le retour à l'équilibre budgétaire

Depuis quelques années, l'académie de Toulouse, comme d'autres, dépasse son enveloppe budgétaire pour l'enseignement du second degré. En 2003, à la demande du ministre, l'académie s'est engagée, sur la base de la prévision d'un dépassement de 550 équivalents temps pleins (ETP), à résorber en 3 ans ce dépassement.

Un premier effort de réduction a été accompli dans le cadre de la préparation de la rentrée 2003 avec la suppression de 143 ETP. Les dérives dues à la gestion du remplacement ont conduit à une surconsommation de 426 ETP à la fin octobre 2003.

Une politique vigilante quant à la suppléance a permis de ne pas consommer plus pendant l'année scolaire 2003/2004.

La préparation de la rentrée 2004 est marquée par une accentuation de l'effort de résorption du dépassement : l'objectif est une nouvelle réduction de 250 ETP. Il résulte de ce contexte une pression extrêmement forte sur les structures pédagogiques et sur la gestion du personnel et singulièrement sur le dispositif de remplacement avec la suppression des zones infra départementales.

L'impact sur la carte des formations sera sensible, notamment dans les établissements où il existe de petites structures, essentiellement dans l'enseignement professionnel et les premières d'adaptation. Les ouvertures de nouvelles formations doivent être financées par des fermetures. L'académie étant tenue de poursuivre cet effort en 2005, cette perspective, compte tenu des contraintes d'aménagement du territoire, laisse peu de marge de manœuvre à une politique éducative visant à réduire l'échec scolaire et les inégalités sociales et géographiques.

— Deuxième partie —
Un pilotage pédagogique dynamique
qui suscite une mobilisation croissante

La problématique du pilotage dans l'éducation résulte de plusieurs facteurs : plus grande complexité du système, induite notamment par le processus de décentralisation / déconcentration amorcé à partir des années 1980, plus grande autonomie des acteurs, nécessité de s'adapter au rythme rapide des changements technologiques, économiques, sociaux et politiques (construction européenne, processus de mondialisation), voire de les anticiper, et de répondre aux nouvelles attentes souvent contradictoires de publics de plus en plus exigeants à l'égard de l'école.

Le souci de combiner les avantages d'une plus grande autonomie des acteurs du terrain (qui peut permettre une meilleure adaptation aux besoins spécifiques locaux et favoriser des initiatives innovantes pertinentes) et de conserver une certaine unité de l'école sur l'ensemble du territoire national, par souci d'équité et de cohésion sociale et citoyenne, a renforcé notablement le besoin d'un pilotage. Celui-ci requiert des instruments en termes de tableaux de bord (indicateurs), de communication stratégique, de prospective et de gestion des ressources humaines, notamment des personnels de direction et d'encadrement.

Ce pilotage ne peut ignorer une culture de la contestation particulièrement développée dans cette région où les conflits sociaux au sein de l'éducation nationale sont souvent très marqués.

Dans ce contexte général, la mission d'évaluation a choisi d'examiner le pilotage pédagogique de l'académie, c'est-à-dire celui qui vise plus particulièrement à orienter et infléchir les processus d'apprentissage des élèves et améliorer la progression de leurs acquis en termes cognitifs, mais aussi d'attitudes, de valeurs et de comportements. Ce pilotage implique notamment : un projet académique explicite, clair, relativement simple et cohérent, pour être pleinement partagé ; un discours mobilisateur et une communication adéquate ascendante et pas seulement descendante ; des données exploitables sur les performances scolaires des élèves, une réflexion prospective ; une formation professionnelle continue des personnels, ainsi qu'une déclinaison des objectifs nationaux et académiques en fonction des contextes spécifiques des départements, des bassins et circonscriptions et, bien sûr, de chaque école ou établissement scolaire.

Ce pilotage repose notamment sur les évaluations des acquis des élèves et sur l'utilisation d'un ensemble d'indicateurs statistiques élaborés par la mission académique des statistiques et de l'évaluation (MSE) et par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère.

1. Un projet académique mobilisateur fondé sur six grandes orientations prioritaires

Compte tenu de l'opération d'évaluation de l'enseignement en cours durant l'année scolaire 2003/2004, ce projet prévu pour la période 2000/2003 a été prolongé d'une année. En effet, la rectrice a jugé préférable de disposer du présent rapport d'évaluation avant d'élaborer un nouveau projet pluriannuel.

1.1. Les six orientations du projet académique

▪ Maîtriser les langages fondamentaux

Cette première orientation concerne d'abord l'apprentissage du français et constitue le cadre fondamental de la prévention de l'illettrisme. Tout en mettant l'accent sur l'enseignement du premier degré, l'objectif est essentiellement d'améliorer les transitions entre les cycles d'enseignement par le développement d'une culture commune à l'enseignement primaire et secondaire et de créer une meilleure articulation entre l'enseignement scolaire et les activités périscolaires.

Cette orientation concerne aussi d'autres langages : le langage scientifique (plan de rénovation des sciences à l'école), les langues vivantes pour lesquelles l'académie accomplit un effort particulier, notamment avec la généralisation de l'apprentissage au niveau du cycle III, un effort de diversification des langues apprises, la mise en place de sections bi langues, le développement des sections européennes et celui de l'enseignement et de la culture occitans. Elle concerne aussi les TICE ainsi que les enseignements et activités artistiques.

▪ Améliorer l'accès à une qualification et faciliter l'insertion professionnelle

L'objectif est de développer l'éducation à l'orientation, avec un effort particulier pour infléchir les représentations sexuées des métiers et filières de formation et promouvoir les filières scientifiques, pour développer des dispositifs d'enseignement en alternance pour des élèves en difficulté dans leur scolarité, dès la classe de quatrième (élèves de plus de 15 ans volontaires), renforcer la cohérence et la lisibilité de la carte des formations dans une

perspective d'aménagement équilibré du territoire éducatif et de meilleures complémentarités entre établissements. Il s'agit aussi d'accroître le nombre de bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience et ceux des dispositifs mis en œuvre par la Mission générale d'insertion (MGI).

- **Développer l'apprentissage de la citoyenneté**

Tous les lycées devaient mettre en place effectivement un conseil de la vie lycéenne (CVL), ce qui a été fait ; quant au Conseil académique de la vie lycéenne, il a été mis en place à l'automne 2002. Une « journée lycéenne » organisée à la rentrée dans tous les lycées a permis de sensibiliser l'ensemble des élèves aux enjeux d'une participation active aux instances réglementaires de représentation des élèves.

Cet apprentissage de la citoyenneté va de pair avec un développement de l'autonomie de l'élève ; d'où l'accent mis sur la mise en œuvre effective des itinéraires de découverte au collège (IDD), des travaux personnels encadrés (TPE) en LEGT et des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel.

Ont été également rattachées à cette orientation les nombreuses actions visant à la prévention de la violence et des conduites à risque, ainsi que l'éducation à l'environnement.

- **Ouvrir l'académie sur son environnement socio-économique et international**

De nombreuses initiatives ont été prises pour mieux faire connaître aux élèves et aux enseignants le tissu économique régional et renforcer la coopération entre l'école et les entreprises. Par ailleurs, le projet met l'accent sur l'ouverture européenne et une participation croissante aux programmes Socrates et Leonardo.

- **Promouvoir l'aménagement équilibré du territoire éducatif régional**

Le déséquilibre démographique et économique croissant entre le pôle toulousain et le reste de l'académie appelle une attention particulière à l'égard de la dimension géographique de la politique éducative dans l'académie. Cet aspect est bien mis en exergue dans le projet académique, notamment à travers les objectifs suivants : la prise en compte de la situation des écoles dans les zones rurales (développement de nouveaux modes de regroupements d'écoles, comme les « réseaux d'écoles rurales » ou RER), l'attention portée à la stabilité des personnels et à la qualité du remplacement, le développement de la mise en réseau des petits collèges ruraux, particulièrement pour l'enseignement des langues, l'accroissement de l'efficacité de l'enseignement dans les 12 ZEP et 13 REP (qui accueillent 9 % des élèves) et une amélioration de l'accueil des élèves à besoins particuliers, y compris les primo arrivants

(en 2002/03, 640 dans le premier degré et 620 dans le second degré) et 200 enfants et adolescents appartenant aux gens du voyage.

▪ **Poursuivre la modernisation et l'adaptation de l'organisation administrative**

Le projet académique énonce trois modalités complémentaires de réalisation de cette orientation :

- une meilleure organisation permettant d'accroître l'efficacité, l'efficacités et l'équité par la recherche d'un rééquilibrage de l'affectation des moyens en fonction de l'évolution des besoins ;
- le développement de nouveaux outils de gestion (notamment la mise en place d'un véritable contrôle de gestion) et de communication ;
- une meilleure politique des ressources humaines, avec notamment la réorganisation de la division des personnels enseignants et un souci généralisé de développer les compétences de tous les personnels.

Les six grandes orientations de ce projet académique, qui sont au demeurant relativement courantes, sont présentées de manière claire dans une brochure de grande qualité, accompagnée d'une autre brochure intitulée « Atlas » qui illustre par des tableaux, des graphiques et des cartes géographiques les principaux aspects du projet. On y trouve, outre les statistiques essentielles concernant les écoles et établissements, et les effectifs d'élèves aux divers niveaux de scolarité, les cartes des 21 bassins pédagogiques, des ZEP et des REP, l'implantation des CIO, des sections européennes, des CFA, des comités locaux école/entreprise (CLEE), et bien d'autres aspects de l'activité de l'éducation nationale dans l'académie.

Chaque année un bilan du projet académique est publié, permettant de montrer les résultats obtenus pour certains objectifs.

1.2. La perception du projet académique par les divers partenaires de la communauté éducative

D'une manière générale, l'opinion sur le projet est très positive, du moins parmi les proches collaborateurs de la rectrice et par le personnel d'encadrement. Les huit IA-DSDEN, ainsi que les corps d'inspection (IA-IPR et IEN) pensent avoir été largement consultés lors de son élaboration et estiment qu'il s'agit d'un véritable projet académique partagé. De même, la très grande majorité des chefs d'établissement du second degré déclare connaître le projet et en connaissent effectivement les grandes lignes, encore que de façon inégale suivant les priorités et le degré de détail. Cela est beaucoup moins vrai au niveau des autres personnels,

notamment les enseignants⁴, et encore moins en ce qui concerne les élèves, même les délégués ou les représentants lycéens au conseil d'administration. Et cela, en dépit d'une politique académique de communication très active, tout particulièrement lors des réunions de bassin. Les corps d'inspection sont très impliqués dans l'explication des grandes priorités nationales et académiques. Il est vrai que le niveau optimum de communication est difficile à trouver. Les acteurs du terrain se plaignent souvent d'être insuffisamment informés tout en observant qu'ils sont « envahis » de documents d'information.

Pour leur part, les parents d'élèves au niveau des écoles ou établissements ne connaissent pas, sauf exception, le projet académique ; en revanche, ils disent connaître plutôt bien le projet d'école ou d'établissement ; seuls les délégués des parents au niveau académique ou départemental connaissent le projet académique. De même, les partenaires du monde économique et les élus n'ont qu'une vision très approximative du projet. En revanche, les responsables des services au niveau de la région et des départements en ont une connaissance assez précise.

Mais la perception positive d'un projet académique n'est qu'un élément du pilotage pédagogique. Encore faut-il savoir, d'une part comment ce projet est effectivement pris en compte par les relais décisionnels (IA-DSDEN, IEN des circonscriptions, directeurs d'école et chefs d'établissement) et d'autre part, comment sont conduites les modalités concrètes de pilotage à tous ces niveaux de responsabilité. Enfin, il s'agira d'examiner quel est l'impact sur les pratiques effectives dans les classes, sur la réussite des élèves et sur la vie scolaire. A cette fin, on examinera successivement l'organisation générale du pilotage au niveau académique, puis le pilotage dans l'enseignement primaire, enfin le pilotage dans l'enseignement secondaire.

2. Un pilotage pédagogique organisé au niveau académique

2.1. Le groupe de pilotage académique : groupe académique de réflexion éducative et pédagogique (GAREP)

Après s'être appuyée sur une organisation confiant à un IA-IPR, ancien doyen, le rôle de «délégué académique à la pédagogie et à la formation », la rectrice lors du départ de celui-ci, suite à une promotion, a opté pour une organisation collégiale sous sa responsabilité directe. Le pilotage pédagogique au niveau académique relève désormais du groupe de réflexion éducative et pédagogique (GAREP).

⁴ Pas toujours cependant, au lycée de Rodez par exemple les enseignants connaissent le projet académique.

Ce groupe réunit chaque trimestre autour de la rectrice les huit IA-DSDEN, le secrétaire général de l'académie, la doyenne des IA-IPR et le coordonnateur des IEN-ET, le délégué académique à l'enseignement technologique (DAET), le chef du service académique de l'information et de l'orientation (CSAIO), le délégué académique à la formation continue (DAFCO), le chef du service académique de formation continue (SAFCO) et le directeur du cabinet. Selon l'ordre du jour, peuvent participer d'autres responsables, notamment le directeur du CRDP, qui est devenu progressivement un participant permanent.

Cette structure mixte, à la fois administrative et pédagogique, est chargée d'impulser, d'organiser et de suivre la mise en place des réformes pédagogiques, mais aussi de donner une culture et un langage communs à l'ensemble de l'encadrement supérieur de l'académie. Sa composition doit permettre de coordonner les diverses actions visant à améliorer les acquis des élèves, notamment des élèves les plus en difficulté, à partir des observations des inspecteurs sur le terrain, de l'analyse des divers indicateurs élaborés par la Mission statistiques/études (MSE) et la DEP au niveau national, mais aussi des divers groupes de travail et de réflexion mis en place sur les dossiers jugés les plus importants. Elle permet aussi de mieux définir les besoins prioritaires de formation continue des enseignants et des autres personnels, cette formation constituant un volet important du pilotage pédagogique. Cette structure est relayée par les huit IA-DSDEN, les groupes de travail constitués sur les principaux dossiers, les réunions de bassin, les corps d'inspection, le coordonnateur des innovations pédagogiques, le réseau CRDP et le réseau des CIO, et par les responsables des ZEP.

Les IA-DSDEN sont associés au pilotage pédagogique, non seulement pour ce qui concerne l'enseignement primaire, mais aussi pour l'enseignement secondaire et les dossiers transversaux. Etant donné la dimension géographique de l'académie et le sentiment d'éloignement que ressentent les chefs d'établissement de certains collèges ou lycées situés à la périphérie, cette forte implication des IA-DSDEN dans le pilotage pédagogique est généralement très appréciée. Celle-ci se manifeste toutefois de manière différente selon la dimension des départements et selon la personnalité des IA-DSDEN. Ainsi, celui de l'Ariège a procédé à une évaluation systématique de tous les EPLE du département. Certains IA participent régulièrement aux réunions de bassin, car ils estiment que c'est un cadre pertinent pour informer, s'informer et rester au contact des réalités du terrain. Toutefois, l'implication des IA-DSDEN sur des dossiers transversaux tout en présentant des avantages pour la cohérence de la politique éducative dans l'académie occupe une part de leur temps (réunions et déplacements) non négligeable au détriment de l'animation sur le terrain dans leur département.

2.2. Les groupes de travail spécialisés

La plupart de ces groupes sont co-animés par un IA-DSDEN et un IA-IPR :

- la lutte contre l'illettrisme, ainsi que l'accueil des gens du voyage et des primo arrivants par un IPR de lettres ;
- le suivi de la réforme des collèges, y compris les dispositifs en alternance, par un IPR d'histoire / géographie ;
- la carte des langues par l'IA-IPR coordonnateur langues ;
- l'évaluation des acquis des élèves et l'articulation primaire / secondaire par une IPR de mathématiques ;
- les ZEP et REP par le DSDEN de la Haute-Garonne et le SAFCO (IPR de SVT) ;
- les TICE par un IPR de sciences physiques ;
- la mise en place du brevet informatique et internet (B2i) aux trois niveaux par un IPR de mathématiques ;
- la technologie au collège par les IPR d'économie/gestion et de sciences et techniques industrielles ;
- l'adaptation et l'éducation spécialisée par un IA-DSDEN.

De l'avis des IA-IPR et d'autres participants, ces groupes se réunissent régulièrement et fonctionnent bien.

Le rôle fondamental des IA-IPR dans le pilotage pédagogique et les problèmes qui peuvent se poser à cet égard seront examinés dans le paragraphe consacré à l'enseignement secondaire, car ils concernent plus particulièrement l'enseignement secondaire. Ne sont évoqués ici que les aspects transversaux à l'ensemble de l'enseignement scolaire.

2.3. La Mission Statistiques/Études (MSE) et les outils d'évaluation

L'académie peut disposer des outils de la base centrale de pilotage que gère la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) au niveau national, mais elle bénéficie aussi d'un appui logistique précieux avec la Mission Statistiques/Études (MSE) qui est dirigée depuis plus d'une décennie par un fonctionnaire compétent, expérimenté et dynamique, assisté d'une équipe solide. La MSE élabore un ensemble d'outils d'aide aux diagnostics fiables et pertinents, même si certains d'entre eux ne sont pas toujours faciles à utiliser ou à interpréter.

2.3.1. *La conception des tableaux de bord*

▪ **Qui choisit les tableaux de bord ?**

En premier lieu la rectrice , mais aussi ses proches collaborateurs, notamment le secrétaire général de l'académie (SGA), le DAET, le CSAIO et la DOGE. Les IA-IPR et les IEN/ET toutefois ne semblent pas être directement associés au choix des indicateurs, même si quelques commandes sont passées à la MSE pour établir régulièrement un état de certaines disciplines. A ces commandes s'ajoutent les propositions du chef de la MSE qui sont retenues par la hiérarchie.

Au niveau des inspections d'académie, ce sont les IA et les secrétaires généraux, ainsi que les Inspecteurs d'information et d'orientation (IIO), qui sont les principaux décideurs dans ce domaine. Il faut veiller alors à la cohérence des informations et réfléchir aux transferts entre départements des outils qui ont fait leurs preuves.

▪ **Qui les élabore ?**

Au rectorat, c'est bien sûr la MSE qui confectionne les tableaux de bord. Dans les IA, des services statistiques, pourtant souvent très réduits, élaborent des tableaux de bord et des cartes souvent de qualité qui sont complémentaires aux outils de la MSE. A titre d'exemple, on peut citer des documents élaborés par le secrétaire général de l'IA de l'Aveyron, avec l'aide de l'équipe informatique et d'un CASU stagiaire, tels que « Les réseaux d'école : vers un schéma territorial » ou « le système éducatif en Aveyron » qui contiennent un ensemble de tableaux, diagrammes, graphiques et cartes très utiles et bien conçus. Certains IEN de circonscription ainsi que quelques chefs d'établissement ont également élaboré leurs propres outils. De fait parmi ces derniers, rares sont ceux qui connaissent bien et qui maîtrisent les indicateurs de pilotage des établissements scolaires (IPES). De surcroît, parmi ceux-ci certains les trouvent peu adaptés à leurs besoins prioritaires. C'est la raison pour laquelle quelques chefs d'établissement ou adjoints ont élaboré notamment des tableaux de suivi de cohortes d'élèves. Comme ailleurs, on a pu constater parfois des écarts entre les données locales et les données académiques ou nationales qui ne sont pas toujours faciles à expliquer. Faut-il à nouveau souligner l'intérêt de la mise en cohérence entre les différents niveaux ?

Recommandation : veiller à la cohérence des données chiffrées aux différents niveaux de gestion.
--

2.3.2. *Indicateurs de gestion et indicateurs pédagogiques*

Deux types de documents peuvent être distingués : d'une part, les tableaux liés au projet académique et au contrat passé entre l'académie et l'administration centrale du ministère ; d'autre part, les modèles de préparation de rentrée, les fichiers informatiques de gestion et les résultats aux tests d'évaluation et aux examens.

En ce qui concerne la production courante de la MSE, les outils de gestion prédominent. S'ils contiennent des données utiles au pilotage pédagogique (ex : les retards à l'entrée en 6^{ème}, choix de langues), de nombreux tableaux ont pour finalité première la gestion et la répartition de dotations. Les outils de pilotage à proprement parler sont ceux qui analysent de façon très détaillée les résultats des élèves, en prenant en compte divers paramètres, dont l'origine sociale, avec le calcul de taux de réussite réels et de taux de réussite attendus ou potentiels. (ex : résultats au brevet avec le descriptif des entrants dans chaque lycée et leur moyenne à l'écrit, bacs généraux et technologiques, examens professionnels, évaluation à l'entrée en 6^{ème} par bassin et pour chaque item).

Ainsi, la plupart des outils nécessaires à un pilotage académique sont disponibles, sauf les données relatives à l'évaluation CE2, le suivi systématique des cohortes et des données plus qualitatives sur les pratiques pédagogiques ou les méthodes de travail des élèves par exemple. A cet égard, on peut regretter d'une part le peu d'exploitation qui est faite des rapports d'inspection à tous les niveaux, en raison notamment du contenu très variable de ces rapports, d'autre part le manque d'études qualitatives conduites par des équipes de sciences de l'éducation sur des aspects directement utiles au pilotage.

Lors de la rentrée scolaire 2004, un progrès marquant doit être accompli avec la publication des profils 2003 des élèves de 6^{ème} de l'ensemble des collèges publics et privés (*Evaluation 6^{ème}*, MSE, février 2004). Grâce à ces données très détaillées (les 20 items en français et les 39 items de mathématiques), les IA-DSDEN, les IA-IPR, les IEN du 1^{er} degré et les enseignants de CM2 pourront, chacun à leur niveau, adapter leur pilotage pédagogique et engager les actions de remédiation qui s'imposent. Les recommandations élaborées par un groupe de travail, présidé par un IPR de mathématiques devraient conduire, au delà de l'utilisation du fichier CASIMIR, « à mettre en place des dispositifs de consolidation ou de pédagogie différenciée » sur la base d'un guide méthodologique et de sessions de formation initiale et continue adaptées.

Il serait souhaitable dans un second temps de développer des démarches similaires de coopération MSE/ inspecteurs/enseignants au delà de l'articulation CM2/6^{ème}. En particulier, étant donné l'effort important accompli dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, des outils du même type seraient très utiles. Il conviendrait d'utiliser certains tests

conçus par la DEP ou ceux utilisés dans les enquêtes internationales sur les acquis des élèves (type PISA ou IEA).

2.3.3. *La question des suivis de cohortes*

Une analyse de la cohorte académique a été effectuée en 1998 mais faute de temps ce travail n'a pas été reconduit. Quelques établissements se sont efforcés d'élaborer ce type d'outils (par exemple, le collège de Cransac dans l'Aveyron, le collège de Brassac dans le Tarn ou le lycée de Figeac dans le Lot). L'absence de suivi de cohortes, notamment dans les ZEP (sauf au collège de la Reynerie) fait cruellement défaut. Il est vrai que la difficulté technique pour monter un tel dispositif est réelle.

Ce type d'étude longitudinale pourrait être conçu plus facilement au niveau du lycée car les élèves ont un identifiant numérisé, disposition qui n'existe pas encore dans l'enseignement primaire.

Recommandations :

- Compléter progressivement les tableaux de bord, en commençant par des outils d'évaluation des acquis en langues à plusieurs niveaux clés, mieux concevoir et exploiter les rapports d'inspection, commander des études qualitatives sur les pratiques pédagogiques et les méthodes de travail des élèves, concevoir des études longitudinales de suivi de cohortes d'élèves.
- A plus long terme, mettre en place un suivi de cohortes au niveau de l'académie.

2.3.4. *Un usage des tableaux de bord à parfaire*

- Au niveau du rectorat, il n'y a pas toujours un lien systématique entre les tableaux de bord et les décisions qui sont prises concernant l'affectation des ressources ou la gestion des ressources humaines par exemple. Seules quelques données quantitatives fondamentales sont prises en compte pour infléchir les priorités de la politique pédagogique.

- Au niveau des inspections académiques, les tableaux de bord constituent davantage des outils de pilotage pédagogique, à la fois pour les IA-DSDEN et les Inspecteurs de l'orientation. La culture d'évaluation y est plus développée qu'au niveau des services du rectorat (à l'exception bien sûr du personnel de la MSE, du DAET et du CSAIO). Le niveau départemental pilote un ensemble qui est à une échelle plus maîtrisable pour une analyse fine des données et des évolutions constatées. C'est en s'appuyant sur les tableaux de bord que tel IA-DSDEN a pu, par exemple, faire chuter des taux de redoublement dans son département (Tarn-et-Garonne) en quelques années de manière significative par une action de persuasion argumentée auprès des principaux de collège. Dans un autre département (Aveyron), l'IA-

DSDEN a utilisé les indicateurs de réussite au brevet pour susciter dans un collège une réflexion pédagogique sur ses mauvais résultats. Dans un autre département, l'IA-DSDEN a utilisé les résultats aux tests en CE2 et en 6^{ème} pour proposer des lignes d'action aux IEN du 1^{er} degré et aux principaux de collège.

- Au niveau des corps d'inspection, les IA-IPR utilisent moins fréquemment que leurs collègues IEN-ET et surtout que les IEN du 1^{er} degré les tableaux de bord. Il serait utile de davantage sensibiliser et former tous les inspecteurs à l'utilisation des divers tableaux de bord à des fins de pilotage pédagogique.
- Au niveau des écoles, la notion de tableau de bord n'est pas vraiment prédominante. Les tableaux de bord sont surtout utilisés par l'équipe de circonscription.
- Au niveau des collèges et lycées, la situation est très variable d'un chef d'établissement à l'autre. En particulier, la notion de valeur ajoutée n'est pas encore acceptée ou perçue par tous comme étant pertinente. De même, les écarts importants constatés parfois entre les notes obtenues par les élèves en cours de scolarité et celles obtenues au brevet ou au bac ne suscitent pas souvent les réflexions qui s'imposeraient. Il est regrettable que les résultats des tests de 6^{ème} parviennent trop tard pour être valablement utilisés et que les tests de seconde soient de plus en plus rarement passés. L'utilisation des tableaux de bord reste l'exception chez les enseignants.

Recommandation :

- sensibiliser et former les corps d'inspection et de direction, ainsi que les professeurs principaux de sixième, de troisième et de seconde à l'utilisation d'instruments d'évaluation pédagogique.
- au niveau académique et départemental utiliser les IPES et les autres indicateurs disponibles pour identifier les établissements nécessitant une attention particulière.

2.4. Les 21 bassins d'éducation et de formation

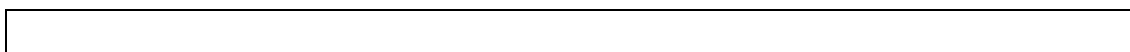
Une impulsion académique forte a permis de relancer l'activité des bassins d'éducation et de formation, qui ne sont pas un autre niveau d'administration, mais bien, conformément à la circulaire ministérielle de 2001 (BOEN n° 26), un espace de concertation et d'animation pédagogique. Pour chaque bassin sont désignés un IA-IPR, un IEN-ET et un IEN – CCPD qui sont les correspondants de bassin, de manière à conforter par leur présence la dimension pédagogique. Les inspecteurs d'académie participent plus ou moins régulièrement aux réunions de bassin qui ont lieu à raison d'environ une fois par mois. Chaque bassin est coordonné par un chef d'établissement (proviseur ou principal) ou un adjoint, pour souligner

qu'il ne s'agit pas d'une structure de gestion obéissant à une logique de fonctionnement hiérarchique. La rectrice participe à une réunion de chacun des 21 bassins une fois par an, à la fois pour marquer son attachement à leur fonctionnement, pour faire passer de vive voix certains messages essentiels sur les grandes orientations du projet académique dans le cadre de la préparation de la rentrée et pour se rendre compte de la réaction des personnels concernés.

Le fonctionnement des bassins est dans l'ensemble jugé positif, notamment par les IA-IPR et les IEN-ET, ainsi que par une majorité de chefs d'établissement. L'opinion est plus mitigée parmi les IEN de l'enseignement primaire, notamment parce qu'ils ont l'impression que l'articulation CM2 / sixième n'est pas vraiment bien traitée et que les réunions de bassin n'ont pas permis un véritable rapprochement des cultures spécifiques à chacun de ces niveaux d'enseignement. En revanche, ces réunions ont souvent permis un dialogue fécond entre responsables des lycées (LEGT et LP) et des collèges. Les bassins ont même parfois permis de créer des embryons de réseaux entre divers établissements, une mutualisation de moyens et l'organisation d'activités culturelles communes. Un autre aspect positif est la participation à la préparation du schéma des formations ainsi qu'à la carte des langues et des enseignements optionnels.

Au delà de ce jugement globalement positif sur l'activité des bassins, il convient néanmoins d'apporter deux réserves : la première concerne le peu d'implication des enseignants qui, le plus souvent, ne connaissent même pas leur existence. La seconde concerne le découpage géographique, qui concerne davantage la partie de ce rapport traitant de l'aménagement éducatif du territoire, mais qui doit être mentionné ici en ce qu'il concerne aussi le pilotage pédagogique et la question de la cohérence de la carte des formations. On reproche parfois aux bassins de ne pas correspondre au découpage en pays, ni même aux autres découpages administratifs. En particulier, l'initiative originale et audacieuse du bassin trans-départemental (Aveyron et Lot) qui regroupe notamment Decazeville / Figeac, Villefranche-de-Rouergue et Saint-Céré, ne manque pas de poser quelques problèmes particuliers. Il est vrai pourtant que ce découpage a été mis en place à la rentrée 2001 sur la base d'un projet de pays inter-départemental et la prise en compte d'aspects pratiques : l'analyse des déplacements domicile – école.

Selon le critère des effectifs d'élèves et du nombre d'écoles et établissements, il existe un écart relativement important entre d'une part les 4 bassins du grand Toulouse qui comptent entre 15 000 et 20 000 élèves chacun (et entre 15 et 18 collèges par exemple) et, d'autre part, un bassin rural tel que celui de Millau / Saint-Affrique qui compte seulement 3230 élèves et 3 collèges. Il est évident qu'une taille trop importante est un obstacle pour une animation de qualité.



Recommandation : examiner la pertinence du découpage actuel des bassins et renforcer la participation des IEN de l'enseignement primaire, notamment pour améliorer l'articulation CM2 – sixième.

2.5. Le plan académique d'innovation (2003-2005)

Le cinquième plan d'innovation lancé par la DESCO pour la période 2003-2005, géré par la mission innovation, placée sous l'autorité directe du chef du SAFCO, coordonnateur des innovations pédagogiques, intègre les priorités nationales et académiques.

Les 3 axes directeurs privilégiés par l'académie sont :

- l'autonomie des élèves et le travail interdisciplinaire (PPAP, itinéraires de découverte, TPE, PPCP) ;
- l'évaluation des acquis et l'aide à l'orientation ;
- la prise en charge des élèves en difficultés (soutien, travaux individualisés, dispositifs relais, etc.).

Dans ce contexte, ont été proposés 11 thèmes de réflexion :

- le développement durable (thème pour lequel l'académie est l'une des académies expérimentales au niveau national) ;
- la prévention de l'illettrisme ;
- l'intégration du handicap ;
- les valeurs républicaines ;
- le développement des réseaux d'écoles (avec liens inter cycles primaire/secondaire)
- les TICE ;
- la culture ;
- les langues (visiomatique et parcours linguistiques) ;
- la prise en charge des élèves en difficulté et notamment l'alternance en quatrième ;
- l'accompagnement éducatif et périscolaire (notamment prévention de la violence et des conduites à risque) ;
- les dispositifs relais en liaison avec les associations et le ministère de la jeunesse et des sports.

Les divers corps d'inspection jouent encore ici un rôle majeur pour relayer l'information (en appui de l'information diffusée sur l'Internet) et repérer les équipes innovantes ou susceptibles de l'être. La mission, pour sa part, propose des accompagnements personnalisés, notamment pour la mise en œuvre du contrat d'écriture, permettant une transmission de l'expérience, des difficultés rencontrées et des principaux résultats obtenus. Les bilans

intermédiaires et les monographies réalisés lors du plan précédent sont en ligne sur le site Internet de l'académie.

Recommandation : mieux utiliser le fonds d'innovation comme levier de certaines réformes jugées prioritaires

2.6. La politique de l'éducation prioritaire

Le fonctionnement des ZEP et REP de l'académie a fait l'objet d'un rapport récent (juillet 2003) de l'IGAENR (rapport de Ph. Lhermet et F. Dontenville) à partir de la visite de 17 collèges, 7 lycées et 5 circonscriptions du premier degré. Ce rapport souligne les performances très inégales selon les ZEP, les écoles et les établissements, les résultats n'étant pas à la hauteur des ressources investies, le plus souvent en raison d'un pilotage, d'une animation et d'une gestion des ressources humaines insuffisants.

Aujourd'hui, la capacité de pilotage est améliorée grâce à l'existence d'un tableau de bord spécifique, conçu grâce à l'aide de stagiaires de l'Ecole polytechnique. Ce tableau de bord relatif à l'éducation prioritaire est complet et précis. Il présente notamment des taux de corrélation entre le score global à l'entrée en 6^{ème} et le pourcentage de chefs de familles appartenant à diverses catégories (inactifs, étrangers, etc.). Il dresse une typologie des collèges à partir de 9 indicateurs (sociaux, démographiques, en termes de résultats globaux en 6^{ème} et au brevet) illustrée par des diagrammes. Cet instrument est au demeurant peut-être trop sophistiqué pour des non spécialistes. C'est la raison pour laquelle depuis la dernière rentrée un tableau de bord simplifié a été conçu par la MSE pour piloter plus aisément l'éducation prioritaire (*Tableau de bord des ZEP-REP*, MSE, février 2004). Ce tableau permet de voir la réussite à l'écrit du brevet pour chaque collège et son évolution comparée à celle de la moyenne académique. Mais, ce document ne concerne pas les écoles du fait de la grève administrative des directeurs d'école qui empêche la collecte de l'information pertinente.

2.7. La lutte contre l'illettrisme

Cette lutte contre l'illettrisme est une priorité académique qui recouvre deux types d'action complémentaires : d'une part, la prévention mise en œuvre le plus en amont possible du cursus scolaire (qui inclut notamment la politique de CP dédoublés) et pilotée par le groupe « prévention de l'illettrisme et maîtrise de la langue », d'autre part, la prise en charge des adultes ayant des difficultés particulières de lecture/écriture, qui implique une action concertée avec divers partenaires extérieurs, notamment le bureau du service national de

Toulouse, l'administration pénitentiaire et la direction régionale de la jeunesse et des sports, le réseau du CRDP et des CDDP jouant un rôle important pour constituer et diffuser un fonds documentaire adéquat et promouvoir le goût de la lecture. Les IA-DSDEN, le CSAIO, le responsable du SAFCO et les directeurs du CRDP et des CDDP ont été sensibilisés et mobilisés sur ce dossier. La collaboration avec le réseau des MLI et MGI a été renforcée et le thème a été abordé lors de réunions de bassins.

La politique de prévention au niveau du CP a été un axe prioritaire. Ainsi, à la rentrée 2003, on comptait :

- 23 classes de CP à effectifs réduits accueillant 400 élèves ;
- 58 classes de CP renforcées avec un maître supplémentaire à temps partiel (1063 élèves) ;
- 105 classes de CP renforcées par un assistant d'éducation (1740 élèves).

Par ailleurs des dispositifs particuliers ont été mis en place dans l'enseignement primaire pour accueillir 641 primo arrivants ne parlant pas français.

Au total, bien que relativement peu touchée par les problèmes d'illettrisme, l'académie a engagé une politique dynamique de partenariat avec les principaux acteurs institutionnels concernés. On peut regretter toutefois le peu de données statistiques précises et fiables qui sont disponibles sur ce phénomène aux conséquences particulièrement graves.

Recommandation : accompagner chaque priorité politique d'un tableau de bord synthétique.

3. Dans l'enseignement primaire : du contrôle à l'évaluation

Les nombreux dossiers fournis par le rectorat, les services des inspections académiques et les IEN, ainsi que les entretiens menés dans les services, les circonscriptions, les écoles et les classes témoignent d'une grande implication des équipes mobilisées pour participer au pilotage pédagogique. Les IA-DSDEN participent à la réflexion stratégique au sein du GAREP et les orientations pédagogiques passent bien jusqu'au niveau des circonscriptions.

3.1. Un réel pilotage au niveau académique

On a vu que sur chacun des thèmes jugés prioritaires, qui sont communs à l'enseignement primaire et secondaire, un groupe de travail avait été constitué. Leur présidence systématique par un IA-IPR qui, le plus souvent, connaît assez peu la culture spécifique du premier degré,

n'est pas sans poser quelques problèmes. D'une manière générale, tout en faisant preuve d'une certaine efficacité, ces groupes ne s'appuient pas encore suffisamment sur des évaluations précises des acquis des élèves et sur des indicateurs objectifs, malgré la grande qualité des documents élaborés par la MSE.

3.1.1. Une utilisation croissante des indicateurs de pilotage dans le premier degré

Parmi les indicateurs pouvant être utilisés, il est d'usage de considérer les taux de scolarisation aux divers âges en école maternelle, la proportion d'élèves en avance et en retard, notamment à l'entrée en sixième, ainsi que les résultats aux évaluations de début de CE2 et de sixième. Ces indicateurs sont utilisés de manière très variable selon les circonscriptions et les écoles, mais au total leur analyse reste insuffisante.

La forte scolarisation précoce dans l'académie témoigne de l'aisance de certains départements ruraux en termes d'emploi, mais surtout du souci de maintenir des écoles rurales à faibles effectifs. Cela est particulièrement le cas en Aveyron du fait de la concurrence entre écoles publiques et privées. Beaucoup d'écoles doivent leur survie à l'accueil d'enfants de moins de 3 ans, ce qui pose le problème de l'efficacité de classes regroupant des élèves de 2 à 11 ans, pratique proscrite par la réglementation actuelle.

Pour l'ensemble de l'académie, le retard au cours préparatoire a diminué, la proportion d'élèves de plus de 7 ans étant aujourd'hui inférieure à 6 %. Toutefois, les évolutions sont différentes entre les départements : augmentation dans l'Aveyron, les Hautes-Pyrénées et le Tarn, et réduction dans les cinq autres départements, surtout dans l'Ariège. De même, le retard en CE2 a été réduit : avec une proportion de 1,10 % d'élèves ayant 2 ans de retard ou plus, l'académie se situe au-dessous de la moyenne nationale (1,17 %). L'évolution est encore plus significative à l'entrée en sixième : la proportion d'élèves ayant au moins 2 ans de retard a été divisée par deux en 10 ans. Cette proportion qui s'établit à 3,5 % est aujourd'hui égale à la moyenne nationale. Mais, la proportion d'élèves en avance à l'entrée en sixième est restée stable à 2,5 %, soit à un niveau inférieur à la moyenne nationale (2,9 %), ce qui montre notamment la réticence de nombreux enseignants à faire sauter une classe à leurs meilleurs élèves. On peut donc redouter que ceux-ci s'ennuient en classe ; ainsi, lors d'une visite d'une classe, une maîtresse a déclaré qu'elle était « obligée de bâillonner cette élève qui connaissait toujours les bonnes réponses ».

S'agissant des résultats aux tests d'évaluation diagnostique en début de CE2 et de sixième, l'académie s'est constamment située au cours de la dernière décennie au-dessus des résultats « attendus » et de la moyenne nationale. Il convient ici de rappeler que ces résultats attendus, calculés au niveau national par la DEP, correspondent aux scores moyens obtenus par les écoles ou les collèges qui scolarisent des élèves ayant les mêmes caractéristiques que l'école ou le collège concerné. C'est donc un constat, qui est érigé implicitement en objectif. Or, on

ne devrait pas se limiter à un tel score national qui est de l'ordre de 60 à 66 %, mais viser un score plus élevé. Pourtant, les équipes pédagogiques considèrent souvent qu'elles ont atteint l'objectif dès lors que les élèves ont atteint un score moyen national, ce qui n'est guère mobilisateur.

3.1.2. Une insuffisante prise en compte de la disparité des résultats des évaluations

Le rectorat et les inspections académiques regroupent les résultats des évaluations à l'entrée en sixième, mais les documents statistiques ainsi élaborés sont insuffisamment analysés et utilisés. Trop peu d'informations pertinentes en sont tirées pour repérer et soutenir les équipes enseignantes ayant la responsabilité des élèves aux résultats les plus faibles, en sixième ou en amont dans les écoles du secteur du collège concerné.

L'académie de Toulouse n'a pas retenu comme objectif prioritaire la réduction des disparités de résultats entre écoles et circonscriptions. Pourtant, la conscience des enjeux, la volonté de faire face aux problèmes et l'intérêt porté aux élèves sont suffisamment répandus dans cette académie pour laisser penser que les mesures correctives peuvent être mises en place rapidement.

Les tableaux fournis par la MSE en décembre 2003 sur les résultats de l'évaluation en sixième indiquent un score moyen à l'avantage des filles de 5 points en français et à l'avantage des garçons de 4 points en mathématiques. Dans le domaine déterminant et discriminant du français, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles (15,3 % contre 7,8 %) à obtenir des résultats inférieurs à 50 % du score global, tandis que la proportion de filles (29,3 %) obtenant plus de 80 % de ce score dépasse de plus de 10 points celle des garçons (19,1 %). En mathématiques les différences sont moins grandes. Ces résultats montrent surtout qu'une attention particulière devrait être accordée aux apprentissages des garçons en français. Il n'est pas normal que les écarts soient aussi importants en début de sixième.

Un autre document, publié en février 2003 par le rectorat, sur les résultats aux évaluations de sixième et cinquième en septembre 2002 montre des disparités importantes au sein de l'académie tant au niveau des résultats bruts que des résultats par rapport aux scores attendus entre bassins d'éducation et de formation et entre ZEP. Le rectorat a calculé un indice de position par collège, bassin et département, qui est le rapport entre le score brut et le score attendu moyen pour la France métropolitaine (indice 100). Cet indice a permis de repérer 35 collèges publics (15 % des collèges) en situation de handicap et 33 collèges privés (39 % de ces collèges), soit au total 68 collèges (22 % des collèges de l'académie). C'est en Haute-Garonne que l'on en compte le plus : 18 collèges publics et 10 privés. Dans les autres départements, leur nombre varie de 3 en Hautes-Pyrénées à 7 dans le Gers, le Lot et le Tarn-et-Garonne. Des actions particulières devraient être conduites dans ces collèges et en amont dans les écoles de leurs secteurs de recrutement.

Certes, dans la majorité des cas, les données sont analysées au sein de chaque école et les élèves présentant des difficultés repérées bénéficient de projets personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). Mais, l'aide est proposée individuellement à ces élèves, sans qu'elle s'insère dans un projet conçu globalement au niveau d'un cycle, d'une école ou d'un collège caractérisés par une forte proportion d'élèves ne possédant pas les capacités attendues. A cet égard, les représentants des personnels rencontrés plaident pour que les stages CM2 – 6^{ème}, mis en place pour examiner les résultats aux tests, intègrent l'ensemble des enseignants du cycle III et des enseignants de 6^{ème} et pas seulement ceux de CM2, car « à ce moment là, il est trop tard pour réagir ».

Deux expériences innovantes témoignent de la possibilité de faire autrement. Dans l'Aveyron et dans le Lot, les IEN chargés de ce dossier ont effectué avec les informaticiens de leur circonscription un considérable travail de collecte et traitement des données pour chacune des compétences acquises en mathématiques et en français, par secteur de collège et par circonscription. Ils ont utilisé ces résultats pour mettre en place les soutiens et animations pédagogiques, et mobiliser les réseaux d'aide à l'intention des élèves présentant les moins bons scores.

L'Aveyron réalise par ailleurs « une exploitation départementale des résultats aux évaluations CE2 à l'usage des maîtres », afin de « contribuer à une démocratisation de la réussite ». Ce travail remarquable permet d'élaborer des tableaux et graphiques permettant une comparaison des scores obtenus par champ standard en français et en mathématiques et leur évolution depuis 1996, avec comparaison des scores moyens départementaux et nationaux, par zone (urbain, rural actif, rural isolé, ZEP) et par item. Deux polygones dits « de réussite » sont proposés aux maîtres et aux élèves, l'un en français, l'autre en mathématiques. Chaque axe peut porter les scores d'un des champs standards évalués pour visualiser facilement les compétences de l'élève ou de l'ensemble de la classe.

Au niveau académique, la MSE adresse aux inspections académiques une fiche détaillée, pour chaque collège, des résultats des tests de début de 6^{ème}. Ces fiches très instructives arrivent malheureusement trop tard (second trimestre) pour être utilisées de manière vraiment efficace en classe de 6^{ème}, si bien qu'en fin de compte, elles sont peu utilisées. Ainsi, a-t-on le sentiment à tous les niveaux de responsabilité d'une perte de temps et d'énergie. Si le niveau optimal de traitement des résultats est bien le rectorat, il faudrait néanmoins que les résultats puissent être communiqués plus tôt, si possible vers le 15 octobre.

Afin d'éviter des comparaisons aux effets pervers, on pourrait convenir que grâce à un code spécifique chaque niveau dispose du résultat global des niveaux supérieurs de la chaîne hiérarchique et de ses propres résultats, à l'exclusion des autres résultats de même niveau et de ceux des niveaux inférieurs. Le tri pourrait concerner l'académie, chaque département, chaque collège, chaque circonscription et chaque école. Il pourrait donner les résultats

globaux en français et en mathématiques, les résultats par champ, par catégorie sociale (favorisée, moyenne, défavorisée), par sexe et par mois de naissance des élèves, ainsi que les résultats par ZEP, pour l'ensemble des ZEP et hors ZEP par item et les écarts à la moyenne.

Un groupe de travail piloté par un inspecteur d'académie pourrait réfléchir à d'autres exploitations possibles de ces tests et suivre ce dossier en liaison avec le service informatique de l'académie. Les conséquences de l'analyse des résultats devraient être tirées en matière d'objectifs pédagogiques, d'inspection des écoles, d'animation pédagogique et de formation continue des maîtres.

Recommandation : mieux analyser et utiliser aux différents niveaux les résultats des élèves aux tests d'évaluation diagnostique le plus tôt possible après la rentrée.

3.1.3. *Une priorité académique affirmée : le développement diversifié de l'enseignement des langues à l'école*

Pour les langues vivantes (LV), l'objectif au niveau académique est de limiter à 65 % la part de l'enseignement de l'anglais, une part de 25 % revenant à l'espagnol et de 10 % à l'allemand.

A cette fin, l'organisation préconisée pour 2003-2004 est que « chaque bassin élabore un projet LV pour mobiliser les acteurs de terrain autour des liaisons école/collège, collège/lycée et du cursus lycée » et précise que les IEN sont membres de droit de ces commissions au sein des bassins. Le niveau de pilotage est clairement celui de l'académie : la politique des langues s'appuie sur un outil fondamental – la carte des langues – et est déterminée par le groupe académique de pilotage, présidé par la rectrice et animé par l'IA-IPR coordonnateur des langues. La plupart des dossiers font l'objet de circulaires rectorales très circonstanciées, adressées aux IA-DSDEN, aux IEN du 1^{er} degré ou aux chefs d'établissement, tantôt sous le timbre du recteur, tantôt sous celui du groupe de pilotage. Les projets de bassin sont tri-annuels et font l'objet de bilans d'étape annuels.

Dans l'ensemble de l'académie, des efforts importants ont été accomplis en faveur de l'enseignement des LV au cycle III. En 2002 – 2003, au niveau du CM1 et CM2, 95,3 % des élèves de l'académie bénéficient d'un tel enseignement (95,9 % au niveau national métropolitain) ; cette proportion varie de 83,5 % dans les Hautes-Pyrénées à 100 % en Ariège et dans le Tarn-et-Garonne, le seul autre département ayant un taux inférieur à la moyenne académique étant la Haute-Garonne (93,8 %).

Au niveau du CE2, les proportions sont moins élevées, mais la proportion moyenne académique est supérieure à la moyenne de la France métropolitaine : 58,1 % contre 56,1 %. Sont au-dessous de la moyenne académique : l’Aveyron (29,7 %), le Tarn-et-Garonne (33,3), le Lot (48,4), la Haute-Garonne (51,1) et le Tarn (52,4) ; sont au-dessus de la moyenne : les Hautes-Pyrénées (70,0), le Gers (95,7) et l’Ariège (100). On voit donc que les écarts sont beaucoup plus importants au niveau du CE2.

Dans la moitié des départements (Ariège, Gers, Lot, Haute-Garonne et Hautes-Pyrénées), l’enseignement LV est assuré essentiellement par un enseignant du premier degré (85 % en Ariège, 74 % en Haute-Garonne et 73 % dans le Lot). Deux départements – l’Aveyron et le Tarn-et-Garonne – rencontrent des difficultés à confier cet enseignement à des maîtres du primaire (leur part n’est que de 17 % dans l’Aveyron).

Il serait souhaitable qu’un texte académique, ou mieux national, stipule que les maîtres, notamment ceux formés en IUFM, ne peuvent pas choisir d’enseigner ou ne pas enseigner telle ou telle discipline à l’école. Un effort plus important de formation linguistique doit être accompli en IUFM.

La politique volontariste de diversification a porté ses fruits : l’espagnol, notamment, tient une bonne place, ce qui est logique dans cette région proche de l’Espagne. La répartition est variée selon les départements. Dans les Hautes-Pyrénées, l’espagnol, mais aussi l’allemand ont acquis une place très honorable.

Langues enseignées dans le secteur public au cycle III en 2002-2003 (en % de l’ensemble de toutes les langues)

	Allemand	Anglais	Espagnol
Ariège	1,1	76,8	12,0
Aveyron	6,4	87,2	6,1
Haute-Garonne	3,0	77,2	17,4
Gers	0,8	64,8	32,8
Lot	0,9	64,9	32,6
Hautes-Pyrénées	10,0	44,1	29,9
Tarn	5,7	78,1	14,0
Tarn-et-Garonne	0,9	92,5	6,6
Académie	3,9	75,3	16,5
France métropolitaine	16,6	78,4	2,2

On voit que l’académie se singularise notamment par l’importance relative de l’espagnol, mais aussi une diversité linguistique variable selon les départements.

Une autre caractéristique de l'académie est le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes. De fait, la pratique de l'occitan peut revêtir trois formes : sensibilisation, initiation et enseignement. Les actions de sensibilisation s'inscrivent dans des projets culturels et linguistiques, subventionnés par les communes et les conseils généraux, en partenariat avec d'autres institutions (par exemple, Parc régional ou musées). C'est l'occasion pour les élèves de découvrir la langue en même temps que le patrimoine local. On peut toutefois s'interroger sur la nécessité de multiplier les postes de conseillers pédagogiques ou d'animateurs spécifiques, dédiés à ces activités, d'autant que les intervenants mis à disposition par les conseils généraux sont nombreux. Pour piloter cet enseignement, suivi par un IA-IPR au niveau académique, un correspondant par département pourrait suffire.

La politique volontaire de diversification linguistique dans le primaire est d'autant plus cohérente qu'elle s'est accompagnée d'une configuration de la carte des langues au niveau des bassins, avec utilisation de la visiomatique, afin de permettre dans toute la mesure du possible aux enfants de poursuivre au collège leur apprentissage, notamment dans le cadre de classes « bilangues », dès la classe de sixième (A la rentrée 2003, 94 classes bi langues, dont 29 nouvelles). Fondé sur le respect des deux principes majeurs que sont la diversification et la continuité des cursus d'apprentissage, le pilotage dans le domaine des langues apparaît très cohérent et caractéristique d'un équilibre entre la fixation d'un cap général au niveau académique et une déclinaison par bassin prenant en compte les contextes locaux.

La principale limite du pilotage dans ce domaine tient à l'inexistence de tests nationaux permettant d'évaluer les acquis des élèves et donc à une méconnaissance des progrès qualitatifs accomplis. Ce type d'outil n'existe que pour l'occitan, un test ayant été élaboré avec l'université du Mirail. Il est urgent d'élaborer de tels outils au niveau national, l'académie de Toulouse pouvant être pilote pour l'élaboration de tests en espagnol. D'un point de vue qualitatif, les seules informations dont on dispose sont une très grande hétérogénéité des pratiques et des niveaux d'enseignement linguistique dans le premier degré et les résultats d'une évaluation académique menée en sixième à la rentrée 2001 qui a montré que « les effets ne sont pas négligeables en matière de connaissance lexicale et de compréhension orale ».

Une autre limite de cette politique ambitieuse tient à l'insuffisance d'enseignants du premier degré suffisamment qualifiés pour enseigner efficacement une LV, ce qui requiert un accroissement de la formation en LV dans les IUFM et en formation continue. Enfin, le succès de la politique de diversification est limité par la préférence des familles pour l'apprentissage précoce de l'anglais, ce qui requiert de développer un argumentaire susceptible de convaincre du bien-fondé de la politique nationale et rectorale, notamment dans la perspective de la construction européenne.

3.1.4. Une autre priorité : le plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école (PRESTE)

L'engagement de l'académie sur ce dossier s'est manifesté par un appui constant à la mise en œuvre du PRESTE ainsi que par des actions visant à remédier à la crise des vocations scientifiques. Le groupe de suivi académique PRESTE comporte 35 membres.

Ce groupe se réunit au moins deux fois par an. Piloté avec énergie, il joue pleinement son rôle d'organisme consultatif auprès de la rectrice et coordonne les activités des groupes PRESTE départementaux. Selon le président du comité national de suivi PRESTE, la cohérence entre niveau académique et niveau départemental est supérieure à ce que l'on observe dans la plupart des autres académies. En particulier, le groupe académique sollicite et coordonne de manière efficace les partenariats scientifiques.

Ce pilotage énergique se traduit par des actions locales satisfaisantes dans l'ensemble. En décembre 2003, environ 25 % des maîtres avaient pu bénéficier de stages PRESTE (37,5 % dans l'Ariège), ce qui est supérieur à la moyenne nationale. Il faut noter toutefois, le retard pris par la Haute-Garonne (4 % seulement), particulièrement regrettable étant donné son poids démographique.

Des visites de terrain ont montré une bonne connaissance des orientations nationales par les IEN et les conseillers pédagogiques. Les observations de séquences d'enseignement dans le cadre des nouveaux programmes mis en œuvre à la dernière rentrée se sont révélées dans l'ensemble encourageantes.

Dans le cadre général de la politique académique des sciences, il conviendra d'attacher une importance particulière à la formation scientifique des maîtres dans les IUFM et renforcer la formation continue, surtout en Haute-Garonne.

3.2. Un pilotage partagé : la formation initiale et continue des maîtres

L'observation de nombreuses classes a mis en évidence des insuffisances importantes dont conviennent les responsables et les enseignants de l'IUFM. Ces carences concernent notamment des aspects fondamentaux des apprentissages de base et des attitudes au travail qui doivent être pris en compte dans les objectifs et les contenus de la formation initiale des enseignants. Au demeurant, lors des réunions organisées dans le cadre du débat national sur l'école, les enseignants eux-mêmes ont critiqué divers aspects de la formation initiale et continue des maîtres.

Il existe, dans cette académie comme ailleurs, un véritable problème de l'apprentissage du graphisme : posture et tenue de l'outil scripteur doivent faire l'objet d'une réflexion et d'une

vraie formation. La situation dans ce domaine est catastrophique : probablement plus de la moitié des élèves de l'école élémentaire ne savent pas se tenir correctement ni tenir l'outil pour écrire.

On a pu constater que les manuels scolaires pouvaient être totalement absents des casiers des élèves. S'ils y sont, c'est en général au cycle III en français et en mathématiques. Il faut absolument y adjoindre les manuels d'histoire, de géographie et de sciences. Il faut habituer les élèves à les utiliser et ainsi mieux les préparer au collège.

Les jeunes maîtres doivent aussi être formés à l'utilisation des manuels de lecture suivie pour enseigner correctement l'apprentissage de la lecture. Les textes photocopiés préparés par les maîtres n'ont pas la même efficacité. Les livres de contes, s'ils contribuent à la maîtrise de la langue, n'ont pas le même rôle non plus.

Par ailleurs, les nouveaux professeurs des écoles ont une connaissance insuffisante de la législation et ils connaissent beaucoup mieux leurs droits que leurs obligations. Il faut qu'ils apprennent à l'IUFM ce qu'est un fonctionnaire, ses droits, ses devoirs et ses obligations, ce qu'est une organisation hiérarchique.

Les résultats des élèves, encore modestes par rapport à ce que pourrait faire l'école, viennent d'un enseignement trop frontal qui ignore la nécessaire différenciation pour des élèves dont les écarts d'âge relatifs sont d'autant plus importants qu'ils sont plus jeunes. C'est là aussi un apprentissage indispensable pouvant être lié à la gestion des classes à cours multiples, technique à laquelle les nouveaux maîtres sont mal préparés.

On ne saurait trop recommander de choisir soigneusement des maîtres d'accueil temporaires à la campagne, car les écoles de campagne à cours multiples ne manquent pas dans cette académie. Il ne suffit pas de choisir ce type d'école pour les stages en responsabilité ; la gestion des groupes dans une classe à cours multiples est une technique particulière qui peut s'apprendre par le compagnonnage et une prise en charge progressive de la classe par le stagiaire. Certes, les enseignants de l'IUFM n'aiment guère faire des visites loin de leur base, mais pour ces stages bien spécifiques, on pourrait choisir des maîtres de stage donnant des garanties sur la qualité du travail effectué et, le cas échéant, mobiliser les équipes de circonscription. L'IEN de circonscription devrait d'ailleurs être associé au choix des maîtres de stage. A cet égard, il convient de souligner l'excellente initiative prise par l'IUFM et l'inspection académique du Lot de doter chaque débutant d'un tuteur.

En ce qui concerne la formation continue, la rectrice a décidé de donner une unité de rédaction à la publication du plan académique de formation, qui est donc décliné, sous une présentation identique, dans chaque département.

Deux grands axes de formation sont retenus au niveau académique :

- mise en œuvre des orientations prioritaires de la politique éducative (maîtrise de la langue, insertion/intégration, connaissance des publics, éducation prioritaire, langues, égalité des chances filles/garçons et outils d'évaluation) ;
- utilisation du logiciel JADE pour construire des projets personnalisés, réfléchir collectivement aux évolutions des disciplines et enseignements (formation de personnes ressources et relais dans plusieurs domaines : la main à la pâte, EPS - danse, technologie, TICE, musiques traditionnelles d'oc, innovation, enfants précoces).

Les représentants des personnels entendus dans les divers départements trouvent naturel que des formations soient conduites au niveau académique. Elles pourraient aussi concerner l'AIS et la formation des conseillers pédagogiques. En revanche, ils sont très critiques sur les nouvelles modalités de présentation de la partie départementale qui « n'apportent pas grand chose » par rapport aux procédures antérieures. En effet, il existe des « cultures départementales » en matière de présentation et une commission départementale de la formation continue.

Il faudrait que le mode de désignation des stagiaires dépasse les seuls critères d'ancienneté et de libération des classes pour permettre la mise en place des stages de responsabilité. Pour ce type de stage, on pourrait en profiter pour libérer des maîtres ayant besoin d'un complément de formation (d'un complément seulement) en langue vivante étrangère.

Plus généralement, la formation continue dispensée par l'IUFM ne doit pas reposer sur une simple logique d'offre des formateurs en fonction de leurs préférences ou compétences. Le cahier des charges doit être établi, selon le type de formation, par le niveau rectoral ou départemental en fonction de deux critères essentiels : les priorités de la politique ministérielle et académique d'une part, les lacunes essentielles constatées lors des inspections d'autre part.

La formation aux TICE est très développée, mais l'utilisation effective en cours est encore sommaire. La lacune la plus importante semble être l'insuffisante éducation à l'image et à l'audiovisuel, particulièrement la télévision, comme objet et moyen d'apprentissage, afin de former des téléspectateurs plus lucides et critiques.

Un seul département propose une formation originale « l'enfant et les écrans ». Pour des enfants téléspectateurs assidus un enseignement donnant plus de place à l'audiovisuel serait salutaire à maints égards, comme cela avait été recommandé dans le plan de développement de l'audiovisuel annexé à la loi d'orientation de 1989.

Enfin la taille de l'académie et le coût humain et financier plaide pour une utilisation accrue des TICE et des antennes départementale pour la formation continue des enseignants.

3.3. Un pilotage diversifié au niveau des départements

3.3.1. *Un pilotage très variable selon les départements*

Le pilotage départemental dépend de nombreux facteurs parmi lesquels le contexte politique, géographique et culturel du département, la personnalité et le style de l'inspecteur d'académie, la qualité et le nombre de ses collaborateurs, notamment les compétences et le dynamisme du secrétaire général et des chefs de division, ainsi que des IEN de circonscription. Il dépend aussi de l'attitude plus ou moins conflictuelle des partenaires de la communauté éducative. Il est à remarquer que dans cette région plus qu'ailleurs on sollicite tout autant l'Etat qu'on le critique. Dans certains départements, les conditions d'une synergie de tous les acteurs sont plus propices à une évolution positive du système éducatif que dans d'autres départements. Mais, de manière générale, la gestion occupe une trop grande place par rapport à une préoccupation de pilotage et d'amélioration des compétences des élèves.

3.3.2. *Une claire répartition des missions entre les IA et les IEN*

Le pilotage du premier degré relève pour l'essentiel de l'IA-DSDEN, qui a seul délégation de signature. Affecté dans une circonscription territoriale bien définie, l'IEN est sous l'autorité de l'IA et à ce titre prépare les actes d'administration et de gestion du premier degré, en particulier la carte scolaire et la gestion des personnels enseignants. Il préside aussi la CCPE.

L'importance des IEN dans ce contexte est renforcée par le fait que les écoles ne sont pas des établissements publics et par la grève administrative des directeurs d'école (depuis plus de 4 ans) : les IEN sont ainsi reconnus comme les pilotes à part entière de leur circonscription, non seulement par les maires et les élus locaux, mais aussi par les responsables des autres services déconcentrés de l'Etat, notamment dans le cadre de la politique de la ville ou de la politique d'adaptation et d'intégration scolaires (AIS).

La diversification des tâches et les attentes accrues à l'égard du service public d'éducation ont conduit, dans les gros départements, à la création de postes d'adjoints à l'IA et à la spécialisation de certains IEN dans le domaine de l'AIS. Dans l'académie de Toulouse, un seul département, celui de la Haute-Garonne dispose d'un IEN adjoint du DSDEN. Il s'occupe notamment du secteur de l'enseignement aux enfants défavorisés et de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans les autres départements, l'absence d'IEN adjoint, a amené les IA à confier des missions, parfois nombreuses, aux IEN chargés d'une circonscription. Ainsi, par exemple, dans l'Ariège, les 4 IEN se sont vu confier les dossiers suivants :

- IEN 1 : langages artistiques, classes à PAC, groupe académique de maîtrise de langue, illettrisme, classes de CP à effectifs réduits, occitan, EPS, semaine de la presse, agrément des centres d'accueil ;
- IEN 2 : informatique, contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement scolaire, comité de pilotage académique ZEP/REP, groupe académique sciences, mise en œuvre de nouveaux programmes, livrets scolaires ;
- IEN 3 : réseaux d'aide, EILE, enfants handicapés, malades, réunion académique AIS et formation CAPSAIS, français langue étrangère (FLE), innovation, semaine citoyenne ;
- IEN 4 : évaluations maternelle, CP, CE2 et 6^{ème}, groupe académique d'évaluation, projets d'école, formation continue, suivi des PET 1, maternelle (relations avec AGIEM).

Par ailleurs, leur faible effectif et les textes réglementaires les obligent à siéger dans de multiples instances départementales. Ils participent aussi à maints groupes ou commissions académiques. De ce fait, ils ont moins de temps pour conseiller l'IA et pour les inspections et visites de terrain. En particulier, il faut donc limiter le nombre de leurs missions et veiller à ce qu'ils ne se substituent pas, comme c'est parfois le cas, aux services administratifs de l'inspection académique.

Les IEN de l'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS), outre leur fonction de conseil aux autorités académiques et d'expertise auprès de leurs collègues, sont en charge d'une circonscription de l'enseignement spécialisé et des établissements du 1^{er} et second degrés. Leur circonscription inclut dans cette académie une mini circonscription primaire. Leur fonction inclut aussi le pilotage opérationnel d'instances et de dispositifs complexes (CDES, CCSD, CAES, Handiscol...) où les partenaires (collectivités territoriales, associations) sont souvent très exigeants à l'égard de l'éducation nationale.

Le collège des IA-DSDEN apprécie le travail réalisé au niveau du rectorat dans le cadre du pilotage académique ainsi que les relations nouées avec les élus pour faire évoluer le réseau des écoles. L'excellente qualité de ces relations ainsi que l'importance de l'investissement des collectivités territoriales dans les écoles, les transports scolaires et les actions péri-éducatives en témoignent.

Le pilotage pédagogique est le plus souvent délégué, dans une large mesure, aux IEN. A deux exceptions près, les IA-DSDEN n'exploitent pas vraiment les rapports d'inspection et d'évaluation et ne fixent pas d'objectifs quantitatifs à atteindre en matière d'inspection. Les rapports ne sont pas analysés pour définir des objectifs de conseil pédagogique et de formation des enseignants. Peu contrôlent effectivement, par exemple, l'assiduité en classe maternelle et le respect des programmes à tous les niveaux. Les IEN apprécient que leurs rapports soient utilisés ; quand c'est le cas, ils disent que l'IA « les institue ». Cela suppose que l'observation du travail des maîtres soit comparable d'un IEN à l'autre et que chacun ne se limite pas à un certain nombre de domaines en fonction de ses préférences.

Un travail de réflexion collégiale est donc nécessaire afin de définir un protocole d'observation fixant les aspects dont l'observation est indispensable. Celui-ci devrait, du reste, être fixé au niveau académique par un groupe pouvant être présidé par un IA-DSDEN ou l'IGEN en charge de l'enseignement primaire dans l'académie.

A cet égard, il est utile de rappeler l'objectif essentiel d'une inspection. Celle-ci doit rendre compte de la manière de servir des maîtres et ne pas se limiter à la description de la séance observée. C'est en interrogeant les élèves, en observant le cadre de la classe et surtout les productions des élèves que l'inspecteur peut établir un bilan correct. Les inspecteurs ne doivent pas assimiler leur rôle à celui d'un conseiller pédagogique, fonction qu'ils ont le plus souvent exercée antérieurement, mais tenir compte des objectifs réglementaires de l'inspection et du rapport qui la suit.

De même, les rapports annuels d'activité ne sont plus systématiquement demandés aux IEN et aux conseillers pédagogiques ; ils doivent l'être et l'IA, voire la rectrice, devrait en faire un commentaire général.

Recommandation : définir au niveau académique un protocole commun d'inspection et mieux exploiter les rapports d'inspection ; rétablir les rapports annuels d'activité des IEN.

3.4. Un pilotage bien apprécié au niveau des circonscriptions

L'académie compte 56 circonscriptions, chacune étant confiée à un inspecteur de l'éducation nationale, chargé d'une circonscription du premier degré (IEN-CCPD).

3.4.1. *Des inspecteurs sollicités tous azimuts*

Tous les IEN de l'enseignement primaire ont fait part de leur grande difficulté à concilier les diverses responsabilités qui leur sont confiées et la mission de pilotage pédagogique de leur circonscription. Ils ont le sentiment d'une multiplication des tâches et d'une dispersion croissante de leurs activités, l'exercice du métier devenant de plus en plus difficile.

Le décret du 18 juillet 1990 leur confie quatre missions essentielles qui englobent l'ensemble de ces activités mais il ne permet pas d'établir des priorités claires parmi celles-ci : missions d'impulsion et d'accompagnement de la politique éducative du ministre (mise en place des nouveaux programmes, maîtrise de la langue française et lutte contre l'illettrisme, CP dédoublés, etc.), mission d'évaluation du travail individuel et en équipe des enseignants,

évaluation de l'enseignement et des politiques éducatives, mission d'inspection et de contrôle, recrutement et formation des personnels, etc. Une meilleure coordination et un pilotage plus clair du travail des IEN s'imposent.

Par ailleurs, la multiplication des dispositifs et des partenariats, qui exigent de nombreuses réunions et déplacements, contribue à cette dispersion. S'y ajoutent les conséquences de la grève administrative des directeurs d'école. Les IEN consacrent une part non négligeable de leur temps à la médiation des conflits avec les usagers, fonction en accroissement qui ne peut être assurée que partiellement par les directeurs d'école, faute d'un statut de pleine responsabilité.

Si l'on admet qu'il est prioritaire que chaque enseignant soit inspecté environ tous les 3 ans, alors, il est indispensable de limiter les autres missions confiées aux IEN. Or, on a pu constater le contraire, la grande majorité des IEN inspectant de moins en moins.

3.4.2. Une légitimité affirmée des inspecteurs au sein de leur circonscription

Malgré ces difficultés d'exercice du métier, les IEN ont une légitimité professionnelle bien établie et reconnue des enseignants et des élus. Dans les circonscriptions rurales, cette position est encore plus marquée. Leur présence sur le terrain est vivement souhaitée, les attentes étant accrues du fait que les tâches d'enseignement sont ressenties comme de plus en plus complexes, que les manuels ont quasiment disparu et que les références pédagogiques se multiplient.

Alors même que les enseignants n'ont jamais été recrutés à un tel niveau d'études et qu'ils entrent dans le métier plus âgés, jamais ils n'ont eu autant besoin d'aide et de repères. D'après les IEN et les conseillers pédagogiques, Il semble aussi que jamais il n'y ait eu autant d'angoisse à affronter les classes. La plus grande dépendance des enseignants, cette attente systématique d'assistantat posent problème. Est-il normal que des professionnels d'un bon niveau universitaire et formés en IUFM se sentent à ce point démunis ? Au demeurant, ils critiquent souvent la formation en IUFM comme étant trop théorique et ne les préparant pas « à la dure réalité du métier ».

On peut se demander si, au-delà des nouvelles difficultés d'exercice du métier, une part d'explication ne réside pas dans le discours même des formateurs, des conseillers pédagogiques, voire parfois des inspecteurs, qui ne cessent d'adopter des postures visant à « aider, accompagner, rassurer, etc. ». les nouveaux enseignants. Les rapports d'inspection participent de cette attitude : les formulations d'évaluation formative relèvent davantage d'un vocabulaire utilisé pour les prestations des élèves que de formules adéquates pour une évaluation d'adultes en situation professionnelle.

La communication sur le terrain est de qualité. En particulier, les bulletins départementaux et les notes de service réalisées dans les circonscriptions sont pertinentes et fournissent des informations pratiques très utiles. Ces documents sont une preuve supplémentaire de la très grande loyauté des inspecteurs à l'égard de la politique ministérielle et rectorale.

Les équipes de circonscription sont actives et très investies dans leurs tâches. Les programmes d'animation pédagogique prennent bien en compte les priorités nationales et académiques. Toutefois, la spécialisation des conseillers pédagogiques (EPS, enseignements artistiques, AIS...) et des formateurs ne facilite pas la mise en œuvre de réponses adéquates dans le domaine des apprentissages fondamentaux en français et en mathématiques. Les programmes d'animation pédagogique tiennent parfois davantage compte des intervenants disponibles que des besoins prioritaires résultant de carences constatées. De plus, dans certaines circonscriptions les 12 heures d'animation prévues sont réduites à 9, ce qui n'est pas acceptable.

L'insuffisance, au regard des besoins, de la dotation pour les frais de déplacement attribuée par l'administration centrale constitue une autre source importante de difficultés qui provoquent un vif mécontentement. Les IEN et les conseillers pédagogiques jouent un rôle fondamental d'interface entre l'encadrement supérieur et les acteurs du terrain. Tout doit être fait pour faciliter leurs missions.

3.4.3. *L'inspection, variable d'ajustement ?*

On a pu constater une baisse sensible du nombre des inspections effectuées, qui résulte de multiples facteurs déjà évoqués. Quelques exemples peuvent illustrer cette tendance regrettable :

- dans le Gers, de 1999 à 2003, le nombre annuel total des inspections des 4 IEN a été réduit de plus de 35 %, passant de 237 à 152 (soit 13 % des enseignants) ;
- dans l'Aveyron, le nombre d'inspections en 2002-2003 a varié selon les inspecteurs entre 27 et 78 (33 % des enseignants de la circonscription concernée) ;
- en Haute-Garonne, en 2002-2003, le nombre des inspections a varié entre 11 et 59 (20 % des enseignants) selon la circonscription (13 % de professeurs inspectés en moyenne départementale).

Toutefois, exception oblige, à l'opposé, le nombre des inspections a plus que doublé en 3 ans dans les Hautes-Pyrénées, passant de 152 en 2000-01 à 329 en 2002-03, le nombre d'inspections variant selon les circonscriptions entre 29 et 95.

L'inspection étant un élément essentiel du pilotage pédagogique et d'une bonne gestion des ressources humaines, il est crucial qu'elle soit considérée comme une mission prioritaire de chaque IEN.

Par ailleurs, les IEN de l’AIS doivent davantage contrôler que l’enseignement spécialisé concerne seulement les élèves qui doivent vraiment en bénéficier. En particulier, ils doivent vérifier diverses caractéristiques des élèves (PCS des parents, sexe, mois de naissance, etc.) pour éviter notamment que les garçons nés dans la deuxième moitié de l’année ne soient trop souvent confondus avec des élèves relevant d’un enseignement adapté. Il faut revoir la différenciation, la faire vivre dans les classes et les maîtres spécialisés doivent résister à « l’effet profil ou structure » encore trop présent.

De manière plus générale, il s’agit de mieux tirer parti de l’observation directe des pratiques pédagogiques effectives et de réexaminer les tâches de gestion de la vie pédagogique. Il convient aussi d’insister sur la nécessité d’améliorer les rapports d’inspection afin qu’ils puissent être exploités en vue d’améliorer l’efficacité des enseignements et des apprentissages des élèves.

Recommandation : dans les missions des IEN donner la priorité aux inspections des maîtres.

4. Dans l’enseignement secondaire un pilotage pédagogique s’appuyant de plus en plus sur des instruments fiables

4.1. Les priorités académiques et le rôle des corps d’inspection

4.1.1. Des priorités pour l’enseignement secondaire clairement définies

- Conforter la maîtrise des langages : français, langues vivantes, TICE, etc.
- Maintenir et développer les activités pluridisciplinaires qui permettent de développer la capacité de travail autonome et en équipe des élèves : IDD au collège, TPE en LEGT et PPCP en LP.
- Viser la réussite de tous les élèves en développant les activités d’aide et de soutien à tous les niveaux, les dispositifs relais, l’alternance en classe de quatrième (97 collèges et 800 élèves concernés) et les classes de troisième préparatoires à la voie professionnelle (60 classes), et en redéfinissant les contrats de réussite en ZEP.
- Favoriser la diversité linguistique, le développement des classes bi-langues en sixième et cinquième, les sections européennes notamment en LP, l’ouverture sur l’Europe (participation active aux programmes Socrates et Leonardo).

- Valoriser les filières scientifiques et lutter contre les préjugés sexistes dans le domaine de l’orientation ; cette action a mobilisé le réseau des CIO mais aussi celui du CRDP et des CDDP.
- Généraliser les projets d’établissement et améliorer leur mode de pilotage.
- Poursuivre la labellisation des lycées des métiers.
- Améliorer la formation continue des enseignants.
- Mieux évaluer les pratiques pédagogiques et les politiques d’équipement pédagogique des établissements ; améliorer l’utilisation pédagogique des TICE.

Sur chacun de ces axes, on peut constater une impulsion au plus haut niveau (engagement personnel de la rectrice) relayée par le groupe académique de pilotage du dossier et les IA-DSDEN, ainsi que les inspecteurs concernés.

Ainsi, à titre d’exemple récent, on peut citer la mise en place de l’alternance au cycle central du collège. Un texte de cadrage a été élaboré par le groupe de pilotage de la réforme des collèges (un IA-DSDEN, un IA-IPR, le DAET, le CSAIO et un proviseur EVS) et diffusé dès mars 2003. Articulé autour du rappel des principes du dispositif, d’une réflexion sur les élèves concernés, il présente les contenus du projet de formation. Ce texte a été relayé par l’action des IA-DSDEN, les IA-IPR et IEN-ET, et par les principaux de collège.

4.1.2. L’action des IA-IPR, IEN-ET et IIO : une diversité accrue des tâches

Le plan de travail académique (PTA) fixe d’abord, en liaison avec les priorités de la politique éducative nationale et académique, les orientations et missions générales qui sont communes à tous les corps d’inspection. L’accent est mis sur la complémentarité nécessaire entre un investissement disciplinaire et la participation aux actions transversales et inter-cycles, l’analyse des évaluations pour en tirer des recommandations en termes de politique, l’aide aux chefs d’établissement dans leur mission de pilotage pédagogique et le rôle crucial des bassins d’éducation et de formation.

Les types de mission rappelés sont pour partie traditionnels : évaluation des personnels, animation pédagogique, suivi de la mise en place des réformes, participation aux examens et concours, formation des personnels et gestion des ressources humaines (avec la mise en place d’une gestion plus qualitative des personnels). S’y ajoutent notamment la participation aux audits pédagogiques des EPLE qui est une originalité de l’académie (cf. infra), une demande d’attention particulière à porter aux articulations école/collège et collège/lycée et la mise en place d’une démarche plus systématique d’appui et d’accompagnement des équipes éducatives des ZEP. A cet effet, un groupe pilote d’IA-IPR de plusieurs disciplines, animé par l’IPR chargé des ZEP, doit élaborer un dispositif adéquat d’observation, d’animation et

d'impulsion, avec une attention particulière portée aux ZEP de Toulouse, dont une évaluation de l'IGAENR, en juillet 2003, a montré les difficultés spécifiques.

On a vu que la doyenne des IA-IPR, de même que le coordonnateur des IEN-ET, sont membres du GAREP et que de nombreux IA-IPR sont chargés de co-animer des groupes académiques de pilotage de dossiers transversaux.

L'académie compte 38 IA-IPR résidants, certains IA-IPR ayant une extension d'attribution dans une académie voisine ou plusieurs (par exemple, l'IA-IPR de biotechnologies intervient dans 5 académies). Il n'y a pas d'IA-IPR résidant en philosophie. La doyenne des IA-IPR est actuellement IA-IPR d'économie/gestion.

Les IA-IPR se réunissent une fois par mois ; de surcroît un séminaire annuel de 2 jours au mois de mars les regroupe avec de nombreux autres participants, dont les IEN-ET avec lesquels ils entretiennent de très bonnes relations. En revanche, ils regrettent l'insuffisance des relations avec les IEN de l'enseignement primaire. Suite à la dramatique explosion de l'usine d'engrais chimiques AZF, qui a détruit leurs locaux et surtout marqué douloureusement les inspecteurs, les IA-IPR et les IEN-ET ont dû déménager dans de nouveaux locaux provisoires encore plus éloignés du rectorat que les précédents, ce qui ne facilite pas les contacts avec les autres services académiques.

Les IA-IPR ont été étroitement associés à l'élaboration du projet académique qu'ils trouvent cohérent et pertinent. Ils reconnaissent toutefois que sa mise en œuvre ne va pas de soi et qu'elle rencontre certaines difficultés. En particulier, si le relais passe bien au niveau des bassins et de certains établissements, c'est plus difficile dans d'autres établissements, où les enseignants n'ont pas une réelle culture de projet et d'évaluation.

De surcroît, ils pensent que beaucoup de projets d'établissement n'ont qu'un aspect formel et qu'ils laissent trop peu de place à des objectifs spécifiquement d'ordre pédagogique. Si les tests de début de sixième sont très largement organisés, en revanche leurs résultats sont trop peu utilisés par les enseignants pour organiser leur enseignement. Il est vrai que même une proportion importante de chefs d'établissement n'ont pas encore acquis une véritable culture d'évaluation (les IPES sont trop rarement utilisés et encore de manière très partielle), culture qui n'est du reste pas encore complètement partagée par tous les inspecteurs. D'une manière générale, l'abandon du pilotage au niveau national des tests en début de seconde puis, plus récemment en début de sixième, a conduit à un recul regrettable de la mobilisation des enseignants en matière d'évaluation diagnostique et formative.

Les IA-IPR émettent un avis positif unanime sur la politique des bassins, même s'ils disposent de peu d'éléments d'évaluation concernant leur impact réel. Ils se disent très impliqués dans cette politique et soulignent les effets très positifs de l'engagement personnel de la rectrice dans ce domaine. Chaque IA-IPR est correspondant d'un bassin.

De même que les IEN du premier degré, les IA-IPR éprouvent des difficultés à faire face à la multiplication des missions et des réunions. Au delà des missions traditionnelles d'inspection et de participation aux jurys de recrutement académiques et nationaux qui eux-mêmes se multiplient (EQP, examens professionnels, CAPES et CAPET externes, internes, réservés, spécifiques...), les tâches se diversifient, avec une gestion administrative qui devient plus lourde, concurrençant ainsi le temps de présence sur le terrain. A cet égard, de nombreux interlocuteurs sur le terrain ont regretté la trop grande prolifération de documents écrits par les IA-IPR à l'occasion de chaque réforme. En communication, le mieux peut être l'ennemi du bien...

Les IA-IPR participent à des missions transversales, souvent en co-pilotage avec un IA-DSDEN. Les actions prioritaires ont concerné la mise en place des réformes nationales, la gestion de l'hétérogénéité des élèves et les évaluations des lycées en équipe. Ils ont déclaré être étroitement associés à la définition de la carte des formations. Les relations avec le DAET et le CSAIO sont bonnes, même si le fait que le second ne partage pas les mêmes locaux ne facilite pas des contacts fréquents.

Pour les IA-IPR, le suivi de début de carrière et la formation continue des enseignants constituent des aspects importants de leur rôle dans le pilotage pédagogique au niveau académique. En particulier, il leur revient de recenser les principaux besoins de formation et de repérer les enseignants pouvant être des personnes ressources susceptibles d'être tuteurs ou formateurs.

Le nombre d'inspections en 2002-2003 varie selon la discipline : 14 pour le chargé de mission en occitan à 139 en mathématiques. Il est vrai que dans certaines disciplines, l'IPR peut avoir la charge de deux ou plusieurs académies. Plusieurs IA-IPR ont réalisé plus de 100 inspections. On voit donc qu'en dépit de l'accroissement des charges nouvelles et du handicap de la taille de l'académie et des temps de parcours, de nombreux IA-IPR ont pu maintenir une présence forte dans les classes. Mais, cela est moins vrai dans les établissements plus éloignés de Toulouse et relativement difficiles d'accès.

Les protocoles d'inspection prévoient trois temps majeurs : 1) inspections et entretiens individuels, 2) réunion de l'équipe disciplinaire, 3) entretiens avec l'équipe de direction (au début et à la fin de la visite dans l'établissement). Les priorités d'inspection concernent : les titularisations, les personnels en difficulté, les personnels n'ayant pas été inspectés depuis 5 ans ou plus, les enseignants des établissements évalués, les jeunes n'ayant pas encore été inspectés, les personnels en formation IUFM et les personnels non titulaires. De fait, il est difficile de couvrir tous ces besoins prioritaires ; or, cela est particulièrement regrettable, notamment pour les personnels non titulaires, qu'il convient d'inspecter le plus rapidement possible pour détecter les éventuelles erreurs de recrutement et les besoins urgents de formation, au besoin en s'appuyant sur des chargés de mission pour une partie des

inspections. Compte tenu des effectifs d'élèves, de la dispersion des collèges sur le vaste territoire de l'académie et de l'augmentation du nombre de vacataires et contractuels, on peut considérer que le nombre actuel d'IA-IPR ne permet pas de faire face à tous les besoins prioritaires d'inspection et d'animation pédagogique.

Si la plupart des missions et un bon nombre des remarques précédentes s'appliquent aux inspecteurs de l'éducation nationale dans l'enseignement technique (IEN-ET), notamment la diversité croissante des tâches, quelques différences marquantes méritent d'être signalées. En particulier, chacun des 20 IEN-ET est correspondant d'un ou deux LP et pas seulement d'un bassin. L'un des IEN est coordonnateur du service académique de l'inspection de l'apprentissage (SAIA) sous la responsabilité du DAET. En outre, 7 IEN sont conseillers techniques d'un IA-DSDEN et correspondants pour l'apprentissage dans les 7 départements autres que la Haute-Garonne, car pour ce dernier département un IEN est conseiller technique et un autre correspondant pour l'apprentissage.

Les missions spécifiques aux IEN-ET concernent la mise en place des nouveaux programmes de CAP et l'extension du contrôle en cours de formation aux disciplines générales, la mise en place de l'alternance au collège pour le partenariat avec les LP et les entreprises, ainsi que la poursuite de la rénovation de la voie professionnelle entreprise depuis 2 ans, avec le souci d'une meilleure articulation entre les enseignements et les stages en entreprise (deux IEN coordonnent ce dossier). Parmi leurs autres missions figurent une fonction d'animation dans le cadre de la Mission générale d'insertion (MGI), sous la responsabilité du DAET, les inspections d'hygiène et sécurité (deux IEN sont chargés du dossier), l'homologation des titres et diplômes et des interventions en formation continue des adultes.

Lors des visites d'établissements, la satisfaction à l'égard de la présence et de l'appui des inspecteurs est apparue en général plus grande dans les LEGT et les LP que dans les collèges, surtout les collèges ruraux les plus isolés ou dans certains collèges de ZEP⁵. Dans les zones éloignées de Toulouse, il est toutefois fait état d'une faible présence, dans tous les types d'établissements, des corps d'inspection de certaines disciplines.

Les 9 inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation (IEN-IO) exercent la triple fonction de délégué régional adjoint de l'ONISEP, de conseiller technique auprès des IA-DSDEN et de collaborateur du CSIAO (études, animation, formation et contrôle). Ces missions sont exercées dans le cadre des deux priorités fixées par la rectrice : 1) améliorer l'accès à une qualification et faciliter l'insertion professionnelle ; 2) définir et optimiser la carte des formations... et à travers trois activités principales : 1) gestion (des procédures d'orientation et d'affectation), 2) expertise (préparation de la rentrée et

⁵ Cf. le rapport 2003 de l'IGAENR qui fait apparaître que certaines disciplines sont anormalement absentes en ZEP.

fonctionnement des EPLE), 3) développement de centres ressources d'éducation à l'orientation.

Les IIO doivent aussi former les COP, les enseignants (notamment les professeurs principaux) et les chefs d'établissement, et suivre l'activité des comités locaux éducation/économie. Ils sont associés à l'audit pédagogique des EPLE. Chacun des dossiers est coordonné par un inspecteur, trois étant chargés du tutorat des inspecteurs stagiaires.

Recommandations :

- donner la priorité aux inspections dans les établissements, en accordant une attention particulière aux nouveaux enseignants et aux non titulaires (le plus tôt possible après leur recrutement), donner davantage de HSA à quelques enseignants pour renforcer l'effectif de chargés de mission, définir un protocole commun d'inspection plus pertinent, mieux exploiter les rapports d'inspection, réduire la quantité de documents rédigés par les inspecteurs distribués dans les établissements ;
- veiller à une meilleure couverture géographique des activités des corps d'inspection.

4.2. Un pilotage pédagogique des établissements encouragé mais qui reste trop limité

Le pilotage des EPLE inclut deux aspects :

- un aspect externe : la publication d'indicateurs de résultats et de pilotage des établissements scolaires (IPES) ainsi que les démarches d'évaluation ou audit externe et plus généralement l'aide apportée par les corps d'inspection ;
- un aspect interne : l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des projets d'établissement, l'utilisation des IPES et d'autres outils d'évaluation, le fonctionnement des équipes pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires.

4.2.1. L'évaluation externe des EPLE

▪ L'utilisation externe des indicateurs nationaux et académiques

Le premier outil d'évaluation externe (et interne) des collèges et lycées est l'ensemble des indicateurs publiés par la DEP du ministère : indicateurs de résultats dits de « valeur ajoutée » et indicateurs de pilotage des établissements scolaires (IPES).

Les indicateurs de valeur ajoutée tiennent compte de diverses caractéristiques (PCS des parents, âge, etc.) des élèves accueillis dans un établissement, de manière à mieux rendre compte de la performance de celui-ci. Les résultats publiés sous forme de trois indicateurs ne sont pas faciles à interpréter car ils nécessitent la prise en compte simultanée des trois indicateurs pour tenir compte non seulement de la performance nette, mais aussi de la politique de redoublement, d'orientation, voire de sélection de chaque collège ou lycée. Mais une analyse attentive des indicateurs permet de faire un premier diagnostic sur l'établissement, diagnostic qui mérite d'être approfondi par un audit qualitatif, soit pour rechercher les causes d'une mauvaise performance relative, soit les facteurs d'une brillante performance relative.

L'indicateur de valeur ajoutée, calculé par rapport à une performance attendue moyenne (indice 100) au niveau national d'établissements accueillant des élèves ayant les mêmes caractéristiques permet de distinguer les établissements les plus et les moins efficaces.

Ainsi, dans l'académie de Toulouse, les indicateurs pour l'année 2002-2003 montrent un écart important entre l'indicateur de valeur ajoutée (IVA) le meilleur (lycée polyvalent d'Artagnan à Nogaro avec un IVA = 110.3) et le plus faible (LEGT E. Rostand à Bagnères de Luchon avec un IVA = 79.3).

Ces indicateurs peuvent donc signaler les établissements rencontrant des difficultés particulières et nécessitant une analyse approfondie, mais ils peuvent aussi être un élément fondamental d'auto-évaluation et d'élaboration du projet d'établissement.

De fait, les IVA des lycées ont été pris en compte pour déterminer l'échantillon des 8 premiers lycées audités durant l'année 2002-2003.

▪ Les évaluations ou audits externes

Deux types d'évaluation des EPLE sont actuellement pratiqués dans l'académie :

- 1) une évaluation ou audit pédagogique de huit lycées à l'initiative de la rectrice, à compter de l'année 2002-2003 ;
- 2) une évaluation systématique de tous les établissements de l'Ariège, à partir de l'année 1997 – 98 à l'initiative de l'IA-DSDEN, avec bien sûr le plein accord du recteur d'alors. Cette

pratique a été, pour ainsi dire «importée» de l'académie de Lille où une telle évaluation, la première du genre, avait été mise en œuvre il y a quelques années.

▪ **Les audits pédagogiques académiques**

Les 8 premiers lycées audités ont été choisis (un par département) en fonction des IVA et des résultats au baccalauréat sur les trois dernières années.

Trois lycées ont été choisis pour leurs faible performance (un avec public très défavorisé, un avec public légèrement défavorisé et l'autre avec un public plutôt favorisé) : LEGT Edmond Rostand à Bagnères-de-Luchon (rural), LEGT La Serre de Sarsan à Lourdes (urbain), LEGT Jean de Prades à Castelsarrasin.

Quatre lycées ont été retenus pour leurs performances moyennes, avec des caractéristiques différentes (rural/urbain, favorisé/défavorisé, en progrès/en déclin) : lycée polyvalent (avec SEP tertiaire) de Gaillac, LEGT (avec STI) de Mirepoix, lycée polyvalent de Gourdon (cité scolaire rurale avec LEGT, LP et collègue) et LEGT de Villefranche-de-Rouergue (avec STT).

Enfin un lycée a été choisi pour ses très bons résultats : le lycée polyvalent d'Artagnan de Nogaro.

Pour chaque établissement était prévue une visite d'une journée par une équipe comprenant un IA-DSDEN d'un autre département que celui du lycée, 3 inspecteurs pédagogiques (selon la nature du lycée ou 3 IPR ou 2 IPR et un IEN-ET), un proviseur (proviseur vie scolaire ou d'un autre lycée) et dans certains cas un IIO. Cette visite était précédée de l'analyse de divers documents (projet d'établissement, structure pédagogique du lycée, procès-verbaux de séances du CA, indicateurs, notamment le taux de réussite réel comparé au taux de réussite potentiel) et de synthèses d'inspections rédigées par des inspecteurs des diverses disciplines. La visite comprenait des entretiens avec l'équipe de direction, des élèves, des personnels et des parents.

Les rapports d'audit sont relativement brefs (6 à 8 pages) et établis selon un cadre homogène de 8 rubriques : caractéristiques du lycée, projet et pilotage, prise en charge des élèves, appropriation des objectifs nationaux et académiques, demandes formulées par le lycée, performances des élèves, points forts et points faibles, recommandations à l'établissement d'une part, au proviseur d'autre part. L'approfondissement de la démarche et la précision des recommandations varient selon les équipes, la référence aux indicateurs ou au suivi de cohortes est également variable, l'analyse des résultats plus ou moins approfondie.

Un suivi a été effectué pendant l'année 2003 – 2004, plus ou moins approfondi selon les lycées. Par ailleurs, on peut s'interroger sur la durée de la visite limitée à une journée, ce qui paraît vraiment un minimum. Une autre interrogation porte sur le positionnement de l'audit,

qui devrait être clairement celui d'une aide à l'autoévaluation. A la fin de la deuxième année d'évaluation, il conviendrait d'effectuer une première synthèse pour en tirer des enseignements sur les modalités et les objectifs du pilotage académique.

Recommandation : généraliser le dispositif d'audit des lycées en le renforçant, le positionner davantage comme une aide à l'autoévaluation, dresser un bilan au terme de deux années d'audit pour améliorer la méthodologie, améliorer le suivi.

▪ **L'évaluation des EPLE dans l'Ariège**

Cette évaluation est organisée de manière systématique par rotation :

- année 1 : premier audit approfondi conduisant à identifier points forts et faibles ;
- année 2 : audit léger, concentré sur les points forts et faibles ;
- année 3 : autoévaluation sur la base d'indicateurs dont la synthèse est envoyée à l'IA ;
- année 4 : nouvel audit.

Ont d'abord été évalués tous les collèges du département. Le début de l'évaluation des lycées coïncide avec la phase d'autoévaluation des collèges. Une telle opération est possible car les EPLE sont peu nombreux dans ce département rural mais mobilise néanmoins l'équipe d'audit à raison d'un jour et demi par établissement. L'objectif est à la fois de contribuer au développement d'une culture du pilotage par les indicateurs et le projet et à celui d'une capacité à s'auto-évaluer. L'équipe d'évaluation comprend l'IA-DSDEN, le secrétaire général, l'IIO, un IA-IPR correspondant du bassin concerné et pour les LP un IEN-ET.

Deux points faibles néanmoins peuvent être soulignés : le manque de coordination avec les IA-IPR et le biais introduit par la participation de l'IA lui-même. Comme pour tous les audits, la visite est préparée par la lecture d'une abondante documentation, notamment celle relative aux résultats des élèves.

Le rapport d'audit de 25 à 30 pages est très fouillé et comporte 4 rubriques habituelles. Les recommandations qui suivent la liste des points forts et faibles concernent : la politique mise en œuvre, la qualité de la prise en charge des élèves et les performances de l'établissement. Un tableau récapitule les actions préconisées au regard des points faibles. La rectrice est destinataire des rapports, mais le suivi s'exerce automatiquement selon le rythme cyclique décrit ci-dessus. De fait, le suivi laisse souvent à désirer en raison d'une insuffisante culture d'évaluation des équipes de direction. Une formation initiale et continue des personnels de direction s'avère souhaitable en ce domaine à l'échelle académique. Un autre point faible est relatif à la diffusion du rapport laissée à la discrétion du chef d'établissement. Là aussi, la

mission d'évaluation n'a pas eu connaissance d'un rapport synthétisant l'ensemble des rapports d'audit.

4.2.2. La mise en œuvre des projets d'établissement, l'utilisation des IPES et le pilotage pédagogique au sein des EPLE

Des rapports de visites d'établissements effectuées dans le cadre de la présente mission d'évaluation (16 collèges, 16 LEGT et 8 LP), des divers entretiens avec les responsables aux divers niveaux de décision, des entretiens avec les panels de proviseurs, principaux et adjoints dans les divers départements, mais aussi à partir des rapports d'audit d'évaluation des EPLE, ainsi que des synthèses rédigées à la demande de la mission par les IA-IPR et les IEN-ET sur la situation des disciplines, il est possible de tirer certaines informations sur les objectifs et les modalités de pilotage des EPLE dans l'académie.

Sur le plan formel, l'ensemble des collèges et lycées disposent d'un projet d'établissement. Ces projets prennent en compte dans leurs grandes lignes les priorités nationales et académiques, sinon toujours explicitement, du moins implicitement pour certaines d'entre elles.

Les projets sont davantage centrés sur l'aide à l'orientation des élèves, l'éducation à la citoyenneté et sur l'ouverture culturelle des élèves que sur des objectifs pédagogiques à proprement parler. Les seuls aspects, importants il est vrai, participant pleinement du pilotage pédagogique, qui soient très souvent retenus dans les projets, concernent d'une part la progression des taux de succès aux examens, d'autre part les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté.

En revanche, il est très rare que soit proposée une stratégie globale pédagogique mettant en cohérence les divers aspects et les divers instruments concernés : conception des emplois du temps, composition des divisions et des groupes, règles de tenue du cahier de textes, rôle du professeur principal, travail d'équipe disciplinaire, liens entre les disciplines, réflexion sur les niveaux d'exigence, les objectifs, les critères et les modalités d'évaluation formative et sommative des acquis des élèves, politique de redoublement, utilisation pertinente des TICE, développement de l'autonomie des élèves et de leur capacité à travailler en groupe, etc.

Jamais les projets d'établissement n'incluent un argumentaire expliquant les raisons profondes d'un changement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et d'un véritable pilotage pédagogique collectif. D'où un manque de compréhension chez une grande partie des enseignants et des élèves et un manque d'ardeur à adhérer à de tels projets. Le message passe plus facilement dans les LP, car les référentiels des diplômes et des formations exprimés en termes de compétences attendues montrent la nécessité de pratiques pédagogiques davantage fondées sur un apprentissage actif des élèves individuellement et le plus souvent en équipe.

Surtout, dans les collèges et lycées, le développement d'une véritable culture d'évaluation ne progresse que très lentement. Les tests d'entrée en seconde ont été abandonnés et les tests de début de sixième sont trop peu utilisés pour prendre en compte dans les objectifs pédagogiques les carences constatées des élèves, notamment au plan méthodologique. Certes, dans la grande majorité des cas, les professeurs sont consciencieux et soucieux de la réussite de leurs élèves, mais les pratiques restent souvent trop traditionnelles pour développer des compétences requises pour s'insérer dans un monde en mutation rapide et de plus en plus international. Les résultats à l'évaluation internationale des acquis des élèves dans le cadre de PISA a montré la difficulté des élèves français à appliquer à des situations de la vie courante les connaissances acquises dans le contexte scolaire.

On a pu s'étonner aussi, notamment dans les lycées ruraux ou de petites villes de la passivité des élèves en classe, ne répondant qu'avec beaucoup de réticence aux sollicitations de leur professeur.

La visite des établissements dans le contexte des évaluations de l'enseignement au niveau académique ne comprend plus, sauf exception, des visites de classes. On peut le regretter, car les élèves font part de la très grande diversité des talents pédagogiques des enseignants. C'est un sujet trop souvent tabou. On parle beaucoup plus volontiers de l'hétérogénéité des élèves que de celle des enseignants, pourtant tout aussi réelle, avec parfois des conséquences graves pour les enfants et les adolescents. La reconnaissance lucide de la diversité des talents des enseignants est un élément important de la définition d'une politique de formation des enseignants, mais plus généralement d'une gestion qualitative des personnels enseignants et d'un pilotage pédagogique (choix judicieux des professeurs principaux, affectation de tel ou tel professeur à tel niveau, etc.).

Il est très rare de trouver dans les projets d'établissement une quelconque référence à la formation continue des personnels et aux objectifs prioritaires dans ce domaine.

Au total, depuis l'an 2000, l'académie a adopté une politique générale de concertation sur l'élaboration des projets d'établissement, fondée sur une globalisation des crédits accordés à l'établissement et une contractualisation avec l'autorité académique sur quelques axes majeurs. Cette démarche va dans le bon sens mais ses résultats sont encore modestes.

Recommandation : former les personnels de direction aux enjeux et aux modalités de ce que devrait être un véritable pilotage pédagogique au niveau de l'établissement en insistant sur l'élaboration d'un argumentaire pouvant convaincre les enseignants de la nécessité d'une approche collective et coordonnée dans le domaine pédagogique ; former ces personnels, les professeurs principaux et les membres du conseil d'administration à la compréhension et à l'utilisation des outils de pilotage (IPES, tableaux de bord, etc.).

4.3. La formation continue des enseignants du second degré

Le choix a été fait de regrouper au sein d'un même service académique de formation continue (SAFCO) l'élaboration du plan de formation et le suivi de sa mise en oeuvre pour toutes les catégories de personnels : enseignants du 1^{er} et 2nd degrés, personnels de direction, ATOSS, etc. Ce service est actuellement confié à un IA-IPR (SVT). Le chef du SAFCO est membre du GAREP et est rattaché directement à la rectrice, qui considère, à juste titre, que la formation continue est un volet important du pilotage pédagogique de l'académie.

En termes quantitatifs, pour la formation continue des enseignants du second degré, l'académie se situe au 9^{ème} rang national, avec un taux de 63,6 semaines stagiaires pour 100 emplois d'enseignant du second degré, la moyenne nationale étant de 60,3. Ce taux est à peu près stable depuis 1996, avec des fluctuations annuelles (minimum en 1999 et maximum en 2000).

L'actuel plan académique de formation (PAF) est un plan triennal (2004 – 2007) présenté dans un document largement diffusé en décembre 2003 et qui inclut un cahier des charges précisant les orientations et les priorités de la formation continue en liaison avec le projet académique. Ce plan rappelle le double objectif fondamental de la formation continue : accroître l'efficacité du travail au service des élèves et créer pour chaque enseignant les conditions d'une promotion personnelle. Il s'agit donc de concilier deux logiques distinctes mais complémentaires : l'accompagnement du changement impulsé par la politique ministérielle et académique d'une part, les besoins ressentis par les personnels eux-mêmes d'autre part.

Une enquête menée auprès des enseignants en 2002 – 2003 a fait ressortir trois attentes prioritaires : recyclage des connaissances dans la discipline, travail en équipe et utilisation des TIC. Il s'agit donc de prendre en compte ces souhaits tout en les conciliant avec les priorités pédagogiques définies par l'institution (évaluation, autonomie des élèves et prise en charge de

leur diversité), la perspective triennale permettant un meilleur étalement dans le temps et une certaine continuité dans la formation, ce qui n'exclut pas la possibilité de révisions annuelles du plan.

Le résultat du croisement de ces diverses attentes a conduit à retenir 5 grands domaines de formation :

▪ **Domaine 1 : l'accompagnement des orientations académiques prioritaires**

- développer les compétences liées à la diversification des parcours de l'élève et à la prise en charge de la diversité des élèves ;
- consolider les dispositifs favorisant l'autonomie de l'élève et l'usage des TICE ;
- développer la maîtrise de la langue, la prévention de l'illettrisme et des langues vivantes ;
- accompagner la modernisation de l'administration dans les domaines structurels et de la gestion des personnels.

▪ **Domaine 2 : la mise en œuvre des savoirs et des techniques**

Accompagnement des changements (ex : nouveaux programmes, nouveaux dispositifs) qui concernent directement les compétences dans la classe ou au CDI.

▪ **Domaine 3 : l'établissement, lieu d'éducation et d'ouverture**

▪ **Domaine 4 : le développement personnel et la valorisation des ressources humaines**

Accompagnement de la prise de fonction, préparation de concours, validation des acquis de l'expérience, accès à de nouvelles responsabilités, etc.

▪ **Domaine 5 : la formation de formateurs**

Ce qui doit permettre d'accroître le vivier de personnes ressources pour mieux répondre aux évolutions du système éducatif.

Pour l'année 2003 – 2004, l'accent a été plus particulièrement mis, dans le second degré, sur les formations relatives à la mise en œuvre de l'alternance, l'aide aux élèves en difficulté, l'organisation du travail autonome des élèves, la mise en réseau d'établissements et le pilotage pédagogique au sein de l'établissement.

Toutes formations confondues, il y a un partage entre l'IUFM et le SAFCO pour l'organisation des modules de formation : en 2003 le premier a organisé 985 modules et le second 930.

Au total, on ne sait pas grand chose de l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques, sinon à travers les rapports d'inspection. Mais ceux-ci étant trop à géométrie variable, en fonction des préférences de chaque inspecteur, il est difficile d'en tirer des enseignements précis et utiles.

Recommandation : mener une étude avec un protocole rigoureux auprès d'un échantillon d'enseignants ayant suivi un stage de formation durant les deux dernières années.

Concernant le cas des professeurs en difficulté, un dispositif particulier, appelé « accompagnement individualisé des personnels » a été prévu pour suivre environ 500 enseignants du second degré. La mission recommande qu'un bilan de cette opération soit effectué.

5. Perspectives du pilotage pédagogique

La prochaine mise en place de la LOLF devrait conforter la dynamique du pilotage pédagogique impulsée avec énergie et détermination au niveau académique et, plus généralement, contribuer au développement d'une culture d'évaluation à tous les niveaux de décision depuis l'échelon rectoral jusqu'à celui de l'enseignant dans sa classe, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui dans tous les établissements et toutes les écoles.

Cette évolution doit conduire à un pilotage fondé davantage qu'aujourd'hui sur les résultats et à une synergie à repenser entre la logique administrative/gestionnaire et la logique pédagogique. Le pilotage pédagogique et l'administration pédagogique pourront alors mieux correspondre.

Les tableaux de bord et autres indicateurs devront être améliorés et leur utilisation devenir courante à tous les niveaux de responsabilité. En particulier, il faudra progresser dans le domaine des suivis de cohortes d'élèves et dans les données d'ordre qualitatif qui pourront être obtenues grâce, d'une part à des rapports d'inspection davantage standardisés pour permettre des synthèses utiles, d'autre part à des enquêtes et des études permettant d'éclairer les choix de priorités et les débats au sein de la communauté éducative.

Enfin, un pilotage pédagogique efficace requiert une réflexion prospective de tous les acteurs afin qu'ils comprennent les réels enjeux des changements nécessaires au sein de l'éducation nationale. Or, ce type de réflexion est encore pratiquement inexistant aujourd'hui.

— Troisième partie —

Un pilotage territorial complexe

1. Une forte préoccupation de tous les partenaires concernés

Tous les responsables locaux rencontrés partagent le souci d'un développement équilibré de la région Midi-Pyrénées. En effet, les déséquilibres sont manifestes tant au plan démographique qu'économique et social. L'école n'échappe pas à cette problématique qui marque donc fortement les politiques des collectivités locales dans leurs domaines de compétence, mais également l'Etat et donc l'autorité académique.

1.1. Une préoccupation des élus locaux

1.1.1. Le conseil régional

Le président du Conseil régional, qui vient d'être réélu, affiche clairement sa volonté de réguler autant que possible le développement de la région notamment dans le domaine économique où la prédominance de Toulouse doit être préservée vis-à-vis des autres pôles d'activité économiques en France et en Europe, tout en veillant à ne pas écraser les autres centres économiques de la région. La traduction dans le domaine de l'éducation de cette politique s'illustre dans la volonté de maintenir et de développer un réseau de lycées partout sur le territoire ou encore dans les priorités affichées par le contrat de plan dans le domaine universitaire, pour lequel la Région a exigé que 30 % des investissements pour l'enseignement supérieur soient effectués hors Toulouse.

L'engagement financier de la région illustre cette forte détermination en ce qui concerne le domaine scolaire. La Région a élaboré en 2001 son deuxième PRDF. Celui-ci précise que les sommes investies par la Région dans les lycées chaque année sont passées de 57 millions d'euros en 1998 à près de 95 millions en 2001, et que la « programmation pluriannuelle glissante » adoptée en 2000 porte sur plus de 457 millions d'euros.

De 1999 à 2002, ce sont onze lycées⁶ dont la construction ou rénovation a été décidée et, en juillet 2003, deux lycées programmés à horizon de 6 ou 7 ans se sont rajoutés à la liste, après les dernières projections démographiques, pour l'agglomération toulousaine. Il ne faut, hélas, pas oublier la catastrophe d'AZF qui a entraîné pour la Région l'obligation de devoir reconstruire en urgence les lycées Gallieni et Françoise. Au total, ce sont 122 millions d'euros environ qui sont investis maintenant chaque année par le Conseil régional.

La région Midi-Pyrénées se situe à cet égard en très bonne place, parfois la première sur 20 régions. Elle est en tête pour le pourcentage des dépenses pour l'enseignement scolaire sur les dépenses totales ainsi que pour le coût par élève pour les investissements et elle arrive en troisième position pour la dépense d'investissement par habitant.

1.1.2. Les départements et les communes

L'engagement des départements ou des mairies dans l'aménagement du territoire scolaire varie bien évidemment en fonction de leur capacité de financement et de leur contexte scolaire : évolution démographique ou plus ou moins grande dispersion du réseau scolaire par exemple. De ce fait, les comparaisons entre eux ne sont pas toujours pertinentes. La volonté de peser sur l'aménagement territorial scolaire se perçoit néanmoins partout.

La charge du transport scolaire pèse lourdement sur les finances départementales.

Dans ce domaine, tous les départements de Midi-Pyrénées dépensent beaucoup, si l'on en juge par la dépense moyenne par élève, qui est dans les huit cas supérieure à la dépense moyenne en métropole hors Paris. C'est dire la forte implication des Conseils généraux pour le maintien d'un bon maillage du territoire ; c'est dire aussi le coût de l'étendue du territoire...

Le département de l'Aveyron a été le pionnier en demandant d'exercer cette compétence dès 1970 et, à l'exception récente de Rodez, il en est l'organisateur unique. Soucieux de respecter le choix des familles lié au dualisme scolaire, il finance également les transports pour les établissements privés. Le coût par élève a de fait triplé entre 1993 et 2003, passant de 374 € à 958 €. Pourtant, la Haute-Garonne et le Gers supportent le coût par élève le plus élevé (respectivement 1 275 et 1 252 €/élève), l'Aveyron n'arrivant qu'en 5^{ème} position.

Le département du Lot finance à 100 % les transports scolaires afin d'en assurer l'entière gratuité pour l'ensemble des élèves, des écoles, des collèges et des lycées (12 000 élèves), le budget des transports dans ce département est de 6 millions d'euros.

⁶ 7 nouveaux, 3 reconstructions et un lycée agricole.

Dans les Hautes-Pyrénées, le président du Conseil général se dit préoccupé par le coût des transports scolaires et la rationalisation des horaires d'ouverture des établissements. Le budget 2004 prévoit 6,6 millions d'euros pour les transports contre 2,7 millions d'investissement et 2 millions de fonctionnement, chiffres comparables à ceux des années précédentes.

Le Tarn assume une charge nette de près de 10 millions d'euros pour un service qu'il a délégué à une association départementale.

Les départements interviennent également au profit du premier degré essentiellement pour des investissements destinés à maintenir le réseau d'écoles ou parfois dans des dépenses de fonctionnement dans le cas du Tarn qui impulse, depuis plusieurs années en relation étroite avec l'éducation nationale, une politique remarquable d'animation des réseaux d'écoles rurales⁷ dont il finance le budget de fonctionnement. Autre exemple qui manifeste un effort non négligeable : le département de la Haute-Garonne finance également en totalité les déplacements dans un cas de RPI et assure 40 % du financement des écoles et des équipements.

Les mairies ont également un rôle efficace dans l'aménagement du territoire scolaire, pour les écoles bien entendu, mais également pour le second degré, car elles apportent le terrain viabilisé pour toutes les constructions nouvelles et pèsent par là sur la localisation de ces investissements. La mission rappelle que ce principe ne repose à ce jour sur aucune base légale.

1.2. Une forte préoccupation pour le service public de l'éducation nationale

La préoccupation de l'autorité académique s'agissant de l'aménagement du territoire est présente dans son projet et dans le contrat qu'elle a signé avec le ministère.

Dans le projet académique, la notion de contexte global dans lequel s'insère le système éducatif n'apparaît que dans la 5^{ème} des six orientations de ce projet ; elle s'intitule « l'aménagement équilibré du territoire éducatif régional » et l'introduction rappelle que « le contexte économique et démographique de l'académie est marqué par une double dominante :

⁷ Voir le rapport IGAENR et IGEN « l'évolution du réseau des écoles primaires », rapport d'étape de février 2003 et rapport de juin 2003.

d'une part, un pôle toulousain qui continue de se renforcer et s'étend de plus en plus largement vers l'Ariège, le Tarn et le Tarn-et-Garonne, d'autre part, des espaces à l'économie fragile et à la démographie stagnante. Cela engendre parfois des contrastes forts au sein d'un même département et rend plus difficiles les rééquilibrages internes ». Il est précisé d'ailleurs, dans le premier axe de cette orientation, que l'académie doit se fixer pour objectif de « mieux répondre aux spécificités du territoire éducatif ».

Pour le premier degré, la volonté de rééquilibrage du territoire se manifeste notamment par le développement des réseaux d'écoles et le lissage de l'accueil des enfants de deux ans entre les différents départements. L'approche est intéressante car le texte aborde les questions de contexte géographique et humain en ne les dissociant ni du rôle des collectivités territoriales, ni des solutions pédagogiques mises en place (les RPI) pour prendre en compte les problèmes de dispersion des populations.

En ce qui concerne les autres ordres d'enseignement, la problématique territoriale ne semble s'analyser que sur le plan éducatif, même si les relations école – entreprise, le schéma de la carte des formations et les partenariats avec les collectivités locales en particulier sont bien sûr évoqués. Cependant ces questions ne sont abordées au sein du projet académique que sous l'angle de l'organisation du système, sans véritable tentative de rapprochement ou de prise en compte des autres données.

Le contrat signé avec le ministère comprend deux volets :

- volet 1, « une académie dans l'Europe » reprenant des actions qui, à notre sens, correspondent à un souci d'aménagement du territoire : le développement de la visiomatique permettant d'élargir l'accès à des enseignements optionnels de langues de sites isolés et trop petits ; le développement des sections européennes hors des grandes villes ; le développement de l'occitan ; la formation professionnelle et le développement de l'aéronautique, exemple de politique sectorielle ;
- volet 2 « le service public à l'épreuve du territoire » : certaines actions sont retenues comme l'étude du surcoût de la ruralité ; le développement du contrôle de gestion ; la mutualisation des moyens ATOS ; les TICE et la dynamisation des bassins d'éducation et de formation.

Le contrat, comme le projet mais à un degré moindre, paraît trop en retrait compte tenu des enjeux, ce qui plaide pour une refondation de la démarche contractuelle non plus basée sur des aspects périphériques isolés mais sur les objectifs essentiels du service public.

Le souci d'un aménagement du territoire se manifeste également au travers des travaux d'études et de planification qu'élabore régulièrement l'académie comme par exemple la carte cible des formations présentée pour la période 2001-2004 qui vient d'être actualisée pour la période 2004-2007.

Cette préoccupation n'est pas propre à l'éducation nationale ; Il est significatif que la première orientation du Projet d'Action Stratégique de l'Etat en Région (PASER) s'intitule : « Assurer l'équilibre territorial et social en Midi-Pyrénées ». La deuxième action retenue dans cette première orientation d'un projet qui en compte cinq concerne l'éducation nationale au premier chef. Elle a pour objectif dans trois zones cibles d'assurer une offre de formation adaptée au territoire. Il s'agira d'une zone défavorisée du type ZEP, d'une zone urbaine en déclin et d'une zone rurale en baisse démographique.

2. Un dilemme à gérer : aménagement voulu et aménagement subi

Ont été évoquées, au travers de quelques exemples, les préoccupations fortes des responsables locaux en matière d'aménagement du territoire. Les uns et les autres effectuent des choix politiques et nous parlerons alors d'aménagement voulu. Mais ils subissent également des contraintes et, notamment dans cette région, celles de la démographie scolaire, nous parlerons alors d'aménagement subi.

2.1. L'aménagement voulu

Nous examinerons successivement les outils dont se sont dotés les acteurs et les politiques suivies.

2.1.1. Les outils

Compte tenu du partage de compétences né de la décentralisation et de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 qui confie au Conseil régional la responsabilité de l'élaboration du plan régional de développement des formations professionnelles (PRDF), une coopération étroite est nécessaire en ce domaine entre la Région et les autorités académiques. D'après tous les partenaires rencontrés, les relations entre la rectrice et le Conseil régional sont excellentes et régulières.

La Région s'est voulue, depuis 1998, initiatrice et fédératrice, dans le sens de l'objectif de décloisonnement dévolu par la loi quinquennale, d'une réflexion concertée sur l'évolution des formations. Cette démarche a été jalonnée par la mise en place d'outils de prospective et d'un PRDF pour 2001-2006. Elle n'a cependant pas encore abouti à un schéma prévisionnel pour des raisons qui peut-être ne tiennent pas toutes au calendrier.

Le premier outil de prospective mis au service de cette ambition est le dispositif « Analyse Régionale pour les Grandes Orientations du Schéma des formations » (*ARGOS*), développé

depuis 1999. Son comité de pilotage implique les différents partenaires institutionnels de la formation en région, dont le rectorat de l'académie de Toulouse. ARGOS s'est attaché à rassembler les informations statistiques de toute origine autour de vingt domaines (« groupes ») professionnels (éditées en avril 2001 sous la forme d'un dépliant, ces données sont malheureusement restées figées à l'année 1999-2000 semble-t-il). Ces données ont été soumises à des groupes témoins rassemblant les acteurs sociaux et économiques en même temps que ceux de la formation dans les trois domaines (scolaire, apprentissage et formation continue). Sur cette base ont été élaborés, pour chacun des domaines retenus, un diagnostic et des outils d'aide à la décision. Présentés en 2001, ces diagnostics ARGOS qui identifient des « pistes de réflexion pour l'évolution de l'offre de formation » ont nourri le PRDF. Leur actualisation et leur déclinaison infra-régionale semblent cependant marquer le pas.

La Région a également commandé et financé sur la base d'un cahier des charges diverses études à des experts extérieurs.

Le *schéma d'évolution des effectifs des lycées* a fait l'objet d'une « réflexion partenariale » entre la Région, un cabinet d'experts et le rectorat. Celle-ci manifeste leur volonté commune de promouvoir « le lycée des métiers » (6 établissements labellisés en 2002 et 11 en 2003) et d'établir des « pôles de compétences » autour d'une spécialité. Dans une académie où les lycées professionnels sont souvent de petite taille, le fait d'offrir différentes voies de formation (formation sous statut scolaire, alternance et formation continue), voire même d'exploiter la possibilité de regrouper certains publics, constitue une opportunité de dynamisation et d'exploitation du service offert.

Contrairement à ce qui est entendu parfois dans l'académie, il n'y a pas eu dans le passé de la part du rectorat de sous-estimation de la progression des effectifs de lycéens. La prévision élaborée en 1991 faisait apparaître un effectif à accueillir de 57 849 en 2003, on en a décompté 56 150. Compte tenu de l'importance des flux migratoires dans cette région on peut estimer à juste titre que la prévision était de qualité. Les diverses études que nous avons consultées localisaient correctement les zones de tension. Ainsi, si en 1998 la nouvelle équipe s'est montrée surprise du retard pris, il est clair que cette responsabilité incombe au Conseil régional précédent.

Le *Plan régional de développement des formations professionnelles* pour 2001-2006 a défini cinq grandes orientations et ouvert neuf chantiers opérationnels, dont celui d'un schéma prévisionnel des formations professionnelles. Le Conseil économique et social régional (CESR) lui reprochait à son départ un défaut de programmation précise et d'indication des écarts entre l'offre actuelle et le projet. De ces chantiers, trois ont débouché au moins partiellement à ce jour : l'harmonisation et la coordination des procédures et critères d'ouverture des formations professionnelles (chantier n°1), le schéma régional des licences professionnelles et la validation des acquis de l'expérience avec la mise en place de points

relais-conseil et d'une cellule interservices. Si le CESR critique encore le bilan à mi-parcours pour une présentation insuffisamment claire et la qualité inégale des informations apportées sur les différentes actions, il considère que l'existence même d'un tel bilan est un progrès et que le PRDF répond à trois fonctions : planification (même si l'on peut mieux faire), concertation (insuffisamment mise en valeur, mais qui constitue l'un de ses grands apports) et mobilisation pragmatique des acteurs dans le cadre des groupes formation emploi (GFE).

Le rectorat a pour sa part joué le jeu de la concertation et de la déclinaison, sous sa responsabilité propre, des orientations et actions précisées en commun. L'orientation 2 du projet académique s'y réfère. Le chantier n°1 du PRDF a trouvé un prolongement dans l'envoi de trois notes sous pli co-signées par la rectrice, le président du Conseil régional et le directeur régional de l'agriculture et de la forêt, et dans une circulaire propre à l'éducation nationale.

Un « *Guide pour l'élaboration d'une carte cible des formations professionnelles* » pour 2001-2005 a été élaboré par le rectorat. En mars 2004, il a fait l'objet d'une importante actualisation pour la période 2004-2007. Ce guide s'appuie sur les diagnostics ARGOS complétés par les travaux nationaux des commissions professionnelles consultatives (CPC). Il est adressé aux chefs d'établissement pour les aider à réfléchir dans le cadre des bassins sur l'évolution de la carte scolaire. En fait, ce document reproduit les diagnostics des 20 GFE complétés chaque fois d'une liste des diplômes nationaux correspondants et des formations correspondantes par bassin, puis des modifications (modestes) des structures de formation intervenues à la rentrée et de l'indication des orientations retenues pour les rentrées suivantes sans indication d'échéancier. Le guide comporte pour chaque filière analysée par les GFE une carte des formations offertes par l'enseignement public, l'enseignement privé et l'apprentissage et fait figurer dans les orientations pour les prochaines rentrées des propositions de localisation territoriale.

Les chefs d'établissement saluent la qualité des documents présentés en réunion de bassin. Toutefois, la concertation interne au niveau des bassins apparaît de qualité variable. Certains proviseurs, au nom de l'autonomie, continuent à ne considérer que l'intérêt propre de leur établissement, mais ailleurs une véritable concertation s'est installée et des projets communs émergent, permettant par exemple d'améliorer l'accueil de publics défavorisés des SEGPA dans des CAP.

Il convient de souligner l'intérêt du dispositif de relation école-entreprise qui regroupe au sein de 14 comités locaux (CLEE) et d'un Conseil académique les principaux acteurs de la vie économique locale. Cette organisation a permis que s'approfondissent progressivement les relations locales entre les lycées et le monde économique. Ces efforts patients relativisent le discours, si souvent tenu, de coupure entre l'entreprise et l'école. Très souvent, lors des visites des lycées professionnels ou technologiques, on a pu constater que les enseignants

exprimaient leur intérêt pour ce rapprochement et les exemples d'effets positifs pour les élèves les confortent dans cette voie.

Cette multiplicité des acteurs de la formation professionnelle suppose une coordination leur permettant d'agir en synergie ; on peut citer à cet égard l'exemple du « filet » de prévention qui permet la prise en charge et le suivi des jeunes « décrocheurs » en Ariège et qui illustre les bénéfices d'une action systématiquement coordonnée de tous les acteurs de la prévention et de la formation...d'ailleurs à l'initiative locale de la mission générale d'insertion.

▪ **Un enchevêtrement complexe de découpages territoriaux**

Le territoire scolaire est découpé de multiples façons. Au découpage politique des communes, cantons, départements et régions doublé du découpage symétrique des services déconcentrés de l'Etat, l'éducation nationale ajoute ses propres découpages : regroupements pédagogiques intercommunaux, circonscriptions du premier degré, secteurs des collèges et des lycées, bassins, groupements d'établissements pour la formation continue (GRETA), centres d'information et d'orientation, zones et réseaux d'éducation prioritaire, agences comptables, zones de remplacement, inspections académiques et académie.

Ces découpages ne sont pas toujours cohérents entre eux et ne sont plus adaptés pour certains aux réalités des évolutions. Ils s'appuient pour les découpages internes à l'éducation nationale sur deux logiques différentes : animation (le bassin) ou gestion (zone de remplacement) mais certains partagent les deux objectifs comme par exemple la circonscription du premier degré.

En règle générale, les partenaires du système éducatif ignorent ses découpages internes - les bassins par exemple ne sont pas reconnus par les collectivités locales - mais la circonscription et son siège peuvent être un sujet de conflit avec les élus, comme par exemple il y a quelques années en Haute-Garonne. Ce découpage effectué essentiellement sur la base du nombre de professeurs des écoles a du mal à suivre les évolutions récentes qui naissent de l'application de la loi Chevènement. On comprend qu'il soit illogique pour des élus qu'un regroupement communal se retrouve partagé entre deux circonscriptions.

On doit également s'interroger sur la difficulté de l'éducation nationale à intégrer de nouvelles logiques d'aménagement du territoire. Ainsi le « Grand Toulouse » qui représente une problématique spécifique pour le service public n'est pas reconnu en tant que tel dans l'organisation de l'éducation nationale et les parents d'élèves font remarquer par exemple que les limites départementales sont obsolètes s'agissant de la définition du secteur de recrutement du nouveau lycée de Fronton. La notion de « pays », chère à beaucoup d'élus, ne trouve guère d'écho au niveau de la réflexion sur la carte scolaire.

Recommandation : réviser les découpages internes dans le sens de l'homogénéité avec une priorité au niveau de la relation circonscription/bassin/CIO et GRETA/agence comptable.

2.1.2. *Les politiques*

- **Dans le premier degré**

*Des cultures départementales très affirmées et différentes
en matière d'aménagement rural*

Les inspecteurs d'académie distinguent un milieu rural en évolution sociale, à proximité de Toulouse et de son agglomération, des autres milieux ruraux. Les coûts du foncier et le développement des liaisons autoroutières expliquent qu'un grand nombre de jeunes familles urbaines, « des néo-ruraux » s'installent à la campagne en y apportant de nouvelles exigences vis-à-vis de l'école : horaire d'accueil, cantine, inscription en préélémentaire à 2 ans... Dans les départements où le territoire rural est prédominant, deux catégories peuvent être discernées : d'une part un territoire où il fait souvent bon vivre, où les forces politiques de toutes tendances sont très présentes, où les inspecteurs sont très (trop ?) attentifs à ces forces qui tendent vers le *statu quo* et d'autre part des secteurs plus dynamiques où le système éducatif accompagne ou prépare le développement des territoires.

L'évolution du réseau des écoles en est un bon exemple

Les départements où les réseaux d'écoles commencent à se constituer sont l'Aveyron, le Lot, les Hautes-Pyrénées et le Gers. Ce mouvement n'est pas sans rencontrer des résistances de tous ordres des différents acteurs. Dans le Gers, par exemple, les procès-verbaux du Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN), ainsi que les entretiens menés, montrent que la question des réseaux est au centre des préoccupations de l'inspecteur d'académie, des inspecteurs de l'éducation nationale et des représentants syndicaux. Ces derniers disent cependant que le département a fourni un très gros effort depuis 25 ans en faveur des RPI qui ont permis « le maintien d'un maillage des écoles équilibré sur le département ». Ils demandent aujourd'hui que « l'on fasse la preuve de l'efficacité des réseaux d'écoles sur les résultats des élèves », considérant « qu'une mise en réseau induirait, à terme, une disparition des écoles rurales, et augmenterait considérablement le coût des transports et la fatigue des élèves ».

Les départements du Tarn et de l'Ariège s'inscrivent dans une perspective plus dynamique, où les territoires de l'école évoluent en phase avec les territoires géographiques et économiques qui se recomposent. Dans le Tarn, l'évolution du réseau des écoles est impressionnante. Fierté du département et de ses élus, souvent observés dans leur fonctionnement et leur réussite pédagogique⁸, les 17 réseaux d'écoles rurales (RER), constitués depuis 1990, accueillent près de 25 % des élèves du département. Chacun d'eux possède un budget, un conseil, un gestionnaire, un coordonnateur à plein temps ou à mi-temps ; le coût s'élève pour la dotation départementale à 12,5 postes.

Un effort est également entrepris pour effectuer des regroupements d'écoles en milieu urbain (écoles maternelles et élémentaires, voire des regroupements de trois écoles dans un même quartier, selon les trois cycles). La vitalité qui en résulte est visible sur le territoire.

Cette avancée sur le terrain n'est pas suivie d'effet au plan ministériel : l'indicateur lié aux contraintes structurelles de l'existence des petites écoles ne prend pas encore en considération les réseaux d'écoles pénalisant par là même les départements dynamiques.

Dans l'Ariège, l'inspecteur d'académie encourage la création de réseaux d'écoles que les élus préféreraient voir se constituer au sein des « *regroupements de communes par pays* », ce qui éviterait de créer une structure administrative supplémentaire. Le projet doit être lancé à titre expérimental à la rentrée 2004 et prévoit un schéma territorial (départemental) des RER. Il aura une unité juridique et financière et disposera d'un directeur coordonnateur. Il faudra évaluer l'efficacité de cette formule pour animer un territoire, pérenniser l'école et la scolarisation dans les zones rurales.

Il paraît évident au travers de la diversité des situations que les inspecteurs d'académie ont besoin d'un cadrage national qui devra permettre une adaptation locale et répondre également aux attentes des maîtres. L'implication financière conséquente des collectivités locales est un facteur qui risque de provoquer des blocages et de laisser entier le problème de la scolarisation obligatoire dans les zones de dépopulation.

La politique privilégiant l'accueil des jeunes enfants à trois ans et restreignant l'accueil à deux ans fait apparaître de réelles difficultés dans les zones « rurbaines ». Les familles qui s'installent en accession à la propriété dans ces zones le font en raison du coût moindre du terrain. Il s'agit en général de couples où les deux parents travaillent, la prise en charge de jeunes enfants étant pour eux cruciale. Or, dans ces zones, il est rare qu'il existe des crèches et les élus locaux sont réticents à financer ces structures coûteuses en personnel. Les familles se tournent alors vers l'éducation nationale qui accepte difficilement ces enfants de deux ans puisqu'elle doit en priorité accueillir les plus âgés. Il serait souhaitable que les problèmes de

⁸ Rapports IGEN-IGAENR : L'évolution du réseau des écoles primaires, rapport d'étape de février 2003 et rapport de juin 2003

cette population soient pris en compte, l'attitude des élus qui les renvoient vers l'éducation nationale n'étant pas acceptable.

▪ **Le développement des technologies de l'information et de la communication à l'école**

L'équipement des établissements du second degré et, dans une moindre mesure, des écoles a été fortement développé ces dernières années, mais les différents acteurs n'ont pas cru devoir homogénéiser leur démarche et il en résulte des inégalités d'accès qui, à terme, quand leur usage sera plus intensif, pourraient apparaître comme inacceptables.

Le rectorat et la Région se sont engagés mutuellement, au travers du contrat de plan 1995/1998 puis au travers de l'opération «autoroutes de l'information», en mettant en place un réseau régional pour l'éducation et la formation (RREF). Dans ce cadre, le contrat de plan 2000/2006 met l'accent sur les techniques de la communication pour un montant de 9,64 millions d'euros. En 2003, la mise en place du réseau ASTER 2 se traduit par la gratuité complète des accès pour les lycées, le coût étant pris en charge par la région.

Les départements ont chacun défini leur propre approche. Le Tarn a financé un réseau d'infrastructures à haut débit pour favoriser certes d'abord son attractivité économique mais en fait bénéficier les collèges. Sans entrer dans le détail des dotations, on peut considérer que, dans les départements de l'Ariège, l'Aveyron, le Gers, la Haute-Garonne, le Tarn et le Tarn-et-Garonne, plus de 50 % des collèges disposent d'un réseau pédagogique avec serveur ou d'un réseau poste à poste ; les départements du Lot et des Hautes-Pyrénées sont plus en retard.

L'équipement des écoles est très variable, notamment en ce qui concerne l'accès à l'internet. L'académie a mis en place avec un financement spécial du ministère une plate-forme « *hot line* » pour garantir aux utilisateurs un dépannage rapide.

Le contrat de l'académie a prévu un développement de l'usage de la visiomatique pour l'enseignement des langues à distance. Cette technologie qui se développe permet de garantir une égalité d'accès au choix d'options et donc apparaît comme une politique d'aménagement du territoire. C'est grâce à cette technologie que les élèves du lycée Théophile Gautier à Tarbes ont pu suivre une option de langue vivante 3 en arabe et en chinois, comme ceux de Millau, ou en portugais en ce qui concerne les élèves de Saint-Girons et Rodez, ou encore en russe pour les lycéens de Pamiers. Les lycées professionnels ne sont pas exclus puisque, par exemple, les lycéens de Villefranche-de-Rouergue et ceux de Saverdun ont pu préparer, grâce à ce dispositif, un stage professionnel en Allemagne. Néanmoins on peut juger encore trop modeste l'usage de cette technologie ainsi que de l'informatique pour démultiplier les formations des élèves et des adultes.

▪ La carte des langues vivantes

Aux grands axes contenus dans l'orientation n°1 du « projet d'académie 2000-2003 » s'est ajouté, à la rentrée 2003, le projet langues vivantes à proprement parler, un document volumineux complété par des circulaires académiques et ministérielles figurant en annexe. Ce document très complet fonde et explicite certains choix, tel celui de la diversification de l'offre dès l'école primaire, mise en relation avec la place et le statut de l'anglais. Il présente aussi de façon précise les stratégies retenues, à la fois en termes de structures et de pédagogie.

On pourrait s'attendre à ce qu'un projet de cette ampleur s'appuie sur une analyse préalable des besoins linguistiques de l'académie, au sens le plus large du terme (besoins économiques, culturels, politiques,...). Une telle analyse devrait associer non seulement les acteurs du système éducatif, mais aussi les représentants des secteurs économiques, les parents d'élèves, les autorités consulaires, les élus locaux. De toute évidence, l'académie n'a pas procédé à une telle analyse, comme le reconnaît le coordonnateur académique langues vivantes. Certes, il y aurait quelque danger à fonder une politique linguistique sur les seuls besoins locaux, alors que la mondialisation de l'économie et la politique européenne poussent à la mobilité géographique. Mais il faut rappeler ici que le projet est bien un projet académique et que - si on fait abstraction de la place accordée à l'occitan et à l'espagnol, élément de diversification de l'offre car langue de proximité – les spécificités académiques en liaison avec des besoins identifiés n'apparaissent pas clairement.

L'effet structurant d'une politique est parfaitement illustré par les chiffres :

- la diversification de l'offre : entre la rentrée de 1998 et celle de 2003, l'allemand et l'espagnol sont passés respectivement de 3,3 % (avec un étiage à 3,1 % en 2001) et 5,3 % à 3,7 % et 12 % en 6^{ème}. En cycle III, l'allemand avoisine également les 4 %, alors que l'espagnol atteint 16,5 %. Le bilan d'étape du projet académique de 2003 en conclut fort justement que l'espagnol LV1 fonctionne dans l'académie de Toulouse comme un élément de diversification, contrairement à ce qui se passe au plan national. Mais il regrette aussi que « l'objectif affiché de réduire la part de l'anglais (en cycle III) à 65 % en portant la part de l'espagnol à 25 % et la part de l'allemand à 10 % soit loin d'être atteint » ;
- le nombre de sections européennes est passé de 59 en 1998 à 229 en 2003, dont 51 en LP plaçant l'académie à la première place ;
- les sections bi-langues : mises en place pour promouvoir au cycle III le choix d'une langue autre que l'anglais, 76 sections existaient à la rentrée 2002 (dont 29 en allemand/anglais et 47 en anglais/espagnol). Elles ont permis ainsi de stabiliser les effectifs en allemand et de consolider les effectifs d'espagnol en 6^{ème} ; les élèves de ces sections représentent respectivement 33,7 % et 45,6 % de l'ensemble des élèves apprenant ces deux langues dès la 6^{ème}.

Ces moyennes académiques recouvrent évidemment de fortes disparités locales et masquent quelque peu les difficultés auxquelles se heurte la politique de diversification sur le terrain. La carte académique des langues les met bien en lumière, en identifiant de nombreux cas de discontinuité de l'offre entre le 1^{er} et le 2nd degrés (sections d'allemand et d'espagnol LV1 non alimentées par le cycle III).

Les sections internationales sont une autre forme de réponse à un aspect de l'aménagement du territoire. En effet, le développement économique de Toulouse, notamment ses activités de construction aéronautique, implique l'arrivée d'étrangers hautement qualifiés et conséquemment l'accueil de leur famille. Au travers de diverses formules⁹ un accueil satisfaisant a été organisé au collège et lycée de Colomiers pour les anglophones et les germanophones. Il n'est pas certain que toutes les collectivités aient saisi l'intérêt des dispositifs mis en place qui supposent notamment un agrandissement des établissements concernés.

▪ La carte des formations

Ont été évoqués *supra* les différents outils dont se sont dotés les acteurs régionaux. Il convient d'examiner maintenant les politiques menées d'une part par l'académie et d'autre part par le Conseil régional.

L'éducation nationale doit gérer une offre académique de formation professionnelle surdimensionnée dans certains secteurs ruraux et un déficit dans les zones en expansion comme Toulouse. Elle doit le faire sous une double contrainte : budgétaire (comme nous l'avons exposé dans la première partie de ce rapport) et de concurrence avec les autres dispositifs de formation. La marge de manœuvre est donc étroite et l'évolution bridée par les capacités et le potentiel qualitatif d'enseignement existants.

Après avoir homogénéisé les formations dans les LP en développant le niveau IV, il est manifeste que l'académie a dû opter pour une politique prudente en 2003 et plus encore dans le cadre de la préparation de la rentrée 2004. Elle a très nettement réduit ses ambitions en conduisant une politique de résorption des très petites structures : 14 fermetures de classes et 20 diminutions de capacité d'accueil devraient être mises en oeuvre. Cette attitude, logique au regard de la contrainte du retour à l'équilibre budgétaire, ne va pas sans poser problème au regard de l'aménagement du territoire. L'enseignement public est le seul en effet à assurer un accès à cette voie de formation dans les localités de cette vaste académie. L'apprentissage privé tend à se concentrer dans les chefs-lieux. La fermeture de ces petites sections amènera inéluctablement à s'interroger sur le maintien de ce réseau et sur l'égalité des chances d'accès au service public. Si on considère par ailleurs que ces établissements ont fait souvent l'objet

⁹ Financement par Airbus Industrie d'associations privées accueillies au sein des établissements.

de coûteuses mises en conformité ou de rénovations, on comprend que les collectivités, notamment le Conseil régional, soient hostiles à cette politique de rationalisation de la carte des formations professionnelles qui risque, à terme, de compromettre l'existence de ces petits lycées.

Certains des principes directeurs affirmés en 2003 (renforcer la lisibilité et la fluidité des parcours en lycées des métiers, rechercher la complémentarité des voies de formation technologiques et professionnelles et des options offertes au sein de l'établissement, développer les structures mixtes et l'apprentissage public en complémentarité avec les CFA, préciser l'organisation pédagogique des projets d'ouverture de formation) concilient, pour qui lit entre les lignes, l'opportunité stratégique et la contrainte des moyens. Il n'est pas sûr que bon nombre de personnels, à commencer par ceux qui sont impliqués dans l'information et l'orientation, soient aussi enclins que les responsables académiques à cette perspective. L'apprentissage, fût-il public, n'est pas encore partout accepté comme une solution normale de formation. Il s'agit pourtant dans le contexte de l'académie d'une solution d'avenir qui, au travers d'un accord contractuel entre la région et l'Etat, devrait permettre le maintien du réseau offert par les LP ruraux. La mixité des publics est tout à fait possible et devrait aller de pair avec une formation à des pédagogies mieux adaptées.

En matière d'aménagement du territoire éducatif, il serait pourtant souhaitable que l'éducation nationale, qui est la seule parmi les acteurs à percevoir et à gérer l'unité et la continuité du processus d'éducation, affirme davantage son initiative plutôt que d'apparaître sur la défensive. Il devient pour cela impérieux que l'Etat définisse sa politique en cessant d'aborder cette question lourde d'enjeux par le biais exclusif du budget et de ses ajustements annuels.

▪ **Le développement de l'apprentissage**

Le Conseil régional a la responsabilité depuis la loi quinquennale du 20 décembre 1993 de l'élaboration du plan régional de développement des formations professionnelles. Grâce à cet outil il coordonne et impulse une politique régionale. Il dispose d'un réel pouvoir de décision mais aussi d'initiative au travers du financement de l'apprentissage.

Les effets de la politique en faveur de l'apprentissage menée par la Région s'inscrivent dans les chiffres : 12 089 apprentis en 1995 et 15 127 apprentis en 2003.

Répartition départementale :

Ariège	Aveyron	Haute-Garonne	Gers
4 %	9 %	51 %	6 %

Lot	Hautes-Pyrénées	Tarn	Tarn-et-Garonne
5 %	7 %	11 %	7 %

On voit que l'apprentissage est nettement plus développé dans les zones fortement urbanisées, notamment en Haute-Garonne. La structuration de l'activité économique explique cette répartition puisque les formations prédominantes en apprentissage comme les métiers de l'artisanat, la restauration, les métiers de bouche et des services sont plus développées dans ces zones. Cependant cette logique ne répond pas à un objectif d'accès plus facile sur l'ensemble du territoire dont elle a plutôt tendance à accentuer les déséquilibres. Cette analyse conforte l'intérêt d'un rapprochement du Conseil régional financeur et de l'éducation nationale afin de mieux utiliser le potentiel que constituent les lycées professionnels.

Recommandation : l'apprentissage doit trouver toute sa place dans les lycées publics de l'académie.

▪ Schéma post-baccalauréat

Entre 1993 et 2003, le nombre d'étudiants en STS s'est accru de 883 et celui des étudiants en IUT de 1351. Comme le fait remarquer le Conseil économique et social de Midi-Pyrénées c'est grâce à ces classes de section de techniciens supérieurs dans les lycées que l'enseignement supérieur s'est répandu dans l'académie. Si on trouve près de 4000 étudiants en STS à Toulouse, ils sont environ 1200 à Tarbes et 650 à Albi. Au total, 29 STS ont été implantées dans l'académie. Ce que d'aucuns qualifieront de dispersion apparaît plutôt comme un remarquable effort de l'Etat et de la Région pour faciliter l'accès de lycéens à l'enseignement supérieur en irriguant le territoire. Il convient néanmoins désormais de s'assurer d'un effectif correct dans ces structures.

Par contre la carte des CPGE n'a pas évolué fondamentalement ces dernières années.

2.2. L'aménagement subi

2.2.1. *La situation et le devenir des petits établissements*

Le réseau des établissements publics de l'académie est tout à fait atypique. Quelques chiffres en témoignent : 34 % des collèges comptent moins de 250 élèves, 54,5 % des lycées comptent moins de 500 élèves et 33,7 % des lycées professionnels ont moins de 200 élèves.

Cette statistique fondée sur l'immatriculation des établissements néglige une caractéristique forte de l'académie que constitue le grand nombre de cités scolaires regroupant collège, lycée et LP sous une même direction. Si les chefs d'établissement vantent l'intérêt d'une formule qui permet de croiser les services et de mettre en commun les moyens et les ressources, on pourrait sans doute aller plus loin dans l'exploitation de ses possibilités notamment en faveur des élèves, en termes d'information, d'orientation et de fluidité des parcours.

La démographie scolaire se traduit par une baisse du nombre des collèges et des lycées de 250 élèves et moins, mais par contre on constate une augmentation du nombre de petits lycées professionnels qui ne représentaient que 32,4 % en 1992.

Chacune des collectivités rencontrées s'est dite très attachée au maintien de son réseau d'établissements pour lequel elles font des investissements très importants. Ce choix est défendable pour des raisons qui tiennent aussi bien au coût des transports qu'aux préférences des familles et aux possibles avantages pédagogiques de la proximité. Cependant il serait opportun qu'une concertation s'engage avec les collectivités concernées pour quelques cas où le maintien de l'établissement devient très problématique. La procédure suivie pour le transfert à la rentrée 2002 du lycée de Lacapelle-Marival (Lot) au ministère de l'agriculture paraît à cet égard pertinente. Ce constat a conduit la mission à s'intéresser plus particulièrement aux très petits établissements qui sont *a priori* dans la situation la plus fragile. Il s'agit de 15 collèges de moins de 150 élèves, 12 lycées de moins de 350 élèves et de 6 LP de moins de 200 élèves.

▪ **Leur localisation géographique**

Si l'on excepte les collèges de Naucelle, Loures-Barousse et Saint-Laurent-de-Neste, les lycées de Mirande et Saint-Girons, le LP Déodat-de-Séverac à Toulouse, ces établissements sont situés sur les marges de l'académie, notamment dans le nord des départements du Lot et de l'Aveyron, dans les vallées pyrénéennes et à la limite ouest du Gers.

L'isolement est particulièrement net pour les collèges : 14 sur 15 sont situés en commune rurale isolée (définition INSEE), distants de 15 à 20 km du pôle rural ou urbain le plus proche (ou davantage pour le collège de Mur-de-Barrez à 35 km d'Aurillac et celui de Naucelle situé entre Rodez à 37km et Carmaux à 27km). Aucun de ces collèges n'est intégré à une cité scolaire, l'isolement renforçant l'isolement.

L'isolement concerne aussi à un moindre degré les lycées : sur les 12 concernés, cinq sont en commune isolée, cinq dans un pôle rural, deux en zone urbaine ou sous influence urbaine. Mais 10 lycées sur 12 sont établissements d'appui d'une cité scolaire, les deux exceptions étant le lycée général de Saint-Céré et le LP (bâtiment) de Souillac.

Les lycées professionnels sont, toutes proportions gardées, les plus « urbains » de ces petits établissements : deux sont en pôle rural, quatre en pôle urbain. Cinq établissements font partie d'une cité scolaire. Fait exception le LP de Saverdun.

▪ **L'évolution des effectifs des élèves depuis 10 ans**

La tendance générale est à la baisse des effectifs, le plus souvent autour de moins 10 % sur les 10 dernières années (6 collèges, 6 lycées, 2 LP). Si 9 établissements se maintiennent (6 collèges, 2 lycées, 1 LP), quelques-uns connaissent un véritable effondrement : Mur-de-Barrez (- 65 %), Saint-Amans-des-Cots (- 38 %) et Bagnac-sur-Célé (- 30 %) pour les collèges, le LP Louis Vicat de Souillac (- 42 %), le LP de Decazeville (- 54 %) et le LP Edouard Barbey de Mazamet (- 43 %).

Globalement, les collèges ont plutôt mieux résisté tandis que les effectifs des LP ont diminué plus fortement.

▪ **Les coûts et les surcoûts des petits établissements : une apparente unité**

L'académie de Toulouse ayant fait de l'aménagement équilibré du territoire éducatif l'un des 6 axes de son projet, le contrat passé en 2002 avec l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale prévoit qu'une étude soit menée sur le surcoût de la ruralité. Pilotée par l'académie de Toulouse à partir des données qui la concernent, l'étude pourrait ensuite, dans sa méthode, être élargie à l'ensemble des régions concernées et permettre, selon des critères à définir, une répartition plus équitable des moyens. Cette étude, non achevée, repose sur la détermination des masses salariales. Une autre approche, moins fine, peut être effectuée.

Les moyens pédagogiques (postes et heures d'enseignement) affectés aux 33 petits établissements en 2003 peuvent être analysés à partir des rapports P/E (nombre de postes d'enseignants pour cent élèves) et H/E (nombre d'heures d'enseignement par élève) de chaque établissement :

	P/E	H/E
Collèges <= 150	7,6 → 11,9 (acad. : 6,6)	1,37 → 1,85 (acad. : 1,21)
Lycées <= 350	8 → 17 (acad. : 8,6)	1,38 → 2,59 (acad. : 1,43)
LP <= 200	10,4 → 18,2 (acad. : 11,3)	1,9 → 3,44 (acad. : 2,12)

Un autre calcul effectué à partir du H/E constaté par établissement rapporté au nombre d'élèves permet d'établir le surcoût au regard du H/E moyen académique. Les résultats sont les suivants :

- surcoût des 15 collèges : 764 heures, soit 42 postes ;
- surcoût des 12 lycées : 628 heures, soit 52 postes ;
- surcoût pour les 6 LP : 491 heures, soit 27 postes.

Si la charge supplémentaire qui ne se limite pas aux moyens d'enseignement que supporte l'Etat est réelle, il ne faut donc pas en exagérer le poids qui représente 0,0067 % du total des heures consacrées à l'enseignement. En réalité, ce qui devrait être déterminant pour apprécier le maintien de ce réseau est bien la réussite des élèves qu'il prend en charge.

▪ La réussite des élèves

• Dans les collèges

On retrouve sur ce point encore une grande diversité de situations et quelques tendances générales. Si le niveau d'entrée en 6^{ème} est plutôt plus faible que la moyenne académique, ceci ne paraît pas lié à la proportion pourtant plus forte de PCS ouvriers et employés.

Sur les 15 collèges, cinq ont un fort pourcentage de redoublement en fin de 6^{ème} et, parmi eux, quatre ont aussi un fort redoublement en 3^{ème}. Si le taux de réussite au brevet est supérieur à la moyenne académique dans neuf établissements, ceci tient en grande partie à l'avantage du contrôle continu : en effet, quatre collèges seulement obtiennent une moyenne à l'écrit supérieure ou égale à 10 en proportion plus forte que l'académie.

L'orientation en fin de 3^{ème} est globalement plus élevée en lycée professionnel et est surtout marquée par l'importance des sorties du réseau public¹⁰ de l'éducation nationale. Cependant la tendance générale cache là encore une grande diversité.

Globalement, l'ensemble de ces données permet de repérer trois collèges en situation de réussite manifeste, quatre en situation d'échec, les sept autres étant dans une situation moyenne. Il est donc inexact d'affirmer que ces établissements vouent les élèves à l'échec.

• Dans les lycées

Le parcours scolaire des élèves des petits lycées est dans l'ensemble assez médiocre. Dans 8 établissements sur 12, les résultats au baccalauréat sont inférieurs aux résultats attendus et ils sont parfois nettement médiocres. Deux seulement ont des résultats nettement bons. Pourtant, le niveau d'entrée en seconde des élèves est moyen ou bon (9 établissements), très contrasté dans deux cas.

¹⁰ En remarquant que l'inscription dans un établissement public d'un département limitrophe (cas du Lot) n'appartenant pas à l'académie apparaît comme une sortie, ce qui fausse la réalité.

Si les redoublements en 2nde et 1^{ère} sont rarement supérieurs à la moyenne académique (trois cas), par contre les réorientations de fin de 2nde et les sorties de la BEA sont importantes dans 8 établissements sur 12.

Le manque d'efficacité de beaucoup de ces petits lycées paraît patent, mais il y a des exceptions dont la réussite démontre que mieux faire est possible.

- **Dans les lycées professionnels**

Les LP, dont l'échantillon est peu important, ne permettent pas de dégager des caractéristiques générales, chacun des établissements présentant un profil qui lui est propre. Cette dispersion des résultats montre qu'il n'y a pas de corrélation automatique entre la taille de l'établissement et ses résultats.

Pour répondre aux difficultés spécifiques que rencontrent les très petits établissements, il n'y a probablement pas de mesures généralisables, chaque contexte particulier ayant un poids déterminant dans le fonctionnement de chacun. C'est pourquoi il paraîtrait plus intéressant de définir une panoplie de mesures possibles pouvant se concrétiser en fonction des réalités particulières.

Trois difficultés majeures handicapent le fonctionnement et la réussite des petits établissements ruraux : la dispersion des moyens, l'isolement et le manque d'ouverture. Nous proposons donc les axes de réflexion suivants :

- favoriser chaque fois que possible des liaisons permanentes et le rapprochement entre les établissements : cité scolaire, réseau de collèges, mutualisation de ressources (matérielles et humaines). Certaines de ces mesures pourraient induire des changements dans les modalités de pilotage des établissements par exemple la nomination d'un seul chef d'établissement. Il est manifeste que dans les deux réseaux visités¹¹ par la mission les résultats ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées ;
- développer systématiquement l'ouverture des établissements, indispensable à la formation des élèves et à l'efficacité professionnelle de la communauté éducative : mise en place dans chaque établissement d'un programme d'action culturelle (cf. l'action menée dans les écoles et collèges du Tarn) ; organisation des échanges entre établissements (échanges de services, mixage de groupes d'élèves, jumelages...) ; ouverture nationale et européenne ; développement d'activités innovantes pouvant favoriser l'attractivité de l'établissement ou son rayonnement local (pôle culturel pour les adultes, activités spécifiques ouvertes à d'autres élèves,...) ;
- promouvoir l'usage des techniques de communications et notamment la visiomatique pour enrichir l'offre d'enseignement ;

¹¹ Réseaux du Lot et du nord de l'Aveyron.

- expérimenter des formules rénovées d'internat permettant, autour d'un projet éducatif fort, d'accueillir des élèves en grande difficulté.

Par ailleurs, le dynamisme du chef d'établissement se révèle souvent déterminant, ce qui incite la mission à recommander qu'une attention particulière soit portée par la direction de l'encadrement et l'académie à l'affectation et la formation des personnels de direction.

La situation dans le département de l'Aveyron, marquée par le dualisme scolaire devra faire l'objet d'une attention particulière. Notamment, on ne pourra pas maintenir côte à côte des petits collèges.

Recommandation : établir en concertation avec les collectivités territoriales concernées un schéma d'évolution des très petits établissements.

2.2.2. La carte des écoles primaires

▪ Des communes souvent sans école

Le nombre de communes sans école et sans école publique dans l'ensemble de l'académie est élevé et en augmentation : 43,6 % de communes sans école publique en 1993 et 46,4 % en 2002 ; 45,8 % en 2002 sont sans aucune école, soit près de 14 points au-dessus de la situation nationale (respectivement, 30,1 %, 33,2 % et 31,7 %). Cette situation est encore inégale selon les départements.

La proportion de communes sans école et sans école publique est restée stable entre 1993 et 2002 en Haute-Garonne (42,3 %), alors qu'elle a augmenté dans tous les autres départements : elle concerne plus de la moitié des communes en Ariège (58,1 % en 2002), dans le Gers (57,9 %) et dans les Hautes-Pyrénées (56,1 %). Le Lot se distingue avec une proportion moindre (45,6 %).

▪ Une majorité d'écoles de une à trois classes et des regroupements pédagogiques ou des réseaux d'écoles

Bien davantage que le territoire national, l'académie de Toulouse compte une forte proportion d'écoles à classe unique (25 % contre 14 % en France métropolitaine en 1999) et à deux et trois classes (36,4 % contre 30 %). Pour ces deux catégories d'écoles, les proportions sont très élevées dans l'Ariège (70,3 %, soit respectivement 33,7 % et 36,6 %), l'Aveyron (73,8 % soit 22,8 % et 51 %), le Gers (69 %, soit 36,9 % et 32,1 %), les Hautes-Pyrénées (69 %, soit

43,3 % et 25,7 %) et dans un rapport moindre dans le Lot (60,6 %, soit 35 % et 25,6 %), le Tarn (51,1 %, respectivement 25,7 % et 25,4 %), le Tarn et Garonne (51 %, soit 16,2 % et 34,8 %); le département de la Haute-Garonne se situe, lui, à 22,3 % (12,2 % et 10,1 %).

Nous avons décrit la politique de maintien du réseau rural. Ses effets sont certains, mais il n'en demeure pas moins que l'effectif peut devenir tel que l'école doit fermer. Le projet de loi sur le développement rural va renforcer, semble-t-il, les concertations avant que ce type de mesure soit pris, mais cela ne devrait pas changer fondamentalement les choses, car chaque situation est méticuleusement examinée et la fermeture de l'école intervient au bout d'un processus auquel tous les partenaires ont été associés depuis plusieurs années sur le plan local.

2.2.3. *L'implantation des nouveaux EPLE*

Comme nous l'avons évoqué précédemment, certaines collectivités doivent, pour faire face aux montées d'effectifs, construire de nouveaux établissements. Ces décisions très importantes pour l'aménagement du territoire sont normalement encadrées par des procédures qui prévoient un plan pluriannuel des investissements adopté par la collectivité, après consultation du Conseil académique ou départemental de l'éducation nationale et une liste annuelle des opérations arrêtées par le préfet. La mission a constaté que ces procédures ne sont pas réellement respectées. Trop souvent, il y a une information insuffisante des représentants des parents et des personnels, notamment sur le contenu pédagogique du projet, l'aire de recrutement et la localisation exacte.

La mission a constaté également que les concertations entre l'Etat et certaines collectivités locales ne sont pas satisfaisantes. Il est patent que dans le département de la Haute-Garonne la construction de collèges va poser des problèmes de transports d'élèves et de définition de secteur suite à un choix non négocié. Le PPI dont l'échéance est 2006 prévoyait quatre collèges ; huit seront construits et deux supplémentaires sont prévus entre 2006 et 2007.

Certes, cela est la conséquence de la progression des effectifs (+ 9721 élèves entre 1990 et 2003) mais aussi du choix du Conseil général de normaliser les collèges à 600 places.

Quant à la localisation de ces nouveaux collèges, le Conseil général met en avant qu'il est tributaire des communes, alors que celles-ci n'ont aucune obligation légale. Il exige en effet de la commune d'implantation la fourniture du foncier, sa viabilisation et l'aménagement des accès ainsi que le financement à 50 % des installations sportives à construire éventuellement, étant entendu qu'il en finance les 50 % restant contre une mise à disposition gratuite pour les élèves.

Le découpage communal, l'absence d'un schéma concerté d'organisation du territoire (SCOT) pour le Grand Toulouse, les retards dans la révision des POS et les problèmes fonciers aboutissent dans certains cas à ce que le choix de la commune ne corresponde pas forcément à celui des besoins. Est-il normal que l'organisation du service public soit ainsi laissée à la seule appréciation des collectivités locales ?

S'agissant de la Région, un autre exemple est fourni par la construction contestable du nouveau lycée de Caussade. La Région a en effet fait le choix regrettable d'ignorer l'état pitoyable du lycée professionnel existant dans cette ville alors qu'il aurait été logique de profiter de ce programme de construction pour régler ce problème. On comprend que les autorités locales de l'éducation nationale éprouvent des difficultés à faire valoir le point de vue du service public. Elles ne devraient pas craindre d'en saisir le préfet et le ministère qui ne peuvent être indifférents à des décisions aussi structurantes pour le service public.

Recommandation : les procédures de concertation relatives à l'évolution du réseau des établissements publics doivent être revues par les différents acteurs qui se partagent cette compétence.

2.2.4. La politique de la ville

Elle concerne essentiellement la ville de Toulouse avec le « grand projet de ville ». La convention cadre du GPV concerne un territoire urbain de 581 hectares qui compte 50 000 habitants. Un investissement de 314 millions d'euros est prévu sur la période 2002/2006. Cette convention repose sur les apports financiers de l'Etat, de la ville de Toulouse, du Conseil général et du Conseil régional, de la Caisse des dépôts et des fonds européens. C'est à l'heure actuelle le plus important de France. Il fait suite au contrat de ville de 1995/1999, dont les effets concrets apparaissent maintenant sous forme de destruction d'immeubles et de réhabilitation urbaine. Le nouveau projet verra la démolition de 2058 logements, dont 1805 logements sociaux, et la construction de 2000 logements, dont 850 sociaux dans le périmètre du GPV et 955 dans les autres quartiers de Toulouse.

L'objectif central est de réinstaller une certaine mixité¹² sociale dans cette zone en y attirant de nouvelles populations. Le sous-préfet à la ville chargé de ce dossier estime qu'il faudra dix ans pour percevoir les effets de cette politique. Dans un premier temps, les nouveaux arrivants devraient être plutôt des jeunes ménages sans enfants, attirés par un faible coût et la proximité du centre ville. Il faudra donc du temps pour que les écoles et les collèges de ce périmètre

¹² Le rapport de l'IGAENR de juillet 2003 sur le fonctionnement des ZEP de l'académie évoque la gravité du contexte social de ces quartiers de Toulouse qui forment un véritable ghetto.

retrouvent une mixité sociale. La situation est telle qu'il semble que l'éducation nationale devrait prendre des initiatives en liaison avec les collectivités locales pour anticiper sur l'objectif.

Dans une *interview* du 28 janvier 2004 parue dans La Dépêche, l'inspecteur d'académie indique qu'il envisage de revoir la sectorisation des collèges pour répartir les élèves, ou du moins une partie d'entre eux, dans les collèges du reste de la ville. Il ne faut pas espérer faire venir des élèves des autres quartiers. *A priori*, le Conseil général n'est guère décidé à agir ; or, très bientôt c'est lui qui gèrera la carte scolaire des collèges...La tension entre le Conseil général et la ville de Toulouse ne facilite pas les possibilités d'évolution. Force est de constater que l'éducation nationale peut surtout traiter les problèmes en aval au travers de dispositifs de type ZEP ou MGI, alors qu'elle pourrait être davantage associée à certaines décisions structurantes en amont.

2.2.5. Les incidences des contraintes territoriales sur le fonctionnement pédagogique

Les distances pèsent sur l'organisation de l'emploi du temps des élèves dans le second degré. Les transports scolaires ont ici une grande importance, avec des circuits de ramassage parfois très longs. On nous a cité, par exemple au collège du Couserans, le cas d'enfants qui quittent leur foyer à 6 heures du matin pour revenir à 18 heures. Dans ces conditions, il est difficile de caser des activités de type clubs (fût-ce le club lecture au CDI) et activités périscolaires en dehors de la période de midi, elle-même soumise, compte tenu de l'afflux de demi-pensionnaires, à des rythmes draconiens d'accueil à la cantine. Difficile aussi d'organiser des études dirigées après les enseignements.

Les trous d'emploi du temps sont très mal vécus car les élèves doivent, bon gré mal gré, rester dans l'établissement et se confronter parfois aux problèmes de capacité du CDI et des études surveillées ; c'est donc souvent du temps oisif. A cette contrainte, s'ajoute celle de l'aménagement de l'emploi du temps d'enseignants, remplaçants ou titulaires, qui n'habitent pas sur place et souvent fort loin de la localité. Il n'est pas rare que, comme à Saint-Affrique, la direction de l'établissement négocie des emplois du temps commodément regroupés pour retenir des enseignants chevronnés et assurer la stabilité d'une équipe. Il arrive aussi qu'on bouleverse l'emploi du temps en cours d'année pour accueillir un remplaçant, sinon indisponible. La confection des emplois du temps, prise entre les intérêts immédiats des enseignants et des élèves, et compliquée par la gestion des enseignements optionnels divers et des activités pluridisciplinaires, peut se révéler un exercice extrêmement complexe.

Ces contraintes pèsent également sur le travail personnel hors de la classe, dont on déplore déjà le déclin dans plusieurs établissements.

Les distances pèsent aussi sur l'affectation des enseignants, et corrélativement sur la structure des qualifications dans un établissement. Les premiers résultats de l'étude académique entreprise sur les petites structures sont à cet égard révélateurs. Dans plusieurs établissements périphériques visités, coexistent un noyau d'enseignants du cru (parfois anciens élèves de l'établissement), installés ou réinstallés avec bonheur au pays, au dynamisme inégal, et des personnels qui ne restent que très peu de temps. Ces établissements sont confrontés plus souvent que d'autres au problème des postes vacants et des remplacements. Dans l'Aveyron rural, le mouvement ne permet ainsi de couvrir que 56 % des postes vacants contre 80 % en moyenne dans l'académie.

Dans un souci de réduction des inégalités géographiques, l'académie s'est attaquée à ce problème avec détermination et les premiers résultats sont encourageants. « Favoriser la stabilité des personnels et accroître la qualité des remplacements » constitue l'un des points de l'orientation 5 du projet académique. A la rentrée 2003, les efforts faits pour assurer une meilleure couverture en titulaires des postes vacants ont abouti à une baisse de près de 26,3 % du nombre de postes restant vacants à l'issue du mouvement, soit un passage de 383 à 282 postes vacants. La proportion de postes vacants reste néanmoins de 4 % dans l'Aveyron et 3 % dans le Gers, le Lot et le Tarn-et-Garonne contre 1 % dans la Haute-Garonne. Comme partout ailleurs, les plus touchées sont les disciplines professionnelles en LP, où le taux de vacance est de 10 % avec les conséquences qu'on peut en attendre pour l'organisation des enseignements dans les petites unités.

Par une gestion plus rationnelle de l'utilisation et de l'affectation des TZR et un redéploiement volontariste des moyens disponibles pour la suppléance au profit des zones périphériques, l'académie est parvenue à accroître l'efficacité du remplacement et à renforcer fortement le potentiel de suppléance dans les quatre départements les plus ruraux. Des moyens pour inciter à une plus grande stabilité les personnels affectés par l'octroi d'avantages au barème sont actuellement étudiés.

La disponibilité des enseignants pour un travail d'équipe ou pour l'animation d'activités hors temps scolaire peut se trouver contrariée par l'éloignement de leur lieu de vie, surtout dans le cas d'un service regroupé sur deux ou trois jours. Mais ce n'est pas forcément ce que l'on constate ; l'investissement des professeurs dépend davantage de la qualité du projet collectif et de leur propre dynamisme que de leur lieu de résidence.

De même, si l'étendue du territoire et la dispersion des établissements allongent les temps de déplacement des inspecteurs pédagogiques, les conséquences n'en sont pas perceptibles, en histoire et géographie par exemple, sur le nombre d'inspections et de visites conseils. L'utilisation du courrier électronique permet en outre de démultiplier les contacts ayant pour finalité le simple conseil ou l'accompagnement pédagogique. Il n'en va peut-être pas de

même dans les disciplines qui ne comptent qu'un seul représentant ayant des responsabilités dans plus d'une académie.

Les temps de déplacement dissuasifs et les coûts induits devraient également, en matière de formation continue des personnels, constituer une incitation à délocaliser autant que possible les actions de formation, à utiliser à plein les antennes départementales de l'IUFM et à développer les formations d'établissement et de bassin. Dans certaines zones de l'académie, comme le sud de l'Aveyron, les enseignants préféreraient avoir accès au dispositif de formation de l'académie de Montpellier beaucoup plus facile d'accès. Une meilleure liaison entre les académies devrait permettre de mieux partager les potentiels de remplacement dans ce type de zone. Il conviendrait aussi de réfléchir à l'organisation de formations à distance par le truchement de la visiomatique et de l'informatique.

Dans le premier degré, les difficultés de gestion des postes éloignés des centres urbains existent également. Les élus locaux et les familles reprochent à juste titre à l'éducation nationale la rotation excessive et chronique des maîtres et l'affectation de maîtres débutants qui en résulte. Les représentants des personnels s'estiment dépassés par ce phénomène qui remet en cause le service public, lequel doit être assuré par des fonctionnaires, principe auxquels ils sont tous attachés.

— Quatrième partie —
Un pilotage plus efficace de l'affectation et de
l'insertion des élèves
que de l'aide à leur orientation

1. Les principaux constats de l'orientation, de l'affectation et de l'insertion des élèves

1.1. L'évolution des taux de passage

Évolution des principaux taux de passage académiques

Taux de passage	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002 / 2003			France métro.
	/ 1996	/ 1997	/ 1998	/ 1999	/ 2000	/ 2001	/ 2002	prév.	Constat	écart	
CM ² ⇒ 6 ^{ème}	89,06	88,46	89,74	89,99	88,88	89,71	91,28	91,28	89,34	-1,94	86,6
6 ^{ème} ⇒ 5 ^{ème}	86,27	83,92	86,32	87,81	88,50	89,40	90,04	90,04	89,47	-0,57	90,3
5 ^{ème} ⇒ 4 ^{ème}	72,53	74,62	86,13	87,94	90,61	91,37	91,10	91,10	91,30	0,20	92,5
5 ^{ème} ⇒ 4 ^{ème} techno	9	8,01	3,86	2,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
4 ^{ème} ⇒ 3 ^{ème} techno	0,38	0,44	0,55	0,68	1,14	3,39	3,71	3,71	4,23	0,52	3,4
4 ^{ème} ⇒ 3 ^{ème}	86,63	85,97	88,18	84,28	83,81	81,09	81,12	81,12	81,09	-0,03	82,80
3 ^{ème} ⇒ 2 ^{nde} pro.	17,19	17,87	17,28	17,71	17,45	19,33	18,94	18,94	17,62	-1,32	
3 ^{ème} ⇒ 1 ^{ère} CAP2	1	1,11	1,18	1,29	1,52	1,75	1,63	1,63	1,57	-0,06	
3^{ème} ⇒ 2^{nde} pro.+1^{ère} CAP2	18,19	18,98	18,46	19	18,97	21,08	20,57	20,57	19,19	-1,38	20,30
3 ^{ème} techno ⇒ 2 ^{nde} pro.	64,64	64,05	64,41	61,91	69,96	70,44	72,30	72,30	74,24	1,94	
3 ^{ème} techno ⇒ 1 ^{ère} CAP2	4,53	4,08	3,94	6,96	10,04	9,58	8,55	8,55	7,93	-0,62	
3 ^{ème} CAP3 ⇒ 2 ^{nde} pro.	30,43	33,33	32,10	28,22	26,20	27,40	0,00	0,00	0,00	0,00	
3^{ème} ⇒ 2^{nde} GT	58,28	58,62	60,74	60,51	60,86	59,36	60,02	60,12	61,17	1,15	57,1
Terminale BEP ⇒ 1 ^{ère} pro.	30,88	31,79	32,01	33,29	36,42	38,49	40,80	41,56	40,17	-0,63	38,4
Terminale BEP ⇒ 1 ^{ère} adapt.	17,84	17,75	17,35	16,94	16,54	16,28	16,34	16,34	15,46	-0,88	11,9 (?)
Sous-total BEP ⇒ 1^{ères}	48,72	49,54	49,36	50,23	52,96	54,77	57,14	57,90	55,63	-1,51	
2 ^{nde} ⇒ 1 ^{ère}	77,88	79,69	80,33	81,33	81,28	80,12	79,54	79,54	78,99	-0,55	76,3
1 ^{ère} ⇒ terminale	89,64	90,94	90,62	90,85	90,81	90,25	89,48	89,48	90,14	0,66	88,2

source : Rectorat de l'académie de Toulouse - Missions Stat' Etudes

Commentaires

1. Si le taux de passage du CM2 en 6^{ème} est supérieur au taux moyen national, les taux de passage de l'académie de Toulouse sont tous inférieurs à la moyenne nationale aux divers niveaux du collège. Cependant, ces taux ont tendance à s'améliorer et à rattraper ainsi le taux national. Cette référence n'est pas un objectif et les constats des taux de passage du premier cycle public apparaissent d'autant plus paradoxaux que les résultats de l'évaluation en sixième en 2003 donnent des scores moyens nettement supérieurs pour l'académie aux scores moyens nationaux : en français 68,8 contre 65,5 et en mathématiques 66,1 contre 62,3.

Ce rapprochement nous conduit à estimer qu'il y a une attitude beaucoup trop sélective dans l'enseignement public durant le premier cycle du second degré.

2. Le taux de passage de 3^{ème} en 2^{nde} professionnelle se révèle non seulement inférieur à la moyenne nationale, ce qui n'est pas une surprise, mais inférieur aussi de 1,38 point par rapport à la prévision à la rentrée 2003, ce qui légitime les inquiétudes exprimées sur ce plan par les autorités académiques dont les efforts de promotion de cette voie de formation connaissent là un retournement négatif de tendance.
3. Le taux de passage de 3^{ème} en 2^{nde} GT a un niveau très supérieur à celui de la moyenne nationale (61,1 contre 57,1) et se cumule avec une augmentation non prévue de + 1,15 à cette rentrée 2003. Ce taux illustre la prédominance de cette voie de formation dans l'enseignement public. Nous verrons plus loin que ce constat doit être nuancé quand on examine le bilan de l'ensemble des dispositifs de formation de la région Midi-Pyrénées dont l'enseignement public de l'éducation nationale n'est qu'un des éléments.

Recommandation : les taux de passage au collège doivent continuer à s'améliorer.

4. Les taux de passage après le collège sont supérieurs aux moyennes nationales.

1.2. Des résultats contrastés entre les départements

Une analyse menée sur les taux de redoublement par département fait ressortir des situations contrastées et l'importance de certains écarts, surtout au niveau du lycée :

- en 6^{ème} de 6,4 % en Aveyron à 9,5 % en Tarn-et-Garonne Ecart de 3,1

• en 5 ^{ème}	de 3,4 % en Aveyron	à 5,6 % dans le Tarn	Ecart de 2,2
• en 4 ^{ème}	de 4,9 % en Aveyron	à 8,1 % dans le Tarn	Ecart de 3,2
• en 3 ^{ème} générale	de 4 % en Aveyron et dans le Gers	à 6,7 % en Haute-Garonne	Ecart de 2,7
• en 2 ^{ème} G et T	de 5,9 % en Aveyron	à 14,3 % en Ariège	Ecart de 8,4
• en 1 ^{ère} G et T	de 3,8 % en Ariège	à 7,5 % dans le Tarn	Ecart de 3,7
• en terminale G et T	de 7,4 % en Ariège	à 11,1 % en Aveyron	Ecart de 3,7

Cet éclairage doit être nuancé car le poids relatif de chaque département est très variable. Dans un petit département, les résultats du grand lycée du chef-lieu influencent le résultat départemental. Ainsi, ces résultats illustrent essentiellement l'hétérogénéité des politiques des établissements qui ne résulte pas uniquement de leur contexte social. On ne peut dès lors que soutenir l'approche que développe le rectorat au travers de ses études qui, par établissement, rapproche un taux de passage potentiel (TPP¹³) et un taux de passage observé (TPO¹⁴).

Dans près de la moitié des lycées (30 sur 62), le taux de passage observé en 1^{ère} est inférieur au taux de passage potentiel en 1^{ère}. Dans ces lycées, le TPO est moins élevé que ne le laisseraient supposer les caractéristiques de la population accueillie en 2^{nde} GT. Le TPO en 1^{ère} générale ou technologique est largement fonction de l'établissement fréquenté, selon qu'il propose ou non des sections technologiques, ce qui conduit à mieux mesurer l'incidence des structures pédagogiques.

Au niveau des bassins, l'étude menée sur le rapprochement TPO/TPP fait apparaître un différentiel négatif particulièrement élevé dans quatre d'entre eux : Toulouse nord, Toulouse sud-ouest, Comminges et Castelsarrasin-Moissac.

De la même façon, de fortes disparités marquent les situations départementales : tandis que l'Aveyron a un TPO supérieur de 4,2 % à son TPP, le Lot présente un différentiel négatif de -2,8 %.

¹³ Il s'agit d'un taux déterminé en fonction du profil des élèves de l'établissement : résultat aux écrits du brevet, structure sociale.

¹⁴ Il s'agit du taux constaté.

La ventilation par série fait apparaître :

- 30,3 % de passage en 1^{ère} S (+1,2 % après deux années de baisse) : supérieur dans l'Aveyron et la Haute-Garonne, le taux de passage est particulièrement faible dans l'Ariège et le Tarn-et-Garonne ;
- 16,1 % de passage en 1^{ère} ES : supérieur à la moyenne nationale, il est en légère diminution par rapport à 2002 ;
- 11,3 % de passage en 1^{ère} L : bien que globalement supérieur à la moyenne nationale, on constate qu'il se situait à 12,9 % en 1999 et qu'il est particulièrement bas en Haute-Garonne (9,9 %) ;
- 11,5 % de passage en 1^{ère} STT : en baisse continue, il est nettement inférieur à la moyenne nationale ;
- 7,6 % de passage en 1^{ère} STI : en légère diminution sur 4 ans, il est particulièrement insuffisant dans l'Ariège (5 %) et la Haute-Garonne (6,6 %).

Recommandation : l'académie doit poursuivre ses efforts d'analyse des écarts non justifiés entre départements et entre établissements en s'attachant à les réduire.

1.3. Les écarts par rapport aux demandes des familles

- En ce qui concerne l'orientation vers l'enseignement général et technologique, l'écart est de plus de 4 points pour 2003 :

demandes des familles 68,8 % - décisions des chefs d'établissement : 64,4 %.

- En ce qui concerne l'enseignement professionnel, l'écart est de 3,4 points pour 2003, mais il est inversé :

demandes des familles 26,9 % - décisions des chefs d'établissement : 30,3 %.

L'écart constaté (3,4 %) ici n'est pas propre à l'académie de Toulouse puisque, au plan national, il se situe à 3,8 %. Cependant, s'agissant de l'académie, il faut souligner le faible pourcentage de la demande des familles pour l'enseignement professionnel public - 26,9 % - pour une moyenne nationale de 29,9 %.

Si ces chiffres doivent être exploités avec prudence, ils révèlent une forte demande des familles vers la voie générale et, dans une moindre mesure, technologique de l'enseignement public, et corrélativement, une moindre demande pour la voie professionnelle dans l'enseignement public soumis à une vraie concurrence pour sa part.

▪ Le bilan de l'appel

L'analyse sur le bilan de l'appel aux divers niveaux conduit à penser que l'impact reste peu important et a eu tendance à se réduire cette année par suite d'un meilleur dialogue avec les familles :

- le taux d'appel fin de 6^{ème} est de 0,54 % et le taux de satisfaction de 48,3 % ;
- le taux d'appel fin de 4^{ème} est de 0,62 % et le taux de satisfaction de 66,5 % ;
- le taux d'appel fin de 3^{ème} est de 1,05 % et le taux de satisfaction de 42,8 % ;
- le taux d'appel fin de 2^{nde} est de 2,09 % et le taux de satisfaction de 46,4 %.

2. L'orientation en fin de 3^{ème} et l'insertion professionnelle : une réalité différente de sa perception la plus courante dans l'académie

2.1. La répartition des élèves entre les différents systèmes de formation

Il faut souligner, contrairement aux idées reçues, voire véhiculées, que l'accès à la voie professionnelle se révèle élevé dans l'académie de Toulouse et la Région Midi-Pyrénées où l'on observe¹⁵ un flux d'élèves vers l'enseignement professionnel de 42,4 % après la 3^{ème}, la moyenne nationale étant de 40,9 %.

La répartition de ce flux¹⁶ montre l'importance de l'enseignement agricole et de l'apprentissage :

	Toulouse	moyenne nationale
CAP-BEP public	23,6	23,9
CAP-BEP privé	5,7	5,9
CAP-BEP agricole	5,3	3,5
CAP-BEP apprentissage	7,8	7,5

Pour juger des résultats de l'académie, il convient donc de s'intéresser non seulement aux établissements scolaires de l'éducation nationale, publics et privés sous contrat, mais d'inclure les CFA, les lycées agricoles et toutes autres formes de qualification des jeunes.

Les chiffres **consolidés** permettent de valoriser davantage le rôle complémentaire des divers appareils de formation. Or, une des difficultés majeures pour interpréter les vœux

¹⁵ Chiffre de 2002. En 2003, la réduction de l'accès à la voie professionnelle dans l'enseignement public a fait revenir l'académie de Toulouse dans la moyenne nationale.

¹⁶ Source : DEP/MEN ; ces données n'étaient pas disponibles au niveau de l'académie.

d'orientation de fin de 3^{ème} vient justement du fait que les vœux formulés en faveur de l'enseignement agricole ou de l'apprentissage ne sont pas pris en compte au plan académique.

Recommandation : le tableau de bord de l'académie doit faire apparaître l'ensemble des données des divers systèmes de formation de la région.

2.2. L'enseignement spécialisé

Le pourcentage d'élèves pris en charge dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) est passé de 3,4 à 3,1 %. Il s'agit d'un des taux les plus bas de la métropole (médiane : 3,8) mais cette donnée doit être relativisée car l'académie dispose d'un réseau important d'instituts médico-éducatifs (IME) qui prennent en charge les enfants en difficulté pour handicap. Cette situation mérite approfondissement, la distinction entre enseignement adapté et enseignement spécialisé n'étant pas toujours faite. Nous suggérons que soient demandées aux inspections générales de l'éducation nationale, conjointement avec l'inspection générale des affaires sociales, d'étudier ce qui apparaît à beaucoup d'interlocuteurs comme une dérive du système, les IME accueillant des élèves qui auraient pu rester dans le système éducatif. Il faut ajouter que, si on connaît le devenir des élèves après la SEGPA, on ne dispose d'aucune information sur ceux placés en IME.

Grâce à une politique de réseau de CAP à publics prioritaires, en 2003, les 1489 élèves sortant de troisième SEGPA bénéficiaient de 846 places en CAP. Certes, ceux ci ont vocation à accueillir d'autres élèves sortant de troisième d'insertion ou des réseaux de la mission générale d'insertion mais les sortants de SEGPA représentent, en 2003, 56,9 % des admis dans ces CAP. Enfin, l'académie a effectué un effort régulier de création de classes d'unité pédagogique d'intégration.

Recommandation : Le ministère devrait charger les inspections générales de l'éducation nationale (conjointement avec l'inspection générale des affaires sociales) d'une mission d'évaluation de la prise en charge du handicap des enfants.

2.3. Les sorties sans qualification

Le taux de sortie sans qualification est de 5 % pour une moyenne nationale de 7,6 % ; il est donc très favorable à l'académie. Mais ce résultat ignore les sorties sans qualification des

autres systèmes de formation que l'enseignement public. Or, on sait, par exemple, que le taux de réussite aux CAP-BEP préparés par apprentissage est inférieur au taux de l'enseignement public (à Toulouse 76,5 % pour le public au niveau V et 71 % pour l'apprentissage). Il faut donc vraisemblablement relativiser ce taux pour la région.

Recommandation : il faut disposer d'un taux consolidé des sorties sans qualification pour la région.

L'académie a mis en place un dispositif visant à accueillir les élèves sans qualification confiés à la mission générale d'insertion (MGI). En 2002/2003, 1810 (1567 en 2001/2002) jeunes ont été accueillis au niveau des dispositifs locaux d'insertion et 847 d'entre eux ont bénéficié d'un parcours MGI. Le bilan fait apparaître que 85,6 % d'entre eux ont bénéficié d'actions de re-mobilisation, 13,3 % d'actions de re-préparation d'un diplôme et 1,1 % d'un accompagnement vers l'emploi.

Ces résultats encourageants gagneraient à être confirmés au travers d'un suivi de cohorte qui permettrait de déterminer le devenir de ces jeunes, notamment pour ceux qui reprennent leurs études (un tiers d'entre eux).

Recommandation : mettre en place un suivi de cohorte des élèves pris en charge par la MGI.

2.4. L'insertion selon le diplôme

Les données disponibles¹⁷ font apparaître un bon taux d'insertion des diplômés de l'académie :

Proportion de diplômés en emploi non aidé en février 2001

Lycéens diplômés d'un CAP-BEP :

moyenne nationale : 57,4 % — Toulouse fourchette de 62 à 70 % = 61,7 %

Lycéens diplômés d'un baccalauréat professionnel :

moyenne nationale : 68,6 % — Toulouse fourchette de 70 à 78 % = 71,7 %

¹⁷ Source : Géographie de l'école, avril 2003

Lycéens diplômés d'un BTS :

moyenne nationale : 78,1 % — Toulouse fourchette de 70 à 78 % = 72,4 %

Apprentis diplômés d'un CAP-BEP :

moyenne nationale : 74,3 % — Toulouse de 70 à 78 % = 71,3 %

Il n'existe pas d'étude sur les sorties de l'apprentissage au niveau IV.

S'il convient de ne pas perdre de vue que ces taux fluctuent et sont d'abord tributaires de la vie économique régionale, ils apparaissent positifs. Le taux inférieur pour l'insertion des titulaires d'un BTS s'explique en partie par un volume important de poursuite d'études de ces diplômés en relation avec les capacités d'accueil de l'enseignement supérieur dans l'académie. Ces taux confirment donc la qualité de l'enseignement public dans l'académie de Toulouse.

2.5. L'accès au niveau du bac pour une génération¹⁸

	académie		métropole
	2000	2002	2002
Bac général	34,9	34,4	32,6
Bac technologique	18,8	18,3	17,8
Bac professionnel	11,0	11,5	11,5
Total	64,8	64,2	61,8

La part d'une génération atteignant le niveau IV¹⁹ a évolué ainsi :

	académie	Tous systèmes de formation
1995	64,5	
1996	64,5	71,0
1997	62,7	70
1998	62,7	70,2
1999	62,7	70,5
2000	63,1	70,7
2001	62,3	70,1

On voit bien que dans le système de formation, l'éducation nationale joue le rôle majeur pour l'accès d'une génération au niveau IV. Un développement de ce niveau de formation dans la voie professionnelle permettrait de se rapprocher de l'objectif fixé par la loi de 1989 (80 %

¹⁸ % de bacheliers dans une génération par tout type de baccalauréat.

¹⁹ Source DEP.

d'une génération au niveau IV). Les résultats de 2003, disponibles récemment, montrent encore une progression, la proportion de bacheliers dans une génération atteignant 66,1 %.

3. Des politiques académiques clairement affichées

3.1. Projet académique et circulaires rectORAles

L'orientation est une des préoccupations majeures de l'académie ainsi qu'en témoignent la place qu'elle occupe dans le projet de l'académie et le volume des circulaires qui y sont consacrées. Il paraît utile de présenter brièvement cet ensemble.

Initiative originale, l'académie s'est dotée d'une charte de l'orientation en 1999. Son ambition peut se définir ainsi : l'éducation à l'orientation veut apprendre à l'adolescent à s'orienter, l'amener à pouvoir dire « je me suis orienté » et non pas « j'ai été orienté ». Cet engagement fort ne semble pas avoir eu un impact majeur sur le fonctionnement du système. Une académie ne peut pas modifier les procédures nationales qui sont à l'origine d'effets pervers et l'implication des acteurs – enseignants et conseillers d'orientation – est essentielle ; une charte ne peut y parvenir à elle seule. Trop souvent on constate une carence dans le projet d'établissement s'agissant de l'éducation à l'orientation qui devrait pourtant être au cœur de cette démarche.

L'orientation n° 2 du projet académique vise à améliorer l'accès à la qualification et à faciliter l'insertion professionnelle. Pour atteindre cet objectif, l'un des premiers axes concerne l'éducation à l'orientation qui se décline en trois actions :

- la pré-affectation multi-dossiers ;
- la promotion des filières scientifiques ;
- l'éducation à l'orientation proprement dite, qui fait l'objet d'une forte incitation académique dans le cadre de la circulaire du 10 janvier 2003 centrée sur un « développement qui doit être continu, cohérent, collectif et concerté » et qui prône la mise en œuvre d'un dialogue de qualité avec les jeunes et les familles. Ceci dans un contexte où il convient « d'approfondir les pratiques d'éducation à l'orientation » à partir de la charte académique et de l'exploitation des

résultats des enquêtes menées au niveau des établissements et des bassins, suite à la mobilisation renforcée des équipes.

Le troisième axe de l'orientation n° 2 du projet académique consiste à accroître l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Relayé par les dispositions de la circulaire rectoriale du 10 janvier 2003 et confirmé dans le programme d'activité du SAIO 2003-2004, cet axe doit s'appuyer sur deux actions :

- promouvoir l'égalité des chances au primaire ;
- favoriser la mixité des métiers.

La circulaire du 10 janvier 2003 relative à l'orientation et à l'affectation des élèves du second degré insiste notamment sur la nécessité d'un accès plus important aux filières technologiques et particulièrement industrielles. Pour y parvenir, a été affichée la priorité rectorale d'admission des bacheliers technologiques en STS.

Par ailleurs, le deuxième axe de l'orientation n° 2 du projet académique relatif à la carte des formations prévoit une action visant à développer l'apprentissage public.

Enfin, la valorisation de la voie professionnelle apparaît comme l'une des priorités les plus importantes de l'académie. Dans le cadre de la carte des formations (axe 2 de l'orientation n° 2), trois actions sont en effet centrées sur l'enseignement professionnel :

- développer les lycées des métiers (complément apporté par la circulaire du 10 janvier 2003) ;
- poursuivre la préparation pluriannuelle de développement des formations ;
- former les équipes et produire des outils pédagogiques pour les 3^{èmes} à projet professionnel.

Dans le cadre de l'orientation n° 4 du projet académique consacrée à l'ouverture de l'académie sur son environnement socio-économique, quatre axes sont fixés :

- développer les stages en entreprises proposés aux enseignants ;
- découvrir les entreprises et travailler sur la représentation des métiers ;
- optimiser les actions de partenariat entre les entreprises, les établissements et les comités locaux écoles-entreprises (CLEE) ;
- organiser le suivi des conventions de partenariat de l'académie.

Au sujet de la valorisation de la voie professionnelle, la circulaire du 10 janvier 2003 insiste sur l'efficacité de ces filières au regard de la réussite aux examens et des possibilités réelles d'insertion, tout en attirant l'attention sur la nécessité de veiller aux abandons en cours de cycle en LP.

3.2. Quelle place pour l'enseignement général et technologique ?

A la lecture du projet de l'académie, l'enseignement général et, dans une moindre mesure, l'enseignement technologique paraissent les parents pauvres de la politique d'orientation dans l'enseignement public. On comprend bien que, par un effet de tropisme, l'académie se préoccupe en premier lieu des points à améliorer mais il pourrait en résulter une erreur d'appréciation. **La part de l'enseignement général n'est pas excessive dans l'académie de Toulouse.** Il y a au contraire une propension à la sélectivité, si on se réfère aux taux de redoublement au collège et au taux de réorientation à la fin de la seconde générale, comme si l'accès à l'enseignement général était réservé à une élite.

La mission considère qu'il faut au contraire conforter l'enseignement général et technologique notamment dans les zones défavorisées. L'excellence des résultats aux baccalauréats qui fait la fierté de nombreuses équipes de lycées n'en souffrira pas, pour peu qu'il y ait une plus grande attention à la prise en charge des élèves en difficulté en seconde. La politique de développement des langues que conduit l'académie devrait contribuer à faciliter l'accès en lycée général et technologique d'un plus grand nombre d'élèves. Comme nous le développerons plus loin, cette politique ne pourra que favoriser les études scientifiques. Elle est en phase avec l'évolution sociologique et économique de la région évoquée dans la présentation générale. Cet objectif devrait être le premier du nouveau projet de l'académie.

Recommandation : promouvoir dans certaines zones en particulier l'enseignement général et technologique industriel.

3.3. Une ambition à redéfinir pour l'enseignement professionnel public

Une certaine priorité à rendre au développement de l'enseignement général et technologique industriel ne doit pas se faire au détriment de l'enseignement professionnel public. A cet égard, les efforts de l'académie sont constants et portent leurs fruits.

Une gestion plus attentive de l'affectation au travers de la procédure PAM s'est révélée efficace et a freiné, dans une certaine mesure, la diminution des flux d'entrée.

Par rapport, d'une part à la situation au 12 septembre 2003, d'autre part au 15 octobre 2002, l'évolution des taux de places vacantes dans les filières professionnelles est la suivante :

	01/07/2003	12/09/2003	15/10/2003	15/10/2002
Niveau 5 (2 nd e pro, 1 CAP 2)	6 %	5,9 %	9,7 %	12,9 %
Niveau 4 (1 AD, 1 PRO)	8,5 %	10,2 %	18,9 %	21,9 %
Niveau 3 (1 ^{ère} année STS)	2,3 %	8 %	11,4 %	12,5 %

Total	5,8 %	7,6 %	12,7 %	15,4 %
-------	-------	-------	---------------	--------

Tous niveaux confondus, le taux de places vacantes a baissé de 2,7 points par rapport à la même date l'an dernier.

Par rapport à 2002, le taux de places vacantes a baissé à tous les niveaux :

- niveau V : - 3,2 points
- niveau IV : - 3 points
- niveau III : - 1,1 point

Les résultats tangibles obtenus à la rentrée 2003 découlent, pour une large part, des nouvelles procédures d'affectation arrêtées dans le cadre de la circulaire rectorale du 10 janvier 2003.

A l'initiative du DAET, ont été réunis les équipes éducatives des collèges et les acteurs de l'information et de l'orientation à l'occasion d'un colloque (28 mars 2003) où de nombreux intervenants (l'ancien recteur Claude Pair, la rectrice, les corps d'inspection, des représentants des branches professionnelles, des anciens élèves) ont apporté de précieuses contributions. A noter, d'autre part, la création du Comité Académique des Relations Ecole-Entreprise (CAREE), instance institutionnelle qui regroupe 65 représentants des branches professionnelles, des entreprises, de la région et de l'éducation pour favoriser le dialogue entre responsables du monde de l'éducation et du monde de l'économie.

Le rectorat a mis en œuvre un **plan d'actions pour réactiver les entrées en lycée professionnel** (PARELP)²⁰. Plusieurs actions de remédiation y sont préconisées :

- les premières doivent s'accomplir à partir d'une redéfinition de l'offre de formation qui
- doit essentiellement s'effectuer au niveau des bassins ;
- les secondes doivent renforcer la politique aujourd'hui insuffisante d'information et de sensibilisation. A cet effet, trois axes sont privilégiés :
 - la construction par chaque bassin de formation d'un programme d'actions de valorisation de la voie professionnelle auprès des parents de collégiens (échéance fin du second trimestre de l'année scolaire) ;
 - l'organisation de stages en lycée professionnel pour les enseignants et personnels d'orientation à partir d'une homogénéisation progressive des contenus ;
 - la mise à disposition d'un bulletin de 4 pages « spécial lycée professionnel » comportant données économiques, données statistiques sur l'orientation, sur l'affectation et sur
 - l'insertion,... et diffusé aux enseignants des collèges de 4^{ème} et 3^{ème}, aux principaux et animateurs de bassin, ainsi qu'aux personnels d'orientation.

²⁰ Circulaire rectorale du 24 novembre 2003.

C'est en matière d'information, de sensibilisation des familles et d'éducation à l'orientation que des marges de progrès semblent possibles, si l'on veut aboutir à un renversement de tendance plus profond, notamment au bénéfice de l'enseignement professionnel.

Recommandation : les taux de réussite aux examens, les taux de passage et d'insertion devraient être mieux valorisés au niveau des collèges et des lycées dans le cadre d'une politique de communication de l'académie.

Par ailleurs, un changement stratégique s'impose. Dans le prolongement de notre réflexion sur l'aménagement du territoire il faut revoir radicalement la place de l'apprentissage dans l'enseignement public. L'académie de Toulouse accuse sur ce plan un retard sensible (700 élèves apprentis sur 15 000). Il doit être clair pour tous les acteurs et notamment les enseignants qu'il s'agit d'une démarche de promotion de l'enseignement public et que, par ailleurs, au travers d'un plan concerté avec le Conseil régional, cette démarche permettra de maintenir un accès de proximité au service public.

Nous préconisons que le développement de l'apprentissage public se fasse de façon prioritaire au niveau IV (2700 apprentis à ce niveau pour 10 200 au niveau V) car nos lycées professionnels disposent d'équipes bien qualifiées et d'équipements pédagogiques performants. Il s'agit donc tout à la fois de répondre à l'attente des jeunes et de leur famille, et de développer le niveau IV, ce qui correspond au développement de l'économie régionale.

Recommandation : concevoir avec la Région Midi-Pyrénées un plan de développement de l'apprentissage dans les lycées publics notamment au niveau IV.

3.4. L'orientation après le baccalauréat

La circulaire académique du 20 janvier 2003 relative à l'affectation au niveau post-baccalauréat en 2003 a fixé deux priorités :

1. l'orientation des bacheliers technologiques vers les filières supérieures courtes, notamment BTS ;
2. l'orientation des bacheliers scientifiques vers les formations scientifiques supérieures.

▪ **L'admission des bacheliers technologiques en STS**

Les chiffres présentés au CTPA du 5 novembre 2003 montrent que le pourcentage des bacheliers technologiques admis, sur le total des admis en STS, est en nette progression à la rentrée 2003 (de 57,2 % à 63,7 %), mais sans atteindre l'objectif académique de 75 %. En ce qui concerne le taux d'admission, l'indicateur retenu dans l'étude menée sur les bacheliers technologiques permet de situer les établissements d'accueil préparant au BTS par rapport à la moyenne et à cet objectif académique en 2002 et en 2003. Les établissements sont donc fermement invités à faire évoluer leur recrutement.

Jusqu'à présent les universités, les grandes écoles, les IUT ne collaborent pas à créer de l'information permettant de piloter localement l'enseignement supérieur. Cependant, la rectrice a obtenu récemment de ses partenaires l'engagement de mettre en place un système transparent qui permettra, au niveau de l'académie, un suivi des affectations post-baccalauréat.

Par ailleurs, le CSAIO a réalisé une étude sur les accès aux formations supérieures courtes dans l'académie qui permet une mise en perspective des viviers existants et des places disponibles. Il met en évidence les déséquilibres locaux et entre filières. Un effort devra être fait pour réduire les tensions.

▪ **L'orientation des bacheliers scientifiques vers les formations supérieures scientifiques**

Elle constitue, comme à l'échelon national, une préoccupation majeure de l'académie.

- a) dans une de ses orientations principales : « améliorer l'accès à la qualification et faciliter l'insertion professionnelle », le projet académique prévoit une action centrée sur la promotion des filières scientifiques ;
- b) la rectrice a désigné un chargé de mission sur ce thème (vice-président de l'UPS) ;
- c) le programme d'activités du SAIO 2003-2004 l'inclut dans ses actions prioritaires, notamment dans le cadre du centre de ressources ;
- d) enfin, la circulaire rectoriale du 20 janvier 2003 souligne qu'il convient « d'inverser le mouvement de désaffectation des bacheliers S à l'égard des formations scientifiques, s'agissant d'élèves qui visent majoritairement un niveau de qualification bac+5 : 1 candidat sur 3 issu d'une terminale scientifique demande en vœu 1 une filière courte STS et surtout IUT. [...] il faut réduire cette proportion ».

Le taux de passage en 1^{ère} S vient certes de remonter à 30,3 %, après deux années de baisse, mais l'analyse de l'évolution des effectifs de terminale scientifique dans les lycées publics de l'académie (cf. tableau) montre que ces effectifs ont baissé de 14,1 % en cinq ans, alors qu'ils

n'ont baissé que de 6,2 % pour l'ensemble des effectifs de terminale générale. On note aussi que les effectifs de terminale scientifique dominante « maths » ont baissé de 19,5 %. Cette spécialité, qui représentait 28,8 % des élèves de terminale scientifique, n'en représente plus que 27 %, d'où une baisse en valeur absolue et relative.

**Évolution des effectifs de terminale scientifique
dans les lycées publics de l'académie**

	1999-2000		2003-2004		évolution
Mathématiques	1479	28,8 %	1191	27 %	-19,5
Physique/Chimie	1732	33,7 %	1540	34,9 %	-11,1
SVT	1932	37,6 %	1686	38,2 %	-12,7
Total terminales scientifiques	5143	100 %	4417	100 %	-14,1
Total Terminales générales	10669		10008		-6,2

Par ailleurs, on constate d'une part que le nombre de vœux 1 en DEUG de sciences n'a cessé de diminuer (1170 en 2000, 984 en 2001, 885 en 2002), d'autre part, que le pourcentage d'élèves de terminale scientifique candidats vœu 1 en DEUG sciences ou MASS ou CPGE scientifiques a suivi la même décline (34,4 % en 2000, 33,8 % en 2001, 31 % en 2002). On est enfin amené à penser que l'orientation en IUT contribue à la désaffection des bacheliers généraux pour l'université, notamment dans les filières scientifiques, puisque les IUT de Midi-Pyrénées ont recruté l'an dernier 47,1 % d'élèves de terminale scientifique.

Le SAIO a réalisé une enquête sur les motivations des élèves de terminale scientifique. Il en ressort que :

- le choix de filière repose sur une forte motivation ;
- les élèves sont mal informés des DEUG scientifiques par rapport aux CPGE ;
- ils privilégient deux choix : le contenu de la formation ou le projet professionnel.

La bonne volonté des acteurs n'est pas en cause mais il ne nous semble pas que des moyens suffisants aient été mis en place pour obtenir un renversement de la tendance, tant au niveau national qu'au niveau académique. Les initiatives locales - conférence de chercheurs, sensibilisations des enseignants et des conseillers d'orientation - sont certes positives, mais les impacts sont difficiles à mesurer. On est frappé lors des échanges avec les lycéens de leur ignorance des cursus universitaires.

3.5. L'égalité fille/garçon

L'orientation n° 3 du projet académique est consacrée à l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Deux actions principales sont prévues à cet effet :

- promouvoir l'égalité des chances au primaire ;
- favoriser la mixité des métiers.

Plus généralement, on observe que ce sujet fait l'objet d'une attention académique particulière puisqu'une chargée de mission a été placée auprès de la rectrice pour aider à la réalisation de l'objectif et que, par ailleurs, cette question constitue l'un des axes de travail du centre de ressources du SAIO pour 2003-2004.

Au niveau du premier degré, un séminaire a été organisé le 08 octobre 2003 pour les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré. Un module de formation de trois jours a été conçu pour les maîtres. Il a pour objectif, les deux premiers jours, de les amener à réfléchir sur les comportements de reproduction des modèles, le troisième jour étant consacré à l'examen de l'impact de cette réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. Enfin, un groupe d'appui par département est mis en place pour relayer cette réflexion et donner aux maîtres des outils.

Au niveau de l'enseignement professionnel :

- au travers de la participation aux colloques, forums et salons consacrés à l'enseignement professionnel, une promotion de l'accès des filles aux métiers « masculins » est systématiquement menée. Pendant la présente année scolaire deux démarches sont à remarquer. Il s'agit d'une part d'une action relative aux métiers de la sécurité pour sensibiliser au devenir des équipes mixtes dans le département de la Haute-Garonne (aéroport de Blagnac) et d'autre part d'une enquête auprès des entreprises dans les départements des Hautes-Pyrénées et du Tarn-et-Garonne, visant à identifier les freins et les points positifs pour insérer les femmes dans les métiers étiquetés au masculin ;
- formation des acteurs de l'information, de l'orientation et de la formation dans les départements des Hautes-Pyrénées, du Tarn-et-Garonne, du Gers, de l'Aveyron et de la Haute-Garonne avec le concours d'une animatrice d'équipe de l'IUFM ;
- femmes et sciences : organisation de forums-débats, tables rondes, expositions, visioconférences ;
- salon Infosup 2004 : organisation d'un stand sur ce thème.

Au titre des actions prévues en 2004 et qui vont, pour l'essentiel, s'inspirer des démarches antérieurement accomplies, on doit noter une action particulière qui sera menée dans l'Aveyron. Il est envisagé en effet d'organiser à Decazeville un forum des métiers concernant plus spécialement la plasturgie avec la branche professionnelle concernée. Peu de filières de formation sont proposées aux filles dans ce département. Les propositions d'emploi non satisfaites donnent au secteur de la plasturgie des capacités d'intégration des filles et des femmes qui seraient sensibilisées aux métiers proposés par ce secteur.

En conclusion, et à travers le bilan présenté par l'académie en ce domaine, on peut estimer que le thème de l'égalité des chances se traduit par des actions particulièrement nombreuses et pertinentes, susceptibles de répondre pour partie à l'un des objectifs fixés par le projet académique quant à la mixité des métiers.

Recommandation : fixer des objectifs chiffrés et mettre en place une observation continue tant pour l'enseignement scientifique que pour l'égalité fille/garçon.

4. Les moyens de l'orientation : état des lieux

4.1. Un bilan contrasté

4.1.1. Une direction du service d'information et d'orientation académique dynamique

Pour contribuer à atteindre les objectifs académiques rappelés ci-dessus le SAIO assure trois fonctions principales :

- **Une fonction de gestion**

Il s'agit essentiellement de piloter les procédures de l'orientation en s'assurant que les objectifs politiques ne sont pas perdus de vue quant à l'optimisation de la carte des formations. Le CSAIO est relayé par le réseau des inspecteurs de l'information et de l'orientation notamment pour l'orientation à la fin du premier cycle. On remarque à cet égard une tendance à la centralisation d'une gestion autrefois beaucoup plus départementale. Ce qui s'explique d'une part par la nécessité d'assurer une grande fluidité interdépartementale des flux d'élèves et d'autre part s'appuie sur l'usage de l'internet qui assure une information en temps réel de tous les acteurs. A titre d'exemple, un service d'information sur les places vacantes accessible aux CIO, aux EPLE et au grand public et un suivi nominatif des non affectés seront expérimentés cette année.

- **Une fonction d'expertise**

Le SAIO mène des études-bilans extrêmement utiles au pilotage de l'académie notamment sur le bilan de l'orientation et de l'affectation, le repérage des demandes des élèves au travers de leurs vœux ou encore le fonctionnement des dispositifs, comme par exemple celui relatif aux affectations post baccalauréat.

- **Une fonction de centre de ressources pour l'éducation à l'orientation**

Elle consiste à collecter, analyser et diffuser les outils utilisés dans le cadre de la mise en œuvre du programme académique.

Au travers des études réalisées, des propositions élaborées et de la qualité de la gestion, on mesure l'apport essentiel de ce service, relayé par celui des inspecteurs de l'orientation au niveau départemental, au bon fonctionnement de l'académie.

4.1.2. Une aide à l'orientation encore insuffisante : le malaise des services de l'orientation

Le malaise depuis longtemps perceptible des services de l'orientation était connu de la mission, d'autant plus qu'il n'est pas spécifique à l'académie. Cependant, force est de constater que, hormis dans deux cas, les inspecteurs généraux qui ont rencontré les équipes d'établissements, les représentants des élèves, des représentants des parents et des élus témoignent tous qu'une défiance profonde s'est installée vis à vis des conseillers d'orientation. Leur faible taux d'encadrement²¹ explique sans doute la dispersion de leurs actions qui les rendent incompréhensibles par les usagers. Comment peut-on répondre à un adolescent qui s'inquiète de son avenir par une attente de deux mois pour un entretien individuel ? Par ailleurs, leur méconnaissance parfois des éléments du développement économique local et régional est remarquée par les familles et inquiète les collectivités locales. La collaboration avec les professeurs principaux est le plus souvent réduite aux rituels des temps d'information en troisième et en seconde où l'on présente les brochures de l'Onisep. Enfin on perçoit le désarroi de ces fonctionnaires, sans doute dévoués, qui ne bénéficient d'aucune évaluation de leur travail²² puisqu'aucun corps d'inspection ne les inspecte !

²¹ 1 COP en moyenne pour 1300 élèves dans une fourchette qui va de 900 à 1600, par ailleurs il faut tenir compte de la dispersion forte des établissements dans l'académie.

²² Les directeurs de CIO en règle générale ne se reconnaissent qu'un rôle de *primus inter pares*.

Le conflit de 2003 où pendant plusieurs mois aucun conseiller n'a été présent en établissement n'est pas étranger au développement d'un vrai malaise vis-à-vis des services d'orientation. L'académie de Toulouse, hélas, ne fait preuve d'aucune originalité dans ce domaine. La mission ne peut que souhaiter une initiative ministérielle pour sortir de ce marasme qui rend largement vains les discours sur l'éducation à l'orientation.

4.2. La pré-affectation multi-dossier (système PAM)

Sous ce vocable à consonance très technocratique se cache une évolution très sensible des pratiques de l'affectation notamment dans l'enseignement professionnel. Indiscutablement le bilan est positif. Nous avons déjà signalé l'amélioration de la gestion des places vacantes et l'amélioration de la satisfaction du premier vœu. Cette application a permis également l'augmentation sensible des suites d'études pour les publics prioritaires (3^{ème} d'insertion, SEGPA).

En novembre 2003, le SAIO a fourni les résultats d'une étude relative au suivi des élèves affectés en 2^{nde} professionnelle ou en 1^{ère} année de CAP 2 entre juin et octobre 2003. Sur 9015 élèves scolarisés candidats, 6523 ont obtenu une affectation. L'objet de l'étude était de préciser la proportion d'élèves affectés qui sont effectivement présents sur leur vœu d'affectation à la rentrée. Les résultats montrent que :

1. les candidats affectés représentent 81,6 % des candidats recensés dans la Base Académique Elève. Au total 74,8 % des affectés de juin sont présents en octobre dans une formation en cohérence avec leur projet ;
2. pour les non-affectés (1659), on constate qu'ils ne représentent plus que 18,4 % du total des candidats, alors qu'ils en représentaient 22,4 % l'année dernière (1967) ;
3. en ce qui concerne les candidats qui ont participé au 2^{ème} tour d'affectation, on observe que 42,8 % des affectés du 2^{ème} tour sont présents en octobre sur leur vœu d'affectation ;
4. géographiquement, la proportion d'affectés présents sur leur vœu d'affectation est inférieure à la moyenne académique dans le Gers et le Lot (65 et 66,2 %) et supérieure à la moyenne dans l'Ariège (73,7 %).

Cette application se traduit par une responsabilisation des équipes en amont, c'est-à-dire des équipes de collègues. Les enseignants de LP et certains proviseurs critiquent PAM en reprochant les erreurs d'orientation flagrante²³ ; ils regrettent essentiellement la perte d'un pouvoir de sélection, nullement inscrit dans les textes, mais qu'ils exerçaient en réalité. De fait, on ne constate pas une augmentation des abandons au cours du premier trimestre. Par contre, il est anormal, dans les cas d'erreurs, que l'on ne soit pas en mesure de proposer à l'élève et à sa famille une autre solution de formation.

²³ Difficiles à éviter compte tenu de la diversité extrême du système de formation et du caractère énigmatique de certaines appellations.

Cependant, PAM peut générer, en application de la réglementation, une incompréhension des usagers. En effet, après leur BEP-CAP, les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études s'attendent, quand la section existe et s'ils sont admis, à être affectés dans leur lycée d'origine. Or, l'application traite tous les candidats de la même façon et cette garantie n'existe donc pas. Il semble qu'il faille revoir ce point car l'admission en BEP-CAP a été sollicitée le plus souvent en fonction de la poursuite d'études dans la préparation au baccalauréat professionnel du même lycée et on comprend que ces élèves soient déçus de quitter leur environnement familial. Ainsi, par exemple au lycée de Rodez, seuls 30 % des élèves des sections de baccalauréat professionnel sont issus du bassin de formation.

Recommandation : réviser le paramétrage de l'accès au niveau IV dans PAM pour favoriser, dans la logique du lycée des métiers, la poursuite d'études dans le lycée d'origine.

4.3. Des outils inadaptés : IVA et IPA

Nous avons souligné les résultats positifs de l'académie en ce qui concerne l'insertion professionnelle. Ces données sont relatives dans la mesure où elles situent l'académie par rapport à la métropole, mais il ne faut pas perdre de vue que les taux de réponse aux enquêtes d'insertion sont très faibles : 32,8 % en 2000. Ce phénomène n'est pas propre à Toulouse mais fragilise fortement la connaissance que nous avons de l'insertion des élèves. La mission suggère que d'autres approches soient expérimentées par la DEP sous la forme d'enquête par sondage par exemple.

4.4. Des outils à créer : suivis de cohorte, données consolidées, tableaux de bord

Nous avons, à plusieurs reprises, cité les travaux statistiques de l'académie. Indiscutablement des progrès importants ont été faits pour doter l'académie d'instruments de mesure de ses politiques. La MSE ou encore le SAIO dans le domaine qui nous préoccupe ici produisent des études de qualité. La mission ne peut que souhaiter que ces travaux soient poursuivis et enrichis. Un suivi académique de cohorte réelle des élèves (public et privé sous contrat) est techniquement possible ; il faut qu'il soit mis en place de façon à permettre de suivre précisément, année après année, l'évolution du système. Une étude de cohorte avait été effectuée dans cet esprit en 1998. Il est dommage qu'elle n'ait pas eu de suite.

La MSE produit chaque année un suivi de cohorte par établissement. Il est regrettable de constater que ces données sont peu ou pas utilisées par les chefs d'établissement ou par les corps d'inspection. Les données consolidées, dont les résultats changent, comme nous l'avons

vu, la perception de l'académie, n'étaient pas disponibles à son niveau. Il est indispensable que les académies puissent suivre leur gestion mais connaissent également les évolutions de leur contexte.

Enfin, recommandation qui n'est pas propre à l'académie de Toulouse, il ne devrait pas y avoir de projet d'action qui ne s'appuie sur un tableau de bord qui permette un suivi. Les diverses politiques sectorielles dans le domaine de l'orientation que nous avons évoquées ne devraient pas échapper à cette règle d'or.

Recommandations :

- systématiser l'usage des tableaux de bord en regard des politiques conduites ;
- former les cadres, notamment les personnels de direction, à l'utilisation des indicateurs qui leur sont fournis.

— Cinquième partie —

Le pilotage de l'encadrement supérieur

La décentralisation, la déconcentration et la démarche de réforme de l'Etat ont renforcé et vont accroître le rôle majeur que jouent au niveau d'une académie les personnels de direction, les corps d'inspection territoriaux et les cadres administratifs supérieurs. Il est, à cet égard, tout à fait significatif de rappeler que se sont succédé, ces dernières années, de profondes modifications statutaires dans ces différents corps : revalorisations indiciaires, mobilité et modes d'évaluation ont radicalement changé. La création récente d'une direction de l'encadrement témoigne de l'importance stratégique reconnue par le ministère à ces personnels. Il a donc paru intéressant d'observer comment ces réformes importantes étaient mises en place et quel rôle elles devaient jouer dans le fonctionnement de l'académie de Toulouse.

1. Les personnels de direction : un management en évolution

1.1. Des données mal connues

En 2004, 529 personnels de direction sont en fonction dans l'académie de Toulouse, dont 300 en tant que chefs d'établissement. Parmi eux, 9 % ont moins de 40 ans, 29 % ont entre 40 et 49 ans, 58 % entre 50 et 60 ans et 4 % plus de 60 ans. Plus de la moitié sont donc dans la dernière partie de leur carrière. Les modifications du régime des retraites conduisent beaucoup à envisager un prolongement de leur activité jusqu'à 65 ans, alors que c'était un phénomène assez réduit jusqu'à présent. Il faut donc s'attendre à la fois à un vieillissement des effectifs actuels et corrélativement à un léger ralentissement du rythme des recrutements. Ce phénomène ne sera pas sans influence sur le comportement des personnels de direction, notamment au regard de la gestion des ressources humaines avec la prise en compte de leur mobilité et de nouvelles attentes quant à l'évolution de leur carrière par l'accès à d'autres fonctions. Il faut, nous semble-t-il, que l'académie, comme l'administration centrale, se préoccupe dès maintenant de ces questions.

Dans l'académie comme ailleurs, le déséquilibre anormal entre les effectifs d'hommes et de femmes est frappant, il varie d'ailleurs suivant le type de fonction. Ainsi, les femmes sont majoritaires (55 %) dans la fonction d'adjoint de collègue mais ne sont plus que 30 % dans la fonction de principal. Cette situation doit pouvoir être progressivement corrigée en favorisant l'accès des femmes à la fonction de chef d'établissement.

Faute de fichiers correctement exploitables, il est impossible d'analyser les parcours professionnels des personnels de direction. Cependant, nous avons systématiquement interrogé les chefs d'établissement au travers des visites d'établissement et des échanges au niveau des départements et du rectorat, soit un ensemble de 100 personnes environ. Il est frappant de constater combien les parcours individuels sont marqués par la mobilité fonctionnelle et géographique. Les personnels de direction de l'académie en sont souvent originaires, mais ils y ont effectué rarement toute leur carrière²⁴. Il est évident que parvenus dans le dernier tiers de celle-ci ils aspirent à y demeurer pour la plupart. Cette donnée doit être prise en compte dans la gestion des parcours professionnels.

Recommandation : mettre en place un fichier « gestion des ressources humaines » des personnels de direction de l'académie.

1.2. Une mise en oeuvre laborieuse du nouveau statut

▪ L'évaluation : un chantier délicat

L'académie a pris un retard certain dans la mise en place progressive des lettres de mission prévues par la circulaire du 27 décembre 2001. En liant procédure d'évaluation et mouvement, ce que l'on peut comprendre au demeurant, l'académie a amorcé la procédure d'évaluation pour des personnels qui ont depuis quitté l'académie. La rectrice a dû reporter l'objectif d'achèvement de la rédaction des lettres de mission à l'année scolaire 2004/2005, ce qui représente un effort conséquent, car en début d'année scolaire 2003/2004 seulement 31 % des personnels disposaient de leur lettre de mission.

Les personnels de direction s'étonnent souvent du délai de plusieurs mois qui s'écoule entre leur élaboration du diagnostic et la lettre finalisée. Il est vrai que la procédure fait intervenir différents acteurs comme les conseillers techniques de la rectrice et les IA-DSDEN. Les diagnostics ne sont pas révisés mais des ajustements ont pu intervenir, après concertation. Ce sont les IA-DSDEN qui en supportent la charge essentielle puisqu'ils assurent l'entretien et la

²⁴ Il s'agit bien entendu de leur carrière de fonctionnaire.

rédaction du projet de lettre. Cependant il faut souligner l'implication personnelle forte de la rectrice qui d'une part assure une dizaine d'entretiens et d'autre part n'hésite pas à modifier sensiblement les projets de lettre qui lui sont soumis. Certains chefs d'établissement ne comprennent pas d'avoir à suivre cette procédure vis-à-vis de leur adjoint. Il y a un risque certain de formalisme dans cette démarche qu'il convient d'encadrer soigneusement.

Un accompagnement a été mis en place pour la phase diagnostic à travers la formation et la mise en place d'un groupe de personnes ressources. Un groupe de suivi, présidé par l'IA-DSDEN du Tarn, a été chargé de conduire l'opération et a élaboré une grille indicative de diagnostic.

Dix chefs d'établissement, ceux qui s'étaient portés volontaires pour les premières lettres de mission, sont concernés cette année par l'évaluation finale. Le groupe de suivi a élaboré un cadre de référence en s'attachant à ce qu'il ne devienne pas une norme contraignante pour tous. On peut regretter l'absence totale de cadrage national de cette opération délicate et essentielle de la part de la direction de l'encadrement. Une évaluation de cette première tranche devrait être conduite par l'inspection générale.

Il convient également de distinguer soigneusement l'évaluation des personnels de direction de l'évaluation de l'établissement. A cet égard, on notera que la pratique d'audit dans l'Ariège montre les ambiguïtés de la formule quant à l'évaluation des personnels de direction qui ont l'impression, dans cette approche, d'être évalués en même temps que l'établissement. Il faut lever cette ambiguïté en remarquant que la pratique des audits rectoraux paraît mieux organisée dans la mesure où le supérieur hiérarchique ne participe pas à l'audit de l'établissement de son ressort.

L'exercice d'évaluation qui paraît à tous irremplaçable est critiqué pour sa lourdeur. Cette réflexion, souvent entendue, est en fait inexacte dans la mesure où le temps consacré à l'évaluation de chaque agent, dès lors qu'elle n'est pas annuelle, devrait se révéler acceptable. Pour l'académie de Toulouse, on peut considérer que 15 cadres supérieurs se partagent la charge de l'évaluation, ce qui représente 35 agents à évaluer par an pour chacun d'eux.

Par ailleurs, les personnels de direction faisaient l'objet d'une évaluation qui, bien que non formalisée, prenait du temps. Cet investissement des cadres supérieurs dans l'évaluation de leurs collaborateurs est indispensable. Il fonde le développement d'une gestion de la ressource humaine qui elle, également, « prendra du temps ». Ils doivent considérer que cela fait partie au premier chef de leur responsabilité, comme cela est déjà le cas dans les grandes organisations.

Des actions de formation, sous forme de séminaire par exemple, seraient de nature à leur faire mieux admettre les enjeux à moyen terme de ces démarches qui, effectivement, ne sont pas immédiatement « rentables ».

▪ Une mobilité insuffisamment maîtrisée

Deux critères sont disponibles pour apprécier la mobilité des personnels de direction : le nombre de postes occupés et l'ancienneté dans le poste. S'agissant du premier critère, les chiffres disponibles²⁵ font apparaître que près de 53 % des personnels n'ont occupé qu'un poste, 21 % trois postes et 26 % quatre postes et plus. L'analyse diverge de ce premier constat si on distingue le type d'emploi entre chef et adjoint. Les adjoints sont très nombreux dans la catégorie « un seul poste » ce qui peut se comprendre car on y trouve pratiquement tous les débutants, mais il est troublant de constater que seulement 40 % des chefs n'ont occupé que trois postes. Le deuxième critère complète cet éclairage préoccupant : 12 % sont depuis plus de 8 ans sur leur poste actuel, 30 % ont entre 4 et 8 ans d'ancienneté. Certes, 58 % ont trois ans et moins d'ancienneté, conséquence de la conjoncture propice offerte par des départs conséquents à la retraite des trois dernières années : 26 en 2000, 36 en 2001, 41 en 2002 et 41 en 2003, soit 174 en 4 ans et 33 % de l'effectif.

On ne sera pas surpris de découvrir que les demandes de mutations présentées par moins d'un tiers des personnels concernent pour 74 % des mutations intra-académiques. La mobilité dans l'académie se joue essentiellement sur les postes vacants par départ à la retraite et les entrées dans l'académie restent modestes, même si elles concernent des postes importants. Un président de Conseil général parle de « jeu de chaises musicales », critiquant ainsi un mouvement qui risque de se départementaliser, ce qu'il convient d'éviter absolument. Cette tendance lourde contraste fortement avec le discours des représentants de ce corps qui revendiquent volontiers une gestion strictement nationale des affectations.

L'académie dispose maintenant de la possibilité de passer d'une gestion administrative du mouvement à une politique de gestion des ressources humaines, qui doit avoir pour objectif la meilleure adéquation poste/personnel reposant sur une évaluation de qualité mais également l'organisation de la mobilité. L'académie doit abandonner une approche reposant seulement sur les vœux spontanés des agents pour y préférer une gestion de la ressource humaine anticipée en incitant les personnels à la mobilité, en définissant des parcours professionnels types et en affichant clairement ses critères. L'obligation de mobilité fixée par le nouveau statut doit être comprise comme une échéance ultime et c'est plutôt au bout de la quatrième année qu'il est raisonnable d'envisager de muter, ce qui est un terme bien corrélé au rythme de l'évaluation.

La pratique actuelle est éloignée de cette approche. Les candidats à mutation ne sont pas reçus systématiquement et ils peinent, nous ont-ils dit, à trouver le bon interlocuteur : la rectrice, l'IA-DSDEN, le SGA, le DRH, les IA-IPR EVS, les inspecteurs généraux ou encore leurs syndicats ? Si certains multiplient les démarches, d'autres n'en font aucune !

²⁵ Il s'agit de l'année 2003.

Il faut reconnaître, à la décharge de l'académie, que les dispositions actuelles ne facilitent pas la transparence puisqu'il s'agit d'un mouvement national ...assez largement académique. Et si l'on doit se féliciter d'une excellente collaboration entre l'académie et la direction de l'encadrement, il est cependant regrettable de constater que les règles du jeu ne sont pas claires. Comment dans ces conditions les personnels de direction pourraient-ils planifier leur carrière ? L'évolution de la gestion des cadres implique un nouveau rôle pour l'académie et donc un investissement de sa part. Le rôle des différents intervenants doit être clarifié notamment celui des IA-DSDEN et celui de la DRH trop en retrait actuellement.

Bientôt, l'évaluation finale devra permettre de mieux préparer cette nouvelle approche. La part de l'entretien consacrée aux perspectives d'évolution de la carrière doit jouer à cet égard un rôle essentiel. Il faut veiller à en définir le contenu et les modalités. En définitive, les occasions d'échanges individuels avec les personnels de direction vont se multiplier et cela correspond à une attente majeure de ces personnels, somme toute isolés dans leur exercice professionnel.

Recommandation : définir, dans le cadre des orientations nationales, une politique de la mobilité des personnels de direction au niveau de l'académie.

▪ **De nouveaux défis : le recrutement et la formation initiale et continue**

➤ *Le recrutement*

L'académie fournit en moyenne 90 candidats chaque année dont un tiers environ sont reçus. En fonction des postes vacants et de leurs vœux, les admis ne se retrouvent que partiellement nommés dans l'académie. Pour la promotion 2003, 4 reçus au premier concours ont retrouvé l'académie, mais seulement 17 sur 28 pour le second concours, tandis que 10 venaient d'autres académies.

Les stagiaires rencontrés ont exprimé des critiques sur les sacrifices exigés par cette mobilité et il semble qu'un effort d'information devrait être fait en direction de fonctionnaires qui, le plus souvent, ont une charge de famille pour leur permettre d'évaluer leur chance de maintien et que, par ailleurs, leur affectation ne devrait pas forcément résulter du solde du mouvement, offrant bien souvent des postes peu attractifs. Doubler la mobilité fonctionnelle conséquente d'une mobilité géographique l'année du démarrage dans les fonctions n'est pas vraiment justifié et pèse certainement dans la constitution du vivier. Une réflexion nationale s'impose à cet égard.

L'académie organise deux séances d'information destinées aux candidats et leur assure, en trois séances, une préparation au concours. Tous sont reçus individuellement par un groupe formé par les IA-IPR établissements et vie scolaire, les proviseurs vie scolaire et des chefs d'établissement. Le repérage des candidats est laissé à l'initiative des cadres de terrain, principalement les chefs d'établissement. Rien n'est vraiment entrepris à cet égard, mais l'académie envisage d'organiser une campagne de constitution d'un vivier de « faisant fonction ». Le nombre de « faisant fonction » est réduit (12 cette année) et cette préoccupation paraît excessive car c'est l'académie qui, par une pratique de postes provisoires contestable, en est à l'origine le plus souvent. Il serait plus efficace de réduire d'abord ces situations de postes implantés à titre provisoire.

Cependant, la situation de certains « faisant fonction » est problématique lorsqu'elle est reconduite d'année en année pour ceux qui ne présentent pas le concours, ne remplissant pas les conditions, ou ne peuvent accéder au corps par le biais de la liste d'aptitude. Cette anomalie pour des personnels assumant parfaitement leur fonction devrait être corrigée par la direction à titre exceptionnel sans que cela devienne un mode habituel d'accès sachant qu'il concerne un cas cette année. C'était du reste une des recommandations du rapport Blanchet qui proposait que soient réservées dans chaque académie quelques possibilités annuelles d'accès au corps par liste d'aptitude pour les faisant fonction méritants.

Recommandation : préparer le renouvellement des personnels de direction partant à la retraite par une promotion du recrutement.

➤ *La formation initiale*

La formation initiale est organisée conformément aux textes, notamment la note de service du 2 septembre 1999. La rectrice a confié le pilotage général de cette formation à une IA-IPR EVS. Le programme est calé sur le référentiel des personnels de direction et se décline en quatre domaines : conduire une politique pédagogique, gérer des ressources humaines, développer des relations avec l'environnement, acquérir les connaissances juridiques et budgétaires et maîtriser les outils informatiques.

Les stagiaires rencontrés sont globalement satisfaits de leurs premiers mois de formation. Cependant on n'échappe pas plus à Toulouse qu'ailleurs aux difficultés de l'individualisation d'un parcours de formation qui ne devrait pas ignorer les acquis personnels forcément

hétérogènes. Un outil de positionnement individuel est donné à chaque stagiaire mais son usage paraît insuffisant.

Par ailleurs, les stagiaires sont tiraillés entre le programme de formation et leur engagement professionnel dans l'établissement qui s'accommode mal de leurs absences. Autant que faire se peut, la progression tient compte du déroulement saisonnier des activités d'un établissement ; ainsi, la formation à EDT a été judicieusement programmée. S'ils apprécient la relation avec leur tuteur, ils critiquent une attitude parfois infantilisante des formateurs dont certains ne savent pas intervenir devant des adultes. Ils attendent la mise en œuvre de l'engagement pris de la certification de leur parcours de formation notamment au travers d'un DESS (ou d'un master professionnel). Ceux qui sont originaires de l'académie utilisent leur réseau personnel pour compléter leur formation et on ne saurait négliger cet aspect qui milite pour une limitation de la mobilité géographique au démarrage de la fonction.

La formation de la deuxième année paraît compromise par les restrictions budgétaires et consistera en une participation, sur la base du volontariat, aux stages prévus en formation continue. L'essentiel du programme porte sur le management au travers d'apports théoriques.

Paradoxalement, les stagiaires que nous avons rencontrés paraissaient peu informés des perspectives de déroulement de leur carrière. Il est vrai que l'académie n'a pas défini, mais le ministère non plus, le parcours professionnel et que les uns et les autres se fient à la rumeur.

Recommandation : revoir l'organisation sur deux années de la formation initiale.
--

➤ *La formation continue*

Le service académique de la formation continue (SAFCO) élabore un programme de formation inclus dans le plan académique de formation (PAF), spécifique à l'encadrement. Une trentaine de modules sont plus particulièrement dédiés aux personnels de direction et couvrent leurs domaines d'activité. Il est intéressant de constater que la présentation fait apparaître des formations théoriques, des formations techniques pointues et des démarches de formation/action ou de groupes d'études. L'académie s'efforce donc de diversifier les thèmes et les modes de formation. Cependant, on peut reprocher à cette méthode de ne pas mettre l'accent sur l'inter-catégorialité. En effet, si ce chapitre du PAF est bien intitulé « formation des personnels d'encadrement », la plupart des modules désignent les personnels de direction comme le public cible et en définitive il s'agit d'un plan de formation catégoriel, alors qu'il semble important de promouvoir des formations ouvertes aux différentes catégories de cadres, ce qui ne doit pas conduire à éliminer les formations à caractère technique de mise à jour des

connaissances, dont on comprend bien qu'elles soient prévues pour tel ou tel public spécifique.

L'assiduité est excellente : environ 400 participants pour 430 inscrits en 2001 et 2002, ce qui laisse penser que les personnels de direction sont satisfaits par ce qui leur est offert et sont demandeurs de formation. Un effort certain est effectué dans le sens souhaité d'inter-catégorialité au travers de l'organisation d'une série de conférences annuelles élargies à l'ensemble des cadres. Elles rencontrent un vif succès : 170 cadres à un séminaire relatif à la LOLF, 350 pour une conférence du Président du Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole, par exemple.

Enfin, remarquons qu'à Toulouse comme ailleurs la formation n'est pas intégrée à la gestion des ressources humaines et que, basée sur le volontariat, elle ne bénéficie pas toujours à ceux qui en auraient un besoin criant. L'inspection générale a rencontré dans ses visites des personnels de direction manifestant des carences graves dans le pilotage ou la connaissance du système éducatif. L'entretien d'évaluation doit être également utilisé pour examiner la participation des personnels aux actions de formation et pour les inciter à combler leurs lacunes.

Recommandation : mettre en place des formations à « public désigné ».

2. Les corps d'inspection : une nouvelle priorité

Ces corps ayant pour vocation l'encadrement et l'animation pédagogiques, leurs missions doivent s'effectuer principalement au contact direct des enseignants et leur permettre, au travers de leurs visites, d'apprécier la conformité des apprentissages et acquisitions des élèves. De ce fait, les modalités de leur management ne peuvent pas être identiques à celles des personnels de direction ou des cadres administratifs. Il est dès lors essentiel que les missions qui leur sont confiées soient strictement liées à leur vocation statutaire. Les ambiguïtés anciennes relatives à leur positionnement hiérarchique sont maintenant dissipées.

2.1. Une organisation hétérogène

En 2004, l'académie dispose de 56 postes d'IEN 1^{er} degré, 23 postes d'IEN-ET, 8 postes d'IEN-IO et 38 postes d'IA-IPR en résidence. Les postes vacants sont en nombre réduit, soit 4 pour les IEN 1^{er} degré et un seul pour les IEN-ET. Par ailleurs, l'académie est dotée de 12

emplois fonctionnels : 9 d'IA-DSDEN dont un adjoint pour le département de la Haute Garonne et trois pour les fonctions de DAET, DAFCO et CSAIO.

Certains inspecteurs sont chargés de missions académiques à temps plein : un IEN-ET assure la direction technique du dispositif académique de la validation des acquis, un IA-IPR est chef du SAFCO, un IEN est responsable académique de la mission générale d'insertion, un IEN assure à temps plein les fonctions d'inspecteur d'hygiène et sécurité, un IA-IPR est responsable du centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage. Une aide²⁶, modeste, équivalent à 2,5 ETP est affectée au corps des IA-IPR et une de 1 ETP aux IEN-ET/EG.

A Toulouse comme ailleurs, il convient de distinguer le groupe des IEN 1^{er} degré des autres inspecteurs. Placés sous l'autorité directe des IA-DSDEN et exerçant à la fois des missions d'inspection et d'animation pédagogiques mais également des fonctions de gestion, ils apparaissent au niveau académique dans le cadre des équipes interdépartementales. Un seul exerce conjointement avec un IA-IPR une mission académique pour l'enseignement des langues vivantes. Il nous semble qu'il y a là un vrai déséquilibre dommageable pour le pilotage général de l'académie. Les intéressés que nous avons rencontrés ressentent cet éloignement et critiquent l'attitude parfois distante des IA-IPR. Une seule réunion par an permet un échange collectif avec la rectrice ce qui paraît bien peu.

Au niveau de chaque département, fonctionne le traditionnel «conseil des IEN», présidé par l'IA-DSDEN sur un rythme mensuel et qui lui permet d'assurer une bonne communication interne et de préparer de façon collégiale des décisions de politique pédagogique. Cette formule a fait ses preuves et doit être conservée.

L'IA-DSDEN de la Haute-Garonne a mis en place des groupes de travail thématiques pour renforcer les démarches d'équipe ce que les IEN apprécient. Cependant, se pose le problème de la multiplication des tâches et des déplacements qui expliquent pour nos interlocuteurs la baisse tendancielle du nombre d'inspections chaque année. Il faut trouver un juste équilibre entre l'activité qui doit rester centrée sur la circonscription et une nécessaire collégialité qui permet à chaque IEN de ne pas s'y enfermer. En tout état de cause, la baisse²⁷ du nombre des inspections individuelles appelle une réaction de l'institution, l'inscription rituelle au programme de travail des corps d'inspection au titre des missions permanentes ne suffisant certainement pas.

Le découpage des circonscriptions peut être ancien dans le cas où la quasi stabilité de l'effectif des enseignants n'a pas incité à un rééquilibrage. En Haute-Garonne, l'augmentation du nombre de postes a impliqué des redéfinitions qui ont parfois été critiquées par les élus

²⁶ Source : enquête D.E. de décembre 2003.

locaux, ce qui pose la question de la relation entre l'organisation interne du service de l'éducation nationale et sa mise en cohérence avec d'autres organismes et d'autres découpages. Compte tenu de l'implication locale de l'IEN, peut-on ignorer l'évolution des découpages résultant du développement de l'intercommunalité ? Une réflexion suivie d'une directive nationale est indispensable.

Leurs conditions matérielles de travail se sont plutôt améliorées, même si leur hébergement reste parfois précaire. On note une tendance générale des mairies à remettre en cause la dévolution gratuite de locaux aux circonscriptions.

Recommandation : faire un effort d'homogénéisation académique de l'organisation des missions des IEN en s'assurant de la primauté de l'inspection.

Les corps d'inspection du second degré sont manifestement plus proches de la direction de l'académie. Ils disposent de moyens corrects de travail en ce qui concerne les locaux et leur équipement informatique. Cependant, demeure le lancinant problème des indemnités de déplacement qui n'est pas sans conséquence sur le volume des inspections. L'académie a fait un effort pour à la fois maîtriser sa gestion et assurer le maximum de transparence, mais la difficulté de fond qui tient au montant global des enveloppes demeure.

La taille de l'académie et la dispersion des établissements pèsent, à l'évidence, sur l'accomplissement des inspections individuelles. Trop souvent, nos visites en établissement, notamment pour ceux situés en périphérie, ont été l'occasion de plaintes des personnels à l'égard de passages trop rares des corps d'inspection, passages qui sont parfois uniquement sollicités pour des raisons de carrière. L'examen du bilan annuel d'inspection fait apparaître, sauf exceptions, une activité correcte (80 en moyenne si on exclut le cas des inspecteurs intervenant dans plusieurs académies) d'inspections individuelles, qui sont en général accompagnées d'une réunion de l'équipe disciplinaire de l'établissement. Il est à remarquer que si les principaux de collèges accompagnent les inspecteurs dans la classe, les proviseurs ne le font que rarement ce qui est regrettable.

Comme cela a été évoqué précédemment dans le développement relatif au pilotage pédagogique, on est amené à s'interroger sur la pertinence du système actuel qui fait reposer sur le seul inspecteur l'animation pédagogique du second degré. Il nous semble, au delà du seul cas de l'académie de Toulouse, qu'il faut reconsidérer le dispositif d'animation

²⁷ Par exemple, en 10 ans, le volume annuel d'inspections passe de 1000 à 700 en Haute-Garonne alors qu'il y a eu création de deux postes supplémentaires.

pédagogique en démultipliant les acteurs notamment en adjoignant aux inspecteurs des conseillers pédagogiques.

La représentation des IA-IPR est assurée par une doyenne et celle des IEN-ET par un coordonnateur. Celui-ci dispose d'une lettre de mission qui précise la mission de coordination avec le DAET et la doyenne. Dans l'ensemble, ces dispositions sont satisfaisantes et la rectrice souligne régulièrement l'aide précieuse que lui apportent les corps d'inspection.

La catégorie des IEN-IO se singularise à plusieurs titres : ils sont peu nombreux (9 y compris le CSAIO) ; ils n'inspectent pas et leurs fonctions ont évolué vers le rôle d'un adjoint « second degré » auprès de leur IA-DSDEN. Cette situation n'est pas propre à l'académie de Toulouse, mais il est grand temps de revoir ce dispositif manifestement obsolète.

2.2. Un recrutement à promouvoir

La rectrice n'intervient pas dans l'affectation des personnels d'inspection. Il est étonnant de constater à cet égard une différence d'attitude pour ces personnels par rapport aux cadres administratifs et dans une moindre mesure aux personnels de direction. Ne peut-on pas penser, qu'au delà d'un souhait privé, l'institution prenne en compte les besoins d'une académie au regard de son projet ou plus simplement de son contexte pour y affecter un cadre de ce niveau ?

La politique de constitution de vivier est modeste : une réunion de présentation du concours pour chacun des corps. Le repérage ne fait l'objet d'aucune recommandation et est effectué, la plupart du temps, par les corps d'inspection. La DRH ne semble pas s'impliquer particulièrement dans ce dossier. La rectrice a décidé de réagir et a demandé au groupe académique de réflexion pédagogique (GAREP) d'en faire un des objectifs de l'année 2004-2005. Une dizaine de candidats se présentent pour le recrutement IA-IPR (trois reçus en 2003) et IEN-ET (5 reçus en 2003) et entre 15 et 20 pour les IEN 1^{er} degré (aucun reçu en 2003). Aucune préparation n'est prévue par l'académie.

Il est difficile, en l'état actuel des fichiers, d'avoir une image exacte du parcours professionnel des personnels d'inspection. Au travers des données disponibles et des échanges avec les personnels rencontrés, se dégage le constat d'une faible mobilité géographique. Très souvent, les inspecteurs ont déjà exercé comme enseignants dans l'académie. Si celle-ci n'a pas été leur première affectation, ils ont pu y revenir assez rapidement. Compte tenu de l'absence de toute contrainte de mobilité, à la différence des personnels de direction, se pose le problème d'une carrière qui peut être longue dans

l'académie. En particulier, il faut souligner les risques déontologiques évidents²⁸ quand des inspecteurs inspectent leurs anciens collègues. Cette année un IEN-IO est stagiaire dans le département où il était, l'année précédente, directeur de CIO, une IEN stagiaire est affectée dans une circonscription du ressort de son mari...

Une trop grande stabilité n'exclut pas une instabilité qui pose également problème : 4 IEN en 4 ans sur une circonscription ZEP de Toulouse, 4 IEN-IO en 4 ans dans le département de l'Aveyron... Il est temps d'exiger des personnels un minimum de stabilité dans leurs fonctions. Ces phénomènes sont néfastes pour l'institution et les corps concernés eux-mêmes ; ils sont la conséquence d'un dispositif encore trop centré sur la satisfaction de vœux individuels.

Recommandation : faire primer l'intérêt du service dans l'affectation des personnels d'inspection.

2.3. Une évaluation à moderniser

S'agissant des IEN 1^{er} degré, l'évaluation est assurée d'une part par l'inspection générale, d'autre part par l'IA-DSDEN. Le dispositif est satisfaisant mais il serait souhaitable de faire évoluer le management en introduisant des rapports plus formalisés. On pourrait adopter des dispositions du type : une lettre de mission, un programme annuel de travail par inspecteur, un rapport d'activité annuel préalable à un entretien individualisé ; car s'il importe que des informations soient ainsi transmises au niveau supérieur, il importe encore plus que celui-ci réagisse et assure un retour vers l'auteur, ce qui est trop souvent négligé²⁹ dans un système dominé par un mode de direction vertical. On pourrait envisager une déclinaison individuelle du plan de travail académique ou une déclinaison d'équipe pluridisciplinaire. Il importe également que les rapports soient réellement exploités par la hiérarchie³⁰ et que les auteurs soient informés des suites qu'ils ont eues.

Pour les corps académiques, il serait opportun de procéder de même, car on est frappé par l'absence de formalisation. Il faut que la déconcentration de la gestion des ressources humaines soit plus complète. Le système actuel doit évoluer pour préciser les responsabilités respectives : celles de la DE, celle de l'IGEN et celle du recteur. Les personnels concernés aspirent à une clarification. Ils ont besoin d'être reconnus dans l'exercice de leur mission. Le

²⁸ Par exemple une inspection générale a établi l'an dernier la partialité d'un inspecteur sans qu'aucune suite ne soit donnée localement.

²⁹ On peut citer l'exemple d'un rapport d'inspection très critique à l'égard d'une équipe de SEGPA qui n'a entraîné aucune réaction des responsables académiques.

dispositif de gestion de l'avancement à la hors classe illustre ce propos, puisque les recteurs adressent à la direction de l'encadrement (DE) une liste des inspecteurs concernés classée par ordre alphabétique !

Comme pour les personnels de direction, il faut que l'équipe de direction académique puisse assumer ce rôle. Ce qui renvoie à sa disponibilité.

Recommandation : le ministère doit préciser les conditions de l'évaluation des corps d'inspection.

2.4. Une formation continue satisfaisante

Les chiffres du SAFCO montrent une forte participation des inspecteurs aux actions de formation et, malgré leurs charges, une bonne assiduité. Ils traduisent sans doute le besoin de se rencontrer notamment pour les IEN du premier degré.

3. Les cadres administratifs : des changements en cours

Ne seront pris en compte ici que les secrétaires généraux des services académiques et les CASU, soit un secrétaire général d'académie, deux secrétaires généraux adjoints au SGA au rectorat et 8 secrétaires généraux d'inspection académique auxquels s'ajoutent 6 CASU au rectorat. Il convient d'y adjoindre les trois emplois fonctionnels occupés par des personnels d'inspection que sont le DAET, le DAFCO et le SCAIO qui assurent la direction d'importants services du rectorat.

3.1. Mieux veiller à la mobilité

La plupart de ces personnels ont déjà effectué une riche carrière en ayant occupé différents postes dans différentes académies. On est frappé, y compris pour les CASU, de la richesse des parcours et des capacités d'adaptation de ces personnels. Tous ont fait l'objet d'un entretien de recrutement par la rectrice elle-même ou son prédécesseur.

Cependant deux exceptions notoires apparaissent chez les secrétaires généraux d'inspection académique : respectivement en Haute-Garonne où l'intéressé est en poste depuis 1984 soit 20 ans et le secrétaire général de l'Aveyron en poste depuis 1989. Il est évident, quels que

³⁰ Ce qui est fait systématiquement dans le département du Tarn.

soient les mérites de ces collègues, qu'il s'agit de situations qui ne doivent plus se renouveler et qu'il faut régler en priorité.

Il faut également veiller à la mobilité interne des cadres des services.

3.2. Une évaluation en cours de modernisation

L'évaluation est régie par les règles de chaque corps. La généralisation de l'entretien annuel d'évaluation est acquise. Cette nouvelle pratique est plutôt bien vécue par les intéressés. Il faut veiller toutefois à ne pas en faire un exercice formel dont on oublierait le contenu au premier aléa. Ainsi, on peut s'étonner que la réorganisation des services par la création d'une nouvelle DAF et d'une division de la vie scolaire et des établissements n'ait pas donné lieu à un appel à candidatures au sein du rectorat dans la perspective de favoriser une rotation des chefs de division. Il conviendrait également de développer les outils du type plan annuel de travail, rapport d'activité, contrôle de gestion et lettre de mission. Enfin, il faut noter que l'éclatement en 9 sites du rectorat ne facilite pas la communication interne, source de frustration et de dysfonctionnement. Il faut souhaiter que les projets de regroupement des services puissent enfin, après bien des avatars, aboutir.

3.3. Une organisation des tâches qui évolue

Le rectorat de Toulouse a une histoire marquée, dans un passé encore récent, par le poids de certains chefs de division qui, occupant longtemps le même poste, savaient s'opposer à une direction moins pérenne. De fait, la totalité de ce niveau d'encadrement a été renouvelée et les pratiques ont évolué au travers d'une véritable reprise en main.

L'équipe de direction, au sens strict, est constituée autour de la rectrice par le secrétaire général, ses deux adjoints et le directeur de cabinet. Cette équipe est en relation quasi quotidienne. Chaque matin ou presque, une réunion permet d'échanger et de répartir le travail sinon d'arrêter une décision collégiale. Le travail d'équipe est indéniable, il est dominé par l'activité forte de la rectrice qui s'implique directement dans la gestion. Dans une académie de cette taille, il est incontestable qu'une impulsion énergique s'impose sous peine d'inertie, cependant ce mode de direction doit se conjuguer avec une pratique de la délégation.

Il nous semble à cet égard que, d'une part, le poids de l'animation de la politique pédagogique devrait être mieux partagé avec les IA-DSDEN, tant pour le premier degré que pour le second degré et que, d'autre part, il faudrait renforcer l'équipe d'un délégué à la pédagogie qui seconderait la rectrice et assurerait pour elle la coordination de la préparation des dossiers et le suivi effectif de l'accomplissement des objectifs. Cette fonction qui émerge doit faire

l'objet d'une reconnaissance au niveau ministériel, quand bien même il est essentiel de laisser au recteur toute latitude dans le choix du profil de la personne.

Un problème de délégation se pose entre les adjoints et les chefs de division. Le DRH paraît « sur-occuper » le domaine de la gestion des personnels, en raison sans doute de la conjoncture difficile dans le second degré, mais cela se traduit par une chaîne de commandement assez longue entre la rectrice et les chefs de bureau. Il faut veiller à ce que les adjoints soient chargés de piloter des politiques transversales. Là encore, une pratique managériale fondée sur une formalisation serait de nature à clarifier les rôles de chacun. Les cadres des divisions doivent savoir assurer seuls certaines décisions et faire preuve d'initiatives.

L'organisation « en râteau » du rectorat est classique. Il n'y a pas de démarche de projet de service, la perspective du déménagement sur un seul site du rectorat ne paraît pas inciter les responsables de l'académie à engager une réflexion participative avec les personnels concernés sur les évolutions que permettra ce nouveau site. Le secrétaire général a pris l'initiative de réunir régulièrement les cadres administratifs de l'académie pour traiter des questions d'organisation des services. Les réunions mensuelles présidées par la rectrice auxquelles ils participent permettent de les associer aux mises en œuvre des politiques académiques. Toutefois, les secrétaires généraux d'IA ne participent pas à cette réunion mensuelle, ce qui devrait être reconsidéré dans le sens d'une plus grande intégration des services de gestion administrative.

Au niveau départemental, l'organisation d'équipes relativement restreintes compte tenu de la taille de chaque département n'appelle pas de développement particulier, mais il est intéressant de souligner qu'un projet de service existe à l'inspection académique de l'Ariège. La Haute-Garonne, par contre, devrait disposer de deux postes d'IA adjoint qui permettraient une activité d'animation pédagogique soutenue au niveau des écoles et du second degré : un pour le grand Toulouse et l'autre pour le reste du département . Il est anormal que l'inspecteur d'académie en poste depuis trois ans ait vu partir son adjoint puis son IEN adjoint en si peu de temps. Une certaine stabilité des équipes est nécessaire pour conduire une politique. Une fois de plus, nous constatons que priorité est donnée aux demandes des individus par rapport au bon fonctionnement du service.

Deux départements³¹ ont, dans un passé récent, réorganisé leurs services administratifs dans un souci de meilleure lisibilité. La mise en œuvre de la stratégie de réforme de l'Etat reste pour le moment modeste ne donnant lieu qu'à la réorganisation technique de certaines gestions entre le rectorat et les IA³². La tentation de la centralisation comme réponse à la

³¹ L'Ariège et l'Aveyron.

³² Gestion de la paie de l'enseignement privé, gestion matérielle du baccalauréat. Toutefois, durant la mission d'évaluation, la rectrice a entrepris une réflexion visant à une évolution importante de la répartition des

diminution des emplois est forte. Il semble cependant qu'une réflexion de fond devrait être conduite sur l'organisation même de cette académie de 8 départements. Cette réalité du territoire ne doit pas être occultée et permettre, pour les départements périphériques, une large délégation tant pour la gestion du premier degré que du second degré, y compris les lycées, au profit des inspecteurs d'académie, seule la gestion *stricto sensu* des personnels du second degré restant au niveau académique. L'inspecteur d'académie devrait se voir fixer des objectifs d'évolution de la carte des formations, le rectorat conservant son rôle de pilotage général en liaison avec le Conseil régional. Une organisation différente pourrait concerner le département de la Haute-Garonne. En effet, la proximité des établissements du second degré avec le rectorat permet une centralisation de la gestion au rectorat, mais réciproquement la gestion financière et la gestion des examens pourraient notamment pour l'enseignement professionnel et technique être déléguées à l'inspection académique. Il faut viser des économies d'échelle par une intégration plus poussée de certains services de gestion. Par contre, comme nous l'avons évoqué précédemment, il faut que l'animation pédagogique du premier et du second degré soit plus fortement déléguée au niveau départemental, ce que permettrait la création d'un deuxième poste d'IA adjoint en Haute-Garonne.

La mise en oeuvre de la LOLF se traduit dès cette année par une réorganisation interne au rectorat, avec la création d'une division du « budget académique » et d'une division « des élèves et de la vie des établissements ». Le secrétaire général a organisé pour les cadres un séminaire avec la participation de l'administration centrale et de collègues de l'académie de Bordeaux. Il a demandé à ses services une étude sur les moyens à mettre en oeuvre notamment dans les domaines informatique et du contrôle de gestion. Le fonctionnement participatif a un coût en temps de réunions et de déplacements qui peut paraître bien lourd à l'un ou l'autre. Parfois, la visioconférence permet d'économiser un déplacement mais cet usage est loin d'être banalisé. Il serait sans doute de bonne politique de vérifier quels allègements pourraient intervenir sans que soit remise en cause l'ardente nécessité de se rencontrer.

3.4. Une formation continue qui doit être valorisée

Chaque cadre se fixe pour lui-même son programme de formation qu'il satisfait au travers du PAF ou de formations interministérielles notamment dans les départements ou encore par les stages nationaux. Il n'y a pas d'encouragement particulier ni de valorisation de la formation continue. Il en résulte de grandes différences entre les cadres ; certains ne se forment pas du tout alors que d'autres planifient soigneusement leur formation. Certains cadres prennent leur fonction sans aucune préparation, comme par exemple cette année le nouveau responsable du SAFCO. De ce point de vue il n'y a pas d'évolution : on se forme sur le tas à son contexte professionnel, rien n'est vraiment prévu par l'administration.

compétences : le rectorat devant devenir surtout un lieu de pilotage et les IA des lieux de gestion et d'animation de proximité.

Recommandation : inciter les cadres administratifs à participer aux actions de formation continue en n'excluant pas une réelle individualisation.

Recommandation générale : La direction des ressources humaines doit assurer l'animation de la politique académique de l'encadrement supérieur et ses moyens doivent vraisemblablement être renforcés.

Conclusion

Seule académie à compter huit départements, l'académie de Toulouse se distingue d'abord par sa superficie et le contraste entre la Haute-Garonne, notamment son pôle de développement toulousain, et les autres départements à dominante rurale. Ce contraste, souvent évoqué par nos interlocuteurs par l'expression métaphorique « Blanche-Neige et les sept nains », est sans aucun doute une donnée contextuelle essentielle de la politique éducative en région Midi-Pyrénées. Elle met en effet au premier plan la préoccupation d'un aménagement éducatif du territoire visant à concilier d'une part la nécessité d'accompagner le développement de l'agglomération toulousaine, d'autre part, celle de maintenir une activité dans les zones rurales relativement isolées. Les arbitrages qui en résultent sont particulièrement complexes et requièrent une coopération étroite entre l'autorité académique et les représentants des collectivités territoriales. Cette coopération paraît aujourd'hui satisfaisante, mais les procédures de décision quant à la création ou la fermeture d'écoles ou EPLE doivent être davantage transparentes et fondées sur des critères clairs dans un souci de bon usage des deniers publics.

Une autre contrainte pesante qui risque d'hypothéquer l'accomplissement d'un objectif d'amélioration de l'efficacité des apprentissages des élèves est liée au poids du passé : il s'agit de l'impératif d'un retour à l'équilibre budgétaire dans un délai de trois ans, ce qui requiert de résorber environ 550 emplois ETP. Or, ces mesures risquent d'être incompatibles avec un souci d'aménagement du territoire, d'où la nécessité d'évaluer le coût réel du maintien d'écoles ou EPLE à faibles effectifs dans des zones relativement isolées, afin d'éclairer les arbitrages politiques à cet égard.

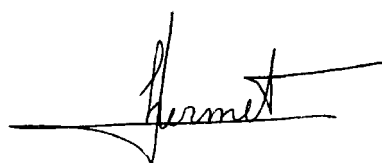
Dans l'ensemble, l'académie se distingue par des résultats des élèves très satisfaisants, mais les écarts entre circonscriptions, écoles et EPLE sont encore trop importants et leur réduction devrait constituer un axe fort du prochain projet académique. Pour y parvenir, encore faut-il améliorer les outils de pilotage pédagogique et leur utilisation, à tous les niveaux de responsabilité. En effet, si les instruments mis en place par la mission statistiques/études (MSE) et le SAIO sont particulièrement pertinents, encore faut-il qu'ils soient davantage utilisés au niveau des écoles et des établissements, de même d'ailleurs que les instruments nationaux élaborés par la DEP. Si la culture d'évaluation progresse, beaucoup reste encore à faire pour sensibiliser et former personnels de direction et enseignants à l'usage d'outils plus objectifs d'évaluation des acquis des élèves. Il importe aussi de mieux tirer parti des compétences des inspecteurs en privilégiant dans leurs activités celles qui ressortent de l'animation et du pilotage pédagogique, mais aussi en exploitant mieux les rapports d'inspection. En effet, si les bons résultats d'ensemble sont dus pour l'essentiel à la qualité des enseignants et des autres personnels, ainsi qu'aux bonnes conditions d'accueil, il demeure

que la réduction des écarts constatés requiert que l'hétérogénéité des enseignants soit autant prise en compte que celle des élèves, afin de pouvoir élaborer des actions de formation continue adaptées aux besoins repérés.

Il faut souligner l'investissement de la rectrice, bien relayée par les IA-DSDEN, dans son rôle de pilote pédagogique, notamment pour stimuler la politique des bassins, des ZEP et de lutte contre l'illettrisme. En particulier, il convient de signaler sa très grande présence sur le terrain et la ferme volonté de l'équipe académique à mettre en œuvre les réformes visant les nouvelles modalités d'apprentissage des élèves à tous les niveaux ainsi que l'exemplaire politique de diversification des langues vivantes.

Comme ailleurs, le maillon le plus faible paraît être l'aide à l'orientation des élèves, des progrès ayant été accomplis toutefois en matière de procédures d'affectation et d'aide à l'insertion. Les dispositifs actuels ne donnent pas satisfaction. Une réflexion doit être conduite avec les divers partenaires sociaux et économiques pour améliorer l'efficacité de l'ensemble du dispositif, notamment celle de l'action des centres d'information et d'orientation (CIO) et des conseillers d'orientation psychologues (COP) ; parallèlement, il convient de développer davantage la formation des professeurs principaux des classes de 4^{ème} et 3^{ème} des collèges à cet aspect de leurs responsabilités. Contrairement à une idée reçue, la proportion d'élèves allant dans l'enseignement général et technologique n'est pas trop élevée dans l'académie, dès lors que l'on tient compte de toutes les formations qualifiantes hors de l'éducation nationale (apprentissage et enseignement agricole, notamment). L'effort accompli pour favoriser d'une part les orientations vers des formations scientifiques, d'autre part l'égalité fille/garçon mérite d'être poursuivi et guidé par des objectifs chiffrés. Un effort particulier doit être fait pour favoriser l'apprentissage, surtout pour des formations de niveau IV, en LP public, le niveau de l'apprentissage dans le secteur public étant beaucoup trop faible dans cette académie. Plus généralement, l'élaboration d'un véritable schéma prévisionnel des formations devrait s'appuyer davantage sur des études prospectives sur les activités économiques et les métiers au niveau régional.

Enfin, le grand chantier qui reste à développer, après une période de défrichage, reste celui de tirer mieux parti de la décentralisation/ déconcentration pour élaborer une véritable politique des ressources humaines, visant à une gestion qualitative de tous les personnels de nature à concilier au mieux les nécessités du service et les appétences et compétences de ces personnels. Le développement d'une véritable fonction GRH est sans doute la grande affaire des prochaines années si l'on veut encore améliorer l'efficacité de l'enseignement dans l'académie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lhermet', with a long horizontal stroke extending to the right.

Alain MICHEL

Philippe LHERMET

Récapitulatif des principales recommandations

<i>Objectif</i>	<i>Démarche</i>	<i>Niveau responsable</i>
Améliorer les outils d'évaluation des acquis des élèves	Utiliser davantage les banques de tests élaborées par la DEP au niveau national	Académie, département, école et établissement
Mieux analyser et utiliser les résultats aux tests nationaux de début de CM2 et de 6 ^{ème}	Communiquer les résultats plus tôt ; former les enseignants	Académie, circonscription, bassin, établissement
Sensibiliser et former les inspecteurs, les personnels de direction et les professeurs principaux à l'usage de tableaux de bord	Sessions de formation au niveau académique et départemental	Académie et département Tous les niveaux
Améliorer la cohérence des données chiffrées aux divers niveaux de gestion	Confier une tâche de coordination à la MSE	Académie, département, bassin, école et EPLE
Former aux enjeux et objectifs du pilotage pédagogique	Sessions de formation	Académie
Améliorer la conception des rapports d'inspection ; mieux les exploiter	Groupe de travail des IEN-EP, des IEN-ET et des IA-IPR	Académie
A plus long terme, mettre en place un suivi de cohorte d'élèves du secondaire	Groupe de travail académique	Académie
Commander des études qualitatives sur les pratiques pédagogiques	Passer un appel d'offres sur des thèmes jugés prioritaires auprès des chercheurs en éducation	Académie et département
Analyser la pertinence du découpage actuel des bassins et renforcer la présence des IEN du primaire (améliorer l'articulation CM2/6 ^{ème})	Groupe de réflexion et organisation au niveau de chaque bassin	Académie, département
Mieux utiliser le fonds d'innovation	Mobilisation des inspecteurs (IEN et IPR)	Académie, circonscription, ZEP, école et EPLE

<i>Objectif</i>	<i>Démarche</i>	<i>Niveau responsable</i>
Se fixer un objectif de réduire les écarts de résultats des élèves, notamment dans les ZEP	Mobilisation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques	Département (IA-DSDEN)
Rétablir les rapports d'activité des IEN		Académie
Donner une place suffisante aux inspections	Attribuer, si nécessaire, des HSA pour des conseillers pédagogiques aides-IPR dans le secondaire	Académie
Poursuivre l'audit des lycées et prévoir si possible celui des collèges et améliorer le suivi	Elargir le vivier de personnes ressources pouvant évaluer (participation de chefs d'établissement) et mieux utiliser les indicateurs	Académie, bassin de formation
Développer l'apprentissage dans les LP publics (en priorité pour les formations de niveau IV)	Campagne de communication, mobilisation des CIO et des COP	Académie / région, département
Développer un schéma d'évolution des petits EPLE	Concertation avec les collectivités locales	Académie / région, département
Rationaliser davantage l'évolution du réseau des établissements	Revoir les procédures de concertation et les critères de choix	Académie, collèges
Améliorer encore les taux de passage aux divers niveaux du collège	Sensibiliser les personnels de direction et les professeurs principaux	Académie
Intégrer dans les tableaux de bord académique l'ensemble des formations hors E.N.	Confier ce travail à la MSE en liaison avec le CSIAO	Ministère et Académie
Améliorer la prise en charge des élèves handicapés	Mission d'évaluation conjointe IGAEN/IGEN	Académie
Mieux connaître l'impact de l'action de la MGI	Mettre en place un dispositif de suivi du devenir des élèves pris en charge	Académie
Promouvoir davantage l'égalité fille/garçon	Fixer des objectifs chiffrés	Académie / LP

<i>Objectif</i>	<i>Démarche</i>	<i>Niveau responsable</i>
Assouplir le dispositif PAM, notamment pour la priorité d'accès en formation de niveau IV	Prendre en compte dans l'affectation le souhait de poursuivre ses études dans le même LP	Académie / bassin
Améliorer l'aide à l'orientation	Former les professeurs principaux de 3 ^{ème} en collège (stages sur l'environnement économique et en entreprise)	Académie
Développer la fonction DRH pour les personnels de direction et d'encadrement	Mettre en place un fichier des RH des personnels de direction	Académie et ministère
	Définir une politique de mobilité de ces personnels	Académie et ministère
	Préparer leur renouvellement par une promotion du recrutement	Académie
	Revoir l'organisation sur deux ans de la formation initiale et mettre en place des stages à public désigné en formation continue	Ministère/académie
	Trouver un juste milieu entre mobilité insuffisante ou excessive	Ministère
	Préciser les conditions et critères d'évaluation des inspecteurs	Académie
	Renforcer la DRH de l'académie	Académie
Elaborer au niveau académique des documents synthétiques regroupant les principales données pertinentes (quantitatives et qualitatives) sur chacun des dossiers prioritaires	Confier cette tâche aux groupes de travail responsables en liaison avec la MSE et actualiser régulièrement ces dossiers	Académie

Annexes

Annexe 1 : Liste des établissements du second degré visités

Annexe 2 : Liste des circonscriptions et écoles visitées

Annexe 3 : Liste des contributions écrites

Liste des établissements du second degré visités

Ariège

- Collège Lakanal - bd Capdeville – 09008 Foix
- Collège de Saint-Girons, Esplanade Pierre Mendès France –BP 113 – 09200 Saint-Girons
- Lycée du Castela - place du Lercadal – BP 178 – 09104 Pamiers
- Lycée professionnel Jacquard, rue Jacquard BP 32 – 09300 Lavelanet

Aveyron

- Collège Jean Jaurès - avenue Jean Jaurès - BP 186 – 12401 Saint-Affrique
- Collège - 23 rue des Ecoles – 12600 Mur-de-Barrez
- Lycée Alexis monteil - 14 rue Carnus – BP 3405 –12034 Rodez cedex 9
- Lycée professionnel Jean Vigo - Le puits de Cales - BP 456 – 12104 Millau cedex

Haute- Garonne

- Collège Victor Hugo - bd Victor Hugo – BP 317 – 31773 Colomiers cedex
- Collège Monnet - 2 bd Charles de Gaulle – 31110 Bagnères-de-Luchon
- Lgt Jolimont - 44 chemin Cassaing – 31079 Toulouse
- Lycée professionnel Charles de Gaulle - 14 avenue Henri Peyruse – BP 316 –31605 Muret
- Lycée général Berthelot - 59 rue Achille Viadieu – 31078 Toulouse cedex

Gers

- Collège Salinis – 3200 Auch
- Collège Maréchal Lannes - cité scolaire - 1 place Brossolette – 32700 Lectoure
- Lycée Bossuet - 42 Jules Ferry – 32100 Condom
- Lycée professionnel Clément Ader - 10 rue du chemin neuf – 32130 Samatan

Lot

- Réseau des collèges de Bretenoux, Saint-Céré et Vayrac
- Lycée polyvalent Louis Vicat - 1 rue Pierre Bourthoumieux – 46200 Souillac
- Lycée professionnel - 13 avenue Fernand Pezet – BP 213 – 46106 Figeac

Hautes Pyrénées

- Collège Desaix - 28 bis rue Desaix – BP 1614 – 65016 Tarbes cedex
- Collège des trois vallées - 26 rue Barèges – 65120 Luz-Saint-Sauveur
- Lg Mendès France - rue du collège – BP 27 – 65500 Vic en Bigorre
- Lycée professionnel Jean Dupuy - 1 rue Aristide Berges – BP 1626 – 65016 Tarbes

Tarn

- Collège La Catalanie – 81260 Brassac
- Collège Albert Camus - avenue Albert Camus - BP 133 – 81604 Gaillac cedex
- Lg Lapérouse - 2 Lices Georges Pompidou – 81030 Albi cedex 9
- Lycée professionnel Borde Basse - cité scolaire – 81108 Castres cedex

Tarn et Garonne

- Collège Pierre Flamens - 10 rue Joseph Flamens – BP 95 – 82100 Castelsarrasin
- Collège Pays de Serre - rue des Carmes – 82110 Lauzerte
- Lg Bourdelle - 3 boulevard Edouard Herriot – BP 373 – 82003 Montauban cedex
- Lycée professionnel Jean-Louis Etienne - 4 rue Lavoisier – BP 15 – 82203 Caussade cedex

Liste des circonscriptions et écoles, visitées

Ariège

Circonscription de Foix rural

- *Ecole d’Auzat – Vicdessos (REP)
- *Réunion avec les enseignants des écoles rurales de Haute-Ariège : écoles de Banat-Saurat-Rabat-Arignac

Aveyron

Circonscription d’Espalion

- Ecole de Lacalm
- Ecole d’Estaing

Haute-Garonne

Circonscription AIS 2

- Ecole élémentaire Pierre Dupont (ZEP) – Toulouse

Circonscription HG 13 – Saint-Gaudens

- Ecole d’Aspet

Circonscription HG 15 - Fonsorbes

- Ecole maternelle de Petit Prince Saint-Lys

Gers

Circonscription d’Auch 1

- Ecole de Lahite (cycle II) / école en RPI

Lot

Circonscription de Cahors II

- Ecole de Lalbenque

Hautes-Pyrénées

Circonscription de Bagnères de Bigorre

- Ecole de Soues
- Ecole de Bernac-Dessus

Tarn

Circonscription de Mazamet

- Ecole Jules Ferry (ZEP) – Commune d'Aussillon
- Ecole du Val (ZEP) – Commune d'Aussillon

Tarn-et-Garonne

Circonscription de Montauban III

- Ecole Ferdinand Buisson (REP) – Montauban

Annexe 3

Liste des contributions écrites des inspecteurs généraux

Rapports thématiques

Evaluation de l'enseignement primaire : Jean Ferrier et Christine Saint Marc

Ecole et territoire : Gisèle Dessieux et Eliane Langlois

Le pilotage pédagogique : Alain Michel

Orientation et insertion professionnelle : Jean-Louis Périllier

Enseignement des langues vivantes : Jean-Georges Kuhn

Les très petits établissements : Armelle Moreau

Etat des lieux des petites structures : Tristan Lecoq

Le management de l'encadrement supérieur : Philippe Lhermet

Comptes rendus de visites et d'entretiens

Jean-Pierre Bazelly, Jean-Louis Claverie, Anne Desrocles, François Dontenville, Jean-Yves Dupuis, Mireille Golawszewski, Michel Goyheneix, Jean-Pol Isambert, Robert Jammes, Jean Jordy, Michèle Leblanc, Richard Maniak, Jean-Louis Michard, Alain Roynette, Pierre Saget et Jean-Pierre Sarmant.