

Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Corse

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



IGAENR

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Inspection générale de l'Éducation nationale	Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
---	--

EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACADÉMIE DE CORSE
--

JUILLET 2006

Rapport présenté par

Anne-Marie BARDI Christine SAINT-MARC Mark SHERRINGHAM Michel VALADAS	Pierre BLANC Yvon CEAS Marc GOUJON
--	--

Préambule

Engagées de manière expérimentale en 1998-1999, les évaluations d'enseignement en académie voient leur première phase s'achever en 2005-2006. Au cours de ces huit années (dont sept d'évaluation selon une méthode commune), toutes les académies métropolitaines auront été analysées par les inspections générales. Le thème retenu s'est précisé progressivement au fil du temps.

Les évaluateurs ont tenté de mesurer la réussite des élèves dans leur académie, sans se limiter aux seuls critères, néanmoins essentiels, d'accès à une qualification et de niveau atteint à l'issue des enseignements scolaires. Ils se sont également attachés à la situation de ceux qui quittent l'Ecole et aux résultats de ceux qui poursuivent des études dans l'enseignement supérieur.

Ces évaluateurs ont ensuite recherché ce qui pouvait contribuer à expliquer les résultats observés et la qualité de l'apprentissage des élèves. Ce qui se passe dans les classes est, évidemment, essentiel mais s'inscrit dans un ensemble plus large incluant par exemple la politique d'orientation des élèves, l'élaboration de la carte des formations, la gestion des enseignants, leur formation initiale et leur formation continue...comme le contexte sociologique dans lequel s'inscrivent les établissements.

La procédure retenue prend appui sur l'analyse de nombreuses données, produites au niveau nationale et au niveau régional ou local, sur des visites d'établissements d'enseignement et de circonscriptions de l'enseignement primaire ainsi que sur une série d'entretiens conduits par les évaluateurs dans l'académie. La mission a visité douze établissements secondaires et quatre circonscriptions primaires. Elle a cherché à comprendre la situation des différents types d'établissement ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie. Elle s'est ainsi attachée à retenir des établissements aux performances variées, inscrits en zone urbaine et en zone rurale.

Les entretiens ont concerné les différents responsables et acteurs de l'Education nationale, à l'échelon du rectorat comme des deux inspections académiques, et un grand nombre de ceux qui interviennent dans le fonctionnement du système scolaire ou qui sont intéressés par ses résultats : personnels, collectivités territoriales, parents d'élèves, autres services de l'Etat.

Plus que la somme et le cumul des informations réunies, c'est leur croisement qui éclaire sur le fonctionnement réel d'une académie. Mettre en relation les nombreuses données produites par le système scolaire, pour examiner dans quelle mesure elles s'organisent en système, est l'un des intérêts de ce travail.

L'étude porte sur l'ensemble que constitue l'académie mais s'intéresse aussi aux diverses composantes du système territorial scolaire : pour essayer de comprendre les caractéristiques de l'académie, il est apparu nécessaire d'observer également la diversité des résultats et des parcours selon les niveaux, selon les établissements, selon les « micro-régions » ou les départements. La réussite, ou la difficulté, globale peut masquer des disparités de résultats comme de politiques. Des disparités internes entre les départements, caractérisés par leur histoire propre, mais également entre les établissements scolaires, l'influence des cultures d'établissement comme celle de l'environnement dans lequel ils s'inscrivent marquant profondément la vie pédagogique et éducative dans l'académie.

Les observations faites appellent deux remarques générales.

En premier lieu, étudier une académie conduit à mettre en évidence des problèmes qui peuvent se rencontrer dans toutes les académies ; les évolutions souhaitables reposent alors, au moins pour partie, sur le niveau national.

En second lieu, le système scolaire n'est pas figé ; les observations réalisées ont un sens au moment de l'enquête mais elles peuvent rapidement perdre de leur pertinence. L'académie réagit aux difficultés identifiées, soit qu'elle ait réalisé le diagnostic immédiatement, soit que l'enquête elle-même ait provoqué certaines évolutions. La réponse du Recteur, jointe en annexe au rapport, illustre les changements déjà intervenus au cours des dernières semaines et/ou ceux encore à l'état de projet mais dont le principe est retenu.

* *

*

Au moment de remettre ce rapport, l'équipe des inspecteurs tient à remercier les deux Recteurs de l'académie de Corse en fonction successive durant la mission ainsi que tous leurs collaborateurs pour l'accueil qui leur a été réservé. La qualité et la rigueur de l'organisation, la disponibilité dont chacun a fait preuve, l'aide constamment apportée ont considérablement facilité le travail de la mission.

Les inspecteurs tiennent à remercier également les Autorités élues et les services des diverses collectivités territoriales ainsi que les responsables des autres services de l'Etat dont les apports ont été particulièrement riches et intéressants.

Les auteurs du présent rapport remercient les inspectrices générales et les inspecteurs généraux qui ont participé à des missions organisées dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Corse et au cours desquelles ont été recueillis des éléments repris ci-après :

Michèle CHEVALIER-COYOT

Annie DYCKMANS

Dominique FRUSTA-GISSLER

Jacques HAUDEBOURG

Françoise MONTI

Henry-Georges RICHON

Nicole THOMAS

SOMMAIRE

1	Une académie aux caractéristiques historiques, géographiques, démographiques, économiques et institutionnelles bien affirmées.....	2
1-1	Une histoire tourmentée.....	2
1-2	Une géographie qui ne facilite pas les échanges	3
1-3	Une évolution démographique vers la concentration et le vieillissement.....	4
1-4	Une économie basée sur les services et relativement peu créatrice de richesse .	5
1-5	Une situation institutionnelle particulière.....	7
2	Des politiques d'accueil scolaire au plus proche des besoins, avec un coût élevé	10
2-1	L'école, instrument d'aménagement du territoire	10
2-2	Une éducation prioritaire très importante.....	13
2-2.1	<i>Un réseau construit sur des bases historiques</i>	<i>13</i>
2-2.2	<i>Un classement en éducation prioritaire aux conséquences limitées</i>	<i>15</i>
2-2.3	<i>Les politiques mises en œuvre dans les ZEP/REP commencent à engendrer une dynamique contrecarrant les déterminants sociaux.....</i>	<i>16</i>
2-3	Des besoins éducatifs particuliers bien pris en compte.....	17
2-3.1	<i>Une volonté d'adaptation aux besoins particuliers.....</i>	<i>18</i>
2-3.2	<i>La montée en puissance des dispositifs de scolarisation des élèves handicapés.....</i>	<i>23</i>
2-3.3	<i>Les élèves nouvellement arrivés : un vrai problème en Corse.</i>	<i>24</i>
2-3.4	<i>Les évolutions de l'AIS induits par la loi du 11 février 2005.....</i>	<i>26</i>
2-4	Un coût élevé	27
2-4.1	<i>Pour les collectivités locales</i>	<i>27</i>
2-4.2	<i>Pour l'Etat.....</i>	<i>29</i>
3	Des performances perfectibles	31
3-1	Un point de départ dans la moyenne nationale	31
3-2	Les parcours et les résultats appellent des améliorations.....	31
3-2.1	<i>Des parcours qui restent fortement traditionnels.....</i>	<i>32</i>
3-2.2	<i>Des résultats encore largement perfectibles</i>	<i>39</i>
3-2.3	<i>Les sorties sans qualification : vraie faiblesse ou malentendu ?</i>	<i>43</i>
4	Analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement	45
4-1	Un cadre tranquille mais peu motivant, une bonne volonté mobilisable, de bonnes conditions matérielles d'enseignement	45
4-2	Une offre de formation contrainte par la taille et la géographie du territoire .	47
4-3	Les atouts pédagogiques de la ruralité et ses contraintes	52
4-3.1	<i>La proximité entre la communauté éducative et les familles.....</i>	<i>52</i>
4-3.2	<i>Des atouts : l'effectif des classes et les moyens d'enseignement.....</i>	<i>52</i>
4-3.3	<i>De petites équipes pédagogiques très stables.....</i>	<i>54</i>
4-3.4	<i>Un véritable handicap : les déplacements.....</i>	<i>54</i>
4-4	Un corps enseignant expérimenté, des intervenants extérieurs nombreux.....	55

4-4.1	<i>Le corps enseignant.....</i>	55
4-4.2	<i>Les intervenants extérieurs : des particularités académiques.....</i>	57
4-5	Le temps du travail et des apprentissages : des évolutions s'imposent.....	58
4-5.1	<i>Le temps d'enseignement est-il respecté ?</i>	58
4-5.2	<i>Le temps consacré aux apprentissages fondamentaux est-il suffisant ?.....</i>	60
4-6	Des initiatives pédagogiques à encourager et des enseignements perfectibles .	61
4-6.1	<i>Les pratiques pédagogiques dans les écoles</i>	62
4-6.2	<i>Les pratiques pédagogiques dans les collèges :.....</i>	63
4-6.3	<i>Les pratiques pédagogiques dans les lycées d'enseignement général et technologique, et dans les lycées professionnels</i>	66
4-6.4	<i>Les pratiques pédagogiques dans les disciplines du second degré</i>	70
4-6.5	<i>L'usage des TICE.....</i>	74
4-7	Une vie scolaire calme, parfois trop.....	75
4-7.1	<i>Il y a peu de violences au sein des établissements scolaires.....</i>	75
4-7.2	<i>Une « vie scolaire » à relancer.....</i>	76
4-7.3	<i>Des conseillers principaux d'éducation (CPE) appelés à jouer un rôle moteur.....</i>	78
4-7.4	<i>Un fort absentéisme des élèves avec des conséquences lourdes</i>	79
4-8	Des actions culturelles nombreuses et originales.....	81
4-8.1	<i>Les activités à initiative Education Nationale.....</i>	82
4-8.2	<i>Les activités pilotées par la Collectivité Territoriale Corse, initiées et financées conjointement.</i>	83
4-9	Une spécificité : la langue et la culture corses	85
4-9.1	<i>Les dispositifs mis en œuvre</i>	85
4-9.2	<i>Les mesures d'accompagnement.....</i>	87
4-9.3	<i>Les résultats actuels</i>	89
5	Un pilotage qui s'est instauré mais qui doit trouver les moyens de sa pleine efficacité	91
5-1	Un projet académique à faire vivre	91
5-1.1	<i>Un projet qui constitue un réel outil de conduite du changement.....</i>	91
5-1.2	<i>Des améliorations possibles.....</i>	93
5-1.3	<i>Un bilan intermédiaire qui montre la nécessité de dégager des priorités opérationnelles.....</i>	95
5-2	Le pilotage pédagogique	95
5-2.1	<i>Les corps d'inspection et l'animation pédagogique.....</i>	95
5-2.2	<i>Le pilotage de la formation initiale et continue des enseignants</i>	100
5-2.3	<i>Le pilotage des TICE.....</i>	103
5-2.4	<i>Le pilotage de l'action culturelle</i>	105
5-2.5	<i>Le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Corse</i>	106
5-3	La répartition des compétences au sein de l'administration scolaire : une complexité à surmonter	108
5-4	Les relations avec la CTC : une nécessaire coopération.....	111
6	Des progrès à portée de main	114
6-1	Construire une ambition et la faire partager.....	114
6-2	Respecter avec plus de rigueur quelques règles et principes essentiels.....	115
6-3	Améliorer l'animation pédagogique de l'académie.....	116
6-4	Développer l'identité corse dans un cadre d'ouverture.....	120
Conclusion	122

La Corse est une île située à 170 kilomètres de Nice et du continent français. Cette évidence mérite pourtant d'être rappelée en introduction à ce rapport car elle a des conséquences sur tous les points qui seront examinés et commentés. Collectivité territoriale à statut particulier depuis 1991 (loi n° 91-428 du 13 mai 1991) après avoir été partie intégrante de la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur jusqu'en 1975, puis Région de plein exercice de 1975 à 1991, siège d'une académie depuis que le décret n° 75-1026 du 6 novembre 1975 a créé « une académie ayant pour ressort les deux départements de Corse-du-Sud et de la Haute-Corse », la Corse présente des caractéristiques bien particulières qui influencent la situation de l'éducation et de la formation sur son territoire.

L'une des difficultés rencontrées lorsque l'on procède à l'évaluation de l'enseignement dans cette académie tient à ce que la plupart de ses caractéristiques générales comportent à la fois des avantages et des inconvénients et qu'on y trouve donc, en même temps, un facteur explicatif de certaines situations et une source de progrès.

1 Une académie aux caractéristiques historiques, géographiques, démographiques, économiques et institutionnelles bien affirmées

1-1 Une histoire tourmentée

Sans revenir trop en arrière sur un passé qui continue à marquer beaucoup d'esprits dans cette île dont on dit « qu'elle fut cent fois conquise mais jamais soumise », on rappellera que peuplée très tôt, la Corse a été rattachée successivement à Byzance, au Saint Siècle, puis à Pise, à Gênes, avant d'être administrée par la France de 1553 à 1559 puis de repasser sous rattachement génois en application du traité de Cateau-Cambrésis.

Après les soulèvements contre l'autorité génoise conduits dans les années 1730-1740 – et qui virent la France s'allier à Gênes jusqu'à administrer la Corse pour son compte – et des épisodes parfois curieux (le « royaume de Théodore »), parfois meurtriers (les luttes Anglo-Austro-Sardes contre les Français et les Espagnols), l'élection de Pascal Paoli comme « Général en chef de la Nation Corse » en juillet 1755 marque le début d'une véritable tentative d'indépendance avec adoption d'une constitution en novembre 1755, d'une monnaie Corse et d'un drapeau Corse en 1762. Corte devient la capitale de la Corse et une université y est créée en 1765.

Par le traité de Versailles, le 5 mai 1768, Gênes cède à la France la souveraineté sur la Corse. Les troupes françaises occuperont l'île après la bataille de Ponte Novu en mai 1769 et Pascal Paoli quittera la Corse en juillet de la même année. Alors que certaines luttes nationalistes perdurent, la Corse est devenue « pays d'Etat » dotée d'une assemblée consultative mais administrée en fait par un Intendant et un Commandant en chef. En 1789, l'Assemblée Nationale décrète que la Corse est partie intégrante de la monarchie française et en janvier 1790, la Corse devient un département ayant Bastia pour chef-lieu (et comme siège de l'évêché).

Après le retour de Pascal Paoli en juillet 1790, puis son élection comme Président du Conseil Général, la Convention nommera trois Commissaires chargés de surveiller ses décisions. En lutte avec la famille Bonaparte, Pascal Paoli s'alliera brièvement aux Anglais pour proclamer un éphémère Royaume anglo-corse. C'est Napoléon qui, en 1801, suspend la Constitution en Corse et y envoie des Administrateurs généraux dont le premier sera à l'origine des « Arrêtés Miot » accordant aux Corses des avantages fiscaux. Après une dernière tentative de

soulèvement qui s'achèvera avec la « Guerre du Fiumorbo », en 1816, la Corse devient, de façon continue, ce qu'elle est toujours aujourd'hui : une île française.

Durement touchée pendant la Première Guerre Mondiale (40 000 mobilisés, 15 000 morts, de nombreux anciens combattants préférant partir aux colonies plutôt que de rentrer dans l'île) puis la Seconde Guerre Mondiale (occupation italienne et répression de la Résistance), la Corse est libérée par ses propres habitants et par les Forces Françaises Libres en octobre 1943.

Un tel passé ne peut pas ne pas laisser de traces. La méfiance vis-à-vis de tout pouvoir central et des décisions qu'il prend, la promptitude à affirmer une spécificité Corse, en sont les deux éléments les plus caractéristiques.

1-2 Une géographie qui ne facilite pas les échanges¹

Avec ses 8722 kilomètres carrés, et une altitude moyenne de 568 mètres, la Corse est la plus petite mais la plus montagneuse des trois grandes îles de la Méditerranée occidentale. Elle s'étend sur une longueur de 183 kilomètres et sur une largeur de 83,5 kilomètres au maximum. Située à la même latitude que Rome, Ajaccio est à 185 kilomètres de Bastia et à 1145 kilomètres de Paris.

Une importante barrière montagneuse de 183 kilomètres de long, axée nord-sud, partage l'île en deux, avec des cols souvent à plus de 1000 mètres d'altitude et enneigés l'hiver. Quatre unités séparées les unes des autres par des accidents tectoniques composent la Corse : « la Corse hercynienne » occupe les deux tiers de l'île à l'ouest et au sud (avec le point culminant de l'île le Monte Cinto à 2710 mètres), la « Corse alpine » représente le quart nord-est (Cap Corse et Castagniccia), la « dépression centrale » qui forme un large couloir isolant les deux premières unités, enfin les « terrains sédimentaires tertiaires et quaternaires » représentent des unités ponctuelles autour de Saint-Florent et de Bonifacio, mais surtout la Plaine orientale qui borde l'île sur une bonne partie de sa côte est.

Parfois décrite comme « une montagne dans la mer », la Corse est surtout formée de versants, de crêtes et de gorges, d'origine géologique mais façonnés par des processus d'érosion intense. Même les côtes, qui représentent 14 % des côtes françaises, sont à 71 % rocheuses.

En raison des invasions maritimes dont elle a longtemps été l'objet (pirates barbaresques et Sarrasins occuperont ses côtes du VII^{ème} au XI^{ème} siècle), la Corse a d'abord été peuplée

¹ Les principales données figurant dans cette partie sont extraites du site de la Préfecture de Corse.

sur ses hauteurs avant que, beaucoup plus récemment, les villes du bord de mer ne prennent une extension qui concentre désormais les populations.

Avec de telles données géographiques, les communications sont, on l'imagine, difficiles. En dehors d'une route centrale qui dessert Ajaccio, Corte et Bastia, avec une ramification vers l'île Rousse et Calvi, les routes sont essentiellement côtières et elles épousent toutes les sinuosités de baies et calanques successives. On ajoutera qu'au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la voie ferrée de la Côte orientale n'a pas été reconstruite – contre semble-t-il la promesse de réalisation d'une autoroute entre Bastia et Bonifacio – et que le train n'est donc pas un moyen de transport commode.

La voiture est souvent le seul recours, même si elle n'efface pas la contrainte temps ; en Corse il ne faut pas compter les itinéraires en kilomètres mais en temps, et celui-ci est souvent long : en dépit d'aménagements successifs, il faut encore deux heures et demie pour relier Ajaccio à Bastia (les jours où la neige n'oblige pas à fermer le col de Vizzavona à 1163 mètres d'altitude) et beaucoup plus pour des trajets moins longs en kilomètres mais qui ne passent pas par cet axe. C'est une donnée pour tout décideur dans l'île.

1-3 Une évolution démographique vers la concentration et le vieillissement

La Corse comptait 261 532 habitants au 1^{er} janvier 2000, selon le recensement de 1999 révisé : 142 441 en Haute-Corse, 119 091 en Corse-du-Sud. Cette population serait passée à 275 000 habitants au recensement partiel de 2005, soit une augmentation de 2500 personnes par an depuis cinq ans.

Derrière ce constat global apparemment favorable, se cachent des évolutions plus problématiques :

- D'abord une densité de 30 habitants au kilomètre carré, soit l'une des plus faibles du pays (en moyenne nationale 109). Très sensible pour l'Education Nationale : la densité des 2-16 ans n'est que de 5,1 au km² (18,3 en France).
- Ensuite une concentration de plus en plus marquée sur certaines zones et la désertification d'autres : certaines communes de montagne ont perdu 80 % de leur population depuis 1960. A l'inverse, d'autres ont gagné 15 à 20 % de population entre les recensements de 1990 et de 1999, notamment autour de Bastia et, jusqu'à il y a peu, autour d'Ajaccio. Les agglomérations de ces deux villes représentent aujourd'hui 55 % des habitants de la Corse.

- L'augmentation de population n'est plus le fruit d'un solde naturel puisqu'il y a actuellement le même nombre de décès et de naissances dans l'île – autour de 2700 par an - , elle provient exclusivement de l'immigration, au sens général d'implantation en Corse de personnes provenant de l'extérieur de l'île.
- Le nombre d'enfants diminue. Même si ce dernier élément n'est pas encore totalement expliqué (la population augmente mais le nombre d'enfants diminue), il semble résulter du fait que les personnes qui viennent – ou qui reviennent – s'installer dans l'île sont relativement âgées, plus de 40 ans, et n'ont donc plus d'enfants jeunes.
- Plus inquiétant pour l'avenir : le taux de natalité est largement inférieur en Corse (154 enfants pour 100 femmes) au taux national (194 pour 100).²
- Conséquence de ces évolutions, la population corse vieillit : un habitant de Corse sur cinq a plus de 65 ans (16,5 % au niveau national). Même la zone d'emploi de Bastia, qui est la moins âgée, compte 18 % de personnes de plus de 65 ans. En outre, le nombre des jeunes de moins de 20 ans n'est que de 22,3 % alors qu'il est de 25,1 % en moyenne nationale. L'indice de vieillissement (nombre de personnes de plus de 65 ans pour 100 personnes de moins de 20 ans) est en Corse de 86 alors qu'il est de 65 en France. Selon les projections de l'INSEE, la Corse sera confrontée en 2030 à une pyramide des âges très défavorable avec seulement 24 % de moins de 25 ans et 34 % de plus de 60 ans, majoritairement des femmes.
- On mentionnera enfin que le nombre de décès par suicide s'établit à environ 50 par an et que la Corse est la région la plus accidentogène de France avec deux fois plus d'accidents de la route pour 100 000 habitants qu'au niveau national. Le nombre de morts sur la route (dont beaucoup de jeunes) n'a baissé que de 4 % entre 2001 et 2003 alors qu'il a baissé de 21 % en France.

1-4 Une économie basée sur les services et relativement peu créatrice de richesse³

L'économie corse est constituée de manière atypique, ce qui a des conséquences sur l'appareil de formation. Alors qu'on imagine souvent une économie rurale, l'agriculture ne représente en Corse que 2,1 % de la valeur ajoutée brute (2,6 % en France). C'est surtout le secteur industriel dont la faiblesse ressort : 6,4 % contre 16,1 % en moyenne nationale. L'économie

² Source pour ces données et celles qui suivent : « La santé en Corse », Direction de la solidarité et de la santé de Corse – décembre 2005.

³ Les données économiques proviennent du site de l'INSEE, les aides sociales du document cité en renvoi 2.

corse repose donc essentiellement sur la construction (7,8 % pour 5,6 % en France) et surtout les services 83,7 % dont 30,4 % pour les « services administrés » (21,6 % en moyenne nationale).

Sur les 20 473 établissements recensés au 1^{er} janvier 2004, 1615 étaient dans l'industrie, 2954 dans la construction, 5626 dans le commerce et la réparation, 10 278 dans les services. Alors que la Corse ne compte aucun organisme employant plus de 500 salariés, seulement 1030 établissements (5 %) ont au moins 10 salariés. Le tissu économique est donc essentiellement composé de très petites entreprises.

Peu créatrice de richesse, l'économie corse affiche des indicateurs en retrait sur toutes les moyennes nationales: le PIB par habitant n'y est que de 20 149 euros alors que le PIB moyen est de 25 650 €, le PIB par emploi est de 55 984 € pour une moyenne nationale de 63 834 €. Sur ces deux points d'ailleurs, la Corse-du-Sud est sensiblement mieux placée que la Haute-Corse. Certes la conjoncture récente montre des progrès puisque sur la période 1997-2003 la croissance moyenne en valeur du PIB est de 5,1 % en Corse et de 3,8 % en France, ce qui fait de la Corse la première des régions métropolitaines devant le Languedoc-Roussillon et les Pays de la Loire, mais la distance reste importante.

C'est d'ailleurs pourquoi l'article 53 de la loi du 22 janvier 2002 prévoit un « Programme exceptionnel d'investissements » (PEI) destiné à aider la Corse à surmonter les handicaps naturels que constituent son relief et son insularité et « à résorber son déficit en équipements collectifs et services collectifs ». Financé à 70 % par l'Etat et à 30 % par les maîtres d'ouvrage locaux, ce PEI porte sur un montant total de 1940, 68 millions d'euros d'opérations en 15 ans ce qui aura pour effet de plus que doubler les investissements publics en Corse.

La structure de l'emploi qui résulte de l'économie corse montre une écrasante majorité d'emplois salariés : 85 373 sur 98 015 emplois totaux dont 62 484 sont dans les services, 16 013 dans le commerce, 9364 dans la construction, 6415 dans l'industrie et seulement 3739 dans l'agriculture. Les catégories socio-professionnelles (CSP) « employés », « artisans », « commerçants » et « chefs d'entreprise » sont sur-représentées en Corse par rapport aux données nationales alors que les catégories « ouvriers », « professions intermédiaires », « cadres et professions intellectuelles supérieures » sont sous-représentées.

Fin mai 2005, la Corse comptait 8326 demandeurs d'emploi inscrits en catégorie 1, avec un taux de chômage de 10,8 %, supérieur de 0,6 point au chiffre national.

Le revenu fiscal médian déclaré est inférieur de 17 % au revenu fiscal médian national et il situe la Corse en dernière position des régions, derrière le Nord-Pas-de-Calais et le Languedoc-Roussillon. Il fait également apparaître une forte disparité entre les revenus

supérieurs et les plus faibles, 10 % des habitants vivant dans un ménage déclarant un revenu par unité de consommation inférieur à 4000 €.

Dans ce contexte, les aides sociales y sont plus fortes qu'ailleurs : 43,7 pour 1000 personnes de 20 à 59 ans perçoivent le RMI (30,9 au niveau national), 14,1 pour 1000 femmes de 15 à 49 ans perçoivent l'allocation de parent isolé (11,9 en France), 22,3 pour 1000 personnes de 20 ans et plus perçoivent l'allocation pour adultes handicapés (16,6). Il convient toutefois de remarquer que les pourcentages corses baissent sur la période récente alors que les chiffres nationaux montent.

La situation financière de la population doit également intégrer des facteurs moins directement mesurables : d'une part l'existence d'une forte population corse émigrée, souvent aisée, qui n'a pas rompu les ponts avec la terre de ses origines et qui y investit ou qui aide des membres de leur famille - en sens inverse, des immigrants étrangers transfèrent dans leur pays d'origine une partie de l'argent gagné en Corse.

Aux facteurs objectifs cités ci-dessus, on peut aussi opposer des éléments beaucoup plus subjectifs comme l'importance du parc automobile de l'île ainsi que la hausse des prix d'un immobilier qui trouve pourtant acquéreurs.

1-5 Une situation institutionnelle particulière

La Corse constitue, depuis la loi du 13 mai 1991, une Collectivité Territoriale de la République, dont les compétences ont été étendues par la loi du 22 janvier 2002, notamment dans le domaine de l'éducation.

L'Assemblée de Corse, composée de 51 membres, règle par ses délibérations les affaires de la Collectivité Territoriale (CTC). Le Conseil Exécutif de Corse, composé de 9 membres, dirige l'action de la CTC dans tous ses domaines de compétence ; il élabore et met en œuvre, notamment, le plan de développement. Son action s'exerce principalement à travers 7 Offices ayant le statut d'établissement public territorial. Le Président de l'Exécutif exerce le pouvoir exécutif, détenu dans les Régions par le Président de la Région. Enfin, le Conseil Economique, Social et Culturel de Corse est consulté sur la plupart des projets de délibérations de l'Assemblée de Corse.

Outre des domaines transférés et d'autres dans lesquels elle dispose d'une compétence partagée avec l'Etat, la CTC exerce, dans ses domaines de compétence, un pouvoir réglementaire, sur habilitation du législateur.

S'agissant plus particulièrement des domaines de la formation et de l'éducation, la situation actuelle résulte du cumul des lois de décentralisation « générales » (7 janvier 1983 et 13 août 2004) et des lois spécifiques à la Corse (13 mai 1991 et 22 janvier 2002). La loi du 22 janvier 2002 a ainsi attribué à la CTC les anciennes compétences de l'Etat en matière de construction et d'entretien des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que la capacité à « organiser ses propres actions complémentaires d'enseignement supérieur et de recherche, sans préjudice des compétences de l'Etat en matière d'homologation des titres et diplômes », et elle confirme sa compétence en matière d'apprentissage et de formation continue. Elle précise également le rôle de la Collectivité en matière de politique culturelle et de promotion des activités sportives.

Pour s'en tenir à l'enseignement scolaire, objet du présent rapport, c'est l'article 4 de la loi qui récapitule toutes les compétences attribuées à la Collectivité Territoriale de Corse :

- elle établit, et transmet au représentant de l'Etat, le schéma prévisionnel des formations des collèges, des lycées, des établissements d'enseignement artistique, des établissements d'éducation spéciale, des écoles de formation maritime et aquacole, des établissements d'enseignement agricole et des centres d'information et d'orientation ;
- elle établit, après accord des collectivités concernées par les projets situés sur leur territoire, le programme prévisionnel des investissements relatifs aux établissements précités ;
- elle définit la localisation des établissements, leur capacité d'accueil et le mode d'hébergement des élèves ;
- après avoir recueilli l'avis du représentant de l'Etat, la CTC arrête chaque année la liste des opérations de construction ou d'extension des établissements d'enseignement (la commune d'implantation doit avoir donné son accord) ;
- chaque année également, elle arrête la structure pédagogique générale des établissements d'enseignement du second degré, en tenant compte du schéma prévisionnel des formations. A cette fin, après concertation avec le Président du Conseil Exécutif de Corse, l'Etat fait connaître à l'Assemblée de Corse les moyens qu'il se propose d'attribuer à l'académie de Corse. « La structure pédagogique devient définitive lorsqu'une convention portant sur les moyens attribués par l'Etat à l'académie de Corse et leurs modalités d'utilisation a été conclue par le représentant de l'Etat et le Président du Conseil Exécutif mandaté à cet effet ».

Apparemment claire puisque portant sur des blocs entiers de compétences, cette répartition s'avère en fait d'application complexe, à la fois parce que – comme nous le verrons dans la

partie 5 consacrée au pilotage de l'académie – elle suppose une étroite collaboration entre les services de l'Etat et ceux de la Collectivité, et parce qu'elle repose également sur l'accord nécessaire d'autres collectivités territoriales ce qui, dans cette académie, n'est pas toujours simple à obtenir.

Au total, on voit bien qu'en dehors du strict domaine des enseignements et de la pédagogie (et encore puisqu'elle arrête les structures pédagogiques ce qui n'est pas neutre dans les enseignements), c'est la Collectivité Territoriale qui est largement en charge de la formation et de l'éducation en Corse.

2 Des politiques d'accueil scolaire au plus proche des besoins, avec un coût élevé

Ce qui a été dit sur les caractéristiques géographiques et démographiques de l'île confère aux politiques d'accueil dans le domaine scolaire une place prépondérante. Il existe dans ce domaine des politiques clairement définies et assumées, dont il convient de mesurer les coûts pour bien évaluer la performance de l'académie dans le domaine de l'enseignement scolaire.

2-1 L'école, instrument d'aménagement du territoire

S'il y a un point qui semble faire consensus dans l'académie, c'est bien que le système scolaire ne peut être analysé sans prendre en compte son rôle dans l'aménagement du territoire. Ce positionnement se retrouve dans beaucoup de régions comportant de vastes zones rurales mais il est rarement autant érigé en principe de base qu'en Corse. Le Conseil Exécutif comme l'Assemblée de Corse ont assigné deux objectifs principaux à leurs politiques concernant l'Ecole : améliorer les résultats scolaires et contribuer à l'aménagement du territoire. Tous les interlocuteurs de la mission d'inspection ont insisté sur le fait que ces objectifs étaient placés à égal niveau et qu'ils doivent être poursuivis en parallèle.

Dès lors que la présence d'une structure scolaire est considérée comme clé de l'existence ou de la disparition d'une commune, la question de la carte scolaire quitte le seul domaine du rationnel dans une académie comprenant 360 communes (236 en Haute-Corse et 124 en Corse du Sud) pour un potentiel scolaire d'environ 25 000 élèves dans le premier degré et 23 000 dans le second degré. En Haute-Corse, 220 communes sur les 236 regroupaient, en 1999, 52 384 personnes soit seulement 22,5 % de la population du département. En Corse-du-Sud, l'éclatement n'est pas moins important puisque 115 communes sur 124 ne regroupent que 31 % de la population.

A la rentrée 2005, la Haute-Corse avait 160 **écoles**⁴ (38 écoles maternelles, 118 écoles élémentaires et 2 écoles spécialisées) pour 12 268 élèves soit une moyenne de 77 élèves par école. La Corse du Sud avait 110 écoles publiques⁵ (31 écoles maternelles, 79 écoles élémentaires) pour 10 804 élèves soit 97 élèves en moyenne par école. Le paradoxe, vu l'objectif affiché et la faiblesse moyenne des effectifs, est que 54 % des communes de Corse-

⁴ Enseignement public seul, auquel il convient d'ajouter une école maternelle et une école élémentaire privées sous contrat.

⁵ Plus 2 écoles privées, toutes deux à Ajaccio.

du-Sud et 62 % de celles de Haute-Corse n'ont déjà, à la rentrée 2005, pas d'école sur leur territoire. A titre de comparaison, ce pourcentage n'est que de 33 % en France métropolitaine. Et pourtant, 23 écoles de Corse-du-Sud sont à classe unique, comptant de 5 à 23 élèves, et 20 autres écoles ne comptent que 2 classes. Ce qui veut dire que 43 écoles sur les 110 (39 %) du département ne représentent que 10 % de ses élèves. La baisse continue (sauf un petit épisode mal expliqué de + 45 à la rentrée 2003) du nombre des élèves depuis la rentrée 2000 - et qui se traduit par 582 élèves de moins en Corse-du-Sud en 6 ans - constitue un handicap pour la stratégie d'aménagement du territoire, moins par le fait que ces diminutions continueraient à toucher de petites communes, puisque c'est essentiellement la ville d'Ajaccio qui est concernée, que par les conséquences qu'elles ont sur les dotations en emplois d'enseignants (cf. point 2-4 ci-après).

La situation n'est pas fondamentalement différente en Haute-Corse où 39 écoles ayant de 4 à 25 élèves sont à classe unique et 23 autres ont deux classes. 64 écoles, représentant 40 % du nombre total d'écoles du département, accueillent 1287 élèves soit 10,5 % des effectifs scolarisés dans le premier degré. 32 % seulement des écoles ont 5 classes et plus. Il y a donc un poids conséquent des petites écoles rurales. Dans ce département, après une courte phase de stabilisation, acquise par la reprise des inscriptions en préélémentaire, succédant à une baisse de 596 élèves entre 1998 et 2004, la diminution des effectifs reprendra sans doute à la rentrée 2006. Il faut aussi compter sur de forts mouvements de populations, aussi bien du rural vers les villes que du centre ville de Bastia vers ses communes environnantes.

Des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) ont été constitués lorsqu'ils apparaissaient possibles : il en existe 5 en Corse-du-Sud, concernant 12 classes et 185 élèves, et 17 en Haute-Corse concernant 29 écoles, 46 classes et 773 élèves. Dans ce dernier département, l'effort a donc été sensible puisque 18,6 % des écoles sont en RPI (pour, il est vrai, seulement 6,3 % des élèves). En outre, 2 réseaux concernant 4 communes, 5 écoles, 14 classes et 236 élèves ont été constitués en Haute-Corse. De l'avis des autorités académiques comme des responsables du département, la marge de progression est devenue faible, soit parce que des difficultés de transport s'opposent à de nouveaux projets, soit parce que des « inimitiés locales » ne les rendent pas possibles.

S'agissant de l'enseignement du second degré, l'accueil scolaire en Corse ressemble à celui des académies à forte composante rurale : des établissements de taille réduite ou moyenne et, paradoxalement, peu d'internats.

L'académie compte :

- 28 collèges publics (et deux collèges privés) situés à égalité en Haute-Corse et Corse-du-Sud (14 chacun) dont seulement 12 dépassent 500 élèves alors que 8 ont moins de 300 élèves ;
- 9 lycées publics (et 2 lycées privés), 5 en Haute-Corse et 4 en Corse-du-Sud dont 3 dépassent 1000 élèves (et même 1500 pour le lycée Laetitia Bonaparte à Ajaccio), alors que 3 ont 400 élèves ou moins ;
- 1 EREA (établissement régional d'enseignement adapté)
- 4 lycées professionnels (deux dans chaque département) auxquels il faut ajouter 4 sections d'enseignement professionnel (SEP) à l'Ile Rousse et au lycée de la Plaine orientale, à Sartène et à Porto-Vecchio.

Dans une académie connaissant les difficultés de transport précédemment mentionnées, on pourrait s'attendre à ce que les internats soient nombreux afin de faciliter les choix de formation des élèves et de ne pas pénaliser trop lourdement ceux qui résident hors des agglomérations. En fait, hors l'EREA, il y a 4 internats dans chacun des deux départements, 3 à Ajaccio (LEGT Laetitia Bonaparte, LP Antonini, LP Finosello) et 3 à Bastia (LEGT Giocante de Casabianca, LEGT Paul Vicensini, LP Jean Nicoli), 1 au lycée de Sartène et 1 au lycée de la Balagne à l'Ile Rousse.

Il est vrai que ceux qui existent font rarement le plein et qu'il est donc légitime de ne pas se lancer dans leur multiplication. Les inspecteurs généraux se doivent de signaler que, quel que soit son lieu d'implantation, le « Lycée du tourisme » en projet, dont le principe a été acté par la Collectivité Territoriale, devra bénéficier de lieux d'hébergement pour une partie de ses élèves, soit dans d'autres établissements disposant de places d'internat s'il en existe à proximité, soit dans un internat propre à ce lycée. Ce sera l'une des conditions essentielles de sa bonne insertion dans la carte régionale des formations.

Ainsi décrit, **le réseau scolaire de l'académie de Corse** paraît dense et épousant assez étroitement son territoire. Afin de le situer par rapport à celui d'autres régions, la comparaison a été établie avec une académie nettement plus importante quantitativement mais possédant des caractéristiques rurales assez voisines (42 habitants au km² par exemple pour 30 en Corse et 109 en France métropolitaine), celle de Limoges. On relève que :

- l'académie de Limoges a, en moyenne, une école pour 24 km², une école pour 79 élèves et une école pour 1,1 communes. Elle compte 1 collège pour 9,1 écoles ;

- l'académie de Corse a une école pour 32 km², une école pour 90 élèves et une école pour 1,3 communes. Elle compte 1 collège pour 9,5 écoles.

En données moyennes, le réseau scolaire de l'académie de Corse est donc assez voisin de celui de l'académie de Limoges. C'est le poids des toutes petites structures dans le premier degré qui reste pour lui un facteur très pénalisant.

Il n'appartient pas aux inspections générales de se prononcer sur les choix effectués par les autorités politiques. Elles peuvent toutefois relever, en le regrettant, que la logique qui consiste à faire du réseau scolaire un instrument d'aménagement du territoire ne trouve pas sa pleine efficacité puisque ce réseau reste très peu utilisé par d'autres que par les élèves. Sans méconnaître les difficultés de toutes natures (accès, responsabilité, assurances, usure plus rapide) qui existent pour une utilisation des bâtiments, installations et équipements scolaires par d'autres que les enseignants et les élèves, elles incitent les responsables concernés à tirer le meilleur parti de leur existence pour l'ensemble des populations.

2-2 Une éducation prioritaire très importante

2-2.1 Un réseau construit sur des bases historiques

Créées en 1986, les zones d'éducation prioritaire ont été délimitées principalement, au niveau national, en fonction de critères socio économiques : catégorie socio professionnelle (CSP) des parents, taux de RMistes, de familles monoparentales, niveau de revenus.

En Corse, la proportion d'entrants en 6^{ème} appartenant à des CSP défavorisées atteint 31,9 % pour 38,6 % en moyenne nationale (métropole et DOM), ce qui place l'académie en 5^{ème} position avant Rennes et après Nice (source DEP 2005).

A cette donnée objective, ne correspond pas un faible taux d'établissements en ZEP puisque ce sont 49 écoles (26 en Haute-Corse, 23 en Corse-du-Sud) et 6 collèges publics (2 et 4) qui sont classés en ZEP. En 2005, ces écoles ou collèges représentaient 25,17 % des élèves du premier degré et 20,39 % des collégiens de l'académie, soit des chiffres très voisins des moyennes nationales.

Les réseaux d'éducation prioritaire (REP) ont, en outre, élargi le dispositif en 2001 en corrigeant certaines anomalies flagrantes (par exemple intégration du collège St Joseph en REP) mais en allant au delà. Durant la présente année scolaire, 84 écoles et 9 collèges sont ainsi classés en REP portant à 53,6 % le pourcentage des collégiens bénéficiant de l'éducation prioritaire, ce qui fait de la Corse l'égale d'académies comprenant d'importantes banlieues.

Il faut noter :

- Qu'aucun lycée de l'académie de Corse n'est en ZEP ou REP.
- Qu'aucune école, aucun collège n'est « sorti » du dispositif ZEP ou REP.
- Qu'aucune école privée, aucun collège privé n'est classé en ZEP ou REP.

Même en y intégrant le facteur ruralité, le classement ou non d'un établissement en ZEP ou en REP n'a pas totalement répondu à des critères objectifs.

En effet, si les établissements en ZEP/REP sont majoritairement au-dessus des taux académiques pour les catégories socio professionnelles défavorisées - on arrive jusqu'à 55 % au collège Padule (Ajaccio) - on est seulement à 30 % à Sartène (ZEP) et peu au dessus à Bonifacio et à Laetitia Bonaparte à Ajaccio (REP). De même, les catégories « employés-ouvriers » et « sans activité » sont quasi systématiquement surreprésentées dans les établissements classés mais des établissements hors éducation prioritaire peuvent paraître aussi défavorisés dans la mesure où ils accueillent un grand nombre d'enfants immigrés (aux CSP incertaines) et un pourcentage important d'enfants d'agriculteurs. Les catégories socio professionnelles ne paraissent donc pas fondamentalement discriminantes.

L'analyse des retards à l'entrée en 6^{ème} ne constitue pas non plus un critère absolu de classement : le pourcentage d'élèves entrant en 6^{ème} ayant un an de retard au niveau académique était en 2001 de 18,8 % ; tous les collèges en ZEP/REP affichent bien des taux supérieurs mais c'est aussi le cas de neuf collèges situés hors du dispositif prioritaire. Les premiers constatent un fort taux de redoublements en fin de 6^{ème} ce qui n'est pas le cas chez les seconds, sauf dans trois petits collèges ruraux. On peut relever également que l'écart moyen entre les élèves entrant en 6^{ème} en provenant d'une école classée en ZEP et ceux venant d'autres écoles qui est de 1,8 année au niveau national n'est que de 1,6 année en Corse (il est vrai que le retard moyen est supérieur en Corse au niveau national).

Le pourcentage d'élèves ayant deux ans et plus de retard est de 3,2 % au niveau académique. Tous les collèges ZEP/REP ont un taux supérieur sauf Sartène et Montesoro - pourtant prototype du collège ZEP - mais onze établissements situés hors éducation prioritaire affichent des taux allant de 3,3 % à 9,3 %. Le taux académique des élèves ayant un an d'avance en 6^{ème} est de 2,2 %. Six établissements en ZEP/REP ont un taux supérieur à la moyenne ainsi que quatre établissements hors éducation prioritaire. Trois établissements en ZEP/REP et quatre établissements hors du dispositif n'ont aucun élève en avance.

S'agissant des évaluations en 6^{ème}, on constate que les scores moyens des collèges en ZEP sont inférieurs de 3 à 5 points aux scores moyens académiques mais qu'ils restent supérieurs à ceux des ZEP au niveau national, même si l'écart a tendance à disparaître en français.

Les collèges en ZEP/REP présentent un taux d'élèves issus du Maghreb largement supérieur au taux académique (jusqu'à 20 % à Padule). Ces élèves, généralement nouvellement arrivés et qui n'étaient pas ou peu scolarisés dans leur pays d'origine, ont d'autant plus de problème d'adaptation à l'Ecole et d'apprentissage de la langue qu'ils arrivent ainsi âgés dans le système scolaire français. Il y a donc bien là un motif de classement en éducation prioritaire.

Au total, et sous cette dernière réserve, on constate que les critères de classement en éducation prioritaire restent peu évidents (tantôt CSP, tantôt ruralité) et la comparaison avec les critères utilisés par les autres académies montre qu'un pourcentage non négligeable de collèges (et d'écoles rattachées) classés en REP en Corse ne l'auraient pas été ailleurs. En fait, c'est plus sur l'acceptation ou non par les chefs d'établissement que s'est opéré le classement. Certains d'entre eux, parmi ceux qui auraient pu y prétendre, ont refusé ce qu'ils considéraient comme une « stigmatisation » de leur établissement comportant plus d'inconvénients que d'avantages. Leurs successeurs n'ont pas nécessairement la même position et regrettent cette constitution désormais un peu discutable du réseau.

Il convient toutefois de nuancer aussitôt cette situation par les conséquences très modérées qu'a, dans l'académie, le classement en ZEP.

2-2.2 Un classement en éducation prioritaire aux conséquences limitées

Il ne semble pas que ce classement soit, au moins en Haute-Corse, à l'origine de stratégies d'évitement des établissements concernés, les demandes de dérogations étant peu importantes. A l'inverse, en Corse-du-Sud, sur environ 1500 élèves entrant en 6^{ème} chaque année, il y a 210 demandes de dérogation dont 80 à 90 concernent le seul collège Padule à Ajaccio. Malgré ses progrès spectaculaires, ce dernier ne reçoit que la moitié des enfants de son secteur. Les élèves se distribuent sur les autres collèges de l'agglomération et sur le collège privé. La rentrée 2006 pourrait marquer un infléchissement sur ce point.

S'agissant des moyens, et en application des textes réglementaires, les collèges en ZEP font l'objet d'une attribution différenciée au moment de l'attribution de la DHG qui prend en compte l'effectif des classes calculé en moyenne à 25. En outre, des crédits supplémentaires sous forme d'heures supplémentaires (HSE) ainsi que des crédits pédagogiques spécifiques sont attribués aux seuls collèges de l'éducation prioritaire.

En fait, dans l'académie de Corse, un paramétrage du logiciel de répartition des heures d'enseignement à 25 élèves moyens par division dans l'établissement, puis un examen

individualisé de la situation des 6 collèges concernés, déterminent les moyens attribués. Certains collèges bénéficient ainsi d'un nombre d'heures d'enseignement par élèves (H/E) de 1,64 (Sartène) ou de 1,45 (Bonifacio) alors que le taux moyen des collèges de l'académie est de 1,32. L'effet d'un classement en ZEP n'est donc pas nul sur les moyens d'enseignement mais cet effet diffère peu de celui de la taille du collège puisque les collèges de moins de 300 élèves (hors ZEP et ZEP) ont un H/E moyen de 1,46.

Quant à l'effet du classement sur la taille des divisions, il est également très limité puisque environ un élève par division différencie les collèges en ZEP des autres, la moyenne académique restant, il est vrai, très raisonnable : 24,3 élèves par division de collège, proche de la médiane nationale (23,9).

2-2.3 Les politiques mises en œuvre dans les ZEP/REP commencent à engendrer une dynamique contrecarrant les déterminants sociaux

Lors de l'étude sur l'éducation prioritaire conduite en 2001 dans l'académie, un tel résultat n'apparaissait pas puisque la moitié des collèges en ZEP/REP présentaient un taux de redoublement en 6^{ème} supérieur au taux académique ce qui était aussi le cas d'un collège hors éducation prioritaire sur 3. On ne pouvait guère tirer de conclusions de ce constat dans la mesure où l'orientation en fin de 6^{ème} vers des structures particulières, comme les SEGPA, réduisaient d'autant les taux de redoublement. Cette année là, 50 % des établissements en ZEP/REP ont eu recours à ces structures particulières ce qui leur était aisé dans la mesure où la moitié de ces établissements en étaient dotées, alors que la proportion atteignait 13 % dans le secteur hors éducation prioritaire bien que ces établissements aient disposé à 60 % de structures similaires.

Il avait également été examiné si le nombre d'élèves par classe agissait sur les redoublements. Il semblait difficile d'y répondre affirmativement dans la mesure où les collèges ZEP/REP de Sartène et de St Joseph avaient de forts taux de redoublement (19,9 % pour l'un et 17,6 % pour l'autre) avec de faibles effectifs par classe, alors que le collège de Bonifacio, à la situation comparable, avait un flux de redoublement de 5,1 %. Pour ajouter un peu à la confusion, de petits collèges ayant moins de 50 élèves en 6^{ème}, hors ZEP/REP, avaient également de forts taux de redoublement comme Pétreto (22 %) et St Florent (14,6 %).

Plus récemment, de réels progrès ont été enregistrés dans des collèges en ZEP et/ou en REP alors que d'autres peinent plus à trouver la pleine efficacité des efforts consentis : le collège Padule à Ajaccio comme les deux collèges de Porto-Vecchio ont obtenu en 2005 des résultats

au DNB supérieurs aux moyennes académiques (et même 87,5 % de réussite à Porto-Vecchio²), tandis qu'on en reste loin à Sartène (- 6 points) ou à Luri (- 11 points).

En résumé, il paraît souvent difficile d'invoquer des indicateurs fonctionnels pour justifier l'appartenance de tel collège au dispositif ZEP, aux dispositions du REP ou à son absence dans ces dispositifs. L'extrême variété des établissements (urbains, ruraux et même montagnards), installés dans des « micro-régions », allée à une extrême variété des effectifs (de 100 à 800 élèves), ne peut permettre d'apporter des réponses objectives à ces questions. Cette répartition est historique, même si chacun reconnaît que les choix opérés en 1986 ne sont plus adaptés au temps présent. On peut notamment considérer que les déplacements de population (Ajaccio perd des habitants, Porto-Vecchio et les environs de Bastia se développent) et une prise en compte réactualisée des CSP des familles comme des évaluations scolaires de CE2 et de 6^{ème} pourraient justifier l'élaboration d'une nouvelle carte. Les dispositions sur l'éducation prioritaire prises ces derniers mois au niveau national, conduisant notamment à classer le collège Padule et son réseau d'écoles en « ambition réussite » vont, de toute façon, y inciter.

2-3 Des besoins éducatifs particuliers bien pris en compte

L'accès pour tous à l'Education est l'un des fondements de notre système éducatif. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 stipule que *« L'accueil des enfants et des adolescents handicapés répond à une exigence exprimée de plus en plus fortement. La priorité en a été affirmée par la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées...L'intégration scolaire des enfants et des adolescents est d'une importance capitale dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées... »*

L'adaptation et l'intégration scolaires (AIS) remplace l'ancienne terminologie d'éducation spéciale. Elle précise la volonté nationale de substituer une logique d'intégration à une logique initiale de séparation telle qu'elle a été mise en place lors de la création au début du 20^{ème} siècle des classes de perfectionnement, première structure spécialisée à voir le jour.

L'adaptation et l'intégration scolaires, comme la formulation le laisse supposer, recouvrent deux réalités différentes :

- l'éducation des élèves en difficultés qui requiert une adaptation momentanée des structures éducatives et qui sera prise en charge par le dispositif départemental d'aides spécialisées interne à l'Education nationale (RASED : réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté) ou au sein de structures de collège spécifiques (les SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté) ;
- l'éducation des élèves handicapés qui bénéficient de dispositifs spécialisés comme les classes d'intégration scolaire (CLIS) et les unités pédagogiques d'intégration (UPI) ;

Les classes et ateliers relais, l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) complètent les dispositifs.

Il convient de ne pas oublier que l'AIS de l'Education nationale s'inscrit dans un ensemble s'articulant sur plusieurs ministères dont le ministère de la Santé et des Affaires Sociales, à travers ses structures complémentaires des secteurs médico-éducatif et médico-social, ou le ministère de la Justice par les structures éducatives mises en place dans les maisons d'arrêt et les centres de détention, l'ensemble visant à la prise en charge, dans l'école ou hors de l'école, de l'enseignement, des soins et de l'hébergement des élèves en difficulté ou handicapés.

2-3.1 Une volonté d'adaptation aux besoins particuliers

Les élèves relevant de dispositifs et de moyens adaptés peuvent aujourd'hui accéder à ceux-ci dans de meilleures conditions qu'il y a quelques années, au prix d'efforts importants pour une petite académie.

2-3.1.1 Des dispositifs en nette amélioration

Chacun des départements dispose depuis quelques années d'un IEN AIS en titre, ce qui n'a pas toujours été le cas. Notons que chacun d'eux est, en outre, chargé d'une circonscription.

La Corse-du-Sud a pris une initiative intéressante en rédigeant « Une Charte de l'Adaptation Scolaire » qui précise le fonctionnement des RASED du département et qui rappelle les principes issus de la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, les modalités de travail et le rôle des différents acteurs dans la prise en charge de la difficulté scolaire. Elle trouve sa déclinaison dans un document rédigé pour la circonscription Ajaccio 2 (celle de l'IEN AIS)

intitulé « La prévention et la remédiation des difficultés dans la circonscription » qui pose les principes d'action et le rôle dévolu à chaque acteur. Il faut souligner qu'aux structures antérieurement éclatées et sans beaucoup de visions coordonnatrices caractérisant les anciens GAP (groupements d'aide psychologique), l'IEN AIS de Corse-du-Sud a substitué la notion de RASED « unique » qui met en synergie l'ensemble des personnels spécialisés, ce qui lui permet d'affirmer que le « RASED doit couvrir toutes les écoles de la circonscription de manière à ne laisser aucun élève sans dispositif de secours ».

Dans le second degré : les SEGPA et l'EREA

Suite à la parution de la circulaire du 20 juin 1996 substituant les SEGPA aux SES, un groupe académique de pilotage a été constitué pour dresser un état de l'existant et déterminer des objectifs opérationnels nécessaires pour assurer l'évolution souhaitée par le législateur.

Le précédent projet académique prévoyait que les élèves en difficultés puissent accéder au moins à un diplôme de niveau V et désirait impulser de nouvelles pratiques pédagogiques dans les Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés.

Il partait **d'un constat sévère** quantitativement et qualitativement. Les SES, comme les nouvelles SEGPA étaient surtout présentes dans les chefs lieu de département et présentaient des cursus incomplets, le secteur rural étant presque entièrement ignoré. L'orientation en SES ne touchait pas exclusivement des élèves inadaptés mais aussi des adolescents d'origine étrangère et/ ou manifestant des troubles du comportement.

Le dispositif n'offrait aucune formation qualifiante de niveau V aux élèves de SEGPA (sauf à l'EREA d'Ajaccio). Les SEGPA étaient le plus souvent repliées sur elles-mêmes, mal ou pas intégrées dans le collège d'accueil. De la même manière, il n'existait aucun lien fonctionnel entre les SEGPA, les lycées professionnels, les CFA et les actions de formation des personnels exerçant en SEGPA étaient trop épisodiques pour être réellement efficaces.

Des groupes de travail ont été constitués ce qui a contribué à lancer au sein des acteurs de l'enseignement adapté **une dynamique** qui avait fait défaut lors de sa mise en place. Ils ont permis de mieux répartir les structures d'accueil « complètes » sur l'ensemble du territoire et si la capacité d'accueil n'a pas progressé de manière significative elle touche davantage le milieu rural qui continue cependant à pâtir d'une absence de formation qualifiante de niveau V « sur place » ce qui engendre des forts taux de sorties sans qualification. L'offre de formation s'est également considérablement élargie.

Au cours de l'année 2005-2006, il y avait 6 SEGPA (2 en Corse-du-Sud et 4 en Haute-Corse) accueillant 344 élèves dans 30 divisions, auxquelles il faut rajouter 5 dispositifs dits « SEGPA allégée » pour 65 élèves ainsi que l'EREA d'Ajaccio qui accueille 106 élèves (rappelons que l'EREA comprend une 3^{ème} de SEGPA puis deux années de formations qualifiantes).

La nouvelle organisation a conduit à ce que les effectifs restent stables jusqu'en 3^{ème} SEGPA, ce qui confirme d'ailleurs l'effet filière du dispositif durant la formation commune de type collège, mais à l'issue de cette classe de plus en plus d'élèves de SEGPA rejoignent les formations qualifiantes traditionnelles.

Si l'on a pu constater par le passé un certain engouement pour les formations d'apprentis proposées par les deux CFA de l'île, les difficultés inhérentes à ce type de formation conduisent les élèves à choisir à nouveau des formations sous statut scolaire

Cela résulte aussi d'une offre de formation considérablement enrichie : en 1997-1998 un CAP était proposé en lycée professionnel (Hôtellerie) et 8 CAP en EREA (4 en industrie et 4 dans le secteur des services). En 2003-2004, les lycées professionnels offraient 11 CAP et l'EREA en proposait 12, ce qui constitue un renforcement très sensible. Il faut reconnaître également que l'attrait de l'apprentissage peut pousser certains élèves à intégrer le CFA sans y être vraiment préparés ce qui conduit parfois à des échecs.

Cet effort tout à fait remarquable va de pair avec des reconstructions de collèges décidées par la CTC qui intègrent désormais le caractère spécifique des surfaces pédagogiques et professionnelles dévolues aux SEGPA. Un travail sur un internat éducatif à Bastia (cité Montesoro) destiné à accueillir les élèves des dispositifs EGPA des micro-régions de Balagne et de la Plaine orientale, est en cours avec la CTC qui devrait intégrer le projet dans le PRDF.

Quant au retour dans les formations ordinaires, il concerne essentiellement les élèves scolarisés dans les SEGPA de Bastia et d'Ajaccio. Pour les élèves du secteur rural, la sortie du dispositif sans aucune qualification reste une réalité.

2-3.1.2 Des emplois et des personnels spécialisés

Une enquête « Postes de l'adaptation et de l'intégration scolaires 2004-2005 » montre qu'au 30 septembre 2004, on recensait 180,5 postes spécialisés dans l'académie de Corse. Parmi ces postes, on peut distinguer les « postes MEN » affectés dans les structures de l'Education nationale du 1^{er} ou du 2nd degré (152,5 emplois) et les postes dits « hors MEN » (28 emplois)

mis à la disposition des établissements ou services placés sous la tutelle d'un ministère autre que l'Education nationale (Santé et Affaires Sociales, Justice).

L'académie a implanté 133,5 emplois dans le 1^{er} degré, 107,5 dans les écoles primaires, 26 affectés à un enseignement relevant du 1^{er} degré dans des établissements et services hors MEN. Le second degré a bénéficié de 47 emplois dont 45 sont implantés au sein du MEN alors que 2 sont attribués aux structures hors MEN. Dix emplois pour l'exercice de directions spécialisée sont compris dans cette dotation, ils se répartissent également sur des postes MEN et hors MEN.

La dotation, quantitativement parlant, est jugée satisfaisantes par les deux responsables départementaux.

Ces postes sont de plus en plus occupés par des personnels spécialisés

Un gros effort de recrutement et de formation a été entrepris dans les deux départements depuis plusieurs années si bien que la Corse-du-Sud se trouve en situation que seulement 16,66 % des postes MEN (contre 22,2 % au plan national) ne soient pas tenus par des personnels spécialisés. La situation est quasi identique en Haute-Corse. Il convient de remarquer que les autres données statistiques de l'enquête « Postes de l'adaptation et de l'intégration scolaires » sont peu différentes des données nationales et parfois supérieures à celles-ci. Cela prouve qu'un travail en profondeur a été entrepris par les IEN AIS et que celui-ci a porté ses fruits bien qu'en ce domaine une très grande vigilance doive être exercée pour continuer à améliorer les pratiques professionnelles et veiller à la pérennité de la cohérence du dispositif.

S'agissant plus particulièrement de **la formation**, qui est essentielle car on ne naît pas maître spécialisé on le devient, l'admission en formation se fait à partir du vivier des professeurs des écoles et il convient d'être attentif à la qualité des postulants pour que l'investissement des IEN-AIS et de leurs équipes soit pérenne dans le temps. L'aide didactique pour se présenter au Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS) ou au CAPA-SH fait partie du contrat de recrutement que l'IEN-AIS passe avec les maîtres en cours de spécialisation. Ainsi en Haute-Corse 6 enseignants se sont présentés au CAPSAIS et au CAPA-SH en 2005 et deux formations sont programmées en 2006-2007. En Corse-du-Sud, l'IEN-AIS est aussi très soucieux de pourvoir les emplois selon les besoins répertoriés ce qui le conduit à suivre attentivement les maîtres en formation.

2-3.1.3 Des ateliers relais

Les ateliers et classes relais sont destinés à des élèves de 13 ans et plus, entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire se traduisant par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, par un absentéisme chronique et par une situation de pré-délinquance. Le lien avec le collège ou le lycée est conservé grâce à la présence d'un enseignant intervenant sur le plan pédagogique et chargé de la liaison avec l'équipe pédagogique des différents établissements concernés.

Il n'existe en Corse que des ateliers relais, le choix pédagogique ayant été fait de ne pas ouvrir de classes relais.

L'atelier relais de Bastia a accueilli en 2004-2005, 16 garçons et 6 filles pour des sessions de 4 à 6 semaines. Ces adolescents présentent des lacunes d'ordre familial, social, scolaire, comportemental. L'équipe pédagogique est formée de cinq enseignants et d'animateurs ponctuels selon les activités mises en œuvre. En Corse-du-Sud, où il existe deux ateliers relais (collège du Finosello à Ajaccio et un pour les collèges de Baléone, Porticcio et Vico) 33 élèves (29 garçons et 4 filles), ont été accueillis en 2004-2005. Ces ateliers de Corse-du-Sud fonctionnent sous forme de sessions de 1 à 6 semaines pour 5 jeunes au maximum. Ils donnent la priorité aux activités manuelles (ateliers bois et mosaïque), sans négliger les entretiens psychologiques avec les jeunes ou leur famille.

L'engagement de plusieurs partenaires institutionnels ou associatifs (Protection judiciaire de la jeunesse, Direction départementale de l'action sanitaire et sociale, Villes, Départements, CTC, la FALEP – association dépendant de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation populaire -, le club « A LEIA ») permet aux ateliers relais de fonctionner dans des conditions satisfaisantes. Les Fonds européens apportent également une contribution financière.

Les résultats semblent peu perceptibles immédiatement. Les éducateurs constatent que leur action se traduit par de très légères modifications comportementales dont on peut souhaiter qu'elles s'amplifient avec le temps si les circonstances familiales le permettent. Ces éducateurs se demandent si « dans la plupart des cas, un internat de réussite éducative ne serait pas une solution plus adaptée? ». En contrepoint, une étude conduite en Haute-Corse vient de montrer que 40 % des élèves passés par un atelier relais sont en situation d'insertion professionnelle un an après leur sortie du dispositif. Les résultats ne sont donc pas que sociaux.

2-3.2 La montée en puissance des dispositifs de scolarisation des élèves handicapés

2-3.2.1 L'intégration scolaire dans le 1^{er} degré.

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillent des élèves présentant un handicap mental, auditif, visuel ou moteur, mais pouvant tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge, à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap.

Dans ce domaine, l'académie de Corse a mis en place des structures importantes puisqu'elle accueille 1,2 % des élèves du premier degré dans des CLIS, les taux académiques allant de 0,3% dans l'académie de Paris à 1,3 % dans celle de Lille.

