

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Le dispositif d'enseignement et de formation du « pays » de Haute-Corrèze (arrondissement d'Ussel)

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

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

Inspection générale de l'éducation nationale

Suivi permanent de l'académie de Limoges

**Le dispositif d'enseignement et de formation
du « pays » de Haute-Corrèze
(arrondissement d'Ussel)**

NOVEMBRE 2005

Alain-Marie BASSY

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

Jean-Claude RAVAT

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

Philippe SAUVANNET

*Chargé de mission
à l'inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Michel VOLONDAT

Inspecteur général de l'éducation nationale

Pascal JARDIN

Inspecteur général de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Un territoire, des territoires	3
1.1. Leçon de géographie : le puzzle des territoires	3
1.1.1. <i>La non-coïncidence des découpages.....</i>	3
1.1.2. <i>Une intercommunalité qui ne s'est pas saisie de la compétence éducative</i>	4
1.1.3. <i>Un système éducatif dispersé et écartelé.....</i>	4
1.1.4. <i>Corréziens ou auvergnats ?</i>	4
1.2. Leçon de ruralité : un profil socio-démographique caractéristique	5
1.2.1. <i>Ruralité et dispersion.....</i>	5
1.2.2. <i>Baisse démographique et vieillissement de la population</i>	6
1.2.3. <i>Le recul du monde agricole</i>	6
1.2.4. <i>Deux communautés difficilement intégrées : turcs et « gens du voyage »</i>	7
1.3. Leçon d'économie et de politique : les cartes et leur dessous	8
1.3.1. <i>Une économie dominée par la filière bois, à la recherche d'un second souffle</i>	8
1.3.2. <i>Secteur médico-social et service aux personnes : une demande forte insuffisamment satisfaite</i>	8
1.3.3. <i>Les effets ambigus des politiques locales.....</i>	9
1.4. La résultante : un territoire éducatif contrasté	10
1.4.1. <i>Une constante stratégique des établissements : la « chasse à l'élève ».....</i>	10
1.4.2. <i>L'empire des petites structures</i>	11
1.4.3. <i>Une politique incertaine et contradictoire : internats et transports scolaires.....</i>	12
1.4.4. <i>L'enseignement adapté et la scolarisation des élèves en situation de handicap : un souci permanent.....</i>	13
1.4.5. <i>Le secteur privé sous contrat : un positionnement complexe et de plus en plus marginal.....</i>	13
1.4.6. <i>La place paradoxale de l'enseignement agricole</i>	15
1.4.7. <i>Un dénominateur commun : le sport et l'EPS</i>	16
2. Horizontales	17
2.1. Le premier degré : une logique de réseaux encore incertaine	17
2.1.1. <i>Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) : dispositif de survie pour le premier degré.....</i>	18

2.1.2.	<i>Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) : la loi du cantonnement</i>	18
2.1.3.	<i>Les réseaux ruraux d'éducation (RRE) : un « plus » pour l'élève ou pour le maître ?</i>	19
2.2.	Les collèges : main tendue ou cavalier seul ?	21
2.2.1.	<i>Déséquilibre et concurrence</i>	21
2.2.2.	<i>Des mutualisations plus administratives que pédagogiques ou stratégiques</i>	22
2.2.3.	<i>Des partenariats plus ou moins réussis</i>	23
2.3.	Les structures d'adaptation et d'intégration : collaboration distendue et contours flous	25
2.3.1.	<i>Pour une clarification de la stratégie de l' AIS</i>	25
2.3.2.	<i>Zones de recouvrement et contours flous</i>	26
2.3.3.	<i>L' EREA de Meymac : un « splendide isolement » ?</i>	27
2.4.	Le triangle des lycées professionnels : Ussel – Bort – Neuvic	28
2.4.1.	<i>Le jeu du taquin</i>	28
2.4.2.	<i>Le lycée professionnel Barbanceys de Neuvic : CQFD</i>	30
2.4.3.	<i>Formation initiale et formation continue : un lien tenu</i>	31
2.5.	Le lycée Bernart de Ventadour à Ussel : dominant ou dominé ?	32
2.5.1.	<i>Un monopole ébranlé, un rayonnement limité</i>	32
2.5.2.	<i>Le mal-aimé de la Région ?</i>	33
2.5.3.	<i>La quête identitaire : un pôle technologique tertiaire ?</i>	33
3.	Verticales	34
3.1.	Premier degré : le paradoxe des cycles	34
3.1.1.	<i>Taille des structures et politique des cycles</i>	34
3.1.2.	<i>Taille des structures et réussite des élèves</i>	35
3.2.	CM2/6^{ème} : la séquence interrompue	37
3.2.1.	<i>La fin d'une liaison ?</i>	37
3.2.2.	<i>L'entrée en 6^{ème} : un accueil à « bras ouverts »</i>	37
3.2.3.	<i>« To start again from scratch » : l'enseignement des langues vivantes</i>	38
3.2.4.	<i>Du bon et du mauvais usage des évaluations 6^{ème}</i>	39
3.2.5.	<i>Le B2i : un passage de témoin incertain</i>	40
3.3.	Élèves en difficulté et handicapés : tours et détours	41
3.3.1.	<i>Structures adaptées et spécialisées : affectations et parcours</i>	41
3.3.2.	<i>Les sorties précoces en fin de 4^{ème} et le rôle ambigu de la 3^{ème} PVP</i>	42
3.3.3.	<i>Le devenir des élèves des structures adaptées et spécialisées</i>	43
3.3.4.	<i>Aide, soutien et remédiation dans les structures ordinaires</i>	44

3.4. Une nouvelle épreuve : du collège au lycée.....	45
3.4.1. <i>L'orientation en fin de troisième.....</i>	45
3.4.2. <i>Petits et gros : le débat de la performance et de la satisfaction</i>	46
3.4.3. <i>Des outils sans usage</i>	47
3.4.4. <i>La liaison 1^{er}-2nd cycle : la simplicité n'est pas une évidence</i>	48
3.4.5. <i>Doubler le cap de la seconde.....</i>	48
3.5. Le lycée, et après ?	50
3.5.1. <i>Les résultats contrastés des baccalauréats</i>	50
3.5.2. <i>S'orienter après le baccalauréat.....</i>	51
3.5.3. <i>La Haute-Corrèze manque-t-elle d'une formation post-baccalauréat ?</i>	51
Conclusion.....	54

Introduction

Le présent travail s'inscrit à l'origine dans le cadre du programme de « suivi permanent » de l'académie de Limoges, mis en oeuvre par l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Toutefois, compte tenu de l'ampleur du sujet traité et de l'importance des considérations proprement pédagogiques de l'étude, celle-ci a été réalisée en collaboration avec l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), selon des modalités déjà éprouvées l'an passé pour l'évaluation du dispositif d'enseignement de La Souterraine (Creuse) ou pour les évaluations de l'enseignement dans les académies depuis 1998. Une équipe de trois inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et de deux inspecteurs généraux de l'éducation nationale a réalisé l'enquête sur le terrain. Celle-ci, conduite dans une circonscription du premier degré, cinq écoles et une dizaine d'établissements de toute nature¹, a donné lieu dans un premier temps à une centaine de comptes-rendus d'entretien, dont ce rapport constitue aujourd'hui la synthèse.

Cette enquête a été réalisée en trois mois, de janvier à mars 2005. Si les conditions climatiques particulièrement rigoureuses de l'hiver 2005 ont rendu le travail et les déplacements souvent difficiles, elles ont permis aux inspecteurs généraux de donner tout son sens et, de ce fait, toute son importance, à des notions fréquemment utilisées par l'administration du système avec une valeur abstraite : grande ruralité, offre de proximité, isolement pédagogique, poids des transports scolaires, identité territoriale.

A cet égard le choix du territoire observé, arrêté d'un commun accord avec les autorités académiques, répondait de façon pertinente à un tel objectif. En effet, si la méthodologie de l'étude territoriale s'est élaborée et précisée au cours des dernières années dans plusieurs académies, les deux opérations précédentes menées dans l'académie de Limoges avaient pour cible un objet d'étude différent. Dans un cas, celui de la ville de Saint-Junien, dans la Haute-Vienne, était étudiée l'articulation d'une offre de formation abondante et diversifiée dans une ville de 11 000 habitants située à 31 kilomètres de la capitale régionale. Dans l'autre, celui de l'arrondissement de La Souterraine, dans la Creuse, le cas de figure observé était différent, en raison de la présence d'une importante cité scolaire développant un pôle de compétence spécifique, à recrutement national, dans le domaine des arts appliqués. L'intérêt du « pays » de Haute-Corrèze est autre. Territoire à identité forte, aux marges de l'académie, marqué par la ruralité et l'isolement, autour d'un pôle de moyenne importance (Ussel), ce « pays » se signale par la dispersion et souvent la petite taille de ses écoles et établissements scolaires. Il constitue donc un terrain de choix pour mesurer les effets de l'isolement pédagogique et l'impact des initiatives prises pour développer un fonctionnement en réseau, coordonner et harmoniser l'offre de formation, répondre aux exigences d'aménagement du territoire et concilier besoins économiques et demande sociale.

Une telle étude « systémique » d'un territoire homogène et bien identifié permet de porter sur le fonctionnement du dispositif d'enseignement et de formation un autre regard. Ce que ne

¹ Un lycée général, trois lycées professionnels et un lycée agricole, un établissement d'enseignement privé (1^{er} et second degré), sept collèges, un EREA, un CMPP et un IME.

fournit ni l'évaluation académique, trop large et réduite aux actions de pilotage, ni l'évaluation d'établissement, trop étroite pour rendre compte de tout l'environnement contextuel et de la totalité d'un *cursus* scolaire, le territoire l'offre à l'évaluateur.

En premier lieu, cette approche par les territoires permet de mesurer l'écart entre les politiques nationales, relayées par l'échelon académique, et les perceptions ou les applications locales, en fonction des contraintes de terrain que l'étude permet d'identifier. D'autre part, le territoire est le lieu où s'élaborent les stratégies d'établissement et où se constituent les réseaux, qu'ils soient officiels ou non. Les établissements de toute nature y interagissent, dans un rapport de complémentarité ou plus souvent de concurrence. Il n'est pas rare qu'un même enseignant intervienne dans deux, voire trois établissements. Le territoire éducatif est un « champ clos » où évoluent, au sein du système, des forces tantôt synergiques tantôt antagonistes. Mais ce territoire représente aussi un enjeu, en termes d'aménagement, pour les élus et les décideurs locaux, qui entendent annexer son développement à leur propre stratégie. Enfin, c'est un espace qui « cristallise » du temps : celui d'un parcours scolaire de la maternelle au baccalauréat, parcours accompli le plus souvent par l'élève dans les limites d'un territoire, auquel lui-même et sa famille restent fréquemment attachés.

Le présent rapport n'a pas pour ambition de recenser, d'analyser et d'évaluer, de façon exhaustive, les modes de fonctionnement propres à chaque établissement visité, mais plutôt d'offrir une vision « décloisonnée » et synoptique du système éducatif local. En prenant en compte l'ensemble de ses composantes et leurs interrelations, l'étude doit permettre de saisir le paysage de l'offre éducative, tel qu'il apparaît à l'utilisateur, et la manière dont ce dernier entreprend d'y circuler. Un schéma global peu à peu se dessine, un jeu subtil de tensions, d'équilibres ou de déséquilibres entre les divers pôles du territoire éducatif et les forces qui en régissent le fonctionnement.

Dans ce travail d'investigation, les inspections générales ont bénéficié de l'attention et du concours de Monsieur le sous-préfet d'Ussel, des représentants du Conseil régional du Limousin et du Conseil général de Corrèze, des maires des communes visitées, de Monsieur le directeur diocésain de l'enseignement catholique et de Monsieur le directeur régional de l'agriculture et de la forêt. En outre, la bienveillance du rectorat de Limoges et le soutien actif de l'inspection académique de la Corrèze leur ont été d'un grand secours. Enfin la présente étude n'aurait pu être menée à bien sans l'esprit d'ouverture et la disponibilité des équipes éducatives du premier et du second degré (public, privé et enseignement agricole) du pays de Haute-Corrèze. Les inspecteurs généraux tiennent à les remercier tous de leur accueil et de leur collaboration, qui a rendu possible ce travail d'évaluation.

1. Un territoire, des territoires

1.1. Leçon de géographie : le puzzle des territoires

1.1.1. *La non-coïncidence des découpages*

A l'origine, les inspections générales ont pris pour objet d'étude l'aire de recrutement du lycée général et technologique Bernart de Ventadour d'Ussel. Ce territoire, à l'exception de la commune de Treignac, correspond à celui de l'arrondissement d'Ussel et de ses huit cantons (Ussel est et Ussel ouest, Bugeat, Bort, Eygurande, Meymac, Neuvic et Sornac). Il coïncide, à peu de choses près, avec le « pays » de Haute-Corrèze, un ensemble de 68 communes sur 1694 km², abritant moins de 34 000 habitants (dont un peu plus de 10 000 pour la seule ville d'Ussel).

La coïncidence des découpages s'arrête là. Les incohérences sont en effet multiples entre les partitions administratives et celles de l'éducation nationale.

La circonscription primaire intègre, comme le centre d'information et d'orientation (CIO) d'Ussel, les cantons d'Égletons et Lapeau, qui relèvent administrativement de l'arrondissement de Tulle. Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) réunissent des écoles appartenant à des cantons différents² et dont les élèves, malgré l'absence de carte scolaire contraignante en Corrèze (sauf à Brive et à Tulle), relèvent théoriquement de zones de recrutement de collèges différents³. Les réseaux ruraux d'éducation (RRE), dont il sera question plus loin, ne coïncident pas non plus avec des zones administrativement identifiées ni même avec des territoires parfaitement circonscrits : certaines communes de la zone ne souhaitent pas, en effet, y participer. L'existence de communautés de communes n'interfère en aucun cas avec ces regroupements ou ces réseaux : l'existence d'une communauté de communes Sornac-Bugeat n'empêche pas les élèves de Sornac d'être scolarisés à Ussel plutôt qu'à Bugeat et l'école de Sornac d'être le pivot du RRE Millevaches, auquel Bugeat ne participe pas.

Le collège d'Ussel accueille des élèves de Bort, voire du Cantal, depuis que l'internat du collège de Bort est fermé. Le GRETA de Haute-Corrèze est situé à Égletons et rayonne sur la moitié de la Corrèze, y compris Tulle. Sa circonscription reproduit à cet égard celle de la chambre de commerce et d'industrie (CCI de Tulle - Ussel). Même le découpage des comités territoriaux de rugby, qui constituent le bassin de recrutement du pôle « Espoir » du lycée d'Ussel, n'est pas calé sur celui des régions administratives.

² Ainsi le RPI Merlines – Aix – Saint-Etienne-aux-Clos : cette dernière commune relève du canton d'Ussel Est et non de celui d'Eygurande comme les deux autres. Le RPI Saint-Rémy – Saint-Pardoux-le-Vieux relève de deux cantons (Sornac et Ussel ouest).

³ Ainsi dans le RPI Margerides – Saint-Bonnet, l'école de Margerides est rattachée au collège de Bort et celle de Saint-Bonnet-près-Bort à celui d'Ussel. Dans le RPI Mestes – Saint-Angel, l'école de Mestes est rattachée au collège d'Ussel et celle de Saint-Angel à celui de Meymac.

1.1.2. Une intercommunalité qui ne s'est pas saisie de la compétence éducative

La faible densité de la population, la dispersion de l'habitat et la petite taille des communes devaient naturellement inciter au regroupement intercommunal. Sur le territoire étudié, on relève la présence de trois communautés de communes (Pays d'Eygurande ; Bugeat – Sornac et Bort-Lanobre-Beaulieu, communauté trans-départementale et trans-régionale de surcroît, Lanobre et Beaulieu étant deux communes auvergnates du Cantal). Une quatrième communauté, regroupant 14 communes, vient d'être créée, il y a moins d'un an, autour d'Ussel. Néanmoins, si ces structures intercommunales se saisissent des compétences en matière d'aménagement, de développement économique ou de traitement des déchets, elles ne revendiquent en aucun cas une compétence éducative ou para-éducative⁴. Le principe « une commune, une école » est solidement défendu par les élus locaux et les maires restent en première ligne sur le territoire éducatif. L'école maternelle de Neuvic, bâtie il y a dix ans pour accueillir la centaine d'élèves du canton, n'a jamais pu jouer ce rôle et ne reçoit aujourd'hui qu'une cinquantaine d'enfants tous originaires de Neuvic, chaque commune du canton ayant tenu à conserver « son » école. Pourtant la nécessaire réflexion sur l'offre de formation en milieu rural paraît ne pouvoir s'appuyer que sur le levier de l'intercommunalité, au demeurant déjà bien présente sur le territoire.

1.1.3. Un système éducatif dispersé et écartelé

Malgré la faiblesse des distances, les contraintes géographiques (plateau, vallées, contreforts de la chaîne des Puys) et plus encore climatiques pendant la période hivernale conduisent à la multiplication des petites structures scolaires (61 % des écoles sont à une, deux, ou trois classes) et au maintien d'une offre de proximité sur l'ensemble du territoire. Tout effort des autorités académiques pour rationaliser la carte scolaire se heurte à ces contraintes naturelles ainsi qu'aux vœux de la population et de ses élus. Leur action est freinée aussi par les découpages du territoire éducatif lui-même, dont la cohérence et la légitimité peuvent parfois être mises en cause. Les collèges de Treignac (170 élèves) et de Bugeat (28 élèves), l'un tourné vers Tulle et Égletons, l'autre vers Ussel, sont placés sous l'autorité du même principal et mutualisent leurs moyens, en attendant d'être administrativement regroupés (collège et annexe) en 2005-2006. Pourtant chaque collège appartient à un bassin d'éducation-formation (BEF) différent, celui de Tulle et celui d'Ussel : il en résulte pour le principal une contrainte forte d'une double participation aux réunions de bassin...

1.1.4. Corrégiens ou auvergnats ?

Le « pays » de Haute-Corrèze est situé aux marges du département de la Corrèze et aux confins de l'Auvergne. La silhouette du Puy de Sancy borne l'horizon des écoliers de Merlines ou de Saint-Etienne-aux-Clos, du côté du soleil levant. L'A 89, en cours d'achèvement, ouvre une voie, rapide (45 minutes en 2006), vers Clermont-Ferrand, située à 90 kms : la capitale auvergnate, avec ses grands lycées et leurs classes préparatoires, ses universités, ses industries, attire les regards. De l'autre côté, Tulle et Brive, les corréziennes,

⁴ A l'exception de la communauté de communes du pays d'Eygurande qui vient d'entreprendre la création à Merlines d'un centre de loisirs, installé au collège et qui bénéficiera à tous les élèves du canton.

sont à peine moins éloignées et proposent une offre moindre. Le rayonnement de Tulle paraît souvent s'arrêter à Égletons. Au-delà, on se tourne plus volontiers vers l'est.

Comment pourrait-il en être autrement à Bort-les-Orgues, sorte de presque île corrézienne enfoncée dans le Cantal, dont le collège, équidistant du lycée (limousin) d'Ussel et de celui (auvergnat) de Mauriac, est néanmoins concurrencé par le collège cantalien d'Ydes, à 8 kms dont la zone de recrutement « enjambe » l'échancrure bortoise ? Il suffit de suivre sur moins d'un kilomètre la route du collège pour être dans la commune de Lanobre (Cantal).

Mais, malgré ce « tropisme auvergnat » d'une partie de la population de Haute-Corrèze, les rigidités administratives sont difficiles à surmonter : les frontières régionales, départementales et surtout académiques ne sont pas aisément franchissables, notamment pour la poursuite d'études : un collégien de Merlines, désireux de continuer, par dérogation, ses études dans un lycée du Puy-de-Dôme, sera affecté à Montferrand et non à Clermont. Les élèves cantaliens du collège de Bort retourneront le plus souvent dans le Cantal à l'entrée en seconde, comme les élèves corréziens se dirigeront vers Ussel. Mais, pour eux, la voie n'est pas toujours aisée, car les affectations se font encore souvent en fonction du collège d'origine. Il faut ajouter à ces contraintes celles des attributions de bourses, des dates de congés (différentes dans l'académie de Limoges et dans celle de Clermont-Ferrand) et surtout celles des transports scolaires, pris en charge par les conseils généraux, et dont les circuits restent enfermés dans les limites départementales.

Ni vraiment « tulliste » ou « briviste », ni vraiment « auvergnate », la population de Haute-Corrèze, bien qu'elle soit fière de son identité, éprouve aussi parfois le sentiment de sa marginalité, qui fait d'elle « l'oubliée » des métropoles régionales.

Au total, ce « puzzle » des territoires, où les pièces se chevauchent mais ne s'emboîtent pas, complique singulièrement la tâche des pilotes du système éducatif, accroît la difficulté à réguler ou harmoniser des initiatives locales dispersées, rend souvent aléatoire les déterminants des choix d'orientation et brouille, pour les élèves et leurs familles, la lisibilité des parcours scolaires.

1.2. Leçon de ruralité : un profil socio-démographique caractéristique

1.2.1. Ruralité et dispersion

La faible densité de la population (inférieure, sauf dans les deux cantons d'Ussel, à 20 habitants au km²) et le poids d'une économie plus encore forestière qu'agricole donnent au territoire un caractère rural profondément dispersé. A l'exception des chefs-lieux de canton qui comptent entre 800 et 2 000 habitants, voire 3 000 pour Bort, la plupart des communes abritent entre 50 et 300 habitants. L'axe Égletons – Ussel – Merlines, sur l'ancienne voie romaine qui menait de Bordeaux à Clermont-Ferrand, concentre la majeure partie de la population. Ailleurs s'étagent, en ordre dispersé, sur le plateau de Millevaches au nord et les contreforts de celui de l'Artense au sud, de petites communes rurales desservies par des routes fréquemment rendues dangereuses l'hiver par la neige ou le verglas. La difficulté des

communications renforce leur isolement et allonge les temps de transport scolaire : les élèves de la commune de Peyrelevade, située au-delà du Signal d'Audouze, point culminant du plateau de Millevaches (936 m), mettent plus de trois quarts d'heure pour parcourir les 25 kms qui les séparent du collège de Meymac, où ils sont scolarisés. A cet égard, le plateau constitue une sorte de « glacis » qui tend à isoler, au nord et à l'ouest, le triangle Meymac – Ussel – Bort et empêche un accès aisé à la Creuse et à Limoges, qu'on atteint plus aisément, par la route, en rejoignant, au sud-ouest, l'autoroute A 20 au-dessus de Brive.

1.2.2. Baisse démographique et vieillissement de la population

Les caractéristiques démographiques du Limousin depuis les quinze dernières années – baisse constante et vieillissement de la population –, sont observables dans le pays de Haute-Corrèze où elles se manifestent encore avec plus d'acuité, renforcées qu'elles sont par une tendance à l'exode rural. La reprise de la natalité à partir de 2000 n'est pas suffisamment importante pour inverser la courbe sur le long terme. La décroissance de la population en âge scolaire (deux à seize ans) est particulièrement nette et le « déficit générationnel », déjà important aujourd'hui, devrait s'accroître dans les années qui viennent et devenir critique dès 2007. Les effets en sont moins sensibles aujourd'hui dans le premier degré qu'ils ne l'étaient pendant les quatre années antérieures, en raison d'une légère reprise depuis 2002. En revanche, la chute des effectifs est plus accusée dans le second degré, comme au collège de Neuvic, qui perd 20 élèves sur 150 à la rentrée 2004 et doit fermer une de ses deux classes de sixième. L'importance et la brutalité de cette chute prennent parfois un caractère dramatique : à la rentrée 2004, le collège de Bort accueille 185 élèves au lieu de 218 l'année précédente et de 263 dix ans auparavant.

1.2.3. Le recul du monde agricole

La ruralité du territoire ne signifie pas pour autant que la population scolaire issue du monde agricole soit fortement représentée. Si la Haute-Corrèze se signale par une proportion de professions et catégories sociales (PCS) défavorisées (selon la nomenclature de la Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP) légèrement plus forte qu'en Creuse et qu'en Haute-Vienne, la présence des agriculteurs y est moins attestée que dans la Creuse voisine. A ce constat, plusieurs explications : la Haute-Corrèze représente une zone agricole modeste, essentiellement consacrée à l'élevage, mais elle est surtout, traditionnellement, une zone forestière, d'exploitation et de transformation du bois. D'autre part la majorité de la population agricole est aujourd'hui relativement âgée et n'a plus d'enfants en âge scolaire. L'école rurale à classe unique de Saint-Etienne-aux-Clos n'a accueilli en cinq ans qu'un seul enfant d'agriculteur. Les familles installées dans les petites communes périphériques sont en réalité plus « rurbaines » que réellement rurales : ouvriers de l'industrie du bois, agents hospitaliers, personnel d'entretien de l'autoroute, etc. Beaucoup d'entre eux travaillent à Ussel ou dans les communes importantes. Ils s'installent en zone rurale pour des motifs financiers ou pour des raisons de commodité. Ces « rurbains » sont rejoints par des « néo-ruraux », installés en Haute-Corrèze par choix de vie – souvent des natifs de Corrèze qui ont passé une dizaine d'années en région parisienne et reviennent au pays, ou des étrangers (Grande Bretagne, Pays-Bas) qui tentent de monter une entreprise ou une exploitation agricole. L'unique enfant d'agriculteur rencontré par la mission à l'école d'Aix, entre Ussel et

Merlines, était la fille d'un éleveur hollandais... Cette population de néo-ruraux, qui a connu souvent une autre vie et d'autres facilités, notamment en matière scolaire, se montre très active dans les conseils d'administration des établissements et manifeste une exigence particulière pour le maintien et l'enrichissement d'une offre de proximité, propre à soutenir le développement local d'un pays auquel elle est sentimentalement attachée.

1.2.4. Deux communautés difficilement intégrées : turcs et « gens du voyage »

La présence, à Ussel et à Meymac pour l'essentiel, d'une communauté turque et d'une communauté de gens du voyage (en partie sédentarisée à proximité de Meymac) pose au système scolaire des problèmes de nature différente.

La communauté turque est, pour partie, constituée de familles déjà présentes depuis de nombreuses années et, pour partie, de nouveaux arrivants, qui trouvent à s'employer dans la filière bois (bûcheronnage), dans l'abattage des bovins (société Charal) ou dans la maçonnerie. Aucun dispositif particulier, notamment d'enseignement du « français langue étrangère » (FLE) n'a été mis en place dans les écoles ou les établissements scolaires pour accueillir les enfants primo-arrivants. Dès lors, certains d'entre eux risquent de rencontrer de grosses difficultés dans les débuts de leur scolarisation. La communauté turque tend à se replier sur elle-même : le poids exercé sur les enfants par la famille est considérable, notamment pour les jeunes filles. Certaines d'entre elles, plus à Ussel qu'à Meymac, abandonnent prématurément leur *cursus* scolaire, soit parce que les familles ne souhaitent pas qu'elles soient pensionnaires, soit parce qu'elles sont promises en Turquie. Il apparaît nécessaire pour l'institution de mieux prendre en charge ce problème et de ne pas se reposer uniquement sur les efforts associatifs. La présence parmi les délégués de classe du collège de Meymac de deux jeunes filles turques, excellentes élèves de la classe de 4^{ème}, bien décidées à poursuivre leurs études au lycée en seconde générale, constitue, *a contrario*, un remarquable exemple d'intégration réussie, qu'il appartient à l'institution de méditer.

L'instabilité des « gens du voyage », même dans le cas des populations partiellement sédentarisées, pose un problème récurrent, qui n'est pas spécifique à la Haute-Corrèze. Toute scolarisation se heurte en effet à l'absentéisme, qui fragilise les parcours scolaires. L'internat, refusé par la plupart des familles, ne saurait constituer une alternative. Une solution est sans doute à trouver, à l'exemple de ce qui a été observé l'an passé à La Souterraine, en Creuse, dans un dispositif particulier de scolarisation adapté aux pratiques et aux comportements de ce public spécifique.

Un pays rural, mais pas pour autant « paysan ». Des problèmes nouveaux (mais circonscrits) résultant de la présence de deux communautés particulières. Un schéma classique de dépopulation qui conditionne largement les stratégies des établissements et des élus : la Haute-Corrèze constitue un espace clos où les traits caractéristiques du Limousin sont concentrés et le plus souvent accentués : espace propice à l'observation et, au-delà, à la recherche de solutions adaptées.

1.3. Leçon d'économie et de politique : les cartes et leur dessous

1.3.1. Une économie dominée par la filière bois, à la recherche d'un second souffle

Les industries traditionnelles de la Haute-Corrèze sont sur le déclin, notamment dans le secteur de Bort, qui représentait pourtant autrefois le second bassin industriel de la Corrèze : fermeture des tanneries (500 employés) et, en 1999, d'une usine textile. La métallurgie et la mécanique survivent mais ne sauraient être le moteur du développement. Reste la « filière bois », constamment invoquée dans les discours officiels, notamment pour justifier le maintien à Bort d'une formation spécifique⁵. De fait, La Corrèze produit la moitié du bois exploité en Limousin et on peut estimer que cette exploitation n'est qu'à 50 % de ses capacités totales effectives. Mais la fierté qui s'attache au pôle bois, renforcée dans sa légitimité par l'écologie, excède sans doute les réelles capacités de développement industriel de la filière et ses débouchés en matière d'emploi. Plusieurs villes en Corrèze (Tulle, Égletons, Brive), voire en Creuse (Felletin), en Haute-Vienne (Limoges), ou même dans le Puy-de-Dôme ou le Cantal revendiquent pour leur propre compte la filière bois et y adossent des formations professionnelles⁶. Il en résulte une concurrence qui contraint chaque établissement à se spécialiser sur un créneau porteur mais nécessairement étroit : ainsi, pour Bort et d'une façon plus générale pour la Haute-Corrèze, l'industrie de deuxième transformation (menuiserie-charpente) et la construction de maisons en bois. Mais la marge est mince entre la « productique bois », la menuiserie artisanale et l'industrie du bâtiment ; le niveau exigé pour le recrutement est, de ce fait, de plus en plus élevé (bac professionnel voire BTS).

Aussi la chambre de commerce et d'industrie de Tulle-Ussel, tout en mettant en avant cette filière « patrimoniale » servie par l'ISMIB⁷ et la future Maison du bois à Tulle, se tourne-t-elle aussi vers d'autres horizons. S'appuyant sur le nouveau réseau autoroutier (A 89), elle fait le pari du désenclavement, ainsi que du développement technologique et touristique (implantations hôtelières en Haute-Corrèze, création du parc naturel de Millevaches). Le tourisme et le secteur des services pourraient ainsi, au moins partiellement, assurer la relève d'une industrie traditionnelle déclinante ou contrainte à la spécialisation.

1.3.2. Secteur médico-social et service aux personnes : une demande forte insuffisamment satisfaite

La Haute-Corrèze se caractérise à la fois par une population vieillissante et par un équipement médico-social particulièrement développé : centres hospitaliers et maisons de retraite ou de soins pour personnes âgées, même dans de très petites localités (Fondation Claude Pompidou et Centre hospitalier de Merlines, maisons de retraite de Bugeat et de Neuvic). A ces installations s'ajoutent, comme il sera souligné plus loin, plusieurs centres ou institutions spécialisés dans l'accueil de jeunes en situation de handicap. Il en résulte une demande croissante en matière médico-sociale et de service aux personnes. Le canton d'Eygurande (qui

⁵ Une section BEP « bois et matériaux associés » (BMA) et une section bac pro « Construction, aménagement, bâtiment » (CAB).

⁶ LP René Cassin à Tulle, LP Le Mas Jambost à Limoges, LP de Clermont-Ferrand et de Volvic, etc.

⁷ Institut supérieur de management des industries du bois, à Tulle.

abrite les équipements mentionnés de Merlines) emploie dans ce secteur environ 500 agents, tous relativement âgés aujourd'hui et qu'il conviendra de remplacer dans les dix années à venir. En regard de ce besoin, fortement exprimé par certains élus, on reste surpris par la rareté des formations ouvertes en ce domaine, alors même que l'offre professionnelle, notamment pour les jeunes filles, reste limitée aux traditionnelles voies du secrétariat et de la comptabilité (Ussel) ou de la vente (Bort), dont on connaît, pour une population au demeurant peu mobile, le manque de débouchés sur place. La seule filière ouverte est celle du BEP « carrières sanitaires et sociales » au lycée professionnel privé Notre-Dame de la Providence⁸. Il s'y ajoute une formation pour les demandeurs d'emploi, financée par le Conseil régional, d'« employé familial polyvalent ». Il n'est pas douteux que la carte des formations, sur ce point, mériterait un rééquilibrage pour aboutir à une configuration des filières de formation plus adaptée à la fois à la demande sociale, aux vœux des élèves et au marché de l'emploi.

1.3.3. *Les effets ambigus des politiques locales*

Cette dernière observation montre à quel point toute action concertée, visant, avec l'adhésion de tous, une « redistribution des cartes », est rendue délicate sur tout territoire marqué par le jeu politique. Les résultats de celui-ci sont incertains et contradictoires : tantôt positifs, lorsqu'ils résultent d'une volonté politique déterminée ; tantôt négatifs lorsque cette volonté suscite, en retour, une opposition ou une indifférence fondées elles aussi sur des *a priori* politiques. Le dessous des cartes compte tout autant que leur dessus ; les « contre-effets » tendent à neutraliser les effets. Les autorités académiques comme les établissements doivent tenir compte de cette dimension politique de l'action locale et l'intégrer à leur pilotage, comme à la gestion de leurs partenariats avec les trois niveaux de collectivités publiques : municipalités, Conseil général, Conseil régional.

Il en résulte néanmoins quelques difficultés majeures que la mission d'inspection n'a pu que relever :

- d'abord, un faible intérêt porté à la mise en œuvre du plan régional de développement des formations professionnelles (PRDF), de ses nécessaires rééquilibrages et de la mise en place concertée de pôles de compétence. Au-delà des clivages politiques, chaque élu tend à considérer que la collectivité qu'il dirige constitue une exception qui la situe hors-champ et hors-plan.

- l'absence presque totale de « politique de site » entre des établissements relevant de collectivités de niveau différent. Une seule exception notable, due pour l'essentiel à l'initiative de chefs d'établissement, constitue un excellent contre-exemple : à Neuvic, le lycée d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) Henri Queuille, le lycée professionnel (LP) Marcel Barbanceys et le collège de la Triouzoune ont su développer des synergies et mutualiser leurs apports (3^{ème} « technologique » commune au LEGTA et au LP, réalisation prochaine d'un *self* partagé par les trois établissements, utilisation du parcours de golf du LEGTA, etc.)

⁸Cette section accueille, à la rentrée 2004, 18 élèves en 1^{ère} année et 18 en seconde année. Le lycée professionnel d'Ussel s'était porté candidat, lui aussi, pour ouvrir ce BEP en 1999, mais seul le dossier présenté par Notre-Dame de la Providence avait été retenu.

– la disparité des moyens ou des équipements accordés aux collèges et aux lycées. Ceux-là peuvent paraître parfois excessifs⁹ quand ceux-ci sont souvent notoirement insuffisants (Lycée Bernart de Ventadour à Ussel, LP de Bort, LP de Neuvic). Les lycées de Haute-Corrèze ne paraissent pas avoir jusqu'ici bénéficié d'une attention soutenue de la Région. Leur entretien laisse souvent à désirer et des programmes de travaux trop longtemps repoussés doivent désormais être entrepris dans l'urgence. Une prise de conscience semble s'être opérée récemment au Conseil régional : la visite de tous les établissements par son vice-président laisse espérer un déblocage prochain de cette situation.

Dans un territoire où les déterminants de l'action locale sont, comme souvent, dépendants du jeu politique, les évolutions de la carte économique, de la carte scolaire et de la carte des formations ne sont ni forcément naturelles ni forcément parallèles. La concertation et la collaboration de tous apparaissent pourtant nécessaires pour permettre à la Haute-Corrèze une meilleure exploitation de ses ressources et un rééquilibrage de ses moyens, au demeurant importants, en adéquation avec les besoins réels de la population et du territoire.

1.4. La résultante : un territoire éducatif contrasté

Les contraintes géographiques, socio-économiques et politiques font de la Haute-Corrèze un territoire éducatif fortement contrasté. S'y côtoient, à moins de 45 kms, le plus gros collège du département (Ussel, 714 élèves dont 75 pour la SEGPA et l'UPI) et le plus petit collège de France¹⁰ (Bugeat, 2 classes, 28 élèves). L'ensemble du système éducatif présente ainsi des traits saillants originaux, souvent contradictoires, qui traduisent, malgré des caractères communs, une paradoxale complexité sur un territoire apparemment homogène.

1.4.1. Une constante stratégique des établissements : la « chasse à l'élève »

A l'exception notable, encore une fois, de l'enseignement agricole et du LP de Neuvic – dont la spécialisation (machinisme agricole) lui permet d'avoir un rayonnement, sinon national, du moins inter-régional – la baisse des effectifs et les problèmes liés au recrutement constituent l'ordinaire des chefs d'établissement comme des maires et des directeurs d'école. Le maintien des effectifs, pour assurer la survie des structures, des divisions, des options, reste leur préoccupation majeure et peut prendre, comme à Bort, à Bugeat, à Merlines ou à Neuvic, un caractère dramatique, douloureusement ressenti par la population locale et les équipes enseignantes.

⁹ Ainsi l'aménagement du plateau sportif du collège de Bugeat, ou le programme de travaux passé et actuel du collège de Bort, dont l'internat, prévu à l'origine pour 150 pensionnaires, est entièrement inoccupé et a dû être tant bien que mal « recyclé ». On peut encore citer le surprenant projet de reconstruction dans le Centre sportif de Bugeat du collège qui n'accueille aujourd'hui que 28 élèves.

¹⁰ Après celui de l'île de Sein toutefois... Le collège de Bugeat ne subsiste plus en tant qu'EPL en 2005-2006 et a été transformé en annexe du collège de Treignac.

Cette « chasse à l'élève », ouverte toute l'année, n'est pas sans conséquence. L'objectif est de recruter dans l'école ou l'établissement le plus d'élèves possible, au besoin en attirant ceux de l'établissement voisin. Les structures scolaires sont engagées dès lors dans une stratégie concurrentielle, qui conduit souvent à une surenchère de l'offre, qu'il s'agisse des conditions matérielles d'accueil et de travail ou du choix de formations et d'options : concurrence entre l'école de canton et les écoles rurales (parfois au sein du même RPI, entre « très petits » – comme Aix – et « moins petits » – comme Merlines) ; concurrence entre le privé (école, collège, lycée et LP Notre-Dame de la Providence) et le public (écoles, collège, lycée et LP d'Ussel) ; concurrence entre les collèges publics eux-mêmes¹¹, en l'absence de carte scolaire ; concurrence entre les établissements professionnels qui souhaitent offrir les mêmes filières (VAM – vente, action marchande – pour les LP d'Ussel et de Bort) et où les autorités académiques et régionales sont parfois amenées à intervenir pour « redistribuer les cartes » ; concurrence enfin ou confusion entre les diverses structures d'enseignement adapté ou spécialisé (section d'enseignement général et professionnel adapté – SEGPA –, établissement régional d'enseignement adapté – EREA –, unité pédagogique d'intégration – UPI –).

Une telle concurrence peut avoir des conséquences heureuses : elle crée une émulation et conduit parfois les établissements à déployer des efforts particuliers en matière d'accueil, de suivi ou de soutien. Le « marketing éducatif », pour une population de plus en plus « consommatrice d'école », peut être un aiguillon fort dans la recherche de l'excellence. Mais cette surenchère est aussi coûteuse en personnel et en moyens. Elle neutralise trop souvent les mutualisations possibles, les collaborations, le partage ou la synergie. Plus que tout, en figeant la configuration actuelle de l'offre, en visant le seul objectif du maintien de chaque structure existante, une telle stratégie empêche de voir, à plus long terme, quelles sont les évolutions souhaitables, dans l'intérêt de tous et du territoire lui-même.

1.4.2. L'empire des petites structures

Malgré la présence, déjà signalée, du plus gros collège du département, la Haute-Corrèze reste très majoritairement l'empire des structures de taille modeste, voire de très petite taille, qui ponctuent le territoire dans le souci d'assurer en tout lieu une « offre de proximité ». Sur les 36 écoles publiques et privées de la circonscription (huit maternelles et 28 élémentaires), une grande majorité (22, soit 61 %) comptent de une à trois classes. S'y ajoutent neuf écoles de quatre à cinq classes qui concentrent en zone rurale une population venue des communes alentour sans école, et cinq écoles de huit à onze classes dans les deux pôles plus urbanisés d'Ussel et de Meymac. Les collèges de Bort, Neuvic, Meymac, Merlines, Treignac / Bugeat, et le collège Notre-Dame de la Providence accueillent chacun entre 100 et 200 élèves, et les quatre LP entre 100 et 250¹². Quant à l'EREA de Meymac, il est depuis 2002 passé au-dessous de la barre des 100 élèves. Le lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) Bernart de Ventadour lui-même, sur lequel pourraient théoriquement converger les populations de tous les collèges de Haute-Corrèze n'est pas pour autant une grosse structure.

¹¹Cette concurrence peut s'exercer entre deux collèges corréziens, mais aussi, comme pour Bort, entre un collège corrézien et un collège de l'académie et du département voisins (collège d'Ydes à 8 kms).

¹²A la rentrée 2004, les chiffres sont les suivants : LP Bernart de Ventadour à Ussel, 131 élèves, LP Notre-Dame de la Providence à Ussel, 92, LP Marcel Barbanceys à Neuvic, 251 dont 173 seulement en formation initiale, LP de l'Artense à Bort, 236.

Son effectif de 422 élèves à la rentrée 2004 en fait le plus petit lycée du département¹³, loin derrière les établissements d'Égletons, de Brive et de Tulle.

Élèves, parents et enseignants soulignent avec insistance les effets positifs générés par la petite taille des structures scolaires : outre l'avantage de la proximité, toujours apprécié, c'est l'atmosphère « familiale » et surtout le suivi individuel et la réactivité plus grande des équipes enseignantes en cas de « décrochage » d'un élève en difficulté qui sont plus particulièrement cités. Cette supériorité ne paraît pas contestable.

Pourtant la médaille a son revers : pour les élèves moyens ou bons, un manque d'émulation dont les effets sont mesurables dans les résultats globaux des établissements comparés à ceux d'autres territoires ; la « surprotection » qui risque de rendre déstabilisante l'accès ultérieur (en seconde ou après le baccalauréat) à une grosse structure ; le manque de variété des pratiques d'enseignement pour des élèves qui peuvent conserver le même enseignant pendant trois ou quatre années ; l'isolement pédagogique des enseignants, notamment dans le premier degré, et de ce fait l'instabilité du corps en zone rurale ou la présence de nombreux néo-titulaires ; la nécessité de l'itinérance des enseignants, à défaut de celle des élèves : brigades itinérantes (pour les langues vivantes dans le premier degré), services partagés des enseignants de collège, tous dispositifs générateurs de coûts, consommateurs de moyens (une heure pour chaque service partagé) et même « accidentogènes », compte tenu de la difficulté des déplacements en zone montagneuse¹⁴.

1.4.3. Une politique incertaine et contradictoire : internats et transports scolaires

Sur un territoire rural où les communications restent difficiles, l'implantation de nombreux internats, y compris en collège, pouvait apparaître comme une bonne solution et permettre à terme le regroupement autour de quelques pôles importants. Cette politique a été mise en œuvre à partir des années 1970. Mais, dans le même temps, le souci de maintenir un maillage fin du territoire éducatif, la pression des populations et des élus, la réticence des familles à envoyer trop tôt leurs enfants à l'internat, ont conduit le Conseil général à développer de façon importante le dispositif des transports scolaires.

Aujourd'hui, tous les internats de collège, sauf celui d'Ussel (qui y accueille majoritairement les élèves de la SEGPA) sont sous-utilisés, comme à Treignac qui accueille neuf élèves, voire inutilisés et inoccupés¹⁵, comme à Meymac ou à Bort. Les internats du lycée et des lycées professionnels, à l'exception du LP de Neuvic, ne sont pas eux-mêmes utilisés au maximum de leur capacité – signe que leur recrutement demeure étroitement local. Le pôle « Espoir » de rugby occupe à lui seul au lycée Bernart de Ventadour d'Ussel deux des trois étages réservés aux garçons dans l'internat. Quant à l'internat du LP de Neuvic, dont seule une première tranche a été réhabilitée et qui reste pour l'essentiel désuet, il ne permet pas, dans sa configuration actuelle, d'accueillir les jeunes filles.

¹³A l'exception toutefois du lycée d'enseignement général et technologique Notre-Dame de la Providence à Ussel, qui, lui, n'accueille que 61 élèves en 2004-2005.

¹⁴Au collège de Bugeat, trois accidents de la route d'enseignants en service partagé s'étaient déjà produits au cours du premier semestre de l'année scolaire 2004-2005.

¹⁵Mais néanmoins chauffés et éclairés...

Du fait de la sous-utilisation des internats, les transports scolaires ont pris une place déterminante dans la vie et même le parcours scolaire de l'élève du premier comme du second degré : fatigue due aux contraintes horaires matinales, impossibilité de bénéficier des heures de soutien prévues dans certains collèges (Bort, Meymac) au-delà de 17h, choix d'une orientation et d'un établissement pour les seules commodités du transport, etc.

1.4.4. L'enseignement adapté et la scolarisation des élèves en situation de handicap : un souci permanent

Sur un territoire d'une étendue, somme toute, limitée, l'observateur reste frappé par la concentration de dispositifs de prise en charge de la grande difficulté scolaire et du handicap, que ceux-ci relèvent de l'éducation nationale ou, en accord avec elle, du secteur associatif, comme l'association départementale des pupilles de l'enseignement public (PEP 19).

La prévention et le traitement de la grande difficulté scolaire constituent l'objectif des deux réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) d'Ussel pour le premier degré, de la SEGPA d'Ussel et de l'EREA de Meymac pour le second degré, ainsi que du Centre médical psycho-pédagogique (CMPP) d'Ussel, géré par les PEP 19. Celui-ci contribue aussi à l'intégration individuelle des élèves en situation de handicap, où oeuvrent plusieurs autres structures : deux classes d'intégration scolaire – CLIS – (école de la Jaloustre et école Jean Jaurès à Ussel), UPI créée à Ussel à la rentrée 2004, service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) et institut médico-éducatif (IME) La Peyrotte d'Ussel. Ce dernier s'est spécialisé depuis 1993 dans l'accueil d'enfants et d'adolescents psychotiques ou autistes. D'autres établissements comme l'institut thérapeutique éducatif et scolaire (ITES) de Ligniac ont un recrutement moins étroit : la Commission départementale de l'éducation spécialisée (CDES) y oriente des adolescents de 12 à 18 ans présentant des troubles du comportement. Certains d'entre eux sont scolairement intégrés au collège de Neuvic. Le collège de Treignac, quant à lui, a passé un accord avec le Centre des Monédières (Fondation Claude Pompidou) pour scolariser des jeunes de 17 nationalités différentes, issus pour la plupart de l'immigration clandestine.

Au total, un dispositif d'une ampleur exceptionnelle, résultant à la fois de la volonté de l'inspection académique de la Corrèze et des initiatives associatives. Sans doute les établissements spécialisés et l'EREA recrutent-ils sur l'ensemble du département et même parfois sur les départements limitrophes et pas seulement sur le bassin d'Ussel. Néanmoins cette implantation forte peut surprendre, voire inquiéter, lorsqu'on connaît l'importance des « effets-structures ». Malgré une amélioration constatée au cours des dernières années, le risque de recouvrement partiel entre divers dispositifs et de confusion dans les recrutements existe encore, notamment entre l'EREA, la SEGPA (qui dispose d'un internat) et même l'UPI nouvellement créée. On trouve d'ailleurs dans ces trois structures des élèves issus de CLIS.

1.4.5. Le secteur privé sous contrat : un positionnement complexe et de plus en plus marginal

Traditionnellement, l'implantation de l'enseignement privé en Limousin est faible, et sensiblement inférieure aux moyennes nationales. Néanmoins la Corrèze est le département

où la part du privé sous contrat est proportionnellement la plus importante : 7 % dans le premier degré contre 6 % au niveau académique, et 13 % dans le second degré contre 9 %. Il est significatif qu'Ussel soit avec Argentat et Brive l'un des trois lieux d'implantation de l'enseignement privé catholique au niveau du second cycle et le seul, avec Brive, à proposer un dispositif complet d'enseignement : école maternelle, école élémentaire, collège, lycée, lycée professionnel, réunis dans une seule institution depuis 1972, Notre-Dame de la Providence.

Pour autant, cette présence, de la maternelle au baccalauréat, est-elle une présence forte, susceptible de peser de façon significative sur le système éducatif de Haute-Corrèze ? En fait, la situation de l'enseignement privé sous contrat y apparaît depuis plusieurs années fragilisée et marginalisée. En dix ans, malgré une relative stabilité, voire une légère hausse, des effectifs de l'école maternelle et du lycée professionnel, les effectifs globaux de l'institution, premier et second degrés confondus, sont passés de 719 élèves en 1994-1995 à 470 en 2004-2005. A ce déclin, plusieurs raisons :

- l'enseignement privé a subi les effets de la baisse démographique (avec une légère remontée en maternelle depuis 2000) qui atteint aussi le secteur public. Mais il n'a pas su l'enrayer mieux que celui-ci.

- on constate que le choix de l'enseignement privé se fait de moins en moins sur la base de convictions religieuses et de plus en plus pour des raisons de proximité, de commodité ou d'adéquation de l'offre de formation au projet personnel de l'élève (notamment pour le LP) : dès lors le passage de l'enseignement privé vers l'enseignement public, ou de celui-ci vers celui-là, devient fréquent, naturel et de plus en plus imprévisible. En outre, le coût de la scolarité, malgré l'attribution de bourses, pèse lourdement sur une population dont le niveau de revenus reste modeste.

- l'institution Notre-Dame de la Providence, qui bénéficiait auprès des parents d'une image de rigueur et de sévérité, propices à leurs yeux à la réussite scolaire, a progressivement assoupli sa discipline, dans le temps où le collège d'Ussel et plus encore le LEGT et le LP Bernart de Ventadour parcouraient le chemin inverse, en veillant notamment à maîtriser et contrôler l'absentéisme.

- enfin, la baisse des effectifs et, de ce fait, des rentrées financières de l'institution, qui ne bénéficie par ailleurs d'aucune subvention, a mis progressivement celle-ci dans une situation économique délicate, au moment où la mise aux normes de sécurité des bâtiments du collège, du lycée et du LP, exigent la mise en oeuvre d'un programme de travaux coûteux. L'établissement n'est donc plus en mesure d'offrir à ses élèves le même espace de travail, les mêmes ressources et le même confort que le secteur public. L'organisme de gestion de l'enseignement catholique (OGEC), qui gère l'établissement, se trouve ainsi à l'heure des choix : il envisage une opération immobilière de revente des locaux occupés par le premier degré au centre-ville pour regrouper l'ensemble des enseignements dans les actuels bâtiments occupés par le second degré, au prix d'une restructuration complète. Les résultats d'une telle opération demeurent incertains et les conséquences d'une disparition de l'implantation en centre-ville de l'école - secteur qui aujourd'hui fonctionne bien - sont difficilement mesurables.

Le positionnement de l'institution Notre-Dame est donc complexe et paradoxal : les fréquents « transferts de clientèle », dans les deux sens, avec le secteur public n'empêchent pas l'institution, à tous les niveaux, d'apparaître comme un concurrent. Dès lors, les relations, les collaborations, les mutualisations se font rares, si ce n'est au hasard de quelques rencontres sportives. La rivalité peut parfois être forte lorsqu'il s'agit d'obtenir l'ouverture d'une section de la voie professionnelle (BEP « carrières sanitaires et sociales » en 1999). Dans ces conditions, la direction diocésaine cherche plutôt à développer les synergies entre les trois collèges privés catholiques d'Argentat, de Tulle et d'Ussel.

L'institution Notre-Dame de La Providence occupe donc une place, non négligeable, dans le dispositif éducatif de Haute-Corrèze. Mais sa fragilité financière et son positionnement de plus en plus marginal dans un espace où les règles de concurrence prévalent sur la collaboration, appellent la direction diocésaine et l'OGEC à réexaminer avec attention ses possibilités de développement futur.

1.4.6. La place paradoxale de l'enseignement agricole

L'enseignement agricole occupe dans ce territoire une position dominante et néanmoins paradoxale. Sans qu'il soit possible d'établir une relation de cause à effet, on relève, en Haute-Corrèze, la présence d'un lycée agricole (Neuvic) et d'une École forestière (Meymac) mais l'absence totale (et générale pour l'ensemble du département) de maisons familiales et rurales (MFR). Or celles-ci constituent bien souvent, en territoire rural, une voie pour la scolarisation en alternance des élèves en difficulté, à partir de la classe de 4^{ème}. Pour se diriger dans cette voie, il faut, encore une fois, se tourner vers Le Puy-de-Dôme (Gelles) et le Cantal (Saint-Flour) voisins.

L'enseignement agricole d'État, quant à lui, représente dans le « pays » de Haute-Corrèze un pôle important par ses effectifs : 500 élèves dont 300 internes pour le lycée agricole Henri Queuille de Neuvic, 240 élèves dont 235 internes pour le lycée forestier de Meymac. Les deux établissements proposent des formations complètes du niveau V (BEPA) jusqu'à la licence professionnelle. Autour du lycée proprement dit se greffent dans chaque cas des structures annexes : un centre de formation aux métiers du golf, un Centre de formation d'apprentis (CFA), une exploitation agricole et une « ferme pédagogique » pour le premier ; un centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) forestier et un atelier technologique pour l'autre. Le recrutement de chaque établissement s'opère largement au-delà du bassin et même du département de la Corrèze. Sur les 500 élèves du LEGTA de Neuvic, une centaine seulement sont des Corrèziens, ceux-ci bénéficiant depuis deux ans, sur demande de l'inspection académique, d'une priorité lors de la sélection des dossiers. Mais le taux de pression demeure très fort : le LEGTA ne retient qu'un candidat sur trois.

Le dispositif d'enseignement agricole et forestier constitue donc un pôle d'enseignement, de formation et d'animation important mais qui paraît, face au système scolaire de Haute-Corrèze, se développer sur un plan parallèle et sur une aire beaucoup plus large. La pénurie d'effectifs n'est pas sa préoccupation majeure, comme pour les établissements de l'éducation nationale. Dans le tissu économique et social local, un établissement comme le LEGTA Henri Queuille, avec ses 120 agents, constitue une véritable « entreprise » locale et un pôle de

développement. Aussi poursuit-il une politique de partenariats avec la municipalité, mais aussi avec le bassin d'éducation-formation (BEF) et le LP de Neuvic, dont la vocation – le machinisme agricole – tangente la sienne, même si les approches pédagogiques et, plus largement les cultures, restent différentes. Le projet de CFA de Haute-Corrèze, présenté conjointement aux autorités de tutelle par les deux lycées agricoles et le LP de Neuvic, et qui pourrait aboutir en 2005-2006, témoigne de cette volonté commune d'exploiter les expertises respectives et de rapprocher les cultures, pour développer un pôle commun de compétences et assurer localement de nouvelles voies de formation aux élèves.

1.4.7. Un dénominateur commun : le sport et l'EPS

Dans un territoire où la cohésion fait souvent défaut, les pratiques physiques et sportives contribuent, comme bien souvent, à créer un lien indispensable entre les établissements et constituent le ressort d'une dynamique collective.

L'utilisation partagée des installations sportives¹⁶, la participation à des compétitions communes dans le cadre d'associations sportives très vivantes, l'organisation d'un cross inter-établissements, la pratique des activités physiques de pleine nature (APPN)¹⁷ dans un pays de rivières et de sentiers, et l'intérêt porté par tous au pôle « Espoir » de rugby du lycée Bernart de Ventadour sont autant de signes d'une mobilisation collective de la communauté scolaire autour de la pratique sportive.

Créé en 1975 comme une section sport-études puis devenu l'un des neuf pôles « Espoir » du sport français, le « pôle » usselois est un exemple réussi d'intégration, propre à l'enrichissement mutuel des populations d'élèves. Après des débuts marqués par des problèmes de vie scolaire, le recrutement a été ajusté et les exigences en matière de réussite scolaire renforcées : ainsi, les élèves du pôle apparaissent aujourd'hui plus dynamiques et plus responsables que par le passé. Ils jouent un rôle positif dans les classes. Leur fort potentiel physique tire les autres élèves vers le haut et se double le plus souvent d'un succès scolaire. Au total, le pôle « Espoir » constitue pour l'établissement un atout précieux, tant en interne qu'en externe : d'une part, il catalyse les énergies et suscite des modes de collaboration originaux, comme la co-évaluation, entre les professeurs d'EPS et l'animateur pédagogique du pôle ; d'autre part, du fait de son recrutement inter-régional (Centre, Limousin, Bretagne et Auvergne) et de la destinée en équipe nationale de certains des élèves formés, il apporte une prestige incontestable à l'établissement et à une région traditionnellement attachée au rugby (triangle Clermont-Brive-Aurillac).

C'est pourquoi, au lycée Bernart de Ventadour, les professeurs d'EPS sont au centre d'un réseau qui les associe aux instances sportives régionales ou locales, au service des sports de la mairie (notamment pour la répartition des salles et installations) et aux enseignants des autres établissements, publics et privés, de Haute-Corrèze. A cet égard, on note que l'EPS participe

¹⁶ La piscine d'Ussel est utilisée par les écoles et collèges du canton d'Eygurande et du canton de Meymac. Bort dispose d'un bassin extérieur dont la couverture devrait être bientôt réalisée.

¹⁷ En particulier la course d'orientation, le VTT et surtout le canoë-kayak, discipline dans laquelle le collège d'Ussel, avec le soutien du Conseil général (pour l'acquisition des matériels) et l'investissement personnel de l'un de ses enseignants d'EPS, joue un rôle fédérateur.

au dispositif de la 3^{ème} PVP (préparation à la voie professionnelle) : initiation aux métiers du sport, rencontres de professionnels, formation sécurité routière, etc.

Dans le paysage éducatif fortement contrasté de Haute-Corrèze, le sport est ainsi à la croisée de plusieurs chemins et joue, discrètement mais activement, un rôle de facilitateur et « d'entraîneur », tout en renforçant la fierté identitaire du « pays ».

La Haute-Corrèze a trouvé dans une offre éducative abondante et dispersée une réponse aux contraintes du territoire. Chacun, sur place, en reconnaît et en loue les avantages. On en mesure aussi les dangers, dont le moindre n'est pas le risque d'une concurrence, à terme dangereuse, dans un contexte de baisse démographique. L'animation du bassin, auquel le premier degré et les corps d'inspection ne paraissent guère associés, ne semble pas de nature à créer une réelle dynamique collective, que seule la pratique sportive paraît, à l'heure actuelle, apte à servir et à développer.

2. Horizontales

Le territoire est le lieu où se rencontrent les stratégies des établissements et où les effets de synergie, de concurrence ou de rivalité peuvent être appréciés. C'est l'espace dans lequel chaque école, chaque établissement, chaque dispositif de formation interagissent et communiquent avec d'autres, de même niveau qu'eux. C'est là que s'élaborent les « postures » des établissements (par rapport à d'autres), que se construit leur image et que, sous le contrôle des autorités académiques, se constitue l'éventail de leur offre.

C'est aussi le lieu où se développent les réseaux, de toute nature, entre écoles ou établissements réunis autour d'un objectif ou d'un projet commun : réseaux ruraux d'éducation (RRE), réseaux pédagogiques ou documentaires, réseaux de correspondance, etc. De tels réseaux ne sauraient exister sans nouer des partenariats forts et sans l'implication des collectivités territoriales.

Les relations entretenues avec celles-ci bornent l'horizon du territoire. Elles restent bien souvent déterminantes, non seulement en matière d'investissement matériel et d'équipement, mais aussi de plus en plus, en matière d'organisation et de transformation de l'offre.

C'est ce regard « horizontal » que la mission d'inspection a tenté de porter sur le territoire éducatif du pays de Haute-Corrèze.

2.1. Le premier degré : une logique de réseaux encore incertaine

Face à la dispersion du dispositif scolaire du premier degré en Haute-Corrèze, un fonctionnement en réseaux s'est mis en place, à l'initiative, pour l'essentiel, de l'inspection académique. Ces réseaux affectent le fonctionnement des écoles (RPI), l'assistance et l'aide spécialisée (RASED) et, de façon plus originale en Corrèze, les projets pédagogiques partagés (RRE, réseaux ruraux d'éducation).

2.1.1. Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) : dispositif de survie pour le premier degré

Le regroupement intercommunal constitue l'unique solution palliative, devant la chute des effectifs, pour éviter de trop nombreuses fermetures. De 1975 à 2002, d'année en année, 15 écoles, représentant 22 classes, ont été regroupées en sept RPI. L'attachement des maires à « leur » école, déjà souligné, a fait préférer cette solution à celle des regroupements dans une école de canton. Néanmoins, même dans ces conditions, les petites écoles n'abritent fréquemment qu'une seule classe et sont au seuil minimum de fonctionnement : 12 élèves dans la classe de l'école de Saint-Etienne-aux-Clos, qui couvre tout le cycle 2 ; 9 élèves dans celle de l'école d'Aix, pour la totalité du cycle 3. Chaque école, chaque maire comptabilisent leurs élèves à l'unité près. Les « détournements » vers une plus grosse structure sont âprement contestés : un pacte implicite finit par fonctionner. Ainsi, Ussel « joue le jeu », dissuade les parents d'inscrire dans ses écoles les élèves issus des petites communes périphériques et les renvoie dans les écoles de village, pour contribuer à leur maintien. Mais ce n'est pas toujours le cas : la « grosse » école de Merlines (une centaine d'enfants), partie prenante du RPI Aix – Saint-Etienne-aux-Clos – Merlines s'est vu reprocher par ses deux partenaires quelques « vols » d'élèves.

Néanmoins, s'ils assurent la survie des petites écoles, les RPI n'encouragent que de façon très limitée les collaborations et mutualisations : dans le RPI précité, les budgets de chaque municipalité restent indépendants. Chaque école conserve son propre système de restauration et les politiques, notamment en matière d'équipements, diffèrent sensiblement : un PC connecté à Saint-Etienne, deux Mac à Aix. Comme il n'existe pas de conseil de RPI, on peut craindre un manque de concertation dans les choix et, au delà, d'homogénéité dans les pratiques pédagogiques. Paradoxalement, il semble qu'il appartienne au RRE, comme on le verra ci-après, d'assurer une transversalité pédagogique, que le RPI, malgré son nom, n'est pas soucieux de mettre en place.

2.1.2. Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) : la loi du cantonnement

La Haute-Corrèze, comme noté plus haut, dispose d'un important dispositif d'adaptation et d'intégration scolaire. Pour le premier degré, on relève la présence de deux RASED, rattachés à deux écoles d'Ussel, respectivement la Jaloustre (où on trouve en outre une CLIS) et Jean Jaurès. Ils sont composés dans chaque cas d'un psychologue scolaire, d'un maître G et d'un maître E. Le RASED de l'école Jean Jaurès dispose d'une antenne à Meymac et d'une autre à Égletons.

Placées sous la double autorité de l'IEN-AIS de la Corrèze et de l'IEN de circonscription, peu cadrées dans leur travail et leurs missions, ces deux structures paraissent jusqu'ici avoir fonctionné, à leur corps défendant, en « électrons libres ». L'intégration dans le dispositif AIS paraît faible : aucune réunion spécifique à l'AIS depuis un an, aucune visite d'inspection de l'IEN-AIS depuis 2001, des relations très distendues avec la SEGPA d'Ussel et inexistantes avec l'EREA de Meymac. Si le cahier des charges annuel des RASED est bien en adéquation avec le projet départemental AIS, l'objectif central de ce dernier, « la prise en compte du

milieu rural », ne saurait être mis en œuvre par les deux RASED. En effet, l'exiguïté des remboursements de frais (100 € maximum pour les psychologues et 70 € pour les maîtres) ne permet quasiment pas de déplacement en dehors d'Ussel et de sa proche périphérie : pour cette raison, 14 demandes n'ont pu être honorées en fin d'année 2003-2004. Dès lors, le travail des psychologues scolaires s'effectue, en cas de besoin, par téléphone (notamment sur le secteur de Bort) et peut déboucher sur une prise en charge par le CMPP d'Ussel. Toutefois, l'absence de personnel compétent sur place a pour conséquence de freiner la demande d'intervention des parents et des enseignants, qui ont tendance naturellement à censurer leurs propres demandes. Parallèlement, pour les acteurs du RASED, le sentiment de ne pas remplir complètement leur mission est souvent source de démotivation.

Dans ces conditions, les deux RASED s'attachent davantage à faire un travail de fond (sur un ou deux ans) dans les écoles d'Ussel, et interviennent dans la mise en place et le suivi des projets personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). Faute d'être correctement associés au dispositif AIS, ils s'inscrivent plus nettement dans la politique pédagogique de la circonscription. La nouvelle IEN nommée à la rentrée 2004 y est particulièrement attentive. Pour la première fois, un calendrier de rencontres a été défini pour l'ensemble de l'année et les réunions de septembre et d'octobre ont permis d'examiner l'organisation du dispositif et de présenter les projets annuels. Un bilan d'étape est proposé en février-mars, avant l'élaboration du bilan définitif.

Il reste néanmoins que les deux RASED fonctionnent plus comme un appui pédagogique, spécifique à la ville d'Ussel, que comme un véritable réseau spécialisé itinérant, apte à intervenir à la demande sur l'ensemble de la circonscription. Il y a là une ombre sur le paysage scolaire du premier degré, que le responsable de l'AIS pour le département devrait s'attacher à dissiper.

2.1.3. Les réseaux ruraux d'éducation (RRE) : un « plus » pour l'élève ou pour le maître ?

Contrairement à la Creuse voisine, pourtant tout aussi rurale, les RRE ont, à l'initiative de l'inspection académique et des élus locaux, été particulièrement développés en Corrèze, où on en dénombre aujourd'hui onze. Le pays de Haute-Corrèze en compte trois : le RRE du Plateau Bortois, qui a vu le jour en 1999-2000, celui de Millevaches (2001-2002) et celui d'Agriers-Chavanon (2003-2004). Ces trois réseaux ont pris assez naturellement la suite de dispositifs préexistants et relativement informels de relations entre plusieurs écoles.

Les RRE, aux termes de la circulaire 98-252 du 17/12/1998, ont pour but d'assurer un service public d'éducation de qualité en milieu rural, en préservant l'égalité des chances de chacun des élèves, ainsi que de participer à l'aménagement du territoire en consolidant des structures scolaires durables. Mobiliser, encourager les partenariats avec tous les acteurs du milieu rural que sont les enseignants, les parents d'élèves, les élus et les associations qui oeuvrent dans le secteur éducatif, telle est, à l'origine, la raison d'être des réseaux.

Il s'agit donc moins, en principe, d'une structure administrative (même si le RRE fait l'objet d'une convention tripartite communes / département / État), que d'un concept pédagogique de liaison inter-écoles, permettant de rompre l'isolement des enseignants et des élèves et de les

éveiller à une culture commune. Le budget est constitué par l'apport financier des municipalités (achat de matériel), la contribution du département (transport et quelquefois travaux), en moyenne à hauteur de 50M respectivement, et celle de l'État sous la forme d'un poste ou d'un demi-poste de « maître-réseau » itinérant, poste à profil inscrit dans la carte scolaire. Un directeur d'école est référent du RRE et coordonne (sans décharge spécifique) le comité de pilotage du réseau. Un maire joue, lui aussi, le rôle de coordonnateur et de référent du réseau. Une formation spécifique est assurée deux fois par an aux enseignants du RRE, sur site, par les conseillers pédagogiques de circonscription. L'articulation du réseau est assurée par le « maître-réseau » qui participe au conseil d'école et dont l'emploi du temps est défini en accord avec l'inspection de circonscription. Afin d'optimiser la mutualisation des ressources, sont organisés régulièrement des conseils de cycle communs aux différentes écoles du réseau (notamment pour le Plateau Bortois), ainsi qu'une réunion des « maîtres-réseau » pour faciliter les échanges et la capitalisation des expériences respectives.

Chaque réseau d'écoles rurales est structuré autour d'un ou plusieurs projets éducatifs, adaptés à chaque cycle ou destinés à l'ensemble des trois cycles : pour le RRE Agriers-Chavanon, c'est un « défi lecture » autour du thème du loup (cycle 3); un travail sur la carte, la photographie et le conte porté par le projet « *un chemin, une école* » (cycle 2) ; des rencontres sportives en EPS, qui impliquent des déplacements et une réelle mutualisation des moyens (trois cycles) ; pour le RRE Millevaches, ce sont des projets autour du chant choral (trois cycles), de la découverte de l'ordinateur (cycle 1), de la maîtrise du langage, de la résolution de problèmes et de l'apprentissage d'une langue étrangère (cycle 2 et 3).

Les objectifs de tels projets, travaillés avec les enseignants et souvent accompagnés par les conseillers pédagogiques, sont clairement affirmés dans les conventions de partenariat. Il s'agit :

- de rompre l'isolement géographique des écoles rurales en favorisant les relations entre les élèves, ainsi que l'appréhension vécue d'un autre niveau de référence,
- d'élargir le champ culturel et artistique des enfants,
- de valoriser les activités de maîtrise de la langue,
- d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques d'enseignement et les processus d'apprentissage.

Si les réseaux ne semblent pas constituer un frein puissant à la baisse des effectifs en zone rurale (notamment pour le RRE Millevaches), en revanche, leur activité et les pratiques d'échange auxquelles ils contribuent sont très appréciées des élus, des parents d'élèves, et surtout des enseignants. Néanmoins, aucune évaluation n'a été menée pour savoir si ces réseaux, situés à la frontière du scolaire et du para-scolaire, ont un impact réel sur les résultats des élèves et si leur action se traduit par une réelle plus-value, que les évaluations nationales en CE2 ne sont pas en mesure de faire apparaître. Il pourrait donc être opportun que, dans un département qui compte tant de RRE, soit mis en place un dispositif d'évaluation de leur efficacité, fondé sur des indicateurs spécifiques.

De fait, le fonctionnement des réseaux souffre d'un triple handicap :

- l'itinérance des « maîtres-réseau » implique, pour la circonscription, des frais de déplacement non négligeables ; le coût du réseau s'en trouve, de ce fait accru ;
- les communes sans école, dont quelques unes sont adhérentes d'un RRE, y sont le plus souvent mal intégrées ;
- enfin il n'y a pas de cohérence, une fois encore, entre les réseaux, le découpage des cantons, l'intercommunalité ou même les secteurs de collège ; les élèves, rassemblés à travers un projet pédagogique commun, sont souvent ensuite, au-delà de l'école primaire, dispersés ; le RRE ne favorise pas particulièrement la liaison CM2-collège, si souvent distendue.

Au total, le bilan des RRE s'inscrit en demi-teintes : une telle initiative en milieu rural ne peut être accueillie qu'avec sympathie ; l'engagement des élus (qui n'est pas toujours sans arrière-pensées) et celui des enseignants sont considérables ; certains projets pédagogiques, lorsqu'ils sont bien intégrés au *curriculum* scolaire, sont séduisants ; la démarche de réseau constitue sans doute, pour les maîtres, un moyen de rompre un incontestable isolement pédagogique ; mais le statut et la finalité de la structure restent flous ; son coût (un demi-poste ou un poste entier et environ 3 000 €) n'est pas totalement négligeable ; enfin sa plus-value effective sur les résultats des élèves, au demeurant difficilement évaluable, n'est pas aujourd'hui mesurée.

Territoire rural, isolement et dispersion, mais en parallèle attachement à l'École : le regroupement, la mutualisation, le fonctionnement en réseau s'imposent comme une nécessité. Il semble pourtant que la logique du réseau ne soit pas poursuivie jusqu'à son terme. Les initiatives se juxtaposent sans toujours s'accorder. Certaines réactions individualistes subsistent. Les possibilités des nouvelles technologies ne sont pas complètement exploitées. Les rigidités administratives et le coût des déplacements constituent un obstacle de taille à un véritable fonctionnement partagé (notamment pour les RASED). La satisfaction des populations et des élus n'exclut pas de s'interroger sur l'efficacité des dispositifs mis en place. Une évaluation attentive apparaît nécessaire.

2.2. Les collèges : main tendue ou cavalier seul ?

2.2.1. Déséquilibre et concurrence

Plusieurs paramètres, déjà signalés, conduisent à donner au paysage du premier cycle son aspect particulier :

- d'une part la baisse régulière sur le territoire des effectifs scolarisés en collège depuis les dix dernières années ;
- d'autre part la grande disparité de taille des collèges : se côtoient en Haute-Corrèze, un gros collège (Ussel), de petits collèges (Bort, Neuvic, Meymac, Treignac, Notre-Dame de la Providence) et de très petits collèges (Merlines, Bugeat) ; en conséquence les avantages et les inconvénients de chaque établissement sont, en fonction de la taille, d'une nature différente ;
- enfin l'absence de sectorisation contraignante sur l'ensemble du département de la Corrèze, qui laisse les parents libres de leurs choix et donne du même coup au réseau

des transports scolaires un rôle de premier plan dans le façonnage de la carte et dans les choix des familles.

La résultante de ces trois paramètres aurait pu être la mise en place d'un espace collaboratif « rayonnant » (autour du gros collège d'Ussel), appuyé sur des politiques d'échanges et de mutualisations, et sur un réseau exploitant pleinement les ressources des nouvelles technologies. Un tel choix stratégique et technologique aurait sans doute permis de réduire les inconvénients propres à chaque type de structure et de faire plus largement partager leurs avantages (richesse de l'offre pour l'un, suivi individuel et convivialité pour les autres).

Le constat dressé est tout autre. Les stratégies des établissements s'inscrivent dans un paysage concurrentiel, où l'objectif essentiel demeure le maintien ou l'accroissement des effectifs : les ambitions affirmées dans les projets d'établissement, la structuration de l'offre, souvent redondante d'un établissement à l'autre, et les modes d'organisation du travail tendent, de façon implicite ou parfois explicite, vers ce seul but. De ce fait, les relations entre les chefs d'établissement, les équipes éducatives et même les représentants des parents d'élèves, restent limitées. Le cloisonnement prévaut. Le bassin est plus le lieu d'un échange d'informations que celui d'une réelle dynamique collective. Pour nombre d'enseignants, les « services partagés », qui auraient pu constituer l'un des éléments moteurs de celle-ci, sont plutôt vécus comme une contrainte. Ces enseignants entretiennent un sentiment d'appartenance faible à chacun des établissements où ils professent, sans avoir pour autant conscience d'appartenir à une structure éducative locale plus large, capable d'affirmer à travers eux son unité pédagogique : ils sont plus spontanément portés à comparer qu'à réunir. Aussi chaque équipe éducative, dont la conscience professionnelle est par ailleurs exemplaire, confrontée aux difficultés aperçues localement, s'efforce seule de trouver des solutions, parfois déjà mises en œuvre ailleurs : une mutualisation appropriée permettrait sans doute une économie d'efforts.

2.2.2. Des mutualisations plus administratives que pédagogiques ou stratégiques

Sur le territoire, les deux seuls exemples de mutualisation, voulus par les autorités académiques, sont plus de nature administrative que de nature pédagogique ou stratégique : si le collège d'Ussel et celui de Merlines, comme celui de Treignac et celui de Bugeat, sont placés dans chaque cas sous l'autorité du même principal (celui d'Ussel et celui de Treignac), on est loin d'avoir affaire à un seul collège « multi-sites ». Chaque établissement a son propre conseil d'administration, son propre budget et son propre compte financier¹⁸, son projet d'établissement spécifique (conforme aux préoccupations qui lui sont dictées par sa taille). A côté de quelques enseignants à temps plein à Merlines (quatre) ou à Bugeat (un seul), les enseignants en service partagé ont un double sentiment d'appartenance à deux entités bien distinctes. Les échanges ou les mutualisations dans le domaine de la vie scolaire et, plus encore, des ressources documentaires sont inexistantes.

A Neuvic, où une logique de site a exceptionnellement prévalu entre le lycée agricole, le lycée professionnel et le collège, la mutualisation entre collège et LP est cette fois encore

¹⁸ Ce n'est plus vrai en 2005-2006 pour le collège de Bugeat désormais considéré comme une annexe de celui de Treignac.

étroitement circonscrite : le collège, adossé (administrativement et géographiquement) au LP dans ce qui pourrait être une cité scolaire, bénéficie auprès de celui-ci, en matière administrative et comptable ainsi que pour la restauration, d'une assistance opportune, compte tenu de sa sous-administration¹⁹.

La seule véritable expérience concertée de mutualisation pédagogique est sans doute celle de la diffusion de cours d'allemand par visiomatique entre les collèges d'Ussel, de Merlines et de Neuvic. Toutefois, il ne s'agit pas, comme on aurait pu le penser, d'une classe « partagée » dans laquelle l'enseignant se trouve à la fois en présence d'élèves dans le site central et relié à d'autres élèves à distance. Il s'agit plutôt d'une classe « déplacée ». L'enseignant, seul dans un local technique à Ussel, dirige sa classe à distance (à Merlines ou à Neuvic), à raison de trois heures par semaine, en séquences de 55 mn. Il vient toutefois sur place une ou deux fois par trimestre pour avoir un contact direct avec les élèves. Si le procédé présente l'avantage (le seul ?) de permettre au professeur de limiter son itinérance, il demeure artisanal et rudimentaire sur le plan technique et ne suffit pas, seul, à « créer du lien » entre les établissements. De plus l'originalité du procédé ne paraît pas aller de pair avec l'innovation pédagogique : les cours transmis en visiomatique sont une simple réplique d'un cours conduit « en présentiel ». Nul doute qu'un développement des technologies de communication à distance devrait s'accompagner d'une exploitation plus complète des ressources informatiques et s'appuyer sur des contenus pédagogiques spécifiques.

2.2.3. Des partenariats plus ou moins réussis

Dans le double souci de préserver leurs effectifs et de s'ouvrir le plus possible à la demande locale, certains chefs d'établissements ont entrepris, parfois à l'initiative de l'inspection académique, de nouer des partenariats avec des structures associatives locales ou des organismes spécialisés.

La mission d'inspection s'est intéressée à deux expériences originales : l'une, réussie, qui associe le collège de Treignac et le centre des Monédières (Fondation Claude Pompidou) ; l'autre, plus discutable, née d'une collaboration entre le collège de Neuvic et l'ITES de Liginiac.

Créé il y a plus de 30 ans comme maison d'enfants à caractère social, le Centre des Monédières accueille aujourd'hui 72 jeunes de 13 à 18 ans issus de l'immigration (clandestine le plus souvent), isolés et sans famille, de 18 nationalités différentes (Chine, Afrique, Europe de l'Est). Il s'y ajoute quelques adolescents placés par le juge des enfants (protection judiciaire de la jeunesse – PJJ – du Limousin). A l'exception de ces derniers, qui parfois ne restent que quelques mois, les jeunes sont accueillis jusqu'à leur majorité.

Depuis 2001, un partenariat a été établi avec le collège de Treignac, qui a créé une classe d'accueil pour non-francophones. 27 élèves y sont scolarisés en 2004-2005. Les jeunes français, eux, sont intégrés, autant que possible, dans un cursus normal. Une commission mixte, composée de quatre membres du Centre et de quatre membres de l'éducation nationale, présidée par le principal du collège, se réunit régulièrement pour examiner les cas et assurer le

¹⁹ La principale et une gestionnaire constituent l'équipe administrative. Ni adjoint ni CPE.

suivi des jeunes pendant leur période de scolarisation. Ces derniers sont entièrement pris en charge (hébergement, restauration, transport) par le Centre des Monédières. Deux professeurs des écoles spécialisés, relevant de l'AIS, évaluent leurs compétences, proposent leur éventuelle insertion dans une classe pour une discipline donnée (mathématiques, anglais), avant de les intégrer plus complètement dès qu'ils estiment que le niveau langagier minimum a été atteint. Pour ce faire, les deux instituteurs spécialisés dispensent à la classe d'accueil des cours de français langue étrangère (FLE) – dont bénéficient par ailleurs à l'occasion quelques non francophones primo-arrivants dans la région. Plusieurs enseignants du collège complètent ces cours de français par un enseignement de discipline (sur des heures intégrées dans la DGH). La gestion du système est complexe, dans la mesure où beaucoup d'arrivées s'effectuent en cours d'année scolaire. Une planification « à la carte » est en conséquence requise.

Certains élèves préparent ensuite un CAP d'études culinaires dans un établissement dépendant de la Fondation Claude Pompidou. D'autres sont amenés à poursuivre leur scolarité dans des établissements publics, en particulier les lycées professionnels. Le bilan est très satisfaisant et on compte quelques réussites exceptionnelles. Après leur majorité, en revanche, les jeunes échappent souvent au suivi du Centre.

Si l'expérience avait provoqué, au début, quelques réticences chez les parents d'élèves de Treignac, les réflexes communautaires ont été rapidement surmontés et les incidents sont restés exceptionnels. A l'heure actuelle, en quatrième année de fonctionnement, l'expérience est rôdée et parfaitement admise dans la communauté éducative. Le Centre est très satisfait de la collaboration avec le collège et souligne la part déterminante qu'a prise l'actuel principal²⁰ dans la réussite de cette expérience.

En regard de cette expérience réussie, le partenariat conclu entre le collège de Neuvic et l'institut thérapeutique, éducatif et scolaire (ITES) de Ligniac paraît plus hasardeux et suscite de multiples interrogations. Depuis plusieurs années en effet, probablement dans le souci prioritaire de développer ses effectifs, le collège de la Triouzoune à Neuvic accueille des enfants placés (un élève en placement ASE), des élèves en grande difficulté (un élève de 3^{ème} qui en est à sa quatrième rentrée 2004 dans quatre établissements différents), et surtout plusieurs élèves de l'ITES présentant des troubles du comportement. Objectif louable sans doute, mais qui ne s'accompagne ni d'un conventionnement entre les deux établissements ni des moyens appropriés, puisque le collège ne compte aucun enseignant spécialisé. En conséquence, le collège a dû mettre en place un véritable « préceptorat » (notamment pour les deux enfants très difficiles) qui occupe une assistante d'éducation et ...la principale elle-même. Quant aux élèves de l'ITES, ils sont en intégration dans les classes et regroupés dans un dispositif en alternance en 4^{ème} puis dans la 3^{ème} à option technologie, dans lesquelles ils bénéficient d'emplois du temps particuliers.

Les deux classes de 3^{ème} présentent donc un « profil » très différent. La « bonne » troisième, regroupant les élèves moyens et bons, conduit à la 2^{nde} GT ; l'autre, accueillant les élèves en difficulté et ceux de l'ITES, mène à la voie professionnelle (CAP, apprentissage et plus

²⁰ En poste jusqu'à la fin de l'année scolaire 2004-2005.

rarement BEP). Sans doute, la nouvelle principale entend-elle mettre fin à cette familiarisation en profitant de la transformation de la 3^{ème} « technologie » en 3^{ème} de découverte professionnelle (3h) – option qui sera proposée dans les deux classes. Néanmoins, l'hétérogénéité des élèves est telle qu'on peut s'interroger sur les effets d'une telle mesure, qui ne paraît pas, au demeurant, rencontrer le vœu des familles, satisfaites de la situation actuelle. Pour ce qui concerne la présence des élèves en intégration, il paraît nécessaire qu'elle fasse l'objet d'un conventionnement précis et qu'elle s'accompagne de moyens spécifiques pour éviter un dispositif coûteux et pas forcément productif. Il est regrettable de constater, en outre, que cette opération ne paraît pas contrôlée par l'inspecteur AIS de la Corrèze.

Le paysage du premier cycle, où coexistent des établissements de taille différente, reste marqué par le jeu des stratégies concurrentes, la faiblesse des mutualisations autres qu'administratives et le caractère parfois incertain de partenariats, nés le plus souvent de l'initiative individuelle. On regrette une fois encore que n'ait pu être mis en place un véritable espace collaboratif, appuyé sur un fonctionnement en réseau, exploitant les ressources des TICE et attaché à renouveler, adapter et partager ses acquis pédagogiques.

2.3. Les structures d'adaptation et d'intégration : collaboration distendue et contours flous

2.3.1. Pour une clarification de la stratégie de l'AIS

S'il existe bien, à l'inspection académique de Corrèze, un *Projet départemental de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, articulé sur cinq axes²¹, on a déjà pu mesurer, notamment pour ce qui concerne le premier degré et le fonctionnement des RASED, l'écart, sur le territoire de la Haute-Corrèze, entre les ambitions proclamées au niveau académique ou départemental et la réalité du terrain. La stratégie de l'AIS y pêche moins par la quantité des structures mises en place – on en a, au contraire, souligné plus haut la concentration exceptionnelle – que par la qualité du service rendu et du suivi tout au long d'un parcours scolaire. En cette matière, trois handicaps majeurs :

- un pilotage insuffisant de l'articulation entre les différentes structures, l'AIS devant se concevoir comme un système complet, susceptible de répondre à l'ensemble des besoins spécifiques d'intégration pour tous les niveaux de scolarité ; à cet égard on peut regretter la rupture parfois brutale en fin de SEGPA ou d'EREA et l'insuffisance de CAP d'insertion sur le territoire concerné ;
- une connaissance mutuelle des établissements qui ne va pas jusqu'à une collaboration effective ; il est significatif que le « mouvement tournant » qui s'opère

²¹ 1/ Scolariser tous les élèves ; 2/ Prévenir les difficultés scolaires durables et aider à leur dépassement ; 3/ Scolariser les élèves en situation de handicap ; 4/ Associer les familles à toute démarche de projet ; 5/ Concevoir et mettre en œuvre des actions de formation en direction des enseignants.

entre les responsables des différentes entités de l'AIS²², propre à donner à chacun une vision d'ensemble du dispositif, ne débouche pas sur une meilleure répartition des missions et l'élaboration de projets communs ;

– surtout une incapacité, compte tenu du nombre de structures, à pourvoir les postes vacants avec des enseignants spécialisés : plus de 25 % des postes sont en effet occupés par des enseignants non spécialisés. Malgré le dévouement ou la détermination de quelques enseignants, auxquels la mission d'inspection tient à rendre hommage, on peut légitimement s'interroger sur la légitimité de nommer sur les postes vacants de l'AIS des néo-titulaires voire des jeunes recrutés sur la liste complémentaire (quatre d'entre eux ont été affectés à la rentrée 2004 à l'EREA de Meymac). Sauf exception, le découragement guette souvent ces jeunes enseignants, peu sensibilisés à l'AIS par l'IUFM et démunis face à une réalité à laquelle ils n'ont pas été préparés. Il en résulte un renouvellement important sur ce type de poste, qui ne fait qu'accroître le problème de recrutement. Le nombre d'étudiants inscrits en CAPA-SH ne laisse pas espérer un renversement de tendance, d'autant plus que certaines rigidités administratives viennent, une fois encore, compliquer le problème : ainsi les professeurs des écoles exerçant à l'EREA de Meymac et souhaitant s'inscrire à l'IUFM en CAPA-SH ne peuvent le faire sans avoir repris pendant un an une activité d'enseignant dans une classe ordinaire du premier degré.

Dans ces conditions, une clarification de la politique de l'AIS en Haute-Corrèze apparaît nécessaire. L'abondance de structures qui, chaque année, « font le plein », ne constitue pas la preuve que l'adaptation et l'intégration scolaire répondent de façon appropriée et suivie à l'ensemble des besoins détectés. Une meilleure organisation paraît devoir s'imposer, une restructuration de l'offre, pour assurer débouché et suivi, un ajustement de la politique de recrutement et d'affectation, un développement de la formation : ce renouvellement implique le concours de tous, rectorat, inspection académique, instances régionale et départementale, IUFM et milieux associatifs.

2.3.2. Zones de recouvrement et contours flous

Un établissement s'est clairement spécialisé dans les pathologies lourdes et a défini avec précision le périmètre de ses interventions : l'institut médico-éducatif (IME) La Peyrotte à Ussel n'accueille désormais plus que des enfants et adolescents psychotiques ou autistes (au nombre de 45). Il constitue une sorte de « monde clos », débouchant sur les CAT (au demeurant peu nombreux en Corrèze) ou les Foyers occupationnels (où le nombre de places est tout aussi limité).

Exception faite de cet établissement, toutes les autres structures d'enseignement adapté ou d'intégration scolaire (SEGPA, EREA, UPI), travaillent sur des champs voisins et sur des populations qui se recouvrent en partie (ce qui explique parfois certains passages d'élèves d'une structure à l'autre). On a vu aussi comment, en dehors de tout véritable contrôle de

²² Le directeur intérimaire actuel de la SEGPA d'Ussel est l'ancien coordonnateur des enseignants du premier degré de l'EREA de Meymac. La responsable de l'UPI récemment mise en place au collège d'Ussel est une ancienne enseignante de la SEGPA et de l'EREA.

l'IEN-AIS, un établissement comme celui de Neuvic pouvait œuvrer à l'intégration scolaire d'élèves d'un institut thérapeutique accueillant des jeunes souffrant d'un trouble du comportement. Même si les affectations sont prononcées en CDES ou en CCSD, on a parfois le sentiment d'une relative confusion : à preuve, le devenir des élèves de CLIS, plus destinés à être pris en charge par l'UPI, qu'on retrouve néanmoins aussi à la SEGPA ; l'intégration dans les classes du collège de quelques élèves de SEGPA, à l'instar de l'UPI ; certaines entrées en SEGPA par « réorientation » en fin de 6^{ème} ; la présence en SEGPA de quelques élèves de l'ITES de Liginac, alors que leurs camarades sont scolarisés pour partie à Neuvic dans les dispositifs en alternance ; l'affectation à l'EREA de Meymac d'élèves présentant moins des difficultés scolaires que des problèmes de comportement et plus à leur place dans une classe-relais ; etc.

Le flou qui entoure le champ effectif de compétence de chaque structure rend difficile le nécessaire travail d'explication auprès des familles : comment par exemple présenter simplement et clairement les spécificités de l'EREA de Meymac et celles de la SEGPA d'Ussel, qui offre, elle aussi, l'accueil en internat, même si celui-ci n'est pas « encadré » par des éducateurs ?

2.3.3. L'EREA de Meymac : un « splendide isolement » ?

Toute structure d'enseignement adapté, même lorsqu'elle est, comme la SEGPA du collège d'Ussel, intégrée dans un établissement plus large, reste relativement isolée. Au collège d'Ussel, les bâtiments de la SEGPA, en dépit des efforts récents pour y introduire des salles de langue, sont topographiquement distincts de ceux du collège. Même si la situation s'est récemment améliorée (intégration de quelques élèves dans les classes ordinaires, utilisation de salles et de ressources communes, échanges plus fréquents entre enseignants de collège et de SEGPA, etc.), l'intégration de la SEGPA dans le collège n'est ni parfaite, ni complète : marginalisation souvent douloureusement ressentie par les élèves eux-mêmes. Ce sentiment prévaut (ou plus exactement prévalait encore il y a peu) à l'EREA de Meymac, longtemps considéré, aux dires de ses responsables, comme « l'école des fous ».

Faut-il y voir l'effet de son statut d'établissement régional ? Ou de l'impossibilité jusqu'alors, faute d'une offre de CAP adaptée, d'y mettre en œuvre la mixité et d'accueillir des jeunes filles ? Toujours est-il que l'EREA de Meymac semble le grand oublié de la Haute-Corrèze. Même s'il scolarise très majoritairement des Corrèziens (71 %), toutes les stratégies locales et départementales ont tendance à le « contourner », renforçant ainsi son isolement géographique d'un isolement politique. Il ne paraît pas bénéficier non plus d'une attention particulière du rectorat (un poste d'infirmier non pourvu, un poste de professeur de métallerie non remplacé, affectation en 2004 de quatre « liste complémentaire ») ni du Conseil régional (le dossier de restructuration de l'internat, déposé en 2000, n'avait toujours pas abouti au moment où la mission a été effectuée).

Les liens de l'EREA avec les autres structures d'éducation adaptée paraissent distendus : ni concertation, ni échange d'expériences, ni projets communs. Dès lors, et sans doute faute de mieux, l'EREA déploie des efforts pour s'insérer localement à Meymac et y transformer son image : participation aux activités d'un CESC commun au collège, à l'école forestière, à

l'EREA et au premier degré ; engagement sportif dans les compétitions inter-établissements et le « raid » annuel organisés par l'UNSS ; développement des relations avec le milieu de l'artisanat local, etc. Ces efforts sont couronnés de succès. L'image d'une « école des fous » s'est estompée et disparaît aujourd'hui. Mais est-ce suffisant pour sortir l'établissement de son « splendide isolement » ? En s'inscrivant de plus en plus dans le tissu local, l'EREA en vient presque à fonctionner, à l'*instar* de celle d'Ussel, comme une SEGPA du collège de Meymac. Serait-ce une voie possible ?

Bien représenté, voire sur-représenté en Haute-Corrèze, au point qu'on peut redouter un classique « effet structure », l'enseignement adapté ou spécialisé souffre, en réalité, d'un manque de cohérence de la politique de l' AIS appliquée aux spécificités du territoire, d'une imprécision des frontières entre les divers types d'établissements et, même si la préoccupation de l'effectif n'y est pas constante²³, à la différence des autres secteurs, du repli individualiste de chaque structure sur elle-même, ses missions et ses tâches, par ailleurs accomplies avec une parfaite conscience professionnelle.

2.4. Le triangle des lycées professionnels : Ussel – Bort – Neuvic

2.4.1. Le jeu du taquin

Dans le triangle Ussel – Bort – Neuvic, les lycées professionnels, comme les mousquetaires de Dumas, sont en réalité quatre : trois établissements publics (LP Bernart de Ventadour à Ussel, LP de l'Artense à Bort et LP Marcel Barbanceys à Neuvic) et un établissement privé, la partie « lycée professionnel » de l'institution Notre-Dame de la Providence à Ussel.

Un seul de ces quatre établissements possède une identité forte, a obtenu la qualification de « lycée des métiers » et présente une offre circonscrite (maintenance des matériels agricoles, parcs et jardins, travaux publics et forestiers) dont il constitue, du niveau V au niveau III, l'un des pôles nationaux de compétence. Les trois autres ont une offre à la fois plus diverse, moins spécifique et plus traditionnelle : secrétariat et comptabilité pour Bernart de Ventadour, vente-action marchande (VAM), métiers de la mode et industries connexes (MMIC), bois et matériaux associés (MBA) + construction et aménagement du bâtiment (CAB) pour le LP de l'Artense, électrotechnique et carrières sanitaires et sociales (CSS) pour Notre-Dame de la Providence. Outre la diversité, voire la dispersion, de ces filières, on relève aussi parfois leur incomplétude : pas de préparation au baccalauréat professionnel au-delà du BEP « MMIC » à Bort, pas de poursuite d'études possible au-delà du BEP « Carrières sanitaires et sociales » à Notre-Dame de la Providence ; aucune offre de BTS en Haute-Corrèze dans toutes ces filières, malgré les demandes des établissements, compte tenu de l'offre des lycées de Tulle, de Brive ou même de Limoges.

Pour toutes ces raisons, à l'exception des effectifs du LP Notre-Dame de la Providence qui se signalent par leur stabilité voire par une légère progression, ceux des deux autres LP ont décliné de plus de 40 % sur dix ans, au point de menacer leur existence même²⁴ ou de susciter, pour

²³ Sauf à l'EREA de Meymac qui ne compte plus qu'une centaine d'élèves.

²⁴ En particulier celle du LP de Bort, qui, créé pour accueillir 600 élèves, n'en accueillait plus en 2002 que 220, après fermeture de sa section EDPI et de la 4^{ème} technologique.

Bernart de Ventadour (131 élèves à la rentrée 2004), le projet d'une transformation en SEP. Sur ce terrain « miné », la Région et les autorités académiques se sont jusqu'ici abstenues d'entreprendre une réflexion de fond et se sont contentées, au gré des alternances politiques, de « jouer au taquin » entre les deux LP publics. Le transfert à la rentrée 2003 des sections VAM d'Ussel au LP de Bort, compensant le rapatriement de toutes les sections STT au LEGT d'Ussel, avait pour but de ranimer un établissement de plus en plus menacé, en tentant de lui donner une identité et une légitimité plus fortes dans le secteur tertiaire. Il n'est pas sûr que l'objectif ait été pleinement atteint : si on assiste à la rentrée 2004, pour la première fois depuis quinze ans, à une légère remontée (purement mécanique) des effectifs, l'opération de « transfusion » ne s'est pas faite sans quelques pertes. La situation géographique pénalisante de Bort, le profil de la population d'élèves, où les PCS défavorisées et les élèves en difficulté scolaire sont sur-représentés, ont un effet dissuasif. Le LP de Bort a toujours du mal à recruter au-delà de son environnement proche : le choix de l'établissement est un choix « par défaut ».

Ce jeu où domine, trop souvent, la volonté de répartir, compenser et équilibrer les formations sur les diverses structures existantes, dans le souci d'assurer leur pérennité, apparaît aussi dès lors que l'ouverture d'une nouvelle formation a été arrêtée. C'est le cas du BEP « Carrières sanitaires et sociales », revendiqué par le LP Bernart de Ventadour et attribué en 1999 à Notre-Dame de la Providence, qui a su présenter alors un meilleur dossier : cette section, bien qu'elle reste, comme noté plus haut, d'une capacité inférieure aux besoins estimés du territoire, a permis au lycée professionnel privé de préserver ses effectifs (tombés l'année précédente à 79 élèves) et de retrouver un « second souffle ».

Il est sans doute temps désormais de substituer au « saupoudrage » ou au jeu du taquin une double réflexion de fond, dont le PRDF peut constituer la toile de fond :

- d'une part, sur les besoins économiques réels du territoire, le marché de l'emploi et les secteurs professionnels porteurs, de manière à ajuster l'offre globale de formation ;

- d'autre part, sur le fonctionnement et les équilibres du triangle Bort – Neuvic – Ussel²⁵ et de ses quatre LP. Peut-être sera-t-on amené à penser qu'il faut procéder à une fermeture, à des transformations ou à des regroupements. La solution proposée par le proviseur du LP Bernart de Ventadour de transformer celui-ci en SEP est sans doute prématurée aussi longtemps qu'une nouvelle carte des formations, tenant compte de l'ensemble des dispositifs de formation (y compris agricoles) et définissant de manière consensuelle de nouveaux équilibres, n'aura pas été dessinée. Chaque établissement ne saurait résoudre un tel problème à son niveau, sur la base de ses propositions d'ouverture et de fermeture de sections. C'est une réflexion à mener, avec le concours de tous – et notamment des collectivités territoriales et de la CCI. Le bassin d'éducation-formation de Haute-Corrèze pourrait en être le cadre approprié.

²⁵ Les distances de chacun des côtés n'excèdent pas 30 kms.

2.4.2. *Le lycée professionnel Barbanceys de Neuvic : CQFD*

Une telle réflexion peut se nourrir du constat de la réussite du LP Marcel Barbanceys de Neuvic. La démonstration, appuyée sur les choix de l'établissement, est exemplaire, même si elle n'est pas, dans tous les cas, reproductible.

Le LP de Neuvic recrute chaque année plus d'une cinquantaine de jeunes en seconde BEP, qu'il sélectionne sur 100 à 150 candidatures, provenant de l'ensemble de la région Limousin et des régions limitrophes. Ce luxe, rare en Haute-Corrèze, de « choisir » ses élèves et d'élargir son recrutement à l'ensemble de l'aire régionale et même au-delà²⁶, n'est pas le fruit du hasard. C'est le résultat d'une politique poursuivie depuis près de 80 ans²⁷ et plus particulièrement dans les dix dernières années. Cette politique s'appuie sur un certain nombre de points forts :

- la constitution d'un véritable pôle de compétence, reconnu au plan national, dans un secteur professionnel porteur – la maintenance, l'exploitation et la commercialisation des matériels agricoles, de parcs et jardins, de travaux publics et forestiers –, qui permet d'assurer aux élèves formés une intégration professionnelle aisée (deux offres d'emploi par élève en moyenne) ;

- la cohérence et la complétude de l'offre, depuis la 3^{ème} technologique (mise en oeuvre avec le lycée agricole) et le niveau V jusqu'au niveau III : CAP, BEP, mention complémentaire, bac professionnel, année de spécialisation (certificat de qualification professionnelle, CQP), BTS (depuis 2000), et peut-être bientôt licence professionnelle (si un partenaire universitaire est trouvé²⁸). Le LP a reçu la qualification de « lycée des métiers » ;

- l'association étroite des milieux professionnels²⁹ (constructeurs, réparateurs, distributeurs, utilisateurs des matériels) à la vie de l'établissement, au pilotage de son offre, à l'accueil des stagiaires, à l'utilisation de son centre de ressources et de son centre de diagnostic ;

- la politique de partenariat et d'échanges avec d'autres établissements, traduite par des conventions : lycée agricole Henri Queuille de Neuvic (avec lequel les liens sont très forts, bien que les vocations soient différentes), école forestière de Meymac, GRETA d'Egletons, CFA du Moulin Rabaud à Limoges, plate-forme des travaux publics à Egletons (IUT et lycée Caraminot) ;

- la dynamique managériale d'une équipe enseignante, jeune, soudée, stable, pour une part formée dans l'établissement et associée aux choix politiques comme à la

²⁶ Les élèves de la classe de 3^{ème} technologique mise en place avec le lycée agricole et les élèves de Haute-Corrèze (y compris Egletons) sont néanmoins prioritaires.

²⁷ Une école d'artisanat rural a été créée en 1927 à l'initiative de Henri Queuille. Transformée après la guerre en centre d'apprentissage d'artisanat rural et de machinisme agricole, jumelé avec l'école régionale d'agriculture, elle est devenue par la suite le CET de Neuvic, puis le lycée professionnel Marcel Barbanceys. Aujourd'hui la réputation de Neuvic excède largement les frontières du Limousin. Les établissements concurrents les plus proches (Gannat, Le Blanc, Carmaux, Bergerac) ont en général un prestige inférieur au LP de Neuvic.

²⁸ L'université de Limoges s'étant récusée, le LP songe à se tourner vers l'université de Clermont-Ferrand.

²⁹ Un certain nombre d'entre eux ont eux-mêmes été formés par le LP Barbanceys.

sélection d'entrée. Cette équipe se caractérise aussi par l'étroite collaboration des enseignants des matières générales et ceux des matières techniques et professionnelles (notamment pour les visites dans les entreprises qui accueillent des stagiaires) ;

- une exploitation avisée de ressources multiples : financements de projets, crédits européens, crédits CPER, taxe d'apprentissage (très productive, étant donné les liens avec les milieux professionnels) ; pour les moyens d'enseignement, fusion des ressources DGH et GRETA ;

- enfin, un souci de multiplier les voies d'accès : en association avec le GRETA, le BTS agro-équipement est accessible dans le cadre d'un contrat de qualification en alternance.

2.4.3. Formation initiale et formation continue : un lien ténu

Sur ce dernier point, le LP Marcel Barbanceys de Neuvic constitue encore une fois une exception et offre un contre-exemple de la pratique habituellement constatée sur le territoire. Le lien entre formation initiale et formation continue y est, partout ailleurs, extrêmement ténu : constat d'autant plus regrettable qu'une telle synergie serait sans doute propre à insuffler aux établissements d'enseignement professionnel une nouvelle dynamique.

Le GRETA de Haute-Corrèze est installé à Égletons, et non à Ussel. S'il dispose d'une antenne abritée dans le LP de l'Artense, à Bort, les relations entre celle-ci et l'établissement restent extrêmement limitées. La seule initiative prise récemment, celle d'un certificat de compétence académique (CCA) d'« assistant-créateur de mode », en 200h, a failli tourner court : cette voie plus facile était choisie par des élèves titulaires d'un BEP, en lieu et place d'une poursuite d'études en bac professionnel. Le recrutement s'est donc fait plus vigilant. Aujourd'hui, cette formation est suivie par une douzaine de personnes ayant déjà travaillé.

Le LP Bernart de Ventadour héberge depuis 1989 dans ses locaux le centre permanent professionnel (CPP), lui aussi antenne du GRETA d'Égletons. Le proviseur du LP en assume la responsabilité pédagogique. Le rôle du CPP se limite toutefois à accueillir les demandeurs d'emploi possédant une formation scolaire ou une expérience professionnelle dans le domaine du tertiaire de bureau et à leur apporter un complément de formation. Il forme ainsi une quarantaine de personnes par an, sur une durée moyenne de six mois comprenant des stages en entreprise. Dans ce parcours de formation, le CPP a recours, pour les enseignements généraux, à l'atelier de pédagogie personnalisée (APP), basé au collège d'Ussel, et, pour les enseignements professionnels, au LP. Mais l'implication des établissements est assez minime. Le CPP reste en effet orienté sur l'aide aux personnes et la mise en place de formations individuelles. Même s'il a pu répondre occasionnellement à des demandes d'entreprises, il n'est pas engagé dans la voie de la formation professionnelle continue.

En ce domaine, le secteur privé ne développe pas plus de synergies que le secteur public. Le LP Notre-Dame de la Providence, qui avait ouvert en 1995 un centre de formation continue dans les domaines de l'électrotechnique, de l'informatique et de la linguistique, s'est résolu à le fermer quatre ans après, par manque de candidats, selon les responsables rencontrés.

Tous les caractères du territoire se conjuguent pour imposer aux autorités académiques comme aux collectivités territoriales, et tout particulièrement à la Région, une réflexion approfondie sur la carte des formations professionnelles et une recomposition du paysage actuel, dans l'esprit du PRDF. Ce travail de réflexion pourra, pour partie, utilement s'inspirer de l'exemple du LP Barbanceys de Neuvic et devra avoir pour objectif de sortir d'un jeu concurrentiel strictement local pour développer des synergies entre établissements ainsi qu'entre la formation initiale et la formation tout au long de la vie.

2.5. Le lycée Bernart de Ventadour à Ussel : dominant ou dominé ?

2.5.1. Un monopole ébranlé, un rayonnement limité

Si l'on excepte la voie générale et technologique de l'institution Notre-Dame de la Providence, qui scolarisait encore 117 élèves il y a dix ans et n'en accueille plus aujourd'hui que 61, le lycée général et technologique Bernart de Ventadour à Ussel (422 élèves à la rentrée 2004) est en situation de quasi monopole sur l'arrondissement. Il est « le » lycée vers lequel devraient converger les populations d'élèves de Haute-Corrèze orientés vers la 2nde de détermination.

Pourtant la réalité observée est sensiblement différente. Les effets conjugués de la géographie et d'une image plus « technologique » que générale conduisent nombre d'élèves à s'orienter vers d'autres établissements. Si trois élèves sur cinq du lycée sont issus du collège d'Ussel, en revanche à Merlines on se tourne volontiers vers le Puy-de-Dôme voisin ; à Meymac, comme à Treignac, l'attraction pour le lycée Caraminot d'Egletons est égale à celle du lycée d'Ussel, et, pour les meilleurs élèves, le regard se porte vers les « grands » lycées de Tulle (Edmond Perrier), de Brive (Cabanis et D'Arsonval), voire de Limoges (Gay-Lussac). Quant aux élèves cantaliens du collège de Bort, un certain nombre d'entre eux retourne dans les lycées de Mauriac, d'Aurillac, voire de Clermont-Ferrand. La position apparemment dominante du LEGT d'Ussel s'en trouve donc ébranlée.

Son rayonnement paraît, de ce fait, relativement limité : il est borné au nord par le glacis du plateau de Millevaches, au sud par la frontière départementale et régionale, à l'ouest et à l'est par l'attraction des pôles urbains (Tulle / Brive d'une part, Clermont-Ferrand de l'autre). Les liens avec les collèges restent distendus : ils sont faibles avec Meymac, Bugeat et Treignac ; un peu plus étroits avec Merlines, Bort et Neuvic ; mais seulement soudés avec le collège d'Ussel.

L'établissement, exception faite du pôle « Espoir » de rugby, qui l'assure d'une aura plus large sur un territoire étendu, est confronté à un réel problème d'image. Il lui appartient de savoir imposer une identité plus forte, de mieux communiquer sur lui-même avec l'extérieur et de développer des partenariats multiples, de nature à lui assurer rayonnement et insertion dans le tissu local.

2.5.2. *Le mal-aimé de la Région ?*

Aux yeux de la Région, l'établissement estime ne pas avoir le poids qui devrait être le sien. Le LEGT et le LP sont installés dans une dizaine de bâtiments des années 1970, où seuls les travaux les plus indispensables (couverture, réfection des internats et de la cuisine) ont été réalisés. Mais l'intégration des deux structures est rendue difficile par l'isolement du bâtiment qui abrite le LP et la présence, au premier étage de ce bâtiment, d'un gymnase, cause d'importantes nuisances sonores. Les locaux, dans leur ensemble, demeurent vétustes et souvent malcommodes. Certains équipements, telle une salle d'ordinateurs pour les sciences physiques, restent inutilisés du fait de l'inachèvement des travaux (pose de fenêtres).

Bref, une restructuration d'ensemble s'impose, dont la première étude de faisabilité remonte déjà à trois années. Un nouveau cahier des charges, précisant les besoins, a été plus récemment réalisé. L'attitude de la Région, peu empressée jusqu'ici à répondre aux sollicitations de l'établissement, pourrait néanmoins évoluer : une visite approfondie des locaux par le vice-président du Conseil régional et l'intérêt manifesté par la représentante du même conseil au CA de l'établissement laissent espérer une prise en compte de ces demandes, qui paraissent à bien des égards justifiées.

2.5.3. *La quête identitaire : un pôle technologique tertiaire ?*

Une telle restructuration permettrait sans doute à l'établissement tout entier (LEGT et LP) d'affirmer de façon plus déterminée son identité et, par suite, de parfaire son image : celle d'un grand pôle de compétence tertiaire, associant la voie technologique, la voie professionnelle et la formation continue (CPP), et lui valant la qualification de « lycée des métiers »³⁰. La restructuration des bâtiments et la meilleure intégration des deux entités constituent d'ailleurs les deux axes du projet d'établissement (en cours d'élaboration en 2004-2005).

La transformation du LP en SEP, proposée par le proviseur, concourt au même objectif. A condition de prévoir des garanties de représentation des acteurs de la voie professionnelle dans un conseil d'administration unique, cette mesure, à ses yeux, permettrait une meilleure cohésion des deux voies et irait dans le sens d'une rationalisation administrative. A l'heure actuelle, en effet, le collège des ATOS au conseil d'administration du LP est purement fictif puisque, seuls, un poste de CPE et ½ poste de documentaliste sont imputés sur le LP. Toutefois, la transformation en SEP suscite des réticences, notamment de la part du corps enseignant, qui craint que cette transformation ne soit le prélude à une suppression. La mission d'inspection a déjà exprimé plus haut ses doutes quant à l'opportunité de cette proposition aussi longtemps qu'une réflexion approfondie n'a pas été menée sur la carte des formations de l'ensemble de la Haute-Corrèze.

³⁰ Cette qualification a déjà été demandée il y a deux ans. Le dossier a été favorablement agréé, mais la décision définitive a été « ajournée ». Cet ajournement traduit peut-être la crainte que cette décision ne soit interprétée comme l'approbation d'un retour à Ussel de l'ensemble du pôle tertiaire, dont une partie a été désormais reportée sur Bort.

Quoi qu'il en soit, une identité forte en matière technologique paraît la seule qui soit propre à donner une meilleure « visibilité » à l'établissement et à assurer son développement. Le pôle « Espoir » de rugby, quant à lui, est sans doute un dispositif original qui peut servir son image. Mais s'il est exemplaire, il est aussi marginal : peu intégré aux autres grands projets sportifs de Haute-Corrèze – comme le centre sportif de Bugeat – et partiellement déconnecté du reste du dispositif de formation, il prouve seulement que la localisation géographique n'est pas un obstacle au recrutement sur un pôle d'excellence.

Enfin, il resterait à mesurer les effets de la constitution d'un pôle technologique fort sur la voie générale elle-même, déjà mise à mal par une baisse inquiétante de la filière L : à la rentrée 2004, on ne compte que 11 élèves en 1^{ère} L et 12 en terminale L. La montée des filières STT et ES, au détriment de S et L et même STI, conduit à s'interroger sur la pérennité d'une offre diversifiée de l'établissement dans la voie générale et technologique.

Le lycée Bernart de Ventadour, dans sa double composante (LEGT et LP), gagnerait à affirmer une image et une identité plus claires, pour acquérir un rayonnement et une attractivité que sa situation de quasi-monopole est désormais impuissante à lui assurer. Il convient toutefois d'apprécier l'impact et les conséquences de nouveaux choix politiques, non seulement pour l'établissement mais pour l'ensemble du territoire, où les équilibres doivent être revus dans une logique partenariale.

3. Verticales

Nombre d'élèves effectuent la totalité de leur *cursus* dans l'espace du territoire. Le « chaînage » du système éducatif reproduit donc, dans la synchronie, le parcours de l'élève, de la maternelle au post-baccalauréat. Ce parcours est semé d'obstacles, qui imposent autant de « sauts », traduits, dans le système scolaire, par des ruptures d'ordre administratif, statutaire, pédagogique voire conceptuel.

Une évaluation du territoire doit donc s'attacher à mesurer le degré de fluidité de ce parcours et l'importance des obstacles auxquels il se heurte. Dans cette visée « verticale », une place particulière est accordée aux dispositifs d'orientation, ainsi qu'à tous les processus de liaison inter-cycles, inter-degrés ou inter-établissements, examinés sous le double aspect de la continuité pédagogique et du suivi des élèves.

3.1. Premier degré : le paradoxe des cycles

3.1.1. Taille des structures et politique des cycles

Sur le territoire coexistent, dans le premier degré, de petites ou très petites écoles en milieu rural et des écoles plus importantes accueillant une centaine d'élèves (Bugeat, Merlines), ou plusieurs centaines (Bort, Neuvic, Meymac, Treignac, Ussel). Dans ce dernier cas, même si elles sont souvent réunies sous une direction commune, école maternelle et école élémentaire sont clairement distinguées : enseignants, locaux et parfois même objectifs et méthodes pédagogiques leur sont propres.

Cette césure se trouve renforcée, lorsque, comme à Neuvic, se côtoient deux entités administrativement et géographiquement distinctes : cette situation est alors partiellement dommageable pour le cycle 2 qui, de la grande section de maternelle (GS) au CP, « enjambe » le fossé administratif et structurel. La maîtresse de grande section de maternelle se sent plus proche du cycle 1 que du cycle 2. Sans doute existe-t-il des rencontres informelles entre les enseignants de CP/ CE1 et de GS, un travail en concertation et des activités sportives communes. Mais on ne peut que relever l'absence de projet de cycle et de conseil de cycle communs. Si chaque élève de GS fait, en fin d'année, l'objet d'un bilan individuel, la liaison avec l'école élémentaire n'est pas formalisée. Sans doute, Neuvic est-il le lieu où cette césure est le plus vivement ressentie. Un vrai travail de cycle et inter-cycles est mené dans les écoles publiques d'Ussel ou dans celle de l'institution Notre-Dame de la Providence, que la mission d'inspection a visitées.

Il n'en demeure pas moins que, par un étrange paradoxe, la très petite taille des structures constitue un atout pour une application, presque « spontanée », de la politique des cycles, notamment en cycle 2. Dans les écoles où une classe unique accueille en général tous les élèves d'un même cycle (cycle 2 pour l'école de Saint-Etienne-aux-Clos, cycle 3 pour l'école d'Aix), il n'existe pas de strict cloisonnement entre les trois niveaux de classe. Le maître peut ainsi adapter sa pédagogie aux aptitudes des élèves, les meilleurs participant aux activités de la classe supérieure, les moins bons confortant certains acquis de la classe antérieure. Cette souplesse permet sur trois ans d'éviter la plupart des redoublements ou des maintiens en cours ou en fin de cycle.

Pour ces petites structures, qui fonctionnent pour la plupart en RPI, le problème se pose moins à l'intérieur du cycle qu'à la liaison inter-cycles. Même si les élèves évoluent dans un monde clos où tout le monde se connaît, l'absence, dans certains cas, de conseil de RPI ou de structure formalisée de collaboration et de suivi entre les maîtres renforce le risque de rupture pédagogique d'un cycle à l'autre, que les plus grosses structures, dans le cadre du projet d'école, sont plus aptes à éviter. Il n'est pas sûr que les réseaux ruraux d'éducation, trop liés à l'activité d'un « maître-réseau » itinérant, puissent se substituer à des dispositifs formalisés de mutualisation et d'échange pédagogique entre les enseignants. Le rôle de l'IEN de circonscription et des conseillers pédagogiques est donc dans ce cas très important pour assurer au mieux une telle liaison.

3.1.2. Taille des structures et réussite des élèves

Le choix des élus et des populations de maintenir une offre de proximité à travers un réseau de petites écoles pose une autre question. Ce choix, au demeurant coûteux pour la collectivité, va-t-il de pair avec la réussite des élèves ? Peut-on dire que les élèves des petites écoles sont mieux préparés ou au contraire plus fragilisés que leurs camarades des plus grosses structures pour leur poursuite d'études au collège et leur devenir ultérieur ?

Pour répondre à cette question, trop souvent tranchée *a priori*, force est d'abord de constater le manque à peu près total d'instruments de suivi et d'outils d'évaluation. Faute de pouvoir « tracer » avec précision le parcours de chaque élève de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire et de pouvoir effectuer sur la durée des suivis de cohortes réelles, l'observateur est

le plus souvent réduit à tenter de combiner quelques indicateurs ou d'analyser les observations du terrain. De plus, comme on l'a souligné plus haut, les effets des dispositifs mis en place, tels que les RRE, n'ont jusqu'ici donné lieu à aucune évaluation. Une fois encore, l'évaluation CE2 et l'évaluation 6^{ème}, dont l'usage à titre d'« évaluation-bilan » est particulièrement déviant, constituent les seuls repères accessibles. Mais il conviendrait de pouvoir les étudier élève par élève et école par école, ce qui n'est pas le cas.

Du croisement d'indices multiples, il est néanmoins possible de faire émerger quelques tendances.

D'une part en Haute-Corrèze, pour les raisons exposées plus haut, le suivi individuel des élèves permet, en cours de cycle et en fin de cycle 1 et 2 une réduction assez nette des redoublements ou des maintiens, qui se traduit néanmoins par un allongement des parcours en cycle 3 (maintien en fin de cycle notamment).

D'autre part, les résultats à l'évaluation CE2, légèrement inférieurs jusqu'ici en français au score national, marquent un net redressement en 2004 (score global passant de 62,28 % à 69,99 %). En mathématiques, les scores restent très proches des chiffres obtenus nationalement. En revanche, les résultats obtenus à l'évaluation 6^{ème} par l'arrondissement marquent en partie le pas par rapport aux résultats départementaux et nationaux.

Une combinaison de tels indices peut laisser penser :

- que les petites structures d'enseignement constituent un atout incontestable, notamment au cycle 1 et au cycle 2, pour la prise en charge des élèves en difficulté. Le suivi individualisé évite les décrochages et permet une application judicieuse de la politique des cycles ;
- que, pour les élèves moyens et bons, en revanche, l'avantage est beaucoup moins évident, et le taux de réussite global n'est pas meilleur (voire parfois inférieur, à l'entrée en 6^{ème}) à celui qui prévaut dans des territoires moins ruraux. Il est difficile néanmoins, dans ce taux de succès, de faire la part de ce qui relève des déterminants socioculturels de la population et de ce qui relève des structures d'enseignement elles-mêmes ;
- que l'amélioration de la maîtrise de la langue au niveau du CE2 (si toutefois elle se confirme) peut être due au développement, en particulier dans le cadre des RRE, d'une pédagogie plus active.

Dans le premier degré, la taille des structures d'enseignement peut sembler *a priori* déterminante pour l'application des politiques et le devenir ultérieur des élèves. Les constats effectués ne sont pas aussi clairs. La mise en œuvre de la politique des cycles peut, à la limite, sembler mieux servie par les petites structures que par les grosses. Quant au succès scolaire, si les avantages de la petite école sont avérés pour les élèves en difficulté, il est difficile de faire apparaître un clivage déterminant entre petites et grosses structures en matière de réussite globale des élèves. En cela, comme sur bien d'autres points, le souci de l'évaluation n'a pas prévalu et les outils appropriés font défaut.

3.2. CM2/6^{ème} : la séquence interrompue

3.2.1. *La fin d'une liaison ?*

Le passage du premier au second degré constitue une étape capitale du parcours de l'élève. C'est le premier obstacle de taille qu'il lui appartient de franchir. En Haute-Corrèze, à l'exception des petites structures familiales, où premier et second degrés vivent en symbiose (Merlines, Treignac, Bugeat – depuis l'arrivée du principal actuel – et, pour des raisons évidentes, Notre-Dame de la Providence), cette liaison se fait mal ou ne se fait plus : à Ussel ou à Meymac, on évoque le temps, pas si lointain (trois ans), où il existait des journées de concertation pédagogique entre enseignants des deux niveaux, donnant lieu à la production en groupe de travail de documents d'harmonisation. Les résultats des évaluations 6^{ème} ne font pas l'objet d'une analyse conjointe. Seul le minimum est assuré (sans réelle conviction de part et d'autre) : journée de visite du collège par les élèves de CM2, quelques rencontres entre enseignants à leur initiative individuelle, journée d'harmonisation, qui permet aux enseignants de collège de connaître le profil des élèves arrivant en 6^{ème} et leurs résultats aux évaluations³¹, transmission aux collèges des dossiers des élèves (que les enseignants n'exploitent guère, la plupart du temps, par crainte de voir se constituer ainsi un « casier judiciaire de l'élève »), invitation des maîtres aux premiers conseils de classe de 6^{ème} (auxquels ils ne se rendent jamais), envoi des bulletins trimestriels de l'année de 6^{ème} aux maîtres du premier degré, qui ne sauront en revanche que rarement ce que deviennent leurs anciens élèves après la 3^{ème}.

Ce « service minimum » donne, ici comme ailleurs, aux enseignants et aux responsables le sentiment de s'être acquittés de l'obligation d'assurer au mieux cette liaison, dont l'importance ne leur échappe pourtant pas. Que, de surcroît, une opération périscolaire, (comme à Neuvic, autour d'un conteur) ait pu être mise en œuvre conjointement par l'école et le collège, aussitôt la « bonne conscience » est totale et le difficile passage dans le second degré paraît, aux yeux de tous, bien préparé.

Au-delà du discours stéréotypé, néanmoins, les doutes se devinent. Les deux catégories d'acteurs se réclament de cultures différentes, irréductibles l'une à l'autre. Les parallèles ne se rencontrent pas, moins encore dans les villes qu'en milieu rural, même si, comme on l'a vu, les RRE ne facilitent pas particulièrement le passage de l'école au collège. Restaurer la liaison CM2/6^{ème} constitue l'une des priorités de l'IEN de circonscription nommée en 2004. On ne peut que l'approuver et l'encourager dans cette voie.

3.2.2. *L'entrée en 6^{ème} : un accueil à « bras ouverts »*

Si la continuité pédagogique est brisée, si la séquence est interrompue, en revanche la qualité de l'accueil offert en 6^{ème} par les collèges est unanimement reconnue. A Ussel, la visite préalable du collège et la participation des CM2 à la « fête de la science » ont préparé les esprits et évitent tout sentiment de « dépaysement » à l'arrivée. En outre, dans les collèges d'Ussel et de Merlines, une semaine de découverte fin août avant la rentrée et la pré-rentrée permet aux élèves et à leurs familles de se familiariser avec le collège, hors de la présence de

³¹ A Ussel, depuis l'an passé, cette réunion a été abandonnée.

l'instituteur. Initiative originale et propre à rassurer les familles, dont on regrettera seulement qu'elle soit financée sur les ressources du dispositif « École ouverte »...

Dès lors, le passage, sous ses aspects « matériels » s'effectue en douceur. Nouvelles matières (SVT, technologie), travail à la maison et notation chiffrée, pluralité des enseignants : tout est découvert sur le mode de la curiosité plus que sur celui de l'angoisse. Le désir de rassurer semble parfois poussé un peu loin : les élèves de 6^{ème} du collège d'Ussel ont remarqué que l'ensemble du premier trimestre et le mois de janvier étaient consacrés pour l'essentiel à une révision et à une consolidation des acquis antérieurs ! La tentation, à l'entrée dans le second degré, de « repartir de zéro » se manifesterait-elle aussi dans d'autres disciplines que celle des langues vivantes ?

3.2.3. « *To start again from scratch* »³² : l'enseignement des langues vivantes

Même si le collège d'Ussel accueille dans une classe de 6^{ème} bi-langues les quelques germanistes formés dans deux des trois écoles publiques de la ville (La Gare et Jean Jaurès) l'anglais est enseigné à 97,8 % dans l'ensemble du cycle 3 (sans exception) de la circonscription. Ce déséquilibre n'a rien d'exceptionnel. Il se trouve simplement accentué dans le pays de Haute-Corrèze, du fait qu'un seul collège sur huit peut accueillir des germanistes en première langue³³.

L'enseignement de l'allemand est assuré par un professeur du collège, celui de l'anglais par douze enseignants habilités, un « maître-réseau » (celui de Millevaches), un professeur de collège, une assistante anglaise (qui circule dans plusieurs écoles) et deux brigadiers itinérants. Ces derniers desservent des petites écoles dans un rayon de 40 kms autour d'Ussel et sont indemnisés sur le budget de frais de déplacement des TZR. On constate, avec regret, que les maîtres ne participent pas systématiquement aux cours de langues, préférant le plus souvent profiter de l'occasion pour prendre en charge un demi-groupe. Leur présence et leur participation régulière permettraient pourtant d'établir un lien plus évident pour l'élève entre la langue et les diverses autres disciplines, ainsi que d'assurer un meilleur suivi individuel de l'ensemble de ses compétences.

Cette dissociation des enseignements, l'insuffisante formation des maîtres à la pédagogie spécifique des langues vivantes, les méthodes employées qui privilégient l'oralité et le jeu au détriment de la structure de communication de la langue, la présence de quelques élèves qui n'ont pas reçu ce « pré-enseignement de langues », autant d'arguments évoqués par les professeurs de collège pour justifier leur position constante : la nécessité de tout reprendre à zéro à l'entrée en 6^{ème}. Les élèves, selon eux, ont reçu une initiation qui leur a rendu familière la musique de la langue, mais leur capacité langagière est inexistante.

Ce discours récurrent ne laisse pas d'être inquiétant, quand on mesure les efforts faits par l'institution pour généraliser l'enseignement d'une langue vivante étrangère au cycle 3, et bientôt au cycle 2. Il conduit à s'interroger aussi bien sur la capacité d'adaptation des

³² « Repartir de zéro ».

³³ Le département compte au total trois collèges avec des classes bi-langues de 6^{ème}, dont un à Ussel, et 4 collèges proposant l'allemand en LV1 (y compris un établissement privé).

professeurs du second degré à de nouvelles conditions d'exercice de leur enseignement, que sur les modes de formation des maîtres en IUFM. Dans tous les cas, on relève une fois encore le fossé méthodologique et « culturel » qui paraît séparer les deux catégories d'acteurs : pour l'élève, au mieux, ses trois années d'apprentissage au cycle 3 ne lui auront pas permis de capitaliser un savoir réutilisable ; au pire, ce hiatus pédagogique sera vécu comme une difficulté supplémentaire lors du passage de l'école au collège. Dans tous les cas, on peut s'étonner que, dans un territoire restreint comme celui de la Haute-Corrèze, les échanges, les rencontres et la réflexion conjointe sur les méthodes d'apprentissage ne soient pas plus développés entre les enseignants du premier et du second degré. Au delà du suivi des stagiaires PE2 et des néo-titulaires habilités, le rôle de la conseillère pédagogique pour les langues, attachée à l'inspection académique de la Corrèze, pourrait aussi consister à faciliter ce nécessaire dialogue.

3.2.4. Du bon et du mauvais usage des évaluations 6ème

L'évaluation nationale menée au début de l'année de 6^{ème} a valeur diagnostique. Elle doit servir à l'enseignant de collège à repérer les acquis et les éventuelles difficultés de ses élèves et à adapter en conséquence sa pratique pédagogique. En même temps, un retour doit être fait sur le CM2, afin que le maître puisse, lui aussi, mesurer les effets à terme de son enseignement et, sur la base de ce constat, réfléchir aux infléchissements ou aux ajustements nécessaires.

On sait l'usage « déviant » qui est fait classiquement de telles évaluations, en particulier en l'absence d'évaluations-bilans. Leurs résultats sont moins utilisés à titre « thérapeutique » que pour établir des classements (inter-académiques, intra-académiques, intra-départementaux, entre chaque secteur de collège, etc.). La Haute-Corrèze n'échappe pas à la règle : le constat est dressé, à partir de 2003, d'un différentiel négatif, notamment en français, par rapport au reste du département et de l'académie, même si les chiffres demeurent proches des scores nationaux.

Devant ces résultats relativement médiocres, un second usage déviant vient compléter le premier et accentuer la césure entre les acteurs du système éducatif. Les enseignants de collège tendent, comme à Bort, à justifier les résultats ultérieurs de leurs élèves en rejetant la responsabilité sur l'enseignement dispensé dans le premier degré et le « niveau » insuffisant de ceux qui accèdent au collège : pour eux, l'explication est à trouver dans le trop rapide renouvellement du corps enseignant du premier degré, composé pour l'essentiel, en milieu rural, de néo-titulaires qui demandent rapidement un autre poste.

De leur côté, les enseignants du premier degré, conscients d'une dégradation des résultats entre l'évaluation CE2 et l'évaluation 6^{ème}, font un constat d'échec : selon eux, il est vrai qu'un élève sur quatre obtient à l'évaluation 6^{ème} des résultats nettement inférieurs au score moyen. Ces élèves, déficients légers, ou psychologiquement instables, ou encore étrangers d'origine, auraient sans doute besoin d'un accompagnement psychologique et pédagogique particulier. Mais le « cantonnement » des RASED à Ussel ne facilite pas les choses. De plus, en accord avec l'inspection académique, aucun maintien en fin de cycle 3 n'est prononcé si l'élève a déjà fait l'objet d'un maintien au cycle 2.

Au total, l'outil évaluatif, dont chacun s'accorde à reconnaître qu'il est bien construit, reste assez mal utilisé. Il n'est pas sûr qu'il conduise à un ajustement approprié des pratiques pédagogiques. En revanche, il contribue à creuser le fossé, déjà profond, qui sépare les cultures du premier et du second degré.

3.2.5. Le B2i : un passage de témoin incertain

Bien que la plupart des écoles et l'ensemble des collèges soient correctement équipés en matériel informatique³⁴, le brevet informatique et internet (B2i) demeure, pour beaucoup d'acteurs, enseignants comme élèves, un « objet éducatif non identifié », qui n'a quelque chance de prendre forme et sens que si le chef d'établissement, ou parfois un enseignant, s'attache personnellement à sa mise en oeuvre. Aucune validation du B2i, de niveau 1 et de niveau 2, n'est effectuée, par exemple, à l'école et au collège Notre-Dame de la Providence.

Mais, en dehors de ce cas particulier, l'école publique ne fait guère mieux : peu sensibilisés sur ce point par l'inspection de circonscription, les maîtres renseignent le plus souvent la page de livret individuel consacrée aux compétences de l'élève en matière informatique, mais n'effectuent pas une « validation » dans les règles du niveau 1 du B2i. Sans doute le livret est-il transmis au collège où entre l'élève. Mais il y est rarement exploité, comme on l'a déjà vu, par les enseignants. Au total, il semble que très peu d'élèves accèdent au second degré avec un B2i niveau 1 complètement et « officiellement » validé.

D'une structure à l'autre, le témoin n'est donc pas clairement transmis³⁵. L'effet produit est prévisible : une fois encore, le second degré est tenté de tout « reprendre à zéro ». Au collège de Bort, une « équipe B2I », composée du professeur de technologie, de la documentaliste et d'un technicien (contrat emploi-solidarité, CES), observe que les élèves n'ont aucune base commune et qu'il existe une grande disparité de compétences selon que l'élève dispose ou non chez lui d'un ordinateur. En conséquence, le professeur de technologie, utilisant à l'occasion les bons élèves pour aider leurs camarades plus démunis, entreprend d'abord d'assurer les bases, qu'un enseignement primaire imparfait, selon lui, n'a pas su donner à tous les élèves. Ainsi le niveau 1 du B2i est-il validé dans le cadre du cours de technologie. Ensuite, l'enseignant procède à des validations du niveau 2 pour les élèves qui sont jugés aptes³⁶.

En fin de 3^{ème}, on peut estimer que, dans tous les collèges du territoire, 100 % des élèves quittent le collège avec un niveau 1 complètement validé, même si cette validation, comme à Treignac, n'est pas toujours « officialisée ». En revanche, pour le niveau 2, selon les exigences ou la disponibilité des enseignants chargés de la validation, celle-ci pourra varier entre 15 % (Bort) et 60 % (Neuvic) de l'effectif.

On perçoit, à travers ces chiffres, combien les résultats concernant le B2i sont fréquemment liés (à l'exception d'une grosse structure comme celle d'Ussel où une commission de

³⁴ Même si c'est encore le plus souvent la « salle informatique » qui prévaut (sauf à Ussel), plutôt que l'ordinateur et le vidéo-projecteur dans chaque classe, et que l'accès reste, notamment en CDI, généralement contrôlé.

³⁵ Comme il le serait s'il existait un *portfolio* individuel de l'élève qui le suivrait tout au long de sa scolarité.

validation, composée de divers professeurs, a été mise en place) à l'investissement personnel d'un enseignant de technologie (Bort, Neuvic, Meymac) en collaboration le plus souvent avec le ou la documentaliste. De ce fait, en revanche, les autres enseignants ont tendance à considérer que le B2i reste du ressort des « spécialistes » et que sa validation n'entre pas directement dans leurs missions. En passant de l'école au collège, du maître pluridisciplinaire au professeur de technologie, le champ du B2i tend à se restreindre et à se spécifier. Il paraît moins directement intégré à l'ensemble des apprentissages.

Même si les dispositions prises en matière d'accueil à l'entrée en 6^{ème} rendent ici le passage de l'école au collège peu anxiogène, le manque de continuité et d'harmonisation pédagogique entre les deux niveaux est, comme souvent, dommageable à la réussite des parcours scolaires. D'un niveau à l'autre, le fossé se creuse : deux cultures s'affrontent et ne se rencontrent pas. Dès lors, le passage du premier au second degré se traduit par un mouvement en arrière de « reprise », de « remise à zéro », particulièrement sensible dans l'enseignement des langues vivantes et la validation des compétences « informatique et internet ». L'amélioration en profondeur de la liaison école-collège, priorité des autorités académiques, ne s'obtiendra que par une collaboration « de terrain » entre les enseignants des deux niveaux, une harmonisation des pédagogies mises en oeuvre et l'adoption de progressions qui transgressent les frontières des degrés et des cycles. Sans attendre, comme trop souvent, que l'impulsion vienne d'en haut, il semblerait possible, sur l'espace d'un territoire restreint et relativement homogène comme celui-ci, de parvenir, dans l'intérêt des élèves, à des résultats plus satisfaisants que ceux qui sont obtenus aujourd'hui.

3.3. Élèves en difficulté et handicapés : tours et détours

3.3.1. Structures adaptées et spécialisées : affectations et parcours

L'importance du nombre de structures adaptées ou spécialisées sur le territoire de la Haute-Corrèze a déjà été soulignée. Les affectations sont prononcées réglementairement par la CDES et la CCSD. Toutes ces structures, comme on l'a vu, à l'exception de l'EREA de Meymac, fonctionnent souvent au maximum de leurs capacités, ce qui peut conduire à douter de la pertinence de toutes les affectations. Il ne conviendrait pas, en effet, que la présence de structures adaptées soit une simple facilité pour permettre aux structures ordinaires de conserver les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés majeures, évitant ainsi de devoir mettre en place des dispositifs d'aide, de soutien et de suivi.

Les élèves de CLIS sont dirigés, dans le cas de pathologies lourdes, vers l'IME d'Ussel (autistes, psychotiques), parfois vers l'ITES de Liginac, mais aussi, de plus en plus, vers l'UPI récemment ouverte au collège qui constitue pour eux une bonne solution³⁷. Cette ouverture a permis de décharger en partie la SEGPA et de la recentrer sur sa vocation. Celle-ci continue néanmoins à en accueillir un certain nombre, indice du degré d'incertitude qui

³⁶ En option technologie en 3^{ème}, le niveau 2 a été validé pour 6 élèves.

³⁷ En 2004-2005, l'UPI avait en charge quatre élèves issus de CLIS et un élève venant...de l'EREA de Meymac.

continue à prévaloir dans les affectations. La grande diversité des origines des élèves actuellement présents dans la SEGPA est à cet égard frappante.

Si l'on dirige vers l'internat éducatif de l'EREA de Meymac des jeunes issus de l'ensemble de la région, qui se trouvent en grande difficulté scolaire et en situation familiale souvent difficile, les inspecteurs AIS des trois départements orientent parfois aussi de tels élèves vers des établissements de régions limitrophes, dont l'offre de formation professionnelle leur paraît plus adaptée. Cette orientation extra-régionale et l'absence de mixité sont parmi les causes de la baisse actuelle des effectifs de l'EREA, et conduit à s'interroger sur la pertinence de son offre de formation.

Enfin, beaucoup de jeunes, de SEGPA, d'EREA ou même de CLIS, empruntent à un moment ou à un autre, sur le conseil des enseignants ou du chef d'établissement, le même « chemin de traverse » : celui du CMPP. Le CMPP reçoit entre 250 et 270 jeunes par an, dont 90 sont des cas nouveaux. L'activité thérapeutique concerne pour 25 % les collégiens et lycéens. Un

accueil « ado » (13-20 ans) sous anonymat a été mis en place, servi par un protocole temporaire, pour les troubles psychologiques ou relationnels de l'adolescence : 80 adolescents ont été accueillis ainsi au CMPP en 2004, le plus souvent à l'initiative de leurs enseignants. La durée moyenne d'un traitement (au demeurant très variable) s'établit à 18 mois.

3.3.2. Les sorties précoces en fin de 4^{ème} et le rôle ambigu de la 3^{ème} PVP

Malgré ces affectations dès la 6^{ème} dans des structures adaptées ou spécialisées, on observe, en particulier au collège d'Ussel et, de façon moins significative, aux collèges de Meymac et de Treignac, quelques sorties précoces en fin de 5^{ème} et surtout de 4^{ème} : les élèves concernés, parmi lesquels figureraient, selon le principal d'Ussel, bon nombre de « gens du voyage », se dirigent alors vers l'établissement agricole de Naves, vers un « pré-apprentissage », ou vers les 3^{èmes} technologiques (ou à option « technologie ») d'Égletons, de Bort ou de Neuvic.

A Ussel toutefois, les sorties s'effectuent pour l'essentiel en direction de la 3^{ème} de préparation à la voie professionnelle (PVP), ouverte pour la seconde année au LP Bernart de Ventadour. Cette structure est présentée en année de 4^{ème} dans les collèges par le relais de « professeurs référents » (tel celui de technologie à Ussel). Elle accueille ensuite, à la satisfaction des collèges, les élèves « décrocheurs », en grande difficulté scolaire, ou ayant perdu le goût de la scolarité. La commission d'affectation³⁸, réunie fin juin, déclare se montrer vigilante dans le choix des élèves affectés. Elle essaye d'éviter au maximum l'admission d'élèves de SEGPA et celle d'élèves dont le potentiel serait reconnu suffisant pour une poursuite d'études au collège. Ces propos mériteraient sans doute une vérification attentive. Quoiqu'il en soit, la 3^{ème} PVP accueille cette année 22 élèves provenant de divers collèges de Haute-Corrèze : 15 sont issus du collège d'Ussel, deux de la SEGPA, quatre du collège de Meymac et un d'un collège de la région parisienne (Villiers-le-Bel).

³⁸ Composée du proviseur du LP et de deux enseignants, représentant les disciplines générales et les disciplines techniques.

L'existence de cette 3^{ème} PVP est ambiguë : elle est apparemment un bon instrument de « rescolarisation » puisque, l'an passé, tous les élèves ont poursuivi leurs études dans la voie professionnelle, évitant ainsi une sortie sans qualification. Mais elle risque d'apparaître aussi à terme comme une solution de facilité pour le collège d'Ussel, en lui permettant de se décharger partiellement du traitement de la difficulté scolaire et, par une sorte « d'écramage » de ses effectifs, d'afficher en fin de troisième de meilleurs résultats. La transformation à la rentrée 2005 de cette 3^{ème} PVP en 3^{ème} de découverte professionnelle (option 6 heures) est peut-être de nature à modifier les règles du jeu. Dans les années qui viennent, un suivi attentif de ce dispositif et une évaluation de ses effets seront sans doute nécessaires.

3.3.3. Le devenir des élèves des structures adaptées et spécialisées

Si la Haute-Corrèze se signale par l'importance et la diversité des structures d'accueil et de scolarisation des jeunes en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire, la relative faiblesse des possibilités d'insertion à la sortie de ces établissements est source d'inquiétude : le risque est grand, après un accompagnement sur une partie du chemin, d'un abandon en terrain inconnu, pour des jeunes dont la fragilité ou les contraintes familiales ne favorisent pas la mobilité géographique.

Le problème se pose prioritairement pour l'IME au terme de la scolarité des élèves. La possibilité de se tourner vers les Centres d'aide par le travail (CAT) s'amenuise, dans la mesure où ceux-ci ne peuvent accueillir les personnes présentant des pathologies lourdes. De ce fait, les orientations vers les Foyers occupationnels (FO) augmentent, mais sont limitées elles aussi par le manque de places vacantes. Il n'est pas rare de devoir « attendre » le décès d'un résident en FO pour placer un élève de l'IME : six élèves ayant dépassé l'âge de 20 ans sont ainsi maintenus à l'IME en attente de placement dans une structure spécialisée. Il en est de même pour l'ITES de Ligniac dont l'atelier protégé, géré lui aussi par l'association LIMAREL, n'accueille que neuf adultes.

Les élèves scolarisés dans le cadre de l'UPI sont tout aussi démunis en fin de scolarité obligatoire. Les stages en CAT sont difficiles à obtenir du fait du faible nombre de ces structures en Corrèze³⁹. Une seule UPI existe en lycée à Brive.

Le manque de CAP d'insertion en Haute-Corrèze constitue un problème de taille pour la SEGPA d'Ussel et, dans une moindre mesure, pour l'EREA de Meymac. La SEGPA d'Ussel conserve deux formations qualifiantes, Maintenance des bâtiments de collectivité (MBC) et Employé technique de collectivités (ETC). L'EREA, quant à lui, prépare aux métiers du bâtiment (carreleur mosaïste, peintre-applicateur de revêtements, menuisier installateur, serrurier-métallier). Mais d'autres CAP ou des formations en apprentissage ne pourront se faire qu'ailleurs en Corrèze (Tulle, Brive), voire en Creuse (Felletin) ou en Haute-Vienne (Limoges). Cette offre de CAP est en outre particulièrement réduite pour ce qui concerne les jeunes filles. Aussi la SEGPA s'efforce-t-elle de préparer dès la 5^{ème} le projet professionnel de chacun de ses élèves. En l'absence de session d'information et d'orientation (SIO) ou de cycle d'insertion pré-professionnelle par alternance (CIPPA), ceux qui, faisant preuve d'une

³⁹ Moins d'une dizaine, gérées par les PEP 19, l'ADAPEI et le CEL.

faible mobilité géographique, se trouvent sans solution à la rentrée sont pris en charge par la mission générale d'insertion (MGI), qui leur propose un parcours individualisé en alternance avec aboutissement vers la qualification.

Le devenir des élèves scolarisés en 3^{ème} PVP paraît un peu plus favorable, si l'on en juge par la première « promotion » sortie en 2004 : 50 % d'entre eux ont été orientés vers une 2^{nde} BEP au LP d'Ussel, l'autre moitié se répartissant entre plusieurs LP (BEP « Carrières sanitaires et sociales » à Notre-Dame de la Providence et au lycée Danton à Brive ; BEP « électrotechnique » à Notre-Dame et au lycée Cabanis à Brive ; CAP et BEP « VAM » au LP de Bort) et quelques contrats d'apprentissage, toujours difficiles à obtenir dans le milieu local.

3.3.4. Aide, soutien et remédiation dans les structures ordinaires

La présence de structures adaptées et, sauf à Ussel, la faible taille des établissements et le plus souvent des classes, autorisant suivi et réactivité, rendent en partie superflu la mise en place de dispositifs lourds de remédiation et de soutien. Les petits et moyens collèges se contentent donc le plus souvent des actions classiques : classes dédoublées et dégroupages, tutorat, 2h de soutien en français et en mathématiques en 6^{ème} et 5^{ème}, aide aux devoirs le soir (rendue souvent impossible par les contraintes de transport scolaire) et bien sûr vigilance permanente des enseignants et disponibilité pour apporter en cas de besoin une remédiation individuelle. Plus original, à Bort et à Neuvic, le travail périodique sur le logiciel d'accompagnement scolaire *Paraschool*⁴⁰, effectué sous le contrôle d'un enseignant ou d'un assistant d'éducation.

Le problème du soutien et de la remédiation se pose dans d'autres conditions au collège d'Ussel, compte tenu de la taille de la structure et des divisions. Si un dispositif plus lourd semble avoir été mis en place par l'équipe de direction, les entretiens menés par les inspections générales avec les divers acteurs (enseignants, élèves) en fournissent une vue plus nuancée. Deux heures d'études dirigées, alignées en barrette le lundi et le jeudi soir, sous le contrôle d'un professeur « référent » ont été mises en place pour tous les élèves de 6^{ème} pendant le 1^{er} semestre et seulement pour les élèves en difficulté, réunis en « groupes de besoins » pendant le 2^{ème} semestre. Ces heures d'étude ne concernent que le français, les mathématiques et l'anglais. Des actions de remédiation proprement dite, par groupe maximum de dix élèves de la même classe, sont organisées également en français et en mathématiques. Les élèves de 5^{ème} bénéficient d'une heure d'études dirigées toute l'année et d'actions de remédiation « à la carte », qui conservent toutefois un caractère exceptionnel. Les itinéraires de découverte (IDD) ont été maintenus pour les 5^{ème} à raison d'une séquence d'une heure et demi de 13h 30 à 15h. On peut regretter, comme bien souvent, qu'études dirigées et remédiation disparaissent totalement des emplois du temps de 4^{ème} et de 3^{ème}, alors même que la charge en effectif des classes (30 élèves) rendrait sans doute nécessaire ce suivi plus attentif. Il est vrai que, dès la fin de la 5^{ème} et plus encore de la 4^{ème}, le collège a « orienté » les élèves en grande difficulté vers d'autres structures plus adaptées... Quoi qu'il en soit, il paraît difficile de se prononcer sur la pertinence de tels choix et l'efficacité des dispositifs mis en place aussi longtemps qu'un bilan global et comparatif des diverses actions de soutien et de remédiation n'aura pas été dressé.

⁴⁰ Les licences ont été acquises par le Conseil général de la Corrèze.

Si le pays de Haute-Corrèze sait accueillir de façon diversifiée et adaptée, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire, il se montre moins généreux pour leur ouvrir sur place des possibilités ultérieures de qualification et d'insertion professionnelles. A cet égard le manque de CAP d'accueil n'est pas sans conséquences pour des élèves fragiles et peu mobiles. Quant aux structures scolaires classiques, la présence de dispositifs d'adaptation et d'intégration risque, à terme, de représenter pour elles une facilité, leur permettant de s'exonérer d'actions de remédiation et de soutien. Pourtant, les résultats globaux et le devenir ultérieur des élèves laissent penser qu'elles ne seraient pas toujours inutiles, notamment en fin de premier cycle.

3.4. Une nouvelle épreuve : du collège au lycée

3.4.1. L'orientation en fin de troisième

Même si chacun sait le manque de fiabilité du brevet⁴¹ en qualité d'indicateur de performance réelle des élèves, l'observateur ne peut manquer d'être surpris par le contraste, sur le territoire étudié, entre les résultats obtenus lors de cet examen, en général égaux ou supérieurs⁴² à ceux du département, voire de l'académie, et l'importance de l'orientation vers la voie professionnelle à l'issue de la 3^{ème}. Il est significatif en outre que le taux d'orientation vers la voie générale varie en proportion directe de la taille des établissements : à la rentrée 2004, s'il était de 70,9 % au collège d'Ussel (hors SEGPA), il était de 58 % au collège de Bort, de 50 % au collège de Treignac, de 48,9 % au collège de Meymac, de 47,4 % au collège de Merlines, et de 45,2 % seulement au collège de Neuvic, pour des raisons qui ont été exposées plus haut. Le collège d'Ussel est le seul établissement qui oriente plus en seconde générale que le département de la Corrèze dans son ensemble (64,7 %) ou l'académie de Limoges (65,5 %), confirmant par là sa vocation d'« antichambre » du LEGT d'Ussel, déjà maintes fois soulignée.

Le taux de redoublement en fin de 3^{ème} varie entre 2 % et 5 % et paraît, de ce fait, calé sur la moyenne départementale (3,6 %). Pour ce qui concerne l'accès à la voie professionnelle, elle se fait dans la proportion approximative de 90 % en seconde professionnelle et 10 % en CAP (sur 2 ans), à l'exception notable du collège de Neuvic, dans lequel la proportion est de 75 % – 25 %.

L'analyse des justifications de cette orientation majoritaire vers les études courtes et la voie professionnelle, malgré des résultats souvent honorables au brevet, est relativement complexe. On peut y voir la convergence de plusieurs facteurs : l'attractivité modeste du seul lycée général de proximité, celui d'Ussel (au demeurant, comme on l'a vu, plus « technologique » que général) et le relatif éloignement géographique des autres grands établissements ; le manque de perspectives et de débouchés sur place pour la voie générale, en matière de poursuite d'étude (pas de BTS en Haute-Corrèze) comme d'insertion professionnelle ;

⁴¹ Surtout si l'on considère seulement le pourcentage d'admis par rapport aux présentés en totalisant les résultats du contrôle continu et ceux de l'examen.

⁴² Sauf Treignac, Neuvic et Bort si on se réfère aux seules notes de l'examen, hors contrôle continu.

l'importance d'une population défavorisée et le poids de la reproduction des modèles familiaux : la voie professionnelle et les études courtes paraissent constituer à ses yeux une garantie plus sûre de trouver un emploi et d'éviter le chômage ; la relative faiblesse du dispositif d'orientation dans un territoire enclavé, où le CIO reste peu connu et peu fréquenté par les familles et où enseignants et chefs d'établissements portent pour l'essentiel à eux seuls la charge de conseiller et d'orienter ; la familiarité acquise avec des petites structures d'enseignement, de l'école maternelle au collège qui peut conduire à redouter un soudain « changement d'échelle » ; enfin le manque de mobilité géographique des élèves.

Ce dernier argument éveille toutefois le scepticisme. La mobilité existe dès lors qu'existe aussi chez l'élève un véritable projet professionnel : les entretiens conduits avec les jeunes ne laissent aucun doute à ce sujet. Le problème revient donc, en « boomerang » aux responsables de l'orientation (enseignants et conseillers d'orientation-psychologues, COP) qui doivent avoir à tâche de faire émerger en chacun un authentique projet.

En outre, l'obstacle du manque de mobilité géographique paraît plus dommageable au parcours des élèves qui choisissent la voie professionnelle : on a vu combien la carte des formations n'était parfaitement adéquate ni avec les souhaits des élèves ni avec les besoins et les potentialités du territoire. Le choix par les familles de la « proximité » conduit dans nombre de cas à une orientation par défaut – le LP de Bort en est un exemple – dans une voie qui n'a pas été choisie : la démotivation rime alors inmanquablement avec l'insuccès ou le mal-être.

3.4.2. Petits et gros : le débat de la performance et de la satisfaction

Au débat récurrent sur les avantages comparés de la petite et de la grosse structure d'enseignement, les chiffres donnés au paragraphe précédent paraissent donner une réponse sans appel et confirmer la supériorité de la grosse sur la petite, sous le rapport de la performance scolaire.

Mais la réalité est plus complexe et cette conclusion trop rapide repose sur quelques postulats contestables.

Le premier consiste à considérer l'affectation dans la voie générale plutôt que dans la voie professionnelle comme un critère déterminant de la réussite scolaire et donc comme un outil de mesure de la performance des établissements. C'est en réalité tout le parcours ultérieur de l'élève qui doit être pris en compte, dans l'une et l'autre voie, ses succès et ses échecs, jusqu'à son accès éventuel à l'enseignement supérieur ou son intégration professionnelle.

Le second postulat repose sur l'idée que l'on compare « en sortie » les performances de populations d'élèves différentes en nombre mais identiques dans leur composition : ce n'est évidemment pas le cas : entre un collège comme celui d'Ussel, dont les élèves en grande difficulté ont été affectés en SEGPA dès la 6^{ème} ou en 3^{ème} PVP à l'issue de la 4^{ème}, et celui de Neuvic, qui scolarise des élèves de l'ITES de Liginiac dans une 3^{ème} à option « technologie » (comme on en trouve aussi à Bort et à Treignac), la configuration de jeu n'est pas la même. Les deux « concurrents » ne courent pas dans la même catégorie.

Enfin la performance est-elle la seule mesure de la réussite ? Il y a sans doute aussi quelque mérite à permettre à un élève en difficulté, à son niveau, de boucler son parcours scolaire et d'accéder aux filières qui lui permettront une intégration professionnelle conforme à ses vœux. Les indices de performance doivent être corrigés par des indices de satisfaction. Sur ce point, les petites structures, par leur atmosphère familiale, leur réactivité, leur suivi attentif de chaque cas individuel, la disponibilité et l'écoute de leurs équipes, maintes fois soulignés par les élèves et leur famille, distancent aisément leur concurrent. Comme dans le premier degré, bien entendu, la médaille a son revers : isolement pédagogique et contraintes multiples, notamment celle des services partagés.

Dans le débat de la performance et de la satisfaction, les établissements qui, fréquemment, s'en sortent le plus mal, sont les établissements de taille moyenne, comme celui de Meymac (201 élèves), qui tendent à cumuler les inconvénients (sous-équipement, classes relativement chargées, services partagés d'enseignants, isolement pédagogique) sans bénéficier de tous les avantages de l'un ou l'autre type de structure.

Le débat ne saurait donc être aisément et abruptement tranché. Il est nécessaire d'affiner en particulier les indices qui permettent de mesurer la réussite scolaire, en prenant en compte la totalité des parcours des élèves.

3.4.3. Des outils sans usage

Ce travail d'affinage passe par la mise en place et l'exploitation d'outils de suivi du devenir des élèves, non pas au travers de cohortes fictives mais de cohortes réelles.

Or, de tels outils existent. A Neuvic, depuis plusieurs années, grâce à l'opiniâtreté de la secrétaire du collège, à Ussel depuis 1999, sous l'impulsion du chef d'établissement et à Bort depuis 2001, a été menée (téléphoniquement) une enquête qui retrace, année après année, le parcours scolaire de chaque élève après sa sortie du collège. Ce « suivi de cohortes » cumulé constitue une mine d'informations et permet d'apprécier de façon précise les composantes véritables de la réussite ou de l'échec. Par delà, à moyen ou à plus long terme, on peut estimer la réelle plus value de l'établissement et le niveau de sa performance.

A la surprise de découvrir de tels instruments s'en est ajoutée une autre : c'est l'ignorance à peu près totale de ces travaux⁴³ par la communauté éducative (notamment par les enseignants) et l'absence d'analyse et d'exploitation des résultats de telles enquêtes, même par les chefs d'établissement qui en sont à l'initiative. Il n'est pas douteux que le dépouillement et la confrontation de ces enquêtes pourraient offrir une cartographie éclairante des cursus scolaires sur le territoire et faire l'objet d'une réflexion collective, notamment dans le cadre du bassin. L'inspection académique et les collectivités territoriales seraient aussi en capacité de les utiliser pour nourrir leur nécessaire réflexion sur la carte scolaire et la carte des formations.

⁴³ A Ussel, ils ont pourtant, selon le principal, été présentés et communiqués en conseil d'administration.

3.4.4. La liaison 1^{er}-2nd cycle : la simplicité n'est pas une évidence

Le lycée d'Ussel, comme noté plus haut, est le seul lycée (général et technologique) de l'arrondissement. De ce fait, la liaison, la coordination et l'harmonisation pédagogique avec les collèges du secteur paraissent *a priori* facilitées.

Le constat effectué est en réalité très proche de celui qui a été dressé pour la liaison CM2-6^{ème} : conscience du caractère nécessaire d'une telle articulation, mais manque de dynamique collective pour la mettre en œuvre ; attente d'une improbable impulsion venue d'en haut ; confusion, pour le lycée, entre communication (sur soi-même et sur ses missions)⁴⁴ et

concertation ou coordination avec le niveau inférieur, pour s'inscrire dans une réelle continuité.

Comme dans le cas précédent, la nostalgie s'exprime : il y a trois ans, la liaison s'était concrétisée par un travail commun entre le lycée et tous les collèges du bassin, dans chaque discipline, et plus particulièrement les mathématiques, l'anglais, l'histoire et la géographie. Ce travail avait permis de lister les attentes du lycée et, après avoir clairement identifié les difficultés rencontrées, de proposer les conditions d'une harmonisation. Des binômes par discipline (un enseignant de collège et un enseignant de lycée) avaient été constitués pour préparer dans chaque cas une journée de formation. Aujourd'hui, de tels projets communs ont fait long feu. Chacun paraît revenu à son champ de compétences, ses concepts pédagogiques et ses pratiques d'enseignement.

Sans doute, les liens sont-ils plus resserrés entre le collège d'Ussel et le lycée (qui reçoit de celui-ci trois élèves sur cinq) : l'initiative individuelle prévaut et des contacts se nouent, de manière informelle, entre les enseignants. Mais cette liaison joue plus sur la connaissance individuelle des élèves que sur l'harmonisation des pratiques.

3.4.5. Doubler le cap de la seconde

L'entrée en classe de 2nde présente pour l'élève des risques de déstabilisation assez proches de ceux qu'il encourt en accédant au collège, surtout lorsqu'il vient d'une petite structure (Merlines, Meymac, Bort, Neuvic) et non du « gros » collège d'Ussel. Aussi l'équipe de direction s'est-elle efforcée d'accueillir et d'encadrer au mieux ses élèves tout au long de la classe de détermination.

Le lycée joue d'abord, pour les matières fondamentales, sur les modules par demi-classe, dans lesquels chaque élève peut avancer à son rythme, à raison d'une heure par matière et par semaine. En outre, une reprise des cours, assortie d'explications pour les élèves en difficulté, est dispensée par petits groupes de huit élèves.

Pour l'aide individualisée, un dispositif particulier a été mis en place à la rentrée 2004. En tout début de l'année, une évaluation identique⁴⁵ est effectuée dans toutes les classes pour les quatre disciplines principales : français, mathématiques, langues vivantes et histoire-

⁴⁴ Au travers de journées portes ouvertes, ou de présence dans des forums.

géographie. Sur la base des résultats obtenus, chaque équipe pédagogique se réunit ensuite avec deux objectifs :

- repérer les lacunes et les difficultés affectant la discipline et réfléchir sur les méthodes appropriées ;
- cibler les élèves en difficulté, et entreprendre avec eux une action d'aide individualisée.

Cette initiative, qui traduit le sérieux et la réactivité des équipes enseignantes, est sans aucun doute à saluer, même si l'on peut regretter que les résultats de ces évaluations ne soient restitués ni aux élèves eux-mêmes ni aux enseignants de 3^{ème} des collègues.

Faut-il voir dans la diminution très nette, depuis la rentrée 2002, du redoublement en fin de seconde (calé désormais sur le taux académique) un effet de toutes les dispositions prises depuis trois ans pour aider et soutenir les élèves ? C'est probable. Il s'y ajoute toutefois un autre paramètre : en parallèle avec la féminisation accrue du recrutement, c'est la progression du choix de l'enseignement de détermination de sciences économiques et sociales (SES), et le bon maintien, dans une moindre mesure, de l'option informatique-gestion-comptabilité (IGC). Même si les cartes sont « rebattues » en fin de seconde, et si les affectations ne sont pas simplement superposables aux choix d'options en 2^{nde}, ces derniers se reflètent néanmoins tendanciellement par la suite dans l'augmentation des orientations dans la filière ES (au détriment notamment de la filière L) et dans la filière STT, qui présente un taux d'affectation plus élevé que dans le reste de l'académie.

Mais l'initiative la plus originale prise par l'établissement, pour éviter les redoublements non profitables en fin de seconde, a consisté à prévoir une double passerelle entre la voie technologique (STT) et la voie professionnelle (secrétariat, comptabilité). Ainsi, cette année, sept élèves présentant des lacunes et se heurtant à des difficultés, ont été, avec l'accord de leur famille, orientés vers le LP où ils entrent directement en terminale BEP. Ils ont bénéficié auparavant, au mois de juin de leur année de seconde, d'un rattrapage dans les matières professionnelles. Ils peuvent réintégrer ensuite (comme d'autres bons élèves titulaires d'un BEP) une 1^{ère} STT, en recevant encore une fois, dans les matières générales, un soutien particulier, intégré dans l'emploi du temps normal de la classe. Ce dispositif, qui fonctionne sur la base du volontariat, constitue une bonne alternative au redoublement. Il évite la perte d'une année supplémentaire, qu'impliquerait une réorientation pure et simple dans la voie professionnelle, puis un retour en 1^{ère} d'adaptation. Il inscrit l'élève dans une dynamique de parcours positive. En retour, il implique pour lui une charge de travail supplémentaire lors de ses deux « rattrapages ».

En fin de premier trimestre, le bilan de cette expérience paraissait très largement positif. Dans un domaine où l'on regrette trop souvent l'absence de passerelles et de synergies entre les deux voies, et la rigidité des contraintes administratives qui ne favorise guère la réussite des parcours scolaires, l'initiative prise par le lycée Bernart de Ventadour mérite d'être saluée et encouragée. Il y a là sans doute un exemple à suivre.

⁴⁵ Sauf en histoire-géographie.

L'orientation importante en fin de 3^{ème} vers la voie professionnelle, qui est surtout le fait des petites structures plus que du « gros » collège d'Ussel, ne doit pas être trop abruptement interprétée comme l'indice d'une faible performance des établissements, d'une qualité moyenne de l'enseignement dispensé, ou de la prévalence des parcours d'échec. L'analyse des composantes multiples de cette réalité exige plus de rigueur et de précaution, et serait sans doute servie par un meilleur usage des suivis de cohortes réelles dont disposent aujourd'hui plusieurs établissements. Si la liaison collège-lycée n'est guère plus convaincante que la liaison CM2-6^{ème}, les dispositifs d'aide et de soutien mis en place par le lycée général et technologique d'Ussel fonctionnent bien et produisent des résultats satisfaisants. La mise en place d'une double passerelle entre la voie technologique et la voie professionnelle constitue dans cet esprit une initiative originale et bienvenue, propre à servir l'image d'un établissement qui veut s'affirmer comme un « pôle de compétence » technologique tertiaire.

3.5. Le lycée, et après ?

3.5.1. Les résultats contrastés des baccalauréats

Pour les quatre LP du territoire, le taux de réussite à l'ensemble des baccalauréats proposés est très satisfaisant et la plupart du temps supérieur de dix, voire de vingt points (dans le cas de Neuvic et, en 2004, de Notre-Dame de la Providence, où il atteint 100 %) aux taux académiques. Deux exceptions toutefois : le baccalauréat « bois » (construction et aménagement du bâtiment) et le baccalauréat « commerce », tous deux préparés au LP de Bort, dont les résultats sont pour l'un très mauvais (14,29 % en 2004) et pour l'autre médiocres sur les deux dernières années (64,29 % et 77,78 %). Néanmoins, dans le même établissement, le baccalauréat professionnel « vente » affiche 100 % de réussite en 2004. S'il est vrai que tous ces chiffres sont à exploiter avec précaution, tant la faiblesse de certains effectifs ôte tout sens aux calculs de pourcentage, la tendance générale est significative et confirme sans doute que la voie professionnelle peut constituer sur ce territoire une incontestable voie de réussite.

Les résultats obtenus dans la voie générale et technologique sont à apprécier de façon plus nuancée selon les séries, et sont parfois très variables d'une année à l'autre.

Le lycée Notre-Dame de la Providence (qui ne scolarise qu'une vingtaine d'élèves en terminale) a obtenu depuis deux ans des résultats très satisfaisants (entre 87,50 % et 100 %) aux trois séries, et notamment en L et S, où ce n'était pas auparavant le cas.

Le lycée Bernart de Ventadour affiche des taux de réussite nettement supérieurs aux taux académique et national pour les séries scientifique et littéraire. La série ES fléchit tendanciellement depuis 2001 et avec 79 % à la session 2004 passe au-dessous des moyennes académique et métropolitaine. La série STT, quant à elle, a connu un gros accident en 2003 (55,6 %) dont elle ne s'est pas complètement relevée en 2004 (76 % pour un taux académique de 78 %). Ce dernier résultat contraste avec celui des baccalauréats professionnels « secrétariat » et « comptabilité » (100 % en 2003, 92 % en 2004). Nul doute que le lycée, qui souhaite apparaître comme un pôle de compétence technologique tertiaire et créer des

synergies entre les deux voies de formation doit se pencher avec attention sur ces résultats, et prendre les dispositions propres à conduire à une égale réussite dans l'une et l'autre. Il risque, en cas contraire, de voir s'opérer des transferts entre une formation jugée plus difficile et plus incertaine et une autre apparemment moins contraignante.

3.5.2. S'orienter après le baccalauréat

Les bacheliers professionnels du LP de Neuvic, comme on l'a vu plus haut, ne rencontrent aucune difficulté pour s'insérer professionnellement ou pour poursuivre leurs études, soit par une année de spécialisation sanctionnée par un certificat de qualification professionnelle d'assistant commercial en magasin d'agroéquipement, soit par deux années de BTS (agroéquipement et MAVETPM), peut-être aussi, dans un avenir proche, par une licence professionnelle.

Les titulaires d'un baccalauréat « équipements et installations électriques » (EIE) préparé au LP Notre-Dame de la Providence, trouvent en général un emploi dans la région Limousin. Quelques uns peuvent poursuivre leurs études en BTS à Brive ou plus exceptionnellement à l'IUT du Limousin.

Les trois entreprises de seconde transformation du bois en Limousin⁴⁶ et une dizaine d'autres petites entreprises peuvent constituer un débouché pour les (peu nombreux) titulaires d'un baccalauréat professionnel « bois » du LP de Bort.

L'insertion professionnelle est moins aisée, sur le territoire de la Haute-Corrèze, pour les bacheliers professionnels « vente » et « commerce » de Bort, ou « secrétariat-comptabilité » à Ussel. Une éventuelle poursuite d'études en BTS devra se faire à Tulle, Brive, Limoges ou plus exceptionnellement Clermont-Ferrand.

Les bacheliers de la voie générale et de la voie technologique sont confrontés au même choix. Leur orientation est facilitée par un dispositif classique, dont chacun s'accorde néanmoins à dire qu'il est satisfaisant (forum des métiers, intervention d'anciens élèves de STT dès la classe de seconde, conseil des professeurs principaux, intervention des COP en première et terminale). L'investissement personnel du chef d'établissement et de l'équipe de direction dans l'orientation des élèves est particulièrement apprécié.

Les poursuites d'études s'effectuent le plus souvent en BTS ou à l'IUT du Limousin, à l'université de Limoges (pour les littéraires) et beaucoup plus rarement en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE). Il est néanmoins difficile de disposer sur ce sujet d'informations précises. Comme dans beaucoup de lycées, aucun suivi formalisé du devenir des élèves n'est mis en place, dès lors que ceux-ci ont quitté l'établissement.

3.5.3. La Haute-Corrèze manque-t-elle d'une formation post-baccalauréat ?

Hormis le BTSA du lycée agricole, et le BTS agroéquipement et MAVETPM, spécifique au LP de Neuvic, en vue duquel une section STI pourrait être opportunément créée au lycée

⁴⁶ Bouny à Beaulieu sur Dordogne (19), Espinasse à Ceyrat (63), Monmaurt à Brive (19)

d'Ussel, il n'existe aucune formation du niveau post-baccalauréat dans le pays de Haute-Corrèze. C'est pourtant là l'un des souhaits récurrents formulés par les divers interlocuteurs de la mission d'inspection : chefs d'établissements, enseignants, parents d'élèves, élus. Les initiatives pour ouvrir une telle formation sont nombreuses : la plus récente portait sur la création conjointe, par le lycée Bernart de Ventadour et le CPP, d'un BTS « tourisme », dont la création a été acceptée par ailleurs pour Brive (lycée privé Bahuet) et pour Saint-Junien (lycée Paul Eluard) dans la Haute-Vienne.

Il est délicat d'intervenir dans un débat où les acteurs locaux se sentent fortement impliqués par la défense des intérêts de leur territoire. Plusieurs remarques doivent cependant être formulées : l'ouverture d'une formation post-baccalauréat, si elle devait se faire, devrait en priorité être profondément intégrée aux compétences du système d'enseignement local, s'inscrire dans son prolongement naturel et répondre en même temps à de réels débouchés. Sous ce double aspect, l'ouverture d'un BTS « tourisme » ne paraissait sans doute pas la proposition la plus pertinente.

Un deuxième élément est à prendre en compte : même si le relatif enclavement du territoire et la difficulté des communications ont pu être soulignés maintes fois dans le présent rapport, les contraintes qui prévalent pour l'enseignement primaire et secondaire ne s'imposent plus dans les mêmes conditions au-delà du baccalauréat. Or Égletons (où se trouve une antenne de l'IUT) n'est qu'à 30 kms, Tulle à 68, Brive et Clermont à 90, Limoges à 110 kms. Dans la logique même du PRDF et de l'aménagement du territoire, il convient d'éviter les redondances et de renforcer les pôles de compétence là où ils existent déjà. Il n'est pas sûr, en outre, que la recherche à tout prix de la « sédentarisation » des jeunes soit une solution souhaitable pour un territoire qui souffre à certains égards du manque de mobilité de ses habitants. Encourager cette mobilité peut concourir au développement du rayonnement local sans pour autant – l'expérience le prouve – faire de ceux qui ont quitté le pays des « déracinés » : les mouvements observés de « retour au pays » de personnes légitimement attachées à leur territoire laissent penser que, dans la France de demain, inscrite au sein d'une grande Europe, cette mobilité devient de plus en plus nécessaire.

C'est à la lumière de ces considérations que les instances locales et les autorités académiques doivent examiner l'éventualité d'une ouverture de formation post-baccalauréat.

Les résultats aux divers baccalauréats, comme l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études, paraissent donner un avantage à la voie professionnelle sur la voie générale et technologique, renforçant de ce fait la légitimité qu'elle avait acquise dès longtemps dans ce territoire.

L'ouverture d'une section de technicien supérieur (STS) dans l'arrondissement d'Ussel ne pourrait constituer un débouché que pour un nombre restreint d'étudiants. Néanmoins une telle création pourrait être opportune dans le but de constituer un pôle d'enseignement complet et homogène à Ussel du BEP au BTS. Il devrait en ce cas s'inscrire dans la continuité des enseignements de second cycle et dans la logique d'un « lycée des métiers ». Mais la multiplication ou la parcellisation de l'offre post-

baccalauréat ne doit pas devenir un frein à la nécessaire mobilité des jeunes dans l'Europe de demain.

Conclusion

Le pays de Haute-Corrèze est attachant. Il est donc légitime que ses habitants y soient attachés. S'il est aux marges du Limousin, cette situation excentrée est aussi un atout. A l'heure où s'achève l'A 89 qui mettra Clermont-Ferrand à 45 minutes d'Ussel, le « pays » constitue le point de tangence entre les deux régions et donc les deux académies : il peut devenir l'élément moteur, la « cheville ouvrière » d'une relation de plus en plus nécessaire entre celles-ci. D'un territoire enclavé, il doit faire un lieu de passage et, au-delà, un espace de rencontre et de collaboration.

Posséder une identité forte est un privilège. La Haute-Corrèze le possède. Mais la défense de cette identité ne doit signifier ni le repli individualiste ni le manque d'ouverture et de mobilité. La ruralité du territoire, combinée à un attachement profond de ses habitants aux valeurs de l'École, a façonné la structure du système scolaire : une configuration éclatée qui privilégie les petits établissements, le choix d'une offre de proximité qui peut apparaître légitime à bien des égards, une préoccupation forte de l'adaptation et de l'intégration scolaire, un attachement marqué à la voie professionnelle et à l'enseignement agricole. Ces déterminants du système scolaire impliquent aujourd'hui des contraintes fortes : savoir s'extraire du jeu politique traditionnel et renoncer aux stratégies inutilement concurrentielles, développer la complémentarité et les synergies, fonctionner dans une logique de réseaux et utiliser complètement à cette fin les ressources de la technologie, n'avoir en fin de compte d'autre objectif que celui de la réussite des élèves.

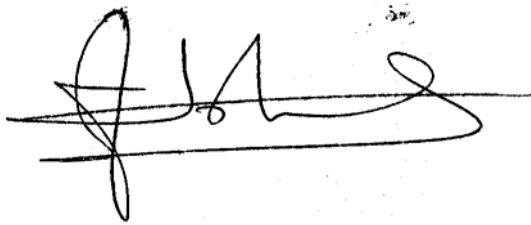
Œuvrer en ce sens appelle le concours de tous. Les autorités académiques et les instances locales, tout particulièrement la Région, doivent désormais entreprendre une réflexion approfondie sur la configuration et le fonctionnement du système de formation. Mais leur approche conjointe ne peut se faire qu'en considérant les équilibres de l'ensemble du territoire. Une approche parcellaire, par établissement, ou, pour le premier degré, par commune ou par canton⁴⁷, comporterait sans aucun doute des risques. Cet examen doit être mené, de part et d'autre, sans *a priori* et sans opposer abruptement les logiques d'aménagement du territoire et la rationalité budgétaire : des moyens, non négligeables, existent déjà ; le bilan des petites structures n'est pas négatif, notamment en matière d'aide aux élèves en difficulté ; plusieurs expériences réussies (LP de Neuvic, enseignement agricole, pôle « Espoir » de rugby) peuvent servir de modèles ; la qualité et la conscience professionnelle des équipes enseignantes sont incontestables ; les besoins et la demande existent dans certains secteurs porteurs. Il s'agira donc de dessiner de nouveaux équilibres, de rendre l'offre plus adéquate, de clarifier les images, d'affirmer les identités et de développer mutualisations et synergies, dans l'intérêt des élèves et de leurs apprentissages.

Mais les autorités académiques devront veiller aussi à éviter les nombreux obstacles qui jalonnent le parcours scolaire, de la maternelle au post-baccalauréat. La continuité pédagogique est nécessaire à la réussite de l'élève. Sa mise en place devrait, sur un territoire restreint comme celui de la Haute-Corrèze, y être facilitée. Une attention plus grande devra

⁴⁷ Surtout dans un espace où les découpages de toute nature se superposent sans jamais coïncider.

être portée aux affectations de néo-titulaires et le souci de la stabilisation du corps enseignant (dans le premier degré) sera plus prégnant. La politique de l'adaptation et de l'intégration scolaire devra, elle aussi, faire l'objet d'un réexamen au niveau du territoire. Enfin, le souci permanent d'assurer un suivi des cohortes d'élèves devra permettre à l'orientation, jouant désormais d'une offre plus adéquate aux besoins, de contribuer de façon déterminante à la réussite des parcours scolaires.

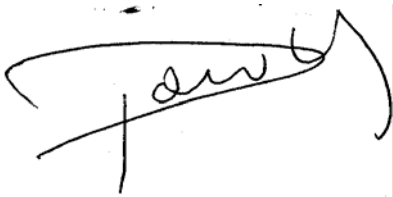
Ce travail en profondeur peut trouver dans le bassin un lieu propre à son exercice. Il est temps de l'entreprendre, sans attendre que la poursuite de la baisse démographique et les incidences du jeu politique ne viennent encore une fois brouiller les cartes. Les atouts existent : aux joueurs de s'en saisir en temps opportun.



Michel VOLONDAT



Alain-Marie BASSY



Pascal JARDIN



Jean-Claude RAVAT



Philippe SAUVANNET

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées	58
Annexe 2 : Fiches techniques des établissements visités (2 nd degré) – 2004-2005..	62
Annexe 3 : Sigles utilisés dans le rapport	65
Annexe 4 : Carte du pays de Haute-Corrèze.....	67

Liste des personnes rencontrées

Représentants de l'État, des collectivités locales et des organismes consulaires

M. le sous-préfet d'Ussel	M. Lachkar
M. l'inspecteur d'académie – directeur des services départementaux de l'éducation nationale de Corrèze	M. Duthy
Mme la secrétaire générale de l'inspection académique de Corrèze	Mme Colombini
M. l'inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'AIS (département de Corrèze)	M. Chassagne
Mme la directrice du CIO d'Ussel	Mme Chambre
M. le maire d'Ussel	M. Chastagnol
M. le maire de Merlines	M. Perrier
M. le maire de Laroche-près-Feyt, conseiller général du canton d'Eygurande	M. Chevalier
Mme le maire d'Aix	Mme Couzelas
Mme le maire de Bort-les-Orgues	Mme Delcouderc-Juilliard
M. le maire de Bugeat	M. Fournier
M. le maire de Lestards, conseiller général du canton de Bugeat	M. Petit
M. le maire de Neuvic	M. Roy
M. l'adjoint au maire de Neuvic	M. Bousseyrourx
Mme la conseillère régionale, vice présidente de la commission Agriculture, forêt et tourisme	Mme Padovani-Lorioux
M. le vice-président de la CCI de Tulle-Ussel	M. Sirat
Mme l'animatrice de la CCI de Tulle-Ussel	Mme Bistos

Circonscription primaire

Mme l'inspectrice de l'éducation nationale, circonscription d'Ussel	Mme Parizot
Mme et MM. Les Conseillers pédagogiques de circonscription et animateur informatique (circonscription d'Ussel)	M. Neuville, M. Vialle, Mme Mouty, M. Gibouret
Mme la conseillère pédagogique départementale pour les langues vivantes (IA de Corrèze)	Mme Renson
École primaire de La Jaloustre (Ussel)	-Directeur de l'école -3 enseignants -2 enseignantes itinérantes d'anglais -une assistante d'anglais -Directrice, Mme Lallemant -3 enseignantes -Directrice de l'école -2 enseignantes -Directeur de l'école, M. Barraud -2 enseignants -Directrice de l'école, Mme Petinon -une assistante d'éducation -le « maître-réseau » Millevaches -Directrice de l'école, Mme Rauche -le « maître-réseau » Agriers-Chavanon -Directrice de l'école, Mme Thomé -Directrice de l'école, Mme Bachelierie -un enseignant -7 enseignants -2 psychologues scolaires, -2 maîtres G,
École primaire privée Notre-Dame de la Providence	
École maternelle de Neuvic	
École élémentaire de Neuvic	
École élémentaire de Sornac	
École élémentaire de Saint-Etienne-aux-Clos	
École élémentaire d'Aix	
École primaire de Merlines	
RRE (Millevaches, Plateau Bortois, Agriers-Chavanon)	
RASED (Ussel La Jaloustre et Ussel Jean Jaurès)	

Adaptation et intégration scolaire (2nd degré)

M. le directeur général de l'association départementale des PEP
IME La Peyrotte, Ussel et SESSAD (Haute-Corrèze)
CMPP de Haute-Corrèze
EREA de Meymac

UPI

Direction et équipe pédagogique SEGPA du collège d'Ussel

Élèves délégués SEGPA du collège d'Ussel
Parents d'élèves SEGPA du collège d'Ussel

Collège Voltaire (Ussel)

Principal
Principale adjointe
Gestionnaire
CPE
Documentaliste
Professeurs principaux (6^{ème} à 3^{ème})
Enseignants d'EPS
Élèves délégués
Parents d'élèves
COP
Assistante sociale
Médecin de l'internat

Collège René Perrot (Merlines)

Principal
Principal adjoint (Merlines)
Gestionnaire
Équipe pédagogique

Expérience visiomatique allemand Ussel-Merlines-Neuvic

Élèves délégués
Parents d'élèves

Collège de la Triouzoune (Neuvic)

Principale
Gestionnaire
Équipe pédagogique

-2 maîtres E

M. Jaulin
Mme Martinerie, directrice
M. Filhol, directeur
-M. Marcoux, directeur,
- infirmière, éducateur principal,
adjoint au directeur, gestionnaire
comptable
-4 enseignants et éducateurs
-2 TOS

-Responsable de l'UPI, Mme
Farges
-une institutrice spécialisée
-une AVS
-M. Beaussian, directeur par
intérim
-7 enseignants
9 élèves
Un parent

M. Tissandier
Mme Mougnot
M. Beziat
M. Vallat, Mme Veillon
Mme Liadouze
12 professeurs
6 enseignants EPS
26 élèves
5 parents
Mme Durry
Mme Roig

M. Tissandier
M. Savary
Melle Mouragnon
-6 enseignants
-2 assistantes d'éducation
-une surveillante
-documentaliste
-une enseignante d'allemand
-9 élèves de 3^{ème}
6 élèves (2 de chaque niveau)
4 parents

Mme Faucher
Mme Larivière
4 enseignants

Élèves délégués 6 élèves (6^{ème} et 3^{ème})
Parents d'élèves un parent

Collège Marmontel (Bort-les-Orgues)

Principale Mme Cauty
Gestionnaire Mlle Martelou
CPE
Documentaliste
Équipe pédagogique Mme Bardon
Élèves délégués 8 enseignants
Parents d'élèves 16 élèves
COP 5 parents
Infirmière Mme Messant

Collège La Prairie (Meymac)

Principal M. Raimond
Gestionnaire M. Esclause
CPE Mme Lenas
Documentaliste Mme Bardon
Équipe pédagogique (professeurs principaux) 9 enseignants
Élèves délégués 12 élèves
Parents d'élèves 6 parents

Collège Lakanal (Treignac)

Principal M. Chazarin
Gestionnaire Mme Roche
CPE Mme Lenas
Directeur du centre des Monédières -M. Marilleau, directeur du Centre
-2 professeurs des écoles (AIS) de
la classe d'accueil
Équipe pédagogique (professeurs principaux) 2 enseignants
Élèves délégués 3 élèves
Parents d'élèves 1 parent
Infirmière
Assistante sociale

Collège de Bugeat

Principal M. Chazarin
Équipe pédagogique 3 enseignants
Parents d'élèves 5 parents

Collège, lycée et lycée professionnel Notre-Dame de la Providence (Ussel)

Directeur M. Golfier
OGEC (Présidente, 2 vice-présidents, trésorier) 4 représentants
Documentaliste
Équipe pédagogique (professeurs principaux) 6 enseignants
Élèves délégués 7 élèves (1 collège, 4 lycées, 2 LP)
Parents d'élèves 4 parents

Lycée général et technologique et Lycée professionnel Bernart de Ventadour (Ussel) 1/ Services communs

Proviseur M. Scotto

Proviseur adjoint
Gestionnaire-comptable
CPE
Documentaliste
Bureau du FSE

Enseignants d'EPS
Responsable du pôle « Espoir » de rugby
Infirmière
TOS

2/ LEGT

Enseignants (représentants au CA)
Professeurs principaux de 2^{nde}
Élèves délégués
Parents d'élèves

3/ LP

Enseignants (représentants au CA)
Élèves délégués

Coordinatrice enseignement tertiaire et professeur principal 3^{ème} PVP
Coordinatrice CPP
Représentants des milieux économiques (autre CCI)

Lycée professionnel de l'Artense (Bort-les-Orgues)

Proviseur
Proviseur-adjoint
Chef de travaux
Professionnels du pôle « bois »

Lycée professionnel Marcel Barbanceys (Neuvic)

Proviseur
Chef de travaux
Gestionnaire - comptable
CPE

Documentaliste
Bureau du FSE
Enseignants
Élèves délégués
Parents d'élèves
Conseillère en formation continue GRETA (BTS en alternance)
Infirmière
Partenaires professionnels

Lycée général et technologique agricole et CFA Henri Queuille (Neuvic)

Proviseur

M. Duhayon
Mme Robby-Menardie
Melle Escudier, Mme Esnault
Mme Veyssière
-un enseignant STT
-un assistant d'éducation
-un CPE
4 enseignants
M. Godemet

-3 OP
-un OEA
-un agent contractuel
-un aide de laboratoire

6 enseignants
5 enseignants
5 élèves
5 parents

5 enseignants
8 élèves (dont un appartenant au pôle « Espoir » de rugby)
Mme Guyet
Mme Faugeras
M. Vachal, M. Ausset

M. Daveau
Mme Battles
Mme Debelle
M. Vergne, M. Tournadre

M. Auconie
M. Themines
Mme Maury, Mme Bronner
-Mme Lechat
-M. Clergue
Mme Chauffour
-un assistant d'éducation
8 enseignants + un enseignant EPS
9 élèves
2 parents
Mme Federighi
Mme Santos
6 responsables commerciaux ou concessionnaires

M. Carcat

Provisur-adjoint
Responsable du CFA

Mme Bordas

Fiches techniques des établissements visités (2nd degré) – année 2004-2005

Collège d'Ussel

Nom : Collège Voltaire

Adresse : Place Voltaire, 19200, Ussel

Tél. : 05 55 94 10 00 Fax : 05 55 72 50 75

Mèl : ce.0190615R@ac-limoges.fr

N° identification : 0190615R

Principal : M. Tissandier

SEGPA du collège d'Ussel

Nom : SEGPA du collège Voltaire

Adresse : Place Voltaire, 19200, Ussel

Tél. : 05 55 94 10 00 Fax : 05 55 72 50 75

Mèl : ce.0190768G@ac-limoges.fr

N° identification : 0190768G

Directeur : M. Tissandier

Directeur adjoint (f.f.) : M. Baussian

Collège de Merlines

Nom : Collège René Perrot

Adresse : 2 rue du collège, 19340, Merlines

Tél. : 05 55 94 32 29 Fax : 05 55 94 41 79

Mèl : ce.0190023X@ac-limoges.fr

N° identification : 0190023X

Principal : M. Tissandier

Principal-adjoint (f.f.) : M. Savary

Collège de Neuvic

Nom : Collège de la Triouzoune

Adresse : rue de l'artisanat, 19160, Neuvic

Tél. : 05 55 95 01 43 Fax : 05 55 95 03 64

Mèl : ce.0190821P@ac-limoges.fr

N° identification : 0190821P

Principale : Mme Faucher

Collège de Bort-les-Orgues

Nom : Collège Marmontel

Adresse : 100 rue des écoles, 19110, Bort-les-Orgues

Tél. : 05 55 85 50 50 Fax : 05 55 96 88 26

Mèl : ce.0190009G@ac-limoges.fr

N° identification : 0190009G

Principale : Mme Cauty

Collège de Meymac

Nom : Collège La prairie

Adresse : 12 boulevard du Pré Soubise, 19250, Meymac

Tél. : 05 55 46 03 40 Fax : 05 55 46 03 41
Mèl : ce.0190025Z@ac-limoges.fr
N° identification : 0190025Z
Principal : M. Raimond

Collège de Treignac

Nom : Collège Lakanal

Adresse : avenue du général de Gaulle, 19260, Treignac

Tél. : 05 55 98 18 78 Fax : 05 55 98 18 86

Mèl : ce.0190632J@ac-limoges.fr

N° identification : 0190632J

Principal : M. Chazarin

Collège de Bugeat

Nom : Collège de Bugeat

Adresse : rue Virgile Meyer et Louise Parel, 19170, Bugeat

Tél. : 05 55 95 45 96 Fax : 05 55 95 44 06

Mèl : ce.0190015N@ac-limoges.fr

N° identification : 0190015N

Principal : M. Chazarin

Collège d'enseignement privé d'Ussel (sous contrat)

Nom : Collège Notre-Dame de la Providence

Adresse : 19 rue du général De Gaulle, 19200 Ussel

Tél. : 05 55 72 11 33 Fax : 05 55 96 13 96

Mèl : administration@notredame.asso.fr

N° identification : 0190782X

Chef d'établissement : M. Golfier

Lycée d'enseignement privé d'Ussel (sous contrat)

Nom : Lycée Notre dame de la Providence

Adresse : 19 rue du général De Gaulle, 19200 Ussel

Tél. : 05 55 72 11 33 Fax : 05 55 96 13 96

Mèl : administration@notredame.asso.fr

N° identification : 0190062P

Chef d'établissement : M. Golfier

Lycée professionnel privé d'Ussel (sous contrat)

Nom : LP Notre dame de la Providence

Adresse : 19 rue du général De Gaulle, 19200 Ussel

Tél. : 05 55 72 11 33 Fax : 05 55 96 13 96

Mèl : administration@notredame.asso.fr

N° identification : 0190782X

Chef d'établissement : M. Golfier

Lycée d'enseignement général et technologique d'Ussel

Nom : LEGT Bernart de Ventadour

Adresse : Boulevard de la Jaloustre, BP 76, 19200 Ussel

Tél. : 05 55 72 10 74 Fax : 05 55 96 20 67

Mèl : ce.0190038N@ac-limoges.fr

N° identification : 0190038N
Proviseur : M. Scotto

Lycée professionnel d'Ussel

Nom : LP Bernart de Ventadour

Adresse : Boulevard de la Jaloustre, BP 76, 19200 Ussel

Tél. : 05 55 72 10 74 Fax : 05 55 96 20 67

Mèl : ce.0190674E@ac-limoges.fr

N° identification : 0190674E

Proviseur : M. Scotto

Lycée professionnel de Neuvic

Nom : LP Marcel Barbanceys

Adresse : rue de l'artisanat, 19160 Neuvic

Tél. : 05 55 95 82 80 Fax : 05 55 95 04 79

Mèl : ce.0190027B@ac-limoges.fr

N° identification : 0190027B

Proviseur : M. Auconie

Lycée professionnel de Bort-les-Orgues

Nom : LP de l'Artense

Adresse : 259 rue du lycée, 19110, Bort-les-Orgues

Tél. : 05 55 46 16 30 Fax : 05 55 46 16 39

Mèl : ce.0190008F@ac-limoges.fr

N° identification : 0190008F

Proviseur : M. Daveau

Établissement régional d'enseignement adapté de Meymac

Nom : EREA de Meymac

Adresse : 11 boulevard de la maisonnette, 19250, Meymac

Tél. : 05 55 46 17 80 Fax : 05 55 46 17 89

Mèl : ce.0190089U@ac-limoges.fr

N° identification : 0190089U

Directeur : M. Marcoux

Lycée agricole de Neuvic⁴⁸

Nom : LEGTA Henri Queuille

Adresse : route de Mauriac, 19160, Neuvic

Tél. : 05 55 95 80 02 Fax : 05 55 95 87 57

Mèl : legta.neuvic@educagri.fr

Proviseur : M. Carcat

⁴⁸ Cet établissement ne relève pas de l'éducation nationale mais de l'enseignement agricole (ministère de l'agriculture et de la pêche).

Sigles utilisés dans le rapport

ADAPEI	<i>Association Départementale d'Aide Pour l'Enfance Inadaptée</i>
AIS	<i>Adaptation et Intégration Scolaires</i>
APP	<i>Atelier de Pédagogie Personnalisée</i>
APPN	<i>Activités Physiques de Pleine Nature</i>
ASE	<i>Aide Sociale à l'Enfance</i>
ATOS	<i>Administratif Technique Ouvrier et de Service</i>
BEF	<i>Bassin d'Education et Formation</i>
BEP	<i>Brevet d'Etudes Professionnelles</i>
BEPA	<i>Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles</i>
BMA	<i>Bois et Matériaux Associés</i>
BTS	<i>Brevet de Technicien Supérieur</i>
BTSA	<i>Brevet de Technicien Supérieur Agricole</i>
B2i	<i>Brevet Informatique et Internet</i>
CAB	<i>Construction Aménagement Bâtiment</i>
CAP	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle</i>
CAPA-SH	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap</i>
CAT	<i>Centre d'Aide par le Travail</i>
CCA	<i>Certificat de Compétence Académique</i>
CCI	<i>Chambre de Commerce et d'Industrie</i>
CCSD	<i>Commission de Circonscription Second Degré</i>
CDES	<i>Commission Départementale de l'Education Spécialisée</i>
CDI	<i>Centre de Documentation et d'Information</i>
CE	<i>Cours Élémentaire</i>
CEL	<i>Contrat Éducatif Local</i>
CES	<i>Contrat Emploi Solidarité</i>
CESC	<i>Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté</i>
CET	<i>Collège d'Enseignement Technique</i>
CFA	<i>Centre de Formation des Apprentis</i>
CFPPA	<i>Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole</i>
CIO	<i>Centre d'Information et d'Orientation</i>
CIPPA	<i>Cycle d'Insertion Pré-Professionnelle par Alternance</i>
CLIS	<i>Classe d'Intégration Scolaire</i>
CM	<i>Cours Moyen</i>
CMPP	<i>Centre Médical Psycho-Pédagogique</i>
COP	<i>Conseiller d'Orientation-Psychologue</i>
CP	<i>Cours Préparatoire</i>
CPE	<i>Conseiller Principal d'Education</i>
CPER	<i>Contrat de Plan État Région</i>
CPGE	<i>Classe Préparatoire aux Grandes Écoles</i>
CPP	<i>Centre Permanent Professionnel</i>
CQP	<i>Certificat de Qualification Professionnelle</i>
CSS	<i>Carrières Sanitaires et Sociales</i>
DEP	<i>Direction de l'Évaluation et de la Prospective</i>
DGH	<i>Dotation Globale Horaire</i>
EDPI	<i>Étude et Définition de Produits Industriels</i>
EIE	<i>Équipements et Installations Électriques</i>
EPS	<i>Éducation Physique et Sportive</i>
EREA	<i>Établissement Régional d'Enseignement Adapté</i>
ES	<i>Économique et Social</i>
ETC	<i>Employé Technique de Collectivités</i>
FLE	<i>Français Langue Étrangère</i>
FO	<i>Foyer Occupationnel</i>
GRETA	<i>Groupement d'ÉTABlissements</i>
GS	<i>Grande Section (de maternelle)</i>
IDD	<i>Itinéraire De Découverte</i>

IEN	<i>Inspecteur de l'Éducation Nationale</i>
IEN AIS	<i>Inspecteur de l'Éducation Nationale, Adaptation et Intégration Scolaires</i>
IGC	<i>Informatique Gestion Comptabilité</i>
IME	<i>Institut Médico-Educatif</i>
ISMIB	<i>Institut Supérieur de Management des Industries du Bois</i>
IUFM	<i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i>
IUT	<i>Institut Universitaire de Technologie</i>
ITES	<i>Institut Thérapeutique Éducatif et Scolaire</i>
L	<i>Lettres</i>
LEGT	<i>Lycée d'Enseignement Général et Technologique</i>
LEGTA	<i>Lycée d'Enseignement Général Technologique Agricole</i>
LP	<i>Lycée Professionnel</i>
LV	<i>Langue Vivante</i>
MAVETPM	<i>Maintenance et Après-Vente des Engins de Travaux Publics et de Manutention</i>
MFR	<i>Maison Familiale et Rurale</i>
MGI	<i>Mission Générale d'Insertion</i>
MMIC	<i>Métiers de la Mode et Industries Connexes</i>
OGEC	<i>Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique</i>
PCS	<i>Profession et Catégorie Sociale</i>
PE	<i>Professeur des Écoles</i>
PEP	<i>Pupilles de l'Enseignement Public</i>
PJJ	<i>Protection Judiciaire de la Jeunesse</i>
PPAP	<i>Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès</i>
PRDF	<i>Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles</i>
PVP (3 ^{ème})	<i>Préparation à la Voie Professionnelle</i>
RASED	<i>Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté</i>
RPI	<i>Regroupement Pédagogique Intercommunal</i>
RRE	<i>Réseaux Ruraux d'Éducation</i>
S	<i>Scientifique</i>
SEGPA	<i>Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté</i>
SEP	<i>Section d'Enseignement Professionnel</i>
SES	<i>Sciences Économiques et Sociales</i>
SESSAD	<i>Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile</i>
SIO	<i>Session d'Information et d'Orientation</i>
STI	<i>Sciences et Technologies Industrielles</i>
STS	<i>Section de Technicien Supérieur</i>
STT	<i>Sciences et Technologies Tertiaires</i>
SVT	<i>Sciences de la Vie et de la Terre</i>
TIC	<i>Technologies de l'Information et de la Communication</i>
TZR	<i>Titulaire sur Zone de Remplacement</i>
UNSS	<i>Union Nationale du Sport Scolaire</i>
UPI	<i>Unité Pédagogique d'Intégration</i>
VAM	<i>Vente Action Marchande</i>