En 2004-2005 le **département de la Haute-Corse** accueillait 207 élèves handicapés ou malades dans des classes dont 89 en intégration collective (10 CLIS). En ce qui concerne l'enseignement dispensé hors l'école, 82 élèves étaient pris en charge par le milieu médico-éducatif et un élève relevait du Service d'aide pédagogique à domicile (SAPAD) En 2005-2006, ce sont 307 élèves handicapés ou malades qui sont accueillis dont 108 en intégration collective. Parmi eux, 69 bénéficient d'un AVS individuel. 7 élèves malades à domicile ont été pris en charge par le SAPA.

L'encadrement éducatif a été multiplié par 3,5 entre 2001-2002 et 2005-2006. On dénombre durant la présente année scolaire, 3 aides éducateurs et 54 assistants d'éducation affectés à raison de 25 en écoles maternelles et 32 en écoles élémentaires, dont 10 AVS collectifs. 19 emplois d'enseignants spécialisés ont été affectés dans des CLIS

En 2005-2006 le **département de la Corse-du-Sud** accueillait 202 élèves en situation de handicaps scolaires en milieu ordinaire dont 86 en intégration collective (CLIS) avec la répartition suivante :

Scolarisation exclusive en intégration individuelle dans une classe ordinaire	66
Scolarisation en intégration individuelle dans une classe ordinaire avec appui d'un enseignant spécialisé	50
Scolarisation exclusive en CLIS 1	28
Scolarisation exclusive en CLIS 2 (déficience auditive)	1
Scolarisation exclusive en CLIS 3 (déficience visuelle)	50
Scolarisation en CLIS 1 et en intégration individuelle dans une classe ordinaire	3
Scolarisation en CLIS 2 et en intégration individuelle dans une classe ordinaire	4
Total	202

L'encadrement éducatif n'a été jugé indispensable que pour la moitié d'entre eux (102). Quinze élèves bénéficient d'un AVS individuel à temps plein et 21 à temps partiel. Soixante six élèves bénéficient du soutien régulier d'un assistant d'éducation. L'académie, pour répondre aux demandes des familles, confortées par la loi de février 2005, a dû consacrer une part importante de ses emplois d'assistants d'éducation à la mise en place d'AVS.

2-3.2.2 Dans le second degré

Les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) accueillent des collégiens et des lycéens présentant différentes formes de handicap mental qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap.

Dans le département de **la Corse du Sud**, on dénombre 57 collégiens en situation de handicap en milieu ordinaire et 8 en lycée (3 en lycée et 5 en EREA). 14 élèves sont scolarisés en UPI pour l'année scolaire 2005-2006 dont 11 au collège du Finosello et 3 au collège de Porto Vecchio 2. En Haute-Corse, 132 élèves handicapés ou malades sont accueillis en classes ordinaires, 125 en collèges et 7 en lycées. 3 collégiens bénéficient, pour l'année, d'un AVS individuel. Les 3 UPI de Haute-Corse accueillent 27 élèves en intégration collective, 24 élèves malades bénéficiant du SAPAD. 14 AVS en tout sont affectés en collèges (dont 11 collectifs) et 1 en lycée.

Au total, en janvier 2006, l'académie de Corse se situe au 2^{ème} rang national, aussi bien pour le 1^{er} degré que pour le 2^{ème} degré, en ce qui concerne le taux d'encadrement des élèves handicapés par des assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire, ce qui traduit bien l'intérêt porté à ces élèves.

2-3.3 Les élèves nouvellement arrivés : un vrai problème en Corse.

Comme nous l'avons déjà mentionné, un fort taux d'arrivées à partir de pays étrangers fait que beaucoup d'enfants relèvent des dispositifs destinés à préparer leur insertion ultérieure dans des classes correspondant à leur âge. La Corse se situe en deuxième position après Paris pour ces élèves.

Dans le premier degré, les élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire de leur niveau où ils suivent certains enseignements (EPS, arts plastiques et musique), tout en étant regroupés dans une classe d'initiation (CLIN), ou, à défaut, en bénéficiant de quelques

heures de soutien par le biais de cours de rattrapage intégré (CRI). En Corse seulement 48,7 % d'élèves nouvellement arrivés (ENAF) bénéficient d'un accueil dans un dispositif particulier, ce qui place l'académie en 24^{ème} position au niveau national (moyenne nationale 75,4 %).⁶.

Fin mai 2005, le département de la Haute Corse recensait 126 élèves nouveaux arrivants dans le premier degré dont 16 relevaient d'une CLIN, 29 étaient en classe ordinaire avec un soutien en CRI et 81 suivaient un cursus ordinaire sans soutien

A cette même date le département de la Corse du Sud recensait 37 élèves en cursus ordinaire avec soutien en CRI, et 16 élèves suivaient un cursus ordinaire sans soutien.

Dans les collèges et les lycées, les dispositifs sont identiques : classes d'accueil (CLA) ou modules d'accueil temporaire (MAT).

Dans les collèges, 89 % des élèves nouveaux arrivants bénéficient d'un soutien ce qui place l'académie de Corse en 18^{ème} position dans les académies métropolitaines⁷ (source RERS 2005 DEP).

13 classes d'accueil ont été implantées dans l'académie dont 5 en Corse-du-Sud et 8 en Haute-Corse. Les collèges qui les accueillent reçoivent des heures-postes qui se montent à 159 heures pour la présente année scolaire. Les collèges qui ne disposent pas de ces structures particulières perçoivent des heures supplémentaires effectives (HSE) pour leur permettre d'assurer un soutien adapté aux élèves concernés notamment dans les disciplines fondamentales (ces élèves étant compris dans les 89 % mentionnés ci-dessus). Depuis 2005, un dispositif soutenu financièrement par le Fonds social européen (FSE) et géré par la Mission générale d'insertion (MGI) permet de renforcer le potentiel horaire des classes d'accueil ou de créer des modules d'accueil dans des établissements où des effectifs trop faibles ne justifient pas l'implantation d'une classe d'accueil. Ce dispositif permet également de renforcer la formation des enseignants concernés.

Les principaux de collège concernés pensent que les horaires appliqués aux élèves nouvellement arrivés sont insuffisants pour leur permettre de suivre avec profit, à leur sortie, les enseignements en classes normales. Vu le niveau scolaire, social et culturel de certains élèves très récemment arrivés en Corse, on ne peut que partager leur sentiment.

Il est par ailleurs intéressant de noter que le GIP académique possède un « Centre régional d'appui aux acteurs de l'insertion » (CRAI) qui, oeuvrant pour des publics non scolaires et bénéficiant d'une bonne reconnaissance régionale, pourrait être impliqué, selon des modalités

⁶ Source ; repères et références statistiques 2005 (Direction de l'évaluation et de la prospective)

à définir, dans le renforcement de l'action de l'Education nationale en formation initiale pour les ENAF.

2-3.4 Les évolutions de l'AIS induits par la loi du 11 février 2005.

La loi du 11 février 2005 a modifié en profondeur l'architecture institutionnelle en confiant aux Régions l'élaboration du programme prévisionnel des équipements sur le plan sanitaire et médico-social ainsi que l'élaboration du Programme interdépartemental de prise en charge de personnes handicapées (PIPEC) et aux Départements la mise en place d'une Maison départementale des personnes handicapées.

Si l'objectif de la loi du 30 juin 1975 était avant tout de donner une nouvelle dimension à l'obligation de solidarité nationale, la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », fondée sur des principes généraux de non discrimination affirme vouloir « *permettre une participation effective des personnes handicapées à la vie sociale grâce à l'organisation de la cité autour du principe d'accessibilité généralisée, qu'il s'agisse de l'école, de l'emploi, des transports, du cadre bâti ou encore de la culture et des loisirs* ».

Cette loi pose le principe d'un « *accès de droit à l'éducation* », dispensée prioritairement dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche du domicile de l'élève, dans lequel celui-ci est, de toute façon, inscrit et qui constitue son établissement de référence. C'est seulement avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal qu'il peut être inscrit dans une école ou un établissement scolaire, autre que son établissement de référence, soit parce qu'il a besoin d'un dispositif adapté (CLIS, UPI...) soit parce qu'il est accueilli dans un établissement de santé ou médico-éducatif. La continuité du parcours scolaire est assurée en recourant, le cas échéant, à différentes modalités de scolarisation (intégration individuelle, éventuellement accompagnée, soutien par un dispositif collectif d'intégration, séjour dans un établissement sanitaire ou médico-éducatif, enseignement à distance...).

S'il est difficile de préciser, au jour de la rédaction de ce rapport, la portée exacte des changements qui vont en résulter pour l'organisation de l'AIS en académie, en l'absence de stabilisation des décrets d'application, on peut déjà constater que les services rectoraux vont devoir s'adapter à ce que l'échelon régional devienne un niveau clé en matière d'équipements en établissements et services, la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES)

⁷ Idem

et ses satellites (Commission de circonscription pré-élémentaire et élémentaire et Commission de circonscription du second degré) disparaissant et leurs fonctions étant transférées aux équipes de suivi de la scolarisation. Dans cette configuration d'ailleurs, on peut noter que l'IA DSDEN ne co-présidera pas la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA) avec le DDASS, cette présidence étant assurée par l'un des membres de la commission, élu pour deux ans dans cette fonction.

On signalera que les Maisons départementales des personnes handicapées ont effectivement été créées en Corse, celle de Corse-du-Sud ayant même été la première en France à exister.

2-4 Un coût élevé

Bien sûr, toutes ces structures ont un coût et plus elles sont nombreuses plus la dépense s'élève. En outre, proportionnellement, les petites structures scolaires sont plus coûteuses que celles dont la taille répartit mieux les dépenses. C'est vrai aussi bien pour les autorités qui prennent les décisions concernant ces structures (généralement les collectivités locales) que pour celles qui accompagnent ces décisions ou organisent des dispositifs (l'Etat).

2-4.1 Pour les collectivités locales

Les coûts sont importants, qu'il s'agisse des communes, des départements ou de la CTC.

S'il n'existe pas (à notre connaissance) de compte consolidé régional de ce que **les communes** consacrent à l'éducation, c'est-à-dire aux dépenses immobilières concernant les écoles, à leur équipement et à leur fonctionnement, il est aisé de comprendre que ce poste de dépenses pèse fortement dans les budgets communaux concernés. Ainsi pour la ville d'Ajaccio, ce sont environ 3 millions d'euros qui sont affectés chaque année au fonctionnement des 32 écoles et plusieurs millions d'euros aux travaux de construction ou de reconstruction : par exemple 15 millions d'euros pour le groupe scolaire des Salines.

Certaines des communes ayant les budgets les plus modestes ont d'ailleurs du mal à faire face aux évolutions technologiques et doivent recevoir une aide – généralement du département – pour que leurs élèves bénéficient des mêmes avancées que les autres. De même pour les cantines scolaires du premier degré, largement subventionnées par les Conseils Généraux (à plus de 80 % en Haute-Corse), et pour les ouvertures de classes imprévues qui bénéficient également de matériels (bâtiments mobiles par exemple) et d'aides financières des départements.

A ces dépenses résultant de décisions prises par **les Conseils Généraux**, s'ajoutent pour ceux-ci les dépenses obligatoires des transports scolaires ainsi que celles résultant du handicap. Ainsi en Haute-Corse, 6200 élèves bénéficient de transports scolaires assurés par 200 véhicules pour un coût total de 9 millions d'euros. Dans le même département, qui a connu une forte croissance des élèves classés par la commission départementale de l'enseignement spécialisé (CDES) comme ayant un handicap au moins égal à 50 % et que le département est dès lors tenu de faire transporter de manière particulière (sous forme désormais d'un forfait de 89 euros par jour et par véhicule), le budget spécifique est passé de 30 000 à 800 000 euros en quelques années.

En Corse-du-Sud, pour assurer le transport de quelques 3200 élèves (780 dans le premier degré, environ 2400 dans le second degré) le Conseil Général a ouvert un budget de 7,2 millions d'euros pour l'année scolaire 2005-2006. Quant aux transports spécifiques des élèves handicapés, leur coût reste limité à quelques dizaine de milliers d'euros, leur nombre étant globalement constant (de 7 à 10) alors qu'il a été décuplé en Haute-Corse (de 8 à 80).

En raison de la répartition des compétences, c'est naturellement à **la Collectivité Territoriale de Corse** qu'incombe la plus grosse partie du financement des équipements et du fonctionnement scolaire. Pour l'année scolaire 2005-2006, et avant le transfert des personnels techniciens, ouvriers et de service (TOS), la CTC a prévu de consacrer 5,8 millions d'euros au fonctionnement des établissements scolaires du second degré (EPLE) de l'académie, 600 000 euros d'aide à l'action culturelle et éducative en milieu scolaire, 760 000 euros à l'achat de manuels scolaires, 3 millions d'euros à un plan d'équipement visant à valoriser l'enseignement professionnel et technologique et « à mettre les technologies de l'information et de la communication au service de l'ouverture de l'élève sur le territoire et sur le monde », 750 000 euros à des actions relevant du contrat de plan Etat/CTC. L'enseignement spécifique de la Langue et culture corses (LCC) se voit doté de 920 000 € d'autorisations de programme et de 615 000 € de crédits de paiement.

En matière d'investissements immobiliers, la CTC a ouvert 3,42 M€ en autorisations de programme et 11,8M€ en crédits de paiement, ce qui marque un ralentissement après une période d'importants travaux (- 15 % en AP, - 30 % en CP). Au total, depuis 1983, elle a consacré plus de 175 millions d'euros à des constructions ou reconstructions scolaires (hors équipements). Elle gère aujourd'hui un patrimoine estimé à 335 000 m² d'installations scolaires.

Sur le budget primitif 2005 de la CTC, ce sont ainsi 15,3 millions d'euros en AP et 23,4 millions d'euros de CP qui sont destinés à l'enseignement scolaire. Rappelons qu'il ne s'agit

pas, pour le contribuable local, de coûts nets puisque le transfert des compétences s'est accompagné de transferts de ressources, l'Assemblée de Corse restant naturellement libre d'affecter l'ensemble de son budget selon ses propres orientations et priorités.

2-4.2 Pour l'Etat

L'Etat restant responsable des enseignements, comme dans les autres académies, ce sont essentiellement les dépenses de personnels et les dépenses d'aide sociale qui sont à sa charge, les dépenses pédagogiques pesant d'un poids moins important.

S'agissant tout d'abord **du premier degré**, l'académie de Corse disposait, pendant l'année scolaire 2005-2006, de 1424,5 équivalents temps pleins (ETP) d'enseignants : 754,5 pour la Haute-Corse et 670 pour la Corse-du-Sud. Rapportée aux nombres des élèves, cette dotation était la deuxième plus importante de France métropolitaine puisqu'elle représente 6,02 enseignants pour 100 élèves (indicateur P/E) alors que le taux moyen national est de 5,36 et celui des académies à fortes contraintes rurales (donc comparables à la Corse) de 5,73. Au cours des dernières années, il n'a d'ailleurs pas cessé de croître, par l'effet mécanique des baisses d'élèves non accompagnées de baisse des emplois : en 4 ans le P/E est passé en Corse de 5,7 à 6,02.

On relève qu'un plus grand pourcentage de ces emplois est directement affecté devant des élèves en Corse-du-Sud (537,5 sur 670 soit 80 % alors que le pourcentage est de 75 % en Haute-Corse : 570,5 sur 754,5). Par contre, le potentiel de remplacement est un peu plus important en Haute-Corse (61 emplois) qu'en Corse-du-Sud (55 emplois) ce qui représente des pourcentages respectifs de 10,8 % et de 10,4 % du nombre des enseignants devant élèves.

Pour rendre plus parlants les coûts pris en charge par l'Etat, on mentionnera que la masse salariale d'ensemble des personnels du premier degré (incluant intervenants de toutes natures et inspecteurs) s'élèvera à plus de 73 millions d'euros en 2006, auxquels s'ajoutent 388 000 euros de dépenses de fonctionnement pour cet enseignement, dont 200 000 € au titre du contrat de plan Etat-Collectivité.

En ce qui concerne le second degré, le ministère a délégué à la Corse pour la rentrée 2006 un peu plus de 35 000 heures annuelles d'enseignement, ce qui correspond à environ 2038 emplois en équivalents temps plein (ETP). Les collèges sont bénéficiaires de 805,5 de ces ETP (SEGPA comprises), les lycées généraux et polyvalents de 544 ETP (post-bac inclus), les lycées professionnels de 304 ETP. Le solde est affecté au remplacement (103 ETP), aux

stagiaires IUFM, à l'EREA ainsi qu'à des dispositifs particuliers, ou est constitué d'heures supplémentaires-année (HSA).

Le coût des petites structures est évident puisque les 18 collèges de l'académie qui ont plus de 300 élèves, et qui représentent 10 098 élèves, ont un H/E moyen de 1,23 (ZEP comprises) alors que les 10 collèges de moins de 300 élèves, qui n'accueillent que 1803 élèves, coûtent un H/E moyen de 1,46. Le H/E moyen académique de 1,33 est donc le résultat de cette situation, alors qu'une grande majorité des élèves bénéficie d'un taux d'encadrement strictement identique à la médiane nationale.

Il faut y ajouter les emplois administratifs, techniques, d'encadrement et d'assistance éducative – emplois pour lesquels l'académie de Corse se situe un peu en dessous du taux moyen d'agents pour 1000 élèves - ainsi que tous les crédits pédagogiques et sociaux.

En terme de crédits – y compris les masses salariales correspondant aux emplois précités - on indiquera que l'Etat consacrera en 2006 à la Corse près de 130 millions d'euros pour l'Education Nationale (somme des budgets opérationnels de programme concernant l'enseignement scolaire).

Les études conduites au niveau national⁸, et qui prennent en compte d'autres éléments, montrent une dépense par élève Corse de 5000 euros en 2002, soit 28 % de plus que le coût moyen d'un élève métropolitain (3900 euros). La Corse apparaît ainsi dans la fin du dernier quartile des académies, par ordre croissant de coûts, derrière les autres académies rurales et juste devant celles d'Outre-Mer.

⁸Indicateurs généraux. Direction de l'évaluation et de la prospective – Bureau du compte de l'éducation

3 Des performances perfectibles

3-1 Un point de départ dans la moyenne nationale

Lorsqu'ils entrent à l'école, les jeunes Corses se situent dans des situations proches des données moyennes nationales : les catégories socio professionnelles des familles appartiennent un peu plus aux catégories moyennes (conséquences du fort taux d'agents publics et de « chefs de micro entreprises ») et un peu moins aux catégories défavorisées mais la réalité des situations économiques décrites ci-dessus nivellent ces écarts. On mentionnera également le faible taux de préscolarisation qui ne joue donc qu'un rôle très réduit dans les premières évaluations.

Celles-ci ne traduisent d'ailleurs aucun retard particulier, puisque aux évaluations diagnostiques faites en CE 2, la Corse se situe juste en dessous (en 2003 et 2004) ou juste en dessus (en 2005, 73,3 pour 72,4) du score moyen national en français et de 1 à 2 points en dessous de ce score (69,6 pour 70,2 en 2005) en mathématiques. L'élève Corse n'est pas très éloigné de l'élève moyen Français au début de sa scolarité.

Les décrochages ultérieurs doivent donc être analysés par rapport aux cycles qui y conduisent et ceux-ci n'apparaissent pas très performants. Toutefois, il faut tenir compte de deux éléments susceptibles de freiner les résultats scolaires : le taux souvent élevé d'élèves d'origine étrangère, certains nouvellement arrivés dont la scolarité antérieure a pu être faible, voire inexistante, et un taux supérieur à la moyenne d'élèves handicapés dans le 1^{er} degré (2^{ème} académie après Lille) dont les conditions de scolarisation se sont certes améliorées, comme on l'a vu précédemment, mais qui ne sont quand même pas optimales.

Il n'en demeure pas moins qu'à partir du début du cycle des apprentissages fondamentaux jusqu'à la sortie du lycée on constate des écarts croissants avec les résultats scolaires nationaux.

3-2 Les parcours et les résultats appellent des améliorations

L'enseignement privé scolarise une faible part des élèves de Corse : dans le 1^{er} degré il accueillait 1 137 élèves en 2004 alors que l'enseignement public en accueillait 23 174 et, dans le second degré, 1 477 élèves en 2004 pour 20 874 dans le public. L'enseignement privé

scolarise donc, en Corse, aux deux niveaux, respectivement 4,7 % et 6,7 % d'élèves, ce qui est peu à comparer aux chiffres nationaux « métropole + DOM » de 14 % et 20 %.

Pour cette raison, les chiffres mentionnés ci-après dans l'étude des parcours et des résultats seront (sauf indication contraire), ceux de l'enseignement public uniquement.

3-2.1 Des parcours qui restent fortement traditionnels

3-2.1.1 Une pré scolarisation modeste, une offre linguistique ciblée à l'école

Le taux de scolarisation à deux ans est faible (14,7 % en 2003 pour une moyenne nationale de 28,8 %), en baisse constante depuis 1999. Il situe la Corse au 23^e rang national seulement (par ordre de taux décroissant).

Les langues vivantes étudiées sont, outre la langue corse qui fait dans ce rapport l'objet d'une étude spécifique, l'anglais et l'italien. Un seul enseignement d'allemand est offert dans le premier degré, et encore depuis peu, un seul secteur propose de l'espagnol, pour 31 élèves, (en amont de la section européenne de Sartène).

3-2.1.2 Au collège, une offre de formation diversifiée

A la rentrée 2005, 13 953 élèves étaient scolarisés dans les 28 (+ 2) collèges public (et privés) de Corse, dont 344 en SEGPA et 41 en UPI.

Les parcours sont fluides puisqu'en sixième, le taux de redoublement est depuis dix ans le plus faible de France avec, en 2004, 5,3 % contre 7,8 % en « métropole + DOM » et que le taux de redoublement global en collège (publics et privés) est de 5,4 %, légèrement inférieur pour les collèges de ZEP (5,3 %) et de REP (5 %), sans doute en raison de l'âge déjà élevé des élèves.

Les langues étudiées

L'anglais est proposé en langue vivante 1 en sixième dans tous les collèges publics et privés. Deux collèges proposent également de l'allemand (avec respectivement 13 et 21 élèves en sixième à la rentrée 2004), cinq offrent de l'italien, et enfin deux de l'espagnol dans le cadre d'une « section méditerranéenne ». Il existe deux sections « bilangues anglais-allemand ».

On retrouve ces langues en LV2 à partir de la quatrième. Il n'est pas organisé d'enseignement d'arabe ni de portugais.

Le latin est proposé en option dans tous les collèges sauf deux.

La diversité des parcours :

Les sections bilingues, les sections méditerranéennes et européennes :

À la rentrée 2004, douze collèges sur les 28 collèges publics disposaient d'une filière bilingue en Corse, trois d'une section méditerranéenne (Finosello, Sartène et Casinca) et deux d'une section européenne (Montesoro, Giraud). Le collège Padule a également une 6^{ème} bilangue.

Les sections sportives, les sections musicales :

Six collèges ont une section sportive ; ces sections proposent les spécialités suivantes : judo (Finosello), handball (Fesch et Calvi), voile (Laetitia et Calvi), football (Padule et Montesoro). Elles accueillent au total 280 élèves, tous niveaux confondus.

Une option « environnement – milieu montagnard » a été créée à la rentrée 2005 en 6^e au collège de Corte.

Deux collèges disposent d'une section musicale (Laetitia Bonaparte et Vinciguerra) avec respectivement 11 et 38 élèves au total.

Les dispositions préparatoires à l'orientation et à l'entrée en formation professionnelle qualifiante :

L'examen des implantations, tant en dispositifs qu'en structures, montre un réel effort pour assurer la diversification des parcours mais une grande hétérogénéité des réponses apportées, selon les territoires, sans que l'on puisse percevoir une réelle stratégie à l'échelle académique. Quelques transformations de sections ont eu lieu en fonction de l'évolution des politiques nationales, comme la fermeture des 4^{ème} Aide et Soutien à la rentrée 2005 mais la situation est marquée de manière dominante par le maintien des dispositions anciennes. On trouve donc, de façon relativement peu homogène sur le territoire :

- au niveau 4^{ème}, quelques dispositifs dits « découverte des métiers en alternance », mis en place très progressivement depuis 2003 - 2004 ; ils concernent théoriquement 12 EPLE, mais dans les collèges visités le nombre d'élèves concernés variait de trois à cinq, de telle sorte que l'on peut craindre que bien des élèves ne soient accueillis en quatrième générale sans accompagnement spécifique.
- Au niveau 3^{ème}, des classes et dispositifs s'appuyant, en principe, sur la mise en place d'une pédagogie de l'alternance, toutefois peu élaborée ; il s'agit de 3^{ème} d'insertion, qui accueillent cette année 124 élèves sur 8 EPLE et dont le nombre de divisions a diminué par transformation de l'offre en « module 6 heures de découverte

professionnelle », dans trois collèges urbains (64 élèves) ; quant à l'option 3 heures, elle existe dans trois collèges et concerne 47 élèves, ce qui est peu.

A cette offre « scolarisée » s'ajoute la proposition de *CIPPA*, mise en place par la Mission Générale d'Insertion sur deux sites pour 26 jeunes de plus de 16 ans, déscolarisés.

On rappellera également ce qui a été dit précédemment sur l'accueil des populations à besoins éducatifs particuliers (dans la deuxième partie ci-dessus).

3-2.1.3 Au lycée professionnel, des adaptations restent à effectuer

En Corse, une part de l'enseignement professionnel est dispensée sous **contrat d'apprentissage**, en particulier pour la préparation du CAP où les apprentis représentent 72 % des effectifs préparant ce diplôme ; les Brevets Professionnels sont exclusivement préparés par apprentissage (123 apprentis) ; par contre, ce mode de formation ne concerne que 7,72 % des jeunes préparant un Baccalauréat Professionnel. L'Education nationale ne possède, à ce jour, aucune section d'apprentissage aux niveaux 5 et 4. Depuis la rentrée 2005, il existe une section d'apprentissage de niveau 3 (BTS).

L'accord signé en décembre 2005 prévoyant de faire passer de 1300 à 1800, en cinq ans, le nombre d'apprentis, comme les textes législatifs et réglementaires concernant le concept « d'apprentissage junior », ont conduit à ouvrir une concertation entre le rectorat et la CTC. Un accord de principe est intervenu sur la création d'un CFA académique comportant des antennes en EPLE, en fonction des besoins territoriaux. Il est prévu que l'Education nationale en soit l'organisme gestionnaire, sans doute par l'intermédiaire du GIP formation, la Mission générale d'insertion (MGI) concourant à sa mise en œuvre. Les deux objectifs majeurs sont d'augmenter l'offre de formation professionnelle au niveau 4, en particulier en baccalauréats professionnels, et de mettre en place les deux phases de l'apprentissage junior, la première étant largement confiée à l'Education nationale, la seconde pouvant être plus partenariale. Les compétences existent dans l'académie pour porter ce projet et les personnels concernés ont des pratiques de travail en équipe avérées.

L'enseignement professionnel accueille, aux niveaux 5 et 4, 2508 élèves en 2005 - 2006, dont 349 en CAP, 1569 en BEP et 562 en baccalauréat professionnel ; les effectifs sont en hausse limitée mais régulière depuis trois ans, après une augmentation spectaculaire à la rentrée 2002 (de 143 élèves).

L'enseignement professionnel sous statut scolaire, est assuré par 4 lycées professionnels, exclusivement situés en milieu urbain : deux à Ajaccio et deux à Bastia. Le dispositif est complété par l'existence de quatre Sections d'Enseignement Professionnel (SEP), intégrées à

des lycées polyvalents situés dans des zones géographiques éloignées des deux grandes villes, ce qui correspond à la volonté de déploiement territorial de l'offre ; elles proposent essentiellement des formations tertiaires au niveau 5 et des classes d'adaptation en première technologique; trois d'entre - elles sont de taille très modeste.

L'offre de formation au CAP sous statut scolaire se développe : elle passe de 163 élèves accueillis en 2001 - 2002 à 349 cette année ; elle se compose de 7 spécialités en « services » et 8 en « production » pour des pourcentages respectifs de satisfaction sur vœu 1, de 65,8% et 58,1% ; l'étude des flux 2005 montre que globalement l'offre est inférieure au nombre de postulants en vœu 1 (136 demandes pour une capacité d'accueil de 113 élèves), avec un déficit en cuisine, en vente et, plus surprenant en menuiserie et en construction d'ouvrage du bâtiment.

Ces éléments d'analyse mettent bien en évidence la nécessité d'ajuster régulièrement pour ce diplôme, par territoire et par domaine professionnel, la capacité d'accueil, de la référer à celle de l'apprentissage lorsqu'elle existe et de prévoir une réponse sous des statuts divers.

L'offre de formation en BEP, appréciable par le coefficient de pression d'entrée sur vœu 1, est très peu homogène : dans certains domaines et territoires, il est largement inférieur à 1, alors qu'il est très élevé dans d'autres, où l'offre est limitée ; si la carte des formations ne doit pas évoluer uniquement en fonction des demandes mais tenir compte de l'évolution du marché de l'emploi, il est indispensable que soient accompagnées, voire anticipées, des évolutions majeures ; on ne perçoit pas encore de signes tangibles de cette nécessaire adaptation, qui passe par une modification du format dans certains domaines et doit donner lieu à des transferts de places sur d'autres secteurs ce qui suppose d'anticiper en matière de gestion des ressources humaines. Par exemple, en *production*, deux secteurs professionnels porteurs, « installation sanitaire et thermique » et « électrotechnique », ont un indice d'affluence sur vœu 1 élevé, sans évolution récente de la capacité d'accueil alors que le BEP « bio services », recueille seulement 3 vœux 1 en 2004 et 5 en 2005, bien qu'il ait été demandé par la profession. Dans le domaine des *services*, la capacité d'accueil globale en BEP comptabilité et secrétariat (qui vont être regroupés) est de 228 places pour 151 vœux 1, alors qu'elle n'est que de 102 pour l'ensemble du secteur sanitaire et social pour 171 vœux 1 ; rapportée aux besoins désormais solvables, cette situation est totalement inadaptée.

L'offre de formation en baccalauréat professionnel augmente sous forme, le plus souvent, de demi divisions (562 élèves actuellement pour 519 en 2002 - 2003) ; toutefois le nombre de places ouvertes ne semble pas en capacité de répondre aux attentes institutionnelles

concernant la continuité du cycle BEP/ BAC Professionnel et à la demande des jeunes dans plusieurs secteurs professionnels.

En effet, onze sections de première professionnelle et de première d'adaptation ont, uniquement en tenant compte des vœux 1, un indice d'affluence supérieur à 1,5 ; même si l'attraction varie selon la zone géographique et en fonction de l'établissement, elle n'est pas seulement forte dans le tertiaire mais concerne plusieurs secteurs porteurs d'emploi (commerce, services à la personne mais aussi électrotechnique) ; il s'agit d'une tendance générale qui va sans doute s'accroître.

On doit également s'interroger sur le fait que, dans l'académie, beaucoup de BEP n'ont pas de possibilité de poursuite d'études directes, en baccalauréat professionnel, dans la filière choisie. Cela conduit les élèves à des choix « par dérivation », facteurs d'abandons en cours de scolarité et restreint leur possibilité d'accéder à la préparation d'un baccalauréat ; c'est, par exemple le rôle que joue le baccalauréat professionnel « Etude et économie de la construction » par rapport à plusieurs BEP du bâtiment pour lesquels le baccalauréat n'est pas ouvert dans l'académie (bois, installations sanitaires et thermiques, métaux, verre et matériaux de synthèse) ; c'est également vrai dans le secteur industriel en « Froid et conditionnement d'air » et en « maintenance de matériels, parcs et jardins ». On trouve - certes à un moindre degré - un type de difficulté semblable lorsque la formation souhaitée n'est pas implantée à une distance compatible avec une préparation satisfaisante du diplôme, sans transports à durée excessive et horaires peu adaptés ; les élèves rencontrés se montrent très critiques par rapport à cette situation - qui vaut surtout pour le secteur de la production - dont ils ont bien conscience qu'elle est peu équitable et les pénalise dans leur parcours de qualification.

C'est donc bien tout un travail d'adaptation et de repositionnement, à moyens à peu près constants pour l'Education nationale tant qu'il concerne un nombre d'élèves relativement stable, qui doit être effectué progressivement sur l'offre de formation professionnelle et dont le cadre institutionnel sera le futur plan de développement régional des formations (PRDF). Les bases en apparaissent, notamment à partir des excellents travaux d'analyse des filières professionnelles produits par les IEN-ET (en particulier pour le secteur industriel), il faut maintenant bâtir les parcours correspondants.

Les passerelles, les réorientations

Les classes d'adaptation :

Celles concernant les sciences médico-sociales répondent pleinement à un besoin et une légitime volonté promotionnelle, même si la section d'Ajaccio paraît légèrement sous dimensionnée par rapport à la demande ; l'ouverture du baccalauréat professionnel post BEP CSS pourrait être étudiée, en lien avec l'offre actuelle en classe d'adaptation qui devrait évoluer en conséquence.

La demi-division de STI, quoique incomplète malgré une demande satisfaisante, mérite d'être maintenue et bonifiée ; quant à celle de STG son attractivité est très faible et la justification de son maintien pour 4 élèves peu évidente ; un autre type de réponse mérite d'être recherché.

Les réorientations en fin de seconde :

En 2005, les décisions de « réorientation conseillée », représentaient près de 5% des élèves de seconde pour un pourcentage global de 17% de maintien en seconde, ce qui situe l'académie très en deçà de la moyenne nationale. On note toutefois des écarts considérables et inexplicables entre les établissements ; une analyse de certaines situations extrêmes s'impose : 0 % ou 20,2 % de réorientations avec 18 % et 32,6 %, de maintien en seconde par exemple.

3-2.1.4 Une voie recherchée : le lycée d'enseignement général et technologique

La voie générale et technologique est proportionnellement plus prégnante en Corse qu'en moyenne nationale : en Corse, en 2003, 60 % des élèves sont en 2nde GT, 26,2 % en 1^e année de CAP ou de BEP et 13,7 % en apprentissage, les chiffres nationaux étant respectivement de 56,9 %, 31,7 % et 11,4 %.

A la rentrée 2005, 5781 élèves se répartissent dans 11 lycées publics et 492 dans deux lycées privés, soit 6273 élèves au total, sans compter le post-baccalauréat (492). Les élèves étrangers représentent environ 6,3 % des effectifs du public.

En 2004, les élèves qui entrent en 2nde GT ont, pour 4,3 % d'entre eux un retard de deux ans ou plus, ce qui est un peu moins que la moyenne nationale (4,8 %).

Ils sont 13,3 % à redoubler la classe de 2nde, soit également un peu moins que la moyenne nationale (15,3 %). 79 % passent en 1^e générale ou technologique, 3 % en 2nde professionnelle et 5 % sortent du système scolaire.

L'orientation de première entre les différentes voies générales et technologiques se caractérise (en 2004) par rapport aux moyennes nationales, par une sur représentation des deux séries L et STT et une sous représentation de chacune des séries ES, S et STI.

La proportion d'élèves des filières scientifiques et techniques S, STI, STL par rapport à l'ensemble des élèves de terminale générale ou technologique est de 35,8 % (en 2004) pour un chiffre national de 43,1 %, soit plus de 7 points d'écart.

Confirmant cette tendance, en 2005, en classe de terminale, les 1961 élèves se répartissent ainsi :

1250 sont dans la voie générale (364 en L, 355 en ES, 474 en S-SVT et 57 en S-SI) ;

127 sont en technologie industrielle (105 en STI et 22 en biochimie et génie biologique) ;

584 sont en technologie tertiaire (134 en SMS, 423 en STT et 27 en technologie hôtelière).

3-2.1.5 Après le baccalauréat

Chaque année, environ 1800 jeunes obtiennent un baccalauréat en Corse. A la session 2003, ils étaient 1 087 titulaires d'un baccalauréat général, 517 d'un baccalauréat technologique et 211 d'un baccalauréat professionnel. Ils représentaient 59,9 % de leur génération (pour 62,7 % au plan national), le déficit étant majoritairement dû au petit nombre de bac pro.

Parmi les bacheliers de Corse, 69,9 % poursuivent des études supérieures (en Corse - 46,5 % - ou au dehors - 23,4 %) ce qui est moins que le taux national de 75,2 %. Ils sont plus nombreux à entrer à l'université (47,9 % dont 20,9 % hors de l'académie, contre 40,2 % en moyenne nationale) mais légèrement moins nombreux en IUT (8,3 % contre 8,7 %), beaucoup moins en STS (10,7 % contre 19,1 %) et moins également en CPGE (3,2 % contre 7,3 %).

On observe une baisse notable des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur entre les sessions 2003 et 2004 (environ 4 %). Cela concerne les bacheliers généraux (-7 %), pourtant plus nombreux à avoir obtenu le baccalauréat, ainsi que les bacheliers technologiques (-4 %), ce qui peut s'expliquer par la diminution de leur nombre, et les bacheliers professionnels (-5 %), dont le nombre diminue également mais qui s'inscrivent davantage dans le supérieur (+1,9 %).

Quant à la distinction entre les poursuites d'étude en Corse ou hors de Corse, on observe les évolutions suivantes ces dernières années : un peu moins d'élèves en CPGE en Corse et un peu plus sur le continent ; un peu moins en STS en Corse mais autant sur le continent ; un peu plus en IUT et à l'université en Corse et moins sur le continent.

Enfin, ce choix dépend assez fortement des séries de baccalauréat :

Bacheliers L : 86,5 % poursuivent (57,9 % en Corse, 28,6 % hors de Corse)

Bacheliers ES : 80,1 % poursuivent (49,8 % en Corse, 30,2 % hors de Corse)

Bacheliers S : 85,7 % poursuivent (46,7 % en Corse, 38,9 % hors de Corse)

Bacheliers STT: 64,0 % poursuivent (53,6 % en Corse, 10,4 % hors de Corse)

Bacheliers STI : 81,2 % poursuivent (69,6 % en Corse, 11,6 % hors de Corse)

Bacheliers pro : 20,9 % poursuivent (17,1 % en Corse, 3,8 % hors de Corse).

3-2.2 Des résultats encore largement perfectibles

3-2.2.1 Des efforts à faire dès l'école

A l'issue de l'école primaire, la proportion d'élèves entrant en sixième avec un retard d'au moins un an est de 20,2 % (2004) contre 18,9 % en moyenne « métropole + DOM », situant la Corse au 20^e rang par ordre de taux croissant.

Si l'on apprécie les résultats de l'enseignement primaire à l'aide des évaluations en français et en mathématiques à l'entrée en sixième, l'académie se situait en 2001 nettement en dessous de la moyenne « métropole + DOM » ; seuls faisaient moins bien que la Corse, les DOM et l'académie d'Amiens. Depuis l'écart commence à se combler en mathématiques :

Mathématiques	2004	2005
Corse	61,21 %	61,83
Moyenne nationale	64,30 %	63,92
Ecart	- 3,09	- 1,9

En français, il reste important avec 53,86 % de réussite en 2005 pour les élèves Corse et 58,45% pour la moyenne nationale, soit – 4, 59 %.

Ainsi, dans l'académie de Corse l'école primaire fait beaucoup redoubler, sans que les résultats obtenus aux évaluations en mathématiques et en français n'en prouvent le bénéfice.

3-2.2.2 Des résultats au collège qui méritent une analyse attentive

Des résultats au DNB à nuancer

Les taux de réussite au brevet des collèges sont, apparemment, très proches de la moyenne nationale « Métropole + DOM » : 77,9 % en 2003 contre 78,0, 78,4 % en 2004 contre 78,9. En 2005, ils sont même légèrement supérieurs avec 79,6 % des présents déclarés admis pour une moyenne nationale de 79,1 %. Ces résultats étaient inférieurs de plus d'un point aux moyennes nationales avant 2003, mais surtout de 10 points en 1997.

Toutefois, ces résultats méritent d'être considérés avec précaution : pour la session 2005, seulement 59,2 % des présents ont une moyenne égale ou supérieure à 10. Le chiffre

favorable des admis n'est obtenu que grâce aux délibérations du jury et à une volonté académique. Si c'est le rôle des jurys et si dans la totalité des académies ils admettent des élèves ayant initialement moins de 10, le « repêchage » est particulièrement important en Corse puisque le pourcentage favorable est obtenu en admettant des candidats ayant une moyenne de 8,5. On relèvera également que la moyenne aux épreuves de mathématiques en 2005 n'était que de 7,05.

De plus, l'observation attentive des effectifs d'élèves de classe de troisième générale et d'élèves présents aux épreuves du brevet montre dans certains collèges une différence sensible : tous les élèves ne s'inscrivent pas (3372 élèves en 3^{ème} « générale » en juin 2005 dans l'académie, 3106 inscrits au DNB), ou ne se sont pas présentés à l'examen (2934 présents), ce qui augmente artificiellement les taux de réussite.

On rapprochera ces données de celles⁹ qui résultaient de « l'évaluation des compétences générales en fin de collège » faite en 2003 sur des échantillons académiques représentatifs et qui situaient la Corse au niveau le plus faible (225 par rapport à une moyenne nationale fixée par construction à 250, l'académie immédiatement supérieure étant à 239), avec, en outre, une répartition assez homogène et peu d'écart entre les 10 % d'élèves les plus forts et les 10 % d'élèves les plus faibles. Lorsqu'ils étaient rapportés aux « résultats attendus » (ceux que les élèves appartenant aux mêmes catégories socio professionnelles obtiennent en moyenne), ces résultats situaient encore plus nettement l'académie de Corse au dernier rang. Depuis, les résultats académiques au DNB se sont un peu améliorés (+ 2 points) et il faut espérer qu'ils traduisent de réels progrès du niveau des élèves.

En fin de troisième, l'orientation montre des particularités fortes¹⁰ parfois peu en harmonie avec les résultats constatés :

- le taux de redoublement est élevé : 7,1 % en 2004 (moyenne nationale 6,4), 5,6 % en 2005 (moyenne nationale 4,8 %)
- l'orientation en première année de CAP est importante : 7,6 % (moyenne nationale 3,8 %)
- l'orientation en seconde professionnelle n'est que de 24,9 % (moyenne nationale 30,6 %).
- l'orientation en seconde générale et technologique se situe un peu au dessus de la moyenne : 61,8 % (national : 60,8 %), en baisse d'un point en 2005.

⁹ Géographie de l'Ecole n° 9 - mai 2005 – DEP du ministère

¹⁰ Source : bilan de l'orientation et de l'affectation 2005 – SAIO du rectorat de Corse

L'orientation spécifique des 3^{ème} d'insertion et des 3^{ème} SEGPA

A la rentrée 2004, ces deux types de classes accueillent 298 élèves, dont 94 en SEGPA.

S'agissant des **3^{ème} d'insertion** qui fonctionnent sur le principe de l'alternance, elles ont comme vocation première de préparer l'accès au CAP, soit par la voie de l'apprentissage, soit sous statut scolaire ; tous les élèves semblent bénéficier d'une proposition d'affectation, sans que l'on sache toutefois combien signent un contrat d'apprentissage, ni combien obtiennent leur premier vœu ; on peut toutefois s'interroger sur le niveau de réussite ultérieure des 89 élèves orientés vers un BEP (environ 45%).

S'agissant des **3^{ème} SEGPA**, 72 élèves sur 94 peuvent continuer à bénéficier d'une formation qualifiante en milieu spécialisé, soit dans la seule section de SEGPA post 3^{ème}, soit à l'EREA d'Ajaccio.

3-2.2.3 De même pour les résultats aux baccalauréats

En 2005, les résultats aux baccalauréats ont été les suivants¹¹ :

- Baccalauréat général : 81,8 % d'admis (national : 84,1 %) ; l'écart avec le niveau national se creuse depuis deux ans (-2,3 % en 2004) après que les taux de succès en Corse aient été quasiment identiques aux taux nationaux moyens, voire légèrement supérieurs, de 2000 à 2003 inclus.
- Baccalauréat technologique : 71,3 % d'admis (national 76,3 %), avec une différence analogue l'année précédente.
- Baccalauréat professionnel : 75,6 % d'admis (national 75,4 %).

Ces résultats placent la Corse en vingtième position sur trente dans le classement des académies. Ils doivent en outre être analysés finement pour compléter la première impression. En effet, si l'on regarde les résultats après la première série d'épreuves (écrites), on obtient en Corse 59,2 % d'admis au baccalauréat général et 44,9 % d'admis au baccalauréat technologique alors que les moyennes nationales s'établissent à 69,3 % et 59,4 %. A ce stade, les écarts sont donc beaucoup plus importants qu'au final puisqu'ils sont respectivement de - 10,1 % et - 14,5 %. Les résultats terminaux de la Corse résultent pour une part non négligeable du fort taux d'admissions prononcées après la deuxième série d'épreuves (orales) : 88,6 % de réussite au baccalauréat général pour cette série d'épreuves et

¹¹ Source : rectorat de l'académie de Corse – base BCG

82,6 % au baccalauréat technologique alors que les chiffres moyens nationaux ne sont que de 65,6 % et 63,3 % de réussite à cette série d'épreuves.

3-2.2.4 Aux examens professionnels, des résultats souvent en retrait

Les résultats aux différents examens professionnels, préparés ou non par l'Education nationale, sont nettement inférieurs à la moyenne nationale, sauf au baccalauréat professionnel, sous statut scolaire.

S'agissant des résultats **aux CAP**, dont la grande majorité est préparée sous statut d'apprenti, hors Education nationale, ils sont - sur les dernières années - inférieurs de 4,6 % à la moyenne nationale. On note un fort absentéisme (98 absents pour 806 inscrits) et, pour les sections ouvertes dans les lycées professionnels, une corrélation entre la faiblesse des résultats et les secteurs dans lesquels l'affectation se fait majoritairement par défaut.

S'agissant **des BEP**, essentiellement préparés en LP et en SEP, les résultats en 2005 sont très insuffisants et de 5,2% inférieurs à la moyenne nationale ; ces données, cumulées avec un fort taux d'abandon en cours de scolarité et un absentéisme non négligeable à l'examen, sont inquiétantes. Si le pourcentage global de 69,5% de réussite traduit bien une faiblesse générale, il est surtout le fruit de résultats très contrastés selon les secteurs professionnels et, parfois territoriaux ; il est donc nécessaire qu'une approche sectorielle fine soit réalisée pour réagir face à certaines situations dégradées de manière durable au niveau académique (comptabilité, employé de restaurant, par exemple) mais aussi par rapport aux écarts peu admissibles entre les sites de formation (MVM, électrotechnique...).

Le BEP élimine plus de 35% de ceux qui accèdent en deuxième année et joue donc un rôle extrêmement sélectif qui ne correspond pas à la volonté nationale de le considérer d'abord comme un cycle préparatoire à l'entrée en baccalauréat professionnel, la plupart des BEP n'ayant désormais qu'une faible capacité d'insertion directe dans l'emploi. On peut se demander si la situation observée ne traduit pas l'influence négative d'un trop grand nombre de formations suivies par défaut et si un nombre non négligeables d'élèves de BEP ne relèvent pas d'une orientation en CAP : près d'un élève sur deux de troisième d'insertion intègre une seconde professionnelle.

S'agissant **du Baccalauréat Professionnel**, les résultats de la préparation sous statut scolaire sont satisfaisants (79,05% de réussite en 2005), sans doute en raison de « l'élitisme » évoqué ci - dessus, alors qu'ils sont très insuffisants sous d'autres statuts faisant chuter le taux de réussite académique à 75,6 %.

Mais ce qui frappe, c'est que pour 826 inscrits au BEP on ne retrouve que 316 inscrits au baccalauréat professionnel (295 présents) ; même si l'on rajoute à ces effectifs, les 74 inscrits en Brevet Professionnel pour la même année (34 présents seulement), on constate bien une césure dommageable, interne à la globalité du cycle BEP/ Baccalauréat Professionnel. C'est ainsi que, en 2003 comme en 2004, le taux de titulaires du Baccalauréat Professionnel est inférieur en Corse de 4,1% à la moyenne nationale (11,7% France entière contre 7,6% en Corse).

Remarque : sur 82 jeunes présents à la session 2004 du Brevet Professionnel (niveau 4), 40 ont été admis, soit 48,2 % ; les résultats à ce diplôme professionnel, non préparé par l'Education nationale en formation initiale, sont en baisse constante importante et se situaient en 2004, 13 % en dessous de la moyenne nationale.

3-2.3 Les sorties sans qualification : vraie faiblesse ou malentendu ?

Les modèles, relativement anciens, d'identification des sorties sans qualification du système éducatif - implicitement entendues comme étant des sorties du service public d'éducation - placent la Corse à la traîne des académies françaises avec 13 à 15%, selon les années.

On remarquera d'abord que ce mode d'approche estimatif repose sur de multiples ambiguïtés : parle-t-on en flux ou en stock ? S'agit-il des sorties directes des structures ou dispositifs de l'Education nationale sans aucune autre formation ? Parle-t-on des sortants sans solution et/ou sans emploi ?

Quoi qu'il en soit, cette « donnée » brute - bien que contestée par les services académiques - ayant été prise en compte dans les travaux du Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle (CCPR) et de L'OREF en vue de l'élaboration du PRDF, l'évaluation de l'académie a paru offrir un cadre opportun pour opérer des vérifications sur ce point. Un suivi individualisé sur le département de Haute Corse a permis d'identifier le volume précis du flux de sortants liés aux périodes clefs de l'année 2005 (juin - octobre). Le repérage des sortants potentiels s'est effectué à partir de quatre sources, croisées nominativement pour éviter tout doublon : les élèves ayant un code de sortie 10 dans la Base élèves (BEA), les élèves signalés sans solution par les chefs d'établissement (classes virtuelles), les élèves signalés démissionnaires de leur affectation et ceux sortant du dispositif MGI.

Sur 318 jeunes recensés, le repérage individualisé a permis de constater que 195 n'étaient pas sortis du système éducatif. Une approche plus fine a été effectuée, avec prudence compte tenu du nombre limité de personnes, sur les 123 jeunes effectivement sortis, issus du public et du

privé, pour analyser les caractéristiques de ce public (niveaux scolaires, nature de l'enseignement suivi jusque là, origine familiale, territoires concernés prioritairement).

Cette enquête, qui n'intègre pas les sortants en cours de qualification (apprentissage et LP) et ne prétend pas déterminer, à partir d'un département, le taux réel pour l'académie, montre une distorsion de plus de 3 points entre les éléments statistiques rectoraux (13 %) et les situations réelles constatées (moins de 10 %). Même si ce taux est encore supérieur à la moyenne nationale, il traduit mieux la réalité de la situation dans l'académie. Ce travail rigoureux, et très utile pour l'autorité académique, mériterait d'être reconduit et étendu à l'ensemble de l'académie pour en renforcer la crédibilité. Dés à présent, un travail de fiabilisation des données issues des établissements est en cours de réalisation.

Une autre étude¹², sur les sorties des établissements de l'ensemble de l'académie entre le 14 octobre 2005 et le 10 mai 2006, renforce cette analyse puisque sur 283 élèves sortis en cours d'année (ce qui dans l'absolu est très élevé pour une académie de cette taille), 111 peuvent être considérés comme, d'une façon ou d'une autre, ayant quitté le système de formation, alors que 105 poursuivent leurs études hors de l'académie et 60 sont entrés en apprentissage.

Pour être complets, il serait également nécessaire de mettre en regard le nombre d'élèves arrivés en Corse durant la même période, les « sorties » étant partiellement compensées quantitativement. Cette donnée n'a pu être recherchée avant la fin de l'évaluation.

¹² Source : base élèves académique

4 Analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement

4-1 Un cadre tranquille mais peu motivant, une bonne volonté mobilisable, de bonnes conditions matérielles d'enseignement

Les familles et les élèves corses se rangent dans deux catégories bien séparées :

- une, assez forte, minorité a, pour eux-mêmes en ce qui concerne les élèves ou pour leurs enfants lorsqu'il s'agit des parents, un vrai projet professionnel impliquant un parcours de formation, parfois en totalité dans l'île, parfois en partie sur le continent. La motivation au travail est alors importante et ces élèves sont généralement ceux qui réussissent le mieux ;
- une majorité n'a pas de vrais projets, ou alors des projets « minimalistes » sans véritable contenu professionnel comme de travailler près du domicile des parents et des amis, peu importe dans quoi. On ne sera pas étonné que ces élèves figurent dans la catégorie de ceux que les enseignants trouvent « peu intéressés et peu motivés ».

D'une façon générale d'ailleurs, la pression sur les résultats scolaires n'est pas apparue très forte dans l'académie, une sorte de fatalisme prenant facilement le dessus : « si ma fille, ou mon fils, a de bons résultats, tant mieux. Mais si ça n'est pas le cas, tant pis, ce n'est pas grave et cela ne l'empêchera pas de réussir sa vie ». Même en prenant en compte l'attitude très protectrice de la société corse vis-à-vis des enfants, un tel discours surprend l'observateur extérieur. Il recoupe la confiance ou le satisfecit général exprimé face à l'Ecole malgré des résultats objectivement faibles. Très peu des nombreuses personnes rencontrées au cours de la mission semblent avoir conscience de la situation et demandent que l'amélioration des résultats scolaires soit mise avec détermination au cœur des actions et des enseignements.

Dans un tel contexte, il est difficile d'attendre une forte mobilisation des élèves pour leurs études et une minorité d'entre eux semble faire un lien fort entre un bon niveau scolaire et un bon niveau d'emploi. Peut-être est-ce dû à ce que, pendant une période récente, la montée en puissance des collectivités locales s'est accompagnée d'une augmentation de l'emploi public. L'idée semble s'être installée que « de toutes façons, on trouvera toujours une relation qui vous obtiendra du travail », alors même que, selon les élus, les collectivités sont arrivées à saturation d'emplois et que, comme on l'a vu, le chômage est actuellement élevé dans l'île. A la différence de ce qui a pu être une des grandes caractéristiques de la Corse, « l'ascenseur social » n'apparaît plus, pour une part importante de la population, comme passant par la réussite scolaire et le niveau des études.

Pour autant, que l'on ne s'y méprenne pas, il n'y a pas rejet de l'Ecole ni défiance vis-à-vis d'elle. La mauvaise perception de la réalité des résultats scolaires dans l'académie et le lien devenu trop ténu entre niveau de qualification et emploi expliquent, semble-t-il, la situation actuelle. Il ne fait guère de doutes que, confrontés plus directement à la réalité et aux exigences d'un bon parcours scolaires, les parents d'élèves se mobiliseront plus qu'ils ne le font actuellement et qu'un consensus peut se dégager sur des attentes plus importantes. Une prise de conscience s'amorce d'ailleurs chez une partie d'entre eux comme chez certains délégués élèves.

Les élus, de tous bords politiques, sont, nous l'avons dit, très attachés à la place et au rôle de l'Ecole et ils n'ont jamais hésité à consentir les efforts financiers nécessaires. Quant aux personnels de l'Education nationale, ils ne manifestent aucune mauvaise volonté, au contraire, et ils ont paru prêts à effectuer les adaptations nécessaires dès lors qu'ils en verront clairement le sens et l'intérêt et qu'ils auront le sentiment de s'inscrire dans un effort collectif.

Celui-ci paraît d'autant plus possible que les conditions matérielles d'enseignement sont bonnes. Les équipements nécessaires existent et, notamment pour ce qui concerne l'enseignement professionnel, le constat global, corroboré par des observations sur sites, montre un fort indice de satisfaction, tant en matière d'investissements lourds que d'équipements pédagogiques :

- S'agissant des *investissements immobiliers*, on note une volonté de la CTC d'améliorer l'existant en matière d'ateliers et de salles spécialisés des filières professionnelles, de procéder aux nécessaires extensions ou créations de locaux ; la réalisation de véritables salles de laboratoire de physique doit toutefois être assez rapidement complétée car cet enseignement correspond à une épreuve d'examen comportant une activité d'expérimentation.
- S'agissant des *moyens affectés aux équipements des établissements*, le plan arrêté depuis plusieurs années vise prioritairement l'enseignement technologique et professionnel et, plus particulièrement deux objectifs : accompagner l'évolution constante des technologies et des modes d'enseignement et mettre à niveau les équipements en fonction de l'entrée en vigueur des nouvelles normes.

Le parc machines des ateliers satisfait, presque intégralement, aux textes réglementaires; les sections nouvelles bénéficient de dotations répondant aux exigences technologiques actuelles, par exemple en matière de maquettes

pédagogiques, de matériels techniques spécialisés, de TICE et correspondent aux attentes des personnels d'inspection, comme des enseignants concernés.

On ne peut donc pas dire que les conditions matérielles d'enseignement constituent un handicap, bien au contraire.

4-2 Une offre de formation contrainte par la taille et la géographie du territoire

L'étendue du territoire de l'académie et l'insuffisance de ses infrastructures routières et ferroviaires, rendent encore plus sensibles les conséquences de la faiblesse de ses effectifs scolaires. L'offre de formation se trouve ainsi contrainte : il serait parfois souhaitable d'ouvrir des structures ou des options, mais peu raisonnable en raison de leur trop petite taille et il est souvent difficile de regrouper les élèves afin d'atteindre un seuil critique.

Pour le premier degré, la politique de regroupement et la constitution de réseaux a été entreprise déjà depuis plusieurs années. Il semble que le maximum ait été fait, les avancées se heurtant désormais soit à l'éloignement des écoles entre elles, soit à leur appartenance à des micro-régions différentes : certaines proximités géographiques ne peuvent pas compenser un éloignement culturel et historique ancré dans les traditions.

Les contraintes territoriales ont bien entendu des conséquences financières, (H/E et P/E élevés), mais aussi des conséquences sur la carte des formations.

Pour le second degré, le développement d'internats pourrait sembler une voie à explorer. Nombreux sont les Corses de plus de cinquante ans qui se souviennent de leurs longues années d'internat dans l'île, passage obligé d'une scolarité secondaire. Mais les mentalités ont changé, chez les lycéens comme chez leurs parents et les internats classiques, même convenablement équipés et autorisant des sorties en semaine, ne sont pas attractifs : il suffit de voir les arrivées (trop tardives) du lundi matin et les départs (trop hâtifs) du vendredi après midi. Sans doute des formules nouvelles sont à rechercher, qui lieraient la vie en internat à des projets consistants. Ainsi, la section sportive du lycée de Corte a-t-elle su se montrer assez attractive pour faire accepter l'internat aux élèves. D'autres pistes ont été évoquées pour de petits collèges ruraux, afin d'éviter de trop longs trajets aux élèves : hébergement organisé en famille d'accueil les mardis et jeudi soir (rassurant pour les parents mais encore faut-il trouver ces familles), ou deux nuits en internat par semaine (avec le problème des infrastructures et des personnels de surveillance sous-utilisés).

Les cartes des formations pâtiennent de ces contraintes territoriales dans plusieurs domaines.

L'implantation des options et des modules de « découverte professionnelle »

La situation d'ensemble des parcours spécifiques au collège est en mutation lourde, sans réelle maîtrise académique correspondant à des choix d'implantations ou de transformations véritablement coordonnées. La « main » a été laissée aux collèges et l'on percevait nettement, lors du passage de la mission dans les établissements au premier trimestre, la déstabilisation créée, par exemple, par la disparition des 4ème A.E.S ; l'instauration de dispositifs par alternance n'a pas été suffisamment accompagnée sur le terrain, en partie à cause des liaisons nécessaires avec la collectivité territoriale, en partie en raison de la publication tardive des textes, alors même qu'il s'agissait de transformer les finalités et la démarche pédagogique.

Le choix d'implanter le module 6 heures de découverte professionnelle au sein du collège est conforme aux textes mais il induit des contraintes économiques et une certaine dispersion des repères pour des élèves déjà en situation fragile qui, en raison de leur âge, aspirent à être lycéens ; on perçoit difficilement le développement sur d'autres sites de cette offre alors qu'elle est pourtant nécessaire si l'on vise une relative équité territoriale ; il conviendra, en outre, de veiller à ce que la coopération ne s'opère pas seulement avec le lycée professionnel du secteur comme nous l'avons constaté, car même s'il possède une offre polyvalente, il ne peut répondre seul à la finalité d'orientation active visée par ce module.

Les deux documents de qualité produits judicieusement par l'IEN / ET STI, en Haute Corse, en lien avec son collègue de l'orientation : *L'alternance au collège*, comme dispositif de diversification au collège (2003), *Le module de découverte professionnelle* au collège Montesoro à Bastia, pourraient valablement être utilisés en formation pour une meilleure appropriation de cette innovation majeure par tous les acteurs concernés à l'échelon académique.

La diversité des modalités existantes, leur évolution actuelle, l'utilisation de l'alternance pour remotiver certains élèves et préparer leur entrée positive dans une formation professionnelle qualifiante impose, pour lever toute ambiguïté et veiller à l'équité territoriale, d'agir sur *quatre registres* au niveau académique :

- l'analyse qualitative exhaustive de l'efficacité des classes et dispositifs existants,
- l'étude territoriale de la complémentarité des implantations,
- la réalisation d'un document académique de cadrage stratégique global,
- la définition d'un programme de formation et d'un plan de communication.

C'est à partir de cette appropriation globale, pilotée au niveau académique, qu'il sera possible de viser une extension progressive et raisonnée de l'option 3 heures de découverte

professionnelle et un positionnement efficace du module 6 heures en cohérence avec le maintien nécessaire de 3^{ème} d'insertion. Cette diversification des parcours venant en appui à la définition active de projets professionnels est un enjeu majeur qui mériterait de figurer comme un axe prioritaire du projet académique.

La carte des langues vivantes

Le projet académique identifie dans l'axe 2 le chantier 2.2 « cohérence de l'offre de langues », explicité ainsi : « carte des langues cohérente (niveau et zones géographiques) et volontariste ; information des familles ; nouvelles ouvertures sur projets communs collège-lycée. »

« Cohérente » et « volontariste » sont bien les deux caractéristiques à rechercher. La cohérence car actuellement il existe des ruptures entre la langue apprise à l'école – surtout lorsque c'est l'italien - et la langue vivante 1 du collège, qui semble pouvoir être déterminée à l'initiative du seul collège : si 20% des élèves du primaire apprennent une langue autre que l'anglais, il ne sont plus que 3% en sixième à le faire. Une carte des langues a été élaborée, qui prend en compte ce besoin de continuité mais aussi les effectifs et les contraintes en personnels disponibles. Certains professeurs en sous service ou en surnombre interviennent en primaire. La création de sixièmes bi-langues en allemand depuis 2005, en italien (Calvi 2006) et peut-être, mais ce n'est pas encore acté par la CTC, en Portugais (Porto-Vecchio 2007) commence à répondre à la demande des familles, comme le font déjà quelque sections méditerranéennes ; dans ces sections, l'enseignement de la langue et de la culture corses porte à trois le nombre des langues vivantes étudiées par les élèves, mais les enseignements de corse et d'italien peuvent se faire mutuellement écho.

Une politique volontariste consistera à mettre aux normes les sections européennes et à définir plus rigoureusement les sections méditerranéennes et leur éventuel prolongement au lycée. Elle pourrait également consister à promouvoir deux langues peu ou pas enseignées à ce jour en Corse : l'allemand d'une part, l'arabe d'autre part. Le développement de l'apprentissage de l'allemand est un objectif national ; la Corse se situe à l'avant dernier rang entre la Guyane et les Antilles pour le pourcentage d'élèves apprenant l'allemand (1,2 %) ; la maîtrise de cette langue dans une région aussi touristique que la Corse prend un sens tout particulier ; cela renforce la nécessité d'en développer l'offre, en LV2 notamment.

Quant à la langue arabe, elle est à la fois celle d'une grande civilisation et la langue parlée sur l'autre rive de la méditerranée. Des considérations tant économiques que culturelles devraient inciter à en proposer l'étude (hors ELCO), ne serait-ce qu'en LV3. Par ailleurs, ce serait

permettre à des élèves parlant l'arabe en famille, de structurer cette connaissance puis de la valoriser au baccalauréat. On peut opposer à un tel projet son coût, un professeur de langue arabe n'ayant qu'un service partiel les premières années. Un complément de service dans le primaire ou une bivalence, par exemple en français langue étrangère, pourrait être envisagé.

A noter également que l'académie de Corse a mis en place des enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) qui concernaient en 2004-2005, dans le premier degré, 451 Marocains en Corse-du-Sud et 364 en Haute-Corse (soit respectivement les 15^{ème} et 22^{ème} positions des départements français). Dans le second degré, ce sont 97 Marocains et 4 tunisiens qui ont suivi ces enseignements ainsi que 292 Italiens en Haute-Corse (2^{ème} département après la Moselle) et 232 en Corse-du-Sud (3^{ème} département), 111 Portugais en Corse-du-Sud (14^{ème} département).

La carte des formations professionnelles

Ainsi que le montre le point 3-2-1-3 ci-dessus, les cursus de formation professionnelle proposés par l'Education nationale se caractérisent notamment par :

- des *parcours tronqués*, sans fluidité BEP / Baccalauréat Professionnel, de nombreux parcours non homogènes dans la spécialité choisie, donc peu lisibles et crédibles à l'entrée en formation (difficulté à poursuivre dans la branche au niveau 4),
- un *déséquilibre de l'offre BEP entre plusieurs domaines*, notamment en fonction de l'évolution de l'emploi,
- des *résultats au BEP, globalement faibles*, assez souvent irréguliers par domaines et selon les années, sans véritable politique d'établissement sur cette question pourtant récurrente et décisive pour l'avenir des jeunes,
- un *impact très dissuasif de l'implantation* (transports) *et du volume de l'offre* de plusieurs formations de niveau 4,
- une satisfaction liée à *la réussite au baccalauréat professionnel, quelque peu illusoire*, car elle repose sur l'élimination massive, sans réelle qualification, des jeunes au niveau BEP, qui joue le rôle d'une sorte de classe préparatoire, dans une logique de concours,
- une *implication très récente (2005) de l'Education nationale dans d'autres modalités de formation que le statut scolaire* dans le second degré,
- *très peu de coopérations entre EPLE ayant des formations semblables ou complémentaires et avec d'autres organismes de formation*, même si quelques pistes sont esquissées,

- des efforts très inégaux selon les établissements pour entrer dans la démarche de labellisation « lycée des métiers » ; les établissements demandeurs se sentent quelque peu démunis pour initier et construire un dossier de labellisation ; les travaux de bonne facture déjà effectués par certains montrent une volonté d'entrer dans cette dynamique ; l'échelon académique doit accompagner ces efforts et développer une vision stratégique de ce dossier.

Les lieux d'implantation actuels donnent désormais une couverture satisfaisante du territoire ; aussi convient-il sans doute de conforter l'offre de certains sites à effectifs réduits, donc privés d'une réelle émulation, plutôt que de rechercher une plus grande proximité, facteur de dispersion. Une évolution est en cours, qui s'appuie sur un état des lieux remarquablement précis et documenté ; elle devra s'exercer dans trois registres :

-repenser l'évolution de l'offre BEP, dont le volume global est sans doute très légèrement sous calibré (environ 1650 places théoriques nécessaires), en fonction du repositionnement de ce diplôme comme propédeutique du baccalauréat professionnel, des mutations de la réalité d'exercice de certains emplois, des niveaux pertinents d'accès à l'emploi qualifié dans certaines branches professionnelles et de l'émergence de domaines professionnels porteurs et / ou désormais solvables ;

- faire évoluer les sites d'implantation des baccalauréats professionnels pour mieux répondre aux contraintes des « distances - temps », souvent dissuasives actuellement et *réévaluer le potentiel de places offertes au niveau 4*, compte tenu des attentes des professionnels et des demandes légitimes des jeunes ;

-rechercher une plus grande diversification du statut des jeunes en formation qualifiante, sans créer toutefois de concurrence inutile, tant pour faciliter l'insertion professionnelle aux premiers niveaux de qualification (CAP), notamment par le biais de l'apprentissage junior, que pour mieux répondre aux attentes de jeunes, souvent majeurs, préparant un deuxième diplôme professionnel (connexe ou de niveau supérieur).

L'académie de Corse ne pourrait-elle pas être, pour le cycle BEP - Baccalauréat Professionnel, un lieu d'expérimentation de parcours de formation combinant le statut scolaire et celui d'apprenti ? Pour certains secteurs, à identifier, ne s'agirait-il pas d'une solution adaptée pour répondre aux souhaits de poursuite d'études de bon nombre d'élèves ou un moyen de les encourager à le faire pour d'autres, tout en répondant rapidement aux besoins de l'économie ?

4-3 Les atouts pédagogiques de la ruralité et ses contraintes

La Corse est peu peuplée aujourd'hui, son terrain est géographiquement tourmenté et l'École en constitue un facteur d'aménagement majeur du territoire. Tout ceci, ajouté à la situation d'insularité, donne à l'acte d'enseignement des atouts bien spécifiques, qu'il convient d'exploiter au mieux, mais impose également des contraintes inéluctables.

4-3.1 La proximité entre la communauté éducative et les familles

La proximité géographique, mais aussi culturelle, des enseignants et des familles se remarque plus que sur le continent. Directeurs d'école, principaux de collèges et enseignants ont assez souvent signalé à la mission « Nous sommes du même village donc nous nous rencontrons quotidiennement avec les parents d'élèves », « Les élèves savent que nous connaissons bien leurs parents », « J'étais à l'école avec bien des parents des élèves de mon collège » etc. Cela installe une forme de confiance mutuelle entre les enseignants et les parents (qui en sont conscients et l'apprécient) et les élèves perçoivent une réelle communication entre l'école et leur famille. Cette convivialité de fait, est une véritable richesse, et explique sans doute en partie le climat de respect et la relative tranquillité de nombreux établissements visités. Elle ne peut toutefois conduire à faire l'économie de rencontres formalisées et institutionnelles, ne serait-ce que dans un souci d'égalité des élèves et des familles.

Un autre effet de cette proximité de pensée et de cette intégration des établissements ruraux à la vie locale se perçoit dans la manière d'appréhender et de résoudre les tensions qui ne peuvent manquer d'apparaître. Les problèmes se règlent localement, ce qui est heureux, mais sans nécessairement remonter l'information au niveau supérieur, que ce soit l'absence des élèves, pas toujours comptabilisée ou celle de quelques personnels, pas toujours expliquée.

4-3.2 Des atouts : l'effectif des classes et les moyens d'enseignement

L'effectif des classes varie, bien entendu, selon les zones géographiques. Toutefois, si l'on ajoute à la très forte proportion d'écoles et de collèges en REP ou en ZEP, pour lesquels on veille à maintenir des effectifs réduits, les écoles et collèges ruraux de taille très modeste, on peut constater en moyenne des taux d'encadrement supérieurs en Corse à ceux de la moyenne nationale. Pour mémoire, dans le premier degré le P/E est de 6,02 en 2005 pour une moyenne

nationale de 5,36, positionnant la Corse en second rang. Dans le premier cycle du secondaire, si le E/D et le E/S sont dans la moyenne nationale, le H/E de 1,33 (incluant, comme on l'a mentionné ci-dessus, les petites structures) place la Corse au premier rang national, et le pourcentage d'heures effectuées en groupe (22,2 %) est supérieur à la moyenne. Dans le second cycle général et technologique, comme dans le second cycle professionnel, les E/D et les E/S sont inférieurs à la moyenne nationale, tandis que les H/E, comme dans le premier cycle, sont supérieurs. Bien entendu, il s'agit de moyennes, avec un effet lié aux très petites structures, et non d'une situation commune à tous.

Lors des visites d'écoles et d'établissements à faible effectifs il n'a pas toujours été constaté que l'ensemble de la communauté éducative était consciente de sa chance d'enseigner à des groupes de taille très raisonnable ni qu'elle en tirait tout le bénéfice en matière d'aide, de soutien ou de dispositifs pédagogiques adaptés.

L'utilisation des ressources humaines

Un collège ou un lycée isolé et de petite taille ne dispose pas de toutes les ressources d'un grand établissement. Il lui est difficile de faire venir un enseignant en complément de service sur un petit bloc de moyens provisoires, par exemple ; certains n'ont pas de poste de documentaliste. Mais inversement, on laisse l'établissement disposer localement d'un professeur en sous service ou d'un enseignant en surnombre. C'est ainsi que s'organisent des adaptations plus rares ailleurs. Tel maître en sous service va pouvoir renforcer par sa présence l'accès au CDI, permettre un dédoublement, prendre en charge des aides spécifiques, monter un projet culturel ou scientifique.

Parfois poussés par la crainte de mesures de carte scolaire, certains enseignants acceptent une bivalence. Ainsi, le professeur de lettres modernes enseigne-t-il le latin, le professeur de SVT assure-t-il des heures de mathématiques etc. Dans la mesure où les enseignants sont volontaires, où la situation est connue des corps d'inspection et éventuellement accompagnée de formation, ce nombre limité de professeurs au sein de l'établissement ne peut qu'être bénéfique aux jeunes élèves de collèges. Elle permettra, sans doute mieux qu'ailleurs, de faire vivre, par exemple, les thèmes de convergence au collège.

4-3.3 De petites équipes pédagogiques très stables

Comme très souvent en Corse, le même phénomène peut être analysé en positif et en négatif. La mission a rencontré plusieurs équipes enseignantes très stables, comportant un noyau de professeurs nommés dans leur micro région, satisfaits d'y exercer et sans projets professionnels autres. L'existence d'un groupe stable constitue à l'évidence un facteur favorable à la conduite de projets solides menés par des équipes constituées qui se connaissent bien, à l'instauration de partenariats locaux s'affirmant dans le temps, au suivi précis des élèves, à l'élaboration de projets d'établissement prenant en compte des forces et des faiblesses bien connues de la communauté éducative et bien analysées.

Il ne faudrait pas, en revanche, que s'installe une monotonie génératrice de repliement sur soi, une perception désabusée du métier (les priorités se succèdent, de nouvelles réformes arrivent... attendons) ou le regret d'avoir en face de soi des élèves qui ne sont plus « comme avant » (manque d'intérêt, manque de travail, manque de connaissances etc.).

Ces équipes ont pour elles le temps, la connaissance du contexte et de ses ressources, la convivialité souvent ; elles prennent en charge pour plusieurs années les élèves qui entrent dans l'école ou dans l'établissement et resteront dans ce cadre bien déterminé ; elles ne doivent pas se priver d'exploiter cette stabilité pour mettre en place des pratiques spécifiques réfléchies localement, en mesurer les effets et les faire évoluer en fonction des constats qu'elles feront des acquis et du devenir scolaire de leurs élèves. L'autonomie pédagogique trouve là un champ d'exercice particulièrement favorable.

4-3.4 Un véritable handicap : les déplacements

Il est plus difficile de voir l'aspect positif des nécessaires temps de trajet dont la lourdeur a été signalée par tous : élèves, parents, enseignants, corps d'encadrement.

Il est vrai que certains élèves se lèvent fort tôt et font près d'une heure de trajet le matin et le soir. Fatigue, excitation et parfois bagarres dans les bus de ramassage, temps de travail personnel réduit le soir en sont les évidentes conséquences. Il faut bien dire que c'est aussi, parfois, une excuse toute trouvée. Cet état de fait est-il une fatalité ? Ne peut-on envisager, au moins pour ces collèges, un aménagement du temps scolaire permettant d'intégrer le travail personnel dans le temps scolaire, quitte à organiser des transports plus tardifs le soir ? Ou au contraire, répartir le temps scolaire sur toute la semaine, ramener les élèves « au village » plus tôt en milieu d'après midi et mettre en place un accueil dans leur école d'origine, avec une

aide aux devoirs, ce qui aurait le mérite d'instituer une liaison école – collège bien concrète ? Bien entendu, on ne peut négliger les contraintes de rentabilité des organismes transporteurs, mais les enjeux valent qu'on y réfléchisse avec eux et que des améliorations soient trouvées.

Les professeurs également mettent en avant le poids des déplacements pour une réunion ou une formation : « trois heures de trajet dans la journée pour se rendre à Ajaccio, à Corte ou à Bastia suivre six heures de formation, on ne le fait pas souvent et il faut que la formation en vaille vraiment la peine ». Sans doute faut-il en effet que le déplacement ne soit pas inutile, mais cette contrainte doit être vue comme la contrepartie d'un quotidien dont la qualité de vie est souvent soulignée par les intéressés eux-mêmes, et comme une nécessité professionnelle d'autant plus forte que l'on demeure isolé dans des équipes pédagogiques peu nombreuses. Peut-être aussi qu'une politique de formation au niveau des bassins permettrait des actions plus suivies et qui pourraient se prolonger par des rencontres informelles plus pérennes.

Les inspecteurs ont eux aussi à prendre en compte la géographie de l'île dans leur organisation quotidienne : circuits d'inspection ne permettant souvent que de voir un ou deux professeurs à la fois, sessions de formation à dédoubler pour chaque département, difficulté à mettre en relation l'implantation des conseillers tuteurs et celle des stagiaires en formation etc. Chaque inspecteur est chargé d'un effectif enseignant relativement modeste, mais ces professeurs sont dispersés. De plus, sur un vivier de petite taille, les inspecteurs ne peuvent trouver toutes les personnes ressources dont ils auraient besoin en formation ou en animation pédagogique, et doivent recourir à des intervenants extérieurs à l'académie, avec là encore, de multiples problèmes de déplacement pour ces intervenants : assurer un stage d'une journée à Corte ne peut s'envisager sans partir trois jours du continent.

Et ne parlons pas des hivers rigoureux, des routes impraticables et du col de Vizzavona fermé...

4-4 Un corps enseignant expérimenté, des intervenants extérieurs nombreux

4-4.1 Le corps enseignant

Avec (en 2005) 1533 enseignants du premier degré et 2116 enseignants du second degré, la Corse occupe respectivement le premier et le second rang des académies françaises en terme de (faibles) effectifs.

La pyramide des âges est assez particulière, avec relativement peu de très jeunes enseignants : les moins de trente ans représentent 10,9% dans le premier degré (national 16%) et 8% dans le second degré (national 12,7%). Ce phénomène ne peut s'expliquer uniquement en référence aux académies du sud, parfois considérées de « fin de carrière ». Il y a, par exemple, en histoire et géographie, 5% de professeurs de moins de trente ans alors que Nice en compte 21% et 46% de plus de cinquante ans, pour 32% à Nice. Le renouvellement s'effectue sur un mode particulier : peu de lauréats insulaires des CAPES externes dans les disciplines déficitaires (mais le maintien en Corse de lauréats de disciplines excédentaires, par le passé), affectation en Corse de jeunes continentaux qui ne demeurent pas longtemps sur l'île (les causes en seraient à étudier de près), et des retours d'enseignants plus âgés. On note ainsi par exemple que 41% des enseignants de lettres ont plus de cinquante ans, dont 10% plus de soixante ans.

Les enseignants du premier degré recrutés localement par concours passent soit le concours « national », soit le concours « régional »¹³ qui intègre une épreuve de langue et culture corses, soit le concours « 3^e voie ». En 2005, les 44 postes ouverts au concours se répartissaient en 22, 20 et 2. Ce nombre de postes diminuera progressivement au cours des années prochaines, en raison de la résorption des surnombres et de la diminution des départs en retraite. Déjà, en 2006, le concours n'offre plus que 34 places. La coexistence de deux concours induit des stratégies encore mal stabilisées de la part des candidats. Le niveau un peu plus faible des admis au concours régional en mathématiques et français en 2004 a incité de bons candidats à s'inscrire à ce concours en 2005... pour échouer, en raison de leur niveau insuffisant en langue corse. Il convient d'être très vigilant aux effets induits par l'existence de ces multiples modalités de recrutement, en termes d'équilibre et de niveau. Les rapports de concours, publiés sur le site du CRDP, doivent y aider.

Dans le second degré, on note une distorsion en matière de diplômes par rapport au niveau national, avec 6,3% d'agrégés (11,5 % au plan national) et 66,4% de certifiés (60,1% au plan national), ainsi qu'un déficit en PLP avec 13,5% (15,3% au plan national) et un léger excès de non titulaires. Une analyse plus fine montre que dans certaines disciplines les agrégés ont accédé à ce grade, pour 20% à 50% d'entre eux, par liste d'aptitude et que l'accroissement du nombre des certifiés a été dû aux concours internes (spécifiques, réservés) ouverts aux maîtres auxiliaires dans les années 1990. Dans plusieurs matières on souligne le niveau scientifique

¹³ Recrutement prévu par la convention cadre Etat-CTC à hauteur de 40 %, si le niveau des candidats le justifie.

insuffisant des personnels non titulaires. Le renforcement des liens avec l'université, pour l'organisation de formations aux concours internes ou de formation continue d'ordre scientifique, est sans doute à poursuivre, même si se pose nécessairement la question de l'effectif des viviers de candidats.

Bien que ce soit difficilement mesurable, il semble que les enseignants soient très majoritairement issus de l'île et même souvent de la micro-région dans laquelle ils exercent ; ils manifestent une envie modérée de mobilité une fois cette situation atteinte. Les (rares) cas d'insuffisance professionnelle sont d'autant plus difficiles à traiter qu'ils sont tardivement signalés aux autorités administratives ou pédagogiques et que l'on hésite parfois à prendre des mesures individuelles sachant qu'elles seront immédiatement connues de tous, malgré l'existence d'un « groupe d'audit académique » chargé d'instruire les cas signalés.

4-4.2 Les intervenants extérieurs : des particularités académiques

La Collectivité Territoriale de Corse investit également pour l'École dans les domaines para scolaires en soutenant financièrement l'action de très nombreuses associations locales et en prenant en charge le salaire d'intervenants extérieurs. Les Conseils Généraux et les Mairies font souvent de même.

Cet apport de spécialistes est une chance pour l'école, à condition bien entendu que leur action soit clairement négociée avec les enseignants, qu'elle s'intègre aux apprentissages sans empiéter sur eux et qu'elle débouche, dans la mesure du possible, sur des transferts de savoir-faire.

On a signalé à la mission, outre ce qui relève plus spécifiquement de l'action culturelle en général ou de la langue et de la culture corse, la disponibilité d'intervenants dans le domaine musical notamment en chant, dans le domaine sportif en voile, natation etc. et dans le domaine des activités théâtrales.

Une place spécifique doit être faite à l'enseignement des échecs, généralisé dans les écoles primaires de Corse avec, en prolongement, l'organisation de rencontres et de compétitions régionales.

L'enseignement se voit donc potentiellement enrichi grâce à des ressources extérieures spécialisées ; cette abondance pose d'autres problèmes, à la fois pédagogiques – comment conserver à l'école son unité ? – et d'organisation du temps des apprentissages.

4-5 Le temps du travail et des apprentissages : des évolutions s'imposent

Cette question délicate doit être posée et le fait que la mission ne puisse avancer ici de chiffres établis et vérifiés révèle bien une situation préoccupante que l'on ne cherche guère à mesurer pour la contenir.

4-5.1 Le temps d'enseignement est-il respecté ?

Il ne semble pas y avoir en Corse une revendication, ailleurs de plus en plus fortement exprimée, sur le nécessaire « temps d'exposition à l'enseignement ». Au contraire, un inspecteur témoigne : « L'accumulation devenue rituelle des « grèves » d'élèves, les jours chômés (fêtes patronales locales...) voire les intempéries, amputent effectivement l'année dans des proportions qui peuvent être importantes. J'ai cessé de m'étonner d'entendre des enseignants me dire, lors de ma venue, qu'ils venaient de reprendre les cours après une dizaine de jours (et parfois plus) de perturbations. On n'omettra pas d'évoquer l'absentéisme, souvent très fort. (...) Comment peut-on attendre dans de telles conditions d'un professeur de terminale qu'il mène à bien et efficacement son enseignement ? Beaucoup d'entre eux ne dissimulent pas une résignation amère. »

Le temps scolaire ne semble pas un capital précieux, géré avec soin et bien compté. Cette attitude a toujours existé chez les élèves, en Corse comme ailleurs, aujourd'hui comme hier : qui n'a jamais dit : « Quelle chance, le prof est absent » ? C'est à l'évidence aux adultes, parents et communauté éducative ensemble, de veiller à ce que les élèves corses bénéficient du temps d'enseignement auquel ils ont droit.

Chez les enseignants, une absence injustifiée relève de la faute professionnelle. Doit-on vraiment croire que certains cas – certes tout à fait exceptionnels – puissent réellement se produire, comme, dès le mois de mai, l'absence d'un professeur ou d'un CPE de l'établissement pour cause d'activité extérieure liée au début de la saison touristique ? Et peut-on accepter que l'on se satisfasse localement¹⁴ de ce fait, voire qu'on l'excuse presque ? Les moyens existent de sanctionner de tels comportements : l'académie, lorsqu'elle en a connaissance, relève les absences injustifiées ou demande des contre visites. Il faudra une solidarité sans faille entre les échelons administratifs et les domaines de responsabilité, y compris médicaux, si l'on veut parvenir à éradiquer ces comportements.

¹⁴ Ce terme ne désigne pas les autorités académiques, très vigilantes sur les signalements de cet ordre.

C'est plus difficile, bien entendu, si une forme de connivence s'installe avec les familles, prêtes à excuser dans le même temps la fuite de leurs enfants vers les plages. Il fait chaud en juin, certes, et en septembre aussi. Si des mesures exceptionnelles doivent répondre à une situation climatique exceptionnelle, pensons à aménager le temps scolaire en commençant très tôt le matin, par exemple ; ce fait n'est pas rare dans d'autres pays méditerranéens. On pourrait aussi organiser à cette date des séjours linguistiques en Grande-Bretagne, où le temps se prête mieux à l'étude ! Les échanges dans le cadre « inter-reg » avec la Toscane ou la Sardaigne pourraient être placés à cette époque.

On a signalé également à la mission la situation anormale du samedi matin qui voit nombre d'élèves (tout particulièrement de maternelle) se dispenser de classe. L'appel du village, les contraintes de visite des familles recomposées, le confort tout simplement en seraient les facteurs explicatifs. Ce phénomène est aussi signalé dans les lycées, à propos des arrivées et des départs décalés des internes.

Dans l'enseignement professionnel, l'absentéisme est bien repéré comme un talon d'Achille par les équipes de direction, d'enseignement et d'éducation, qualifié même de « fléau » dans un projet d'établissement de 1998. Il est facteur de désorganisation de la vie scolaire, de démobilisation contagieuse et constitue un lourd handicap pour la réussite aux examens.

Bien que la présence effective des élèves soit presque toujours un des axes de progrès des projets d'établissement des EPLE et que le contrôle des absences donne lieu à un investissement important des personnels, jusqu'à absorber parfois la quasi totalité du temps de service des surveillants, l'absentéisme persiste et génère même, dans certains établissements, des tensions à l'intérieur de la communauté éducative.

En fait, sans doute vaudrait-il mieux parler des absentéismes qui parfois dégénèrent en déscolarisation ; certains sont d'ailleurs liés à des problèmes avérés, d'horaires de transport, par exemple, ou de « distance temps » et doivent trouver une réponse adaptée, connue et reconnue comme spécifique ; d'autres, liés à l'orientation par défaut, nécessitent un réel accompagnement ; mais, force est de constater que la plupart des absences ne sont pas justifiables, reposent sur une forme de « pratique tolérée », parfois par consensus familial, et correspondent à un processus de déculpabilisation collective.

Si l'on ajoute les semaines tronquées aux mois de mai et juin désorganisés, c'est un temps de classe non négligeable qui manque aux élèves sur l'ensemble de leur scolarité. Et le fait que cette situation soit parfois évoquée avec fatalisme ou avec connivence, ne peut manquer d'inquiéter.

4-5.2 Le temps consacré aux apprentissages fondamentaux est-il suffisant ?

Comme il a été dit, nombre d'intervenants extérieurs sont mis à disposition des écoles et des établissements. La logique des intervenants et leur intérêt propre les conduisent à travailler avec les élèves le plus possible, et toujours sur les horaires scolaires. Dans les écoles surtout, le temps de classe se voit ainsi occupé à des activités multiples, certes intéressantes en elles-mêmes, mais pas toujours porteuses d'apprentissages dits fondamentaux : lecture, écriture, calcul. Le cas des échecs est en ce sens exemplaire : cet exercice intellectuel ne peut être considéré comme superficiel ou peu formateur, au contraire ; il développe sans nul doute la concentration, la logique, la mémoire et chacun s'entend à noter des évolutions positives dans le comportement des élèves qui le pratiquent. Mais pourquoi ne pas offrir cette activité à tous comme aujourd'hui, dans l'école toujours, mais hors du temps scolaire ? Les bénéfices seraient identiques, mais les heures de lecture, d'écriture, d'orthographe et de calcul seraient respectées : bien des élèves en ont un besoin absolu.

Comment ne pas citer à cet égard l'exemple recueilli dans une école des environs de Bastia où, interrogés par les inspecteurs sur les moyens d'améliorer les résultats de leurs élèves – qu'ils ont d'abord prétendu ne pas connaître alors que l'IEN de la circonscription met à leur disposition une analyse très détaillée de ces résultats – les enseignants ont répondu : « il faudrait que les élèves puissent lire et écrire trois heures par semaine » ! Que ne le font-ils pas ?

Pour certains, et souvent les plus fragiles, d'autres heures de cours disparaissent au profit d'apports spécifiques : les ELCO pour les enfants d'origine étrangère, l'action des RASED pour les élèves en difficulté. Dans les deux cas, l'élève sort de sa classe alors que le maître poursuit son enseignement. Entre diversification et individualisation d'une part, intégration à un groupe et apprentissages de base de l'autre, des équilibres sont à trouver qui, à ce que la mission a pu voir lors de ses visites, ne sont pas atteints aujourd'hui.

Ainsi le temps scolaire n'est-il pas perçu en Corse comme un temps précieux, coûteux pour la collectivité et dû aux enfants. La pression sur le travail personnel à la maison, de même, a semblé bien légère, qu'elle soit peu exercée par des enseignants découragés de voir le travail donné non fait, ou peu attendue des familles prêtes à défendre le temps de détente de l'enfant, souvent décrit en Corse comme « l'enfant roi » (parfois corrigé en « garçon roi »).

Il est d'autant plus paradoxal qu'à cette forme de désintérêt réponde une sur consommation de cours particuliers. Là encore, cette observation ne repose pas sur des remontées d'informations faites scientifiquement mais les sondages informels auxquels se sont livrés les

inspecteurs lors de leurs visites d'établissement montraient avec une certaine constance qu'environ 1/3 des élèves interrogés disaient avoir suivi au moins un cours particulier dans l'année (pour une moyenne nationale de 9 % selon les chiffres récemment publiés¹⁵). Les motivations en sont diverses : vrai souci de progresser, volonté de se rassurer, jusqu'au plus cynique « il est plus facile de faire faire le devoir par un prof que de le faire tout seul » ; les intervenants sont multiples : enseignants de l'établissement, autres enseignants, associations, organismes spécialisés (qui se développent en Corse comme sur le continent).

La perception des élèves, des familles - dont la mission a rencontré de nombreux représentants - et des équipes éducatives est la même : les « petits cours » sont devenus une pratique commune et banalisée, dont on peut alors se demander si elle n'a pas une valeur compensatoire assez commode.

4-6 Des initiatives pédagogiques à encourager et des enseignements perfectibles

Les axes stratégiques prioritaires du Projet Académique, repris par le Programme de travail académique des corps d'inspection 2005 – 2007 sont les suivants :

- Viser la réussite de tous les élèves, notamment par la maîtrise des apprentissages fondamentaux ;
- Offrir les mêmes chances à tous les élèves en répondant aux divers besoins de chacun d'entre - eux, tant en matière de connaissances et de compétences que d'acquisition de valeurs de référence ;
- Proposer une orientation positive à tous les jeunes, les qualifier et réussir leur insertion professionnelle et sociale, dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Comment se traduisent ces priorités ambitieuses dans les écoles, les établissements du second degré et selon les disciplines d'enseignement ?

Pour répondre à cette question, les inspections générales ont visité plusieurs circonscriptions d'école primaire, ainsi que douze établissements du second degré. Elles se sont appuyées également sur les états de la discipline rédigés par les inspecteurs territoriaux et les inspecteurs généraux.

¹⁵ Note d'information n°06.04 de la DEP du ministère

4-6.1 Les pratiques pédagogiques dans les écoles

Dans les écoles primaires qui ont été visitées par l'inspection générale, on constate le plus souvent les caractéristiques suivantes :

- une atmosphère sereine, un cadre agréable et respecté, des enseignants intéressés par l'exercice de leur métier et y trouvant plaisir ;
- des indicateurs de performance scolaire plutôt faibles en mathématiques et en français par rapport à la moyenne nationale : les résultats des élèves sont donc insuffisants dès l'école élémentaire dans les apprentissages fondamentaux ;
- des projets d'école, quand ils existent, dont les objectifs ne coïncident pas immédiatement avec le constat précédent ni la préoccupation de réussite des élèves dans ces matières fondamentales. Ainsi, dans telle école, les deux objectifs prioritaires, légitimes en soi mais secondaires en fait par rapport à la faiblesse des performances des élèves, sont le développement du site bilingue et l'enseignement des sciences. En troisième position, vient l'expression écrite, alors que les bases de la lecture et de l'écriture ne sont pas assurées ;
- de façon générale, une liaison école/collège très inégalement développée, et même en perte de vitesse, malgré la proximité géographique assez fréquente des écoles et de leur collège de recrutement ;
- une très faible exploitation pédagogique des résultats des évaluations CE2 et sixième en français et en mathématiques. La faiblesse des résultats est trop souvent expliquée par les enseignants en fonction de critères sociologiques (la CSP devient ainsi un prétexte pour éviter de remettre en question les pratiques pédagogiques) ou psychologiques (faible motivation des élèves et absence de travail personnel). Il semble que, trop souvent, les enseignants se résignent ou se sentent démunis, au lieu d'engager une réflexion pédagogique et didactique de fond pour tenter d'inverser une tendance inacceptable, et une situation qui porte préjudice aux élèves de cette académie ;
- par rapport au français et aux mathématiques, et au vu des séquences observées, il semble, d'une part que les enseignants privilégient des situations un peu trop traditionnelles et les fichiers à compléter, et d'autre part qu'un temps insuffisant soit consacré, dans l'horaire hebdomadaire, à la lecture, à la grammaire et à l'écriture. Dans l'académie de Corse, comme ailleurs, il est souhaitable que les enseignants se

concentrent d'abord, à l'école et en particulier dans les ZEP, sur les apprentissages fondamentaux ;

- le travail en équipe est peu développé (sauf dans la situation particulière des sections bilingues) et la mission a peu rencontré d'initiatives collectives visant à une différenciation pédagogique efficace ;
- le pilotage pédagogique par les inspections a donc peu d'effets visibles ; ses finalités et ses objectifs ne sont sans doute pas assez clairs, sauf en ce qui concerne le développement de la langue et culture corses. Cet objectif est important, mais il ne doit pas occulter les autres priorités fondamentales que sont la maîtrise par tous les élèves des compétences de base.

Conformément à la nouvelle logique du socle commun de compétences et connaissances et des programmes personnalisés de réussite éducative, il est indispensable de recentrer les priorités de l'école primaire dans l'académie de Corse sur la maîtrise par tous les élèves des apprentissages fondamentaux et d'organiser la formation continue des professeurs des écoles autour de la gestion pédagogique de l'hétérogénéité des élèves en français et en mathématiques.

4-6.2 Les pratiques pédagogiques dans les collèges :

Ces pratiques sont d'une grande diversité d'un établissement à l'autre, et bien entendu d'un enseignant à un autre. Cependant un certain nombre de constantes apparaissent dans l'échantillon des établissements ayant fait l'objet d'une visite par les corps d'inspection générale :

- **la liaison avec les maîtres de CM2** gagnerait à être plus systématique, plus institutionnelle et mieux intégrée à la réflexion pédagogique des enseignants. A l'entrée en sixième, les scores en français sont régulièrement en dessous des scores nationaux. Ce constat devrait induire un effort particulier de travail approfondi avec les écoles du secteur de recrutement. Les actions de liaison CM2/6^{ème}, fondées sur la connaissance mutuelle et la convivialité, n'ont pas donné toute satisfaction. C'est sans doute une autre forme d'échanges professionnels qu'il faut désormais rechercher ;

- l'absence de **projet d'établissement** dans un grand nombre de collèges entraîne des effets prévisibles : le choix des méthodes pédagogiques, des renforcements disciplinaires, des priorités à attribuer à telle ou telle initiative se fait sans grande visibilité ni cohérence ;

- inversement, on constate souvent un foisonnement **d'initiatives individuelles** provenant d'enseignants dynamiques et motivés : ateliers lecture, « cross » mobilisant toute la communauté éducative, animation des espaces collectifs grâce à des décors élaborés dans le cours d'art plastique, production audiovisuelle pour la télévision du collège, clubs (arts plastiques, échecs), journée de l'engagement, etc. Malheureusement, ces initiatives concernent assez rarement les apprentissages de base dont la maîtrise n'est pourtant pas acquise par une large proportion d'élèves entrant au collège ;
- les dispositifs pédagogiques tournés vers **la prise en charge d'élèves en difficulté** sont présents dans de nombreux collèges ; ils prennent souvent la forme d'heures de soutien par demi groupes en mathématiques et/ou en français en sixième, en général à raison d'une heure supplémentaire par semaine (ou par quinzaine) par discipline et par élève. Cet effort est louable, cependant il n'est pas certain qu'il soit suffisant quantitativement, ni qu'il fasse recours à des pratiques vraiment différentes de celles qui sont mises en oeuvre avec toute la classe. La plupart du temps les heures de soutien n'apparaissent pas intégrées à un programme d'action cohérent, et elles manquent d'objectifs quantifiés, d'indicateurs de résultat et même de modes d'évaluation. Il faudra faire en sorte que la nouvelle dynamique des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) voulue par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole d'avril 2005 fournisse un cadre nouveau aux actions d'aide et de soutien. Cela supposera aussi que la pédagogie mise en oeuvre soit réellement centrée sur les difficultés des élèves à maîtriser les apprentissages de base non acquis à l'entrée au collège ;
- curieusement, les **études dirigées ou encadrées** sont très largement absentes dans l'échantillon visité par les inspections générales, et ceci est d'autant plus dommageable que les élèves ne travaillent pas suffisamment à la maison ;
- à l'intérieur de la classe les **pratiques pédagogiques** des enseignants sont d'abord disciplinaires et individuelles au détriment d'une réflexion commune sur les besoins des élèves. Le travail en équipes n'est pas aujourd'hui le point saillant de l'organisation de la pédagogie au collège, ce qui explique que les « itinéraires de découverte » se rencontrent si rarement. Les collèges connaissent un déficit de pratiques interdisciplinaires et d'ouverture des champs de connaissance les uns par rapport aux autres, sauf peut-être dans le domaine de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). La même « retenue » s'applique à la concertation entre les professeurs d'une même discipline. Ils ne travaillent véritablement ensemble, dans les collèges les plus dynamiques, que dans le cadre de la préparation du brevet qui encourage le recours à des évaluations communes. Au contraire,

l'identification collective par les enseignants des talents et des difficultés de leurs élèves devrait permettre d'exploiter les opportunités offertes par les effectifs raisonnables d'un grand nombre de collèges de l'académie de Corse pour en tirer certains vers l'excellence et garantir aux autres des progrès évalués et attestés. A l'échelle (très raisonnable) de beaucoup de collèges de l'académie de Corse, les différences entre élèves peuvent être aisément analysées et prises en compte de façon adaptée ;

- concernant **l'évaluation des élèves**, l'hétérogénéité des pratiques se retrouve ici aussi. Les représentants des élèves ont notamment pointé des écarts significatifs, selon les enseignants, dans la fréquence de ces évaluations, en même temps qu'une tendance à multiplier les contrôles à l'approche immédiate des conseils de classe ;

- on note parfois une grande distance entre **les devoirs** mentionnés sur le cahier de texte du professeur et ce qui figure (ou plus exactement ne figure pas) sur celui de certains élèves. Globalement, les enseignants ont tendance à se plaindre de la faible motivation des élèves pour le travail scolaire, et de leur faible investissement dans le travail à la maison. Sans doute une position ferme et solidaire de l'ensemble des professeurs au regard du travail personnel (assorti d'un effort d'équilibrage interne entre matières sur la semaine), affichée dès l'entrée au collège, serait-il de nature à obtenir des élèves un effort régulier sans lequel les résultats ne peuvent s'améliorer, induisant alors un découragement collectif ;

- il est tout à fait indispensable de renforcer les habitudes de **travail en commun des élèves** à l'intérieur d'un champ disciplinaire ou à travers un projet faisant intervenir, par exemple, l'informatique, afin de former les jeunes à travailler dans des logiques de projets qui dépassent les cloisonnements disciplinaires ;

- en règle générale, les collèges sont câblés et bien dotés en matériel informatique. Cependant **l'intégration des TICE dans les enseignements** reste assez modeste et nombre de laboratoires de langues vivantes sont très sous-utilisés. La mission a rencontré un professeur qui utilise régulièrement un tableau blanc interactif pour ses cours. Le lourd travail de mise au point de telles leçons devrait pouvoir être mutualisé au niveau de son collège mais également au niveau de l'académie ;

- la validation du **brevet informatique et Internet** doit rapidement s'organiser dans tous les établissements, en associant une majorité de disciplines et ceci dès la classe de sixième pour les élèves qui ne disposeraient pas du B2i niveau 1 en entrant au collège ;

- parmi les **initiatives** à étudier et, le cas échéant à faire connaître, on peut citer par exemple l'organisation dans un collège contraint par les horaires des ramassages scolaires de séquences de cours de cinquante minutes. Le temps ainsi récupéré permet d'instituer dans les

emplois du temps des élèves des heures de soutien, d'études surveillées et des heures de vie de classe tandis que les enseignants assurent ainsi les dix-huit heures par semaine dues aux élèves. Il arrive parfois que l'isolement d'un collège « rural » permette de « faire nécessité vertu ». C'est ainsi que le professeur de lettres modernes est amené à enseigner le latin, que les professeurs de SVT et de physique assurent des mathématiques, ou que le professeur d'histoire donne des cours de culture corse, etc. Enfin, parmi d'autres initiatives, la mission a eu connaissance d'ateliers de lecture, organisés à raison d'une heure par semaine et par petits groupes, généralement au CDI, de défis mathématiques entre classes et parfois entre écoles et collèges, d'ateliers scientifiques, toutes expériences à valoriser.

4-6.3 Les pratiques pédagogiques dans les lycées d'enseignement général et technologique, et dans les lycées professionnels

Ces pratiques sont, comme dans les collèges, d'une grande diversité d'un établissement à l'autre, et bien entendu d'un enseignant à un autre. Cependant un certain nombre de constantes apparaissent, là encore, dans l'échantillon des établissements ayant fait l'objet d'une visite par les corps d'inspection générale :

- **le projet d'établissement** peut et doit être utilisé comme un levier de changement et de progression, comme c'est déjà le cas, par exemple au lycée Laetitia Bonaparte à Ajaccio. Sous l'impulsion du chef d'établissement, il doit faire l'objet d'un véritable travail des enseignants en équipes disciplinaires et interdisciplinaires visant des changements concrets et des objectifs opérationnels dont l'efficacité sera ensuite mesurée par des indicateurs qu'il conviendra d'élaborer en commun. Un pilotage pédagogique visible de la direction de chaque établissement doit être institué autour de quelques priorités, comme, par exemple, l'évaluation et la notation des élèves, la liaison collège/lycée, l'orientation, et le soutien personnalisé aux élèves en seconde. Il appartient aux chefs d'établissement de prendre des initiatives claires dans le domaine pédagogique en rassemblant l'équipe enseignante autour d'un nombre limité de priorités.

De ce point de vue, l'action du lycée Laetitia Bonaparte doit être analysée de près, ses résultats évalués, et elle pourrait servir d'exemple si ces résultats se confirment dans la durée. En seconde, les professeurs principaux s'attachent à élaborer un bilan après un mois de classe ; ils rencontrent les parents, ils préparent les conseils de classe avec les élèves en leur demandant de s'auto – évaluer par écrit sur un bulletin identique à celui que renseignent les professeurs. Les conseils de classe, informatisés, se déroulent en présence de chaque élève qui, à son tour, prend la parole le premier pour analyser le trimestre écoulé. Les enseignants

distinguent dans leurs appréciations les résultats, le travail, le comportement ou encore les absences. L'orientation de fin de seconde est préparée très en amont, avec intervention de la conseillère d'orientation psychologue et bientôt intervention des élèves de première ou terminale eux-mêmes. Deux autres innovations au niveau de la seconde sont à signaler : un projet spécifique à une classe constituée d'élèves très faibles, repose sur une équipe de professeurs volontaires, et est axé sur le travail interdisciplinaire, avec séjour d'étude et de connaissance mutuelle en début d'année, avec tutorat par les enseignants et « contrat » formalisé en cas de nécessité. L'autre innovation concerne l'enseignement des langues vivantes en groupes de compétences définis par rapport au référentiel européen commun de compétences en langues.

Pour progresser encore, l'amélioration de l'enseignement en seconde passera désormais par une relation de travail efficace des enseignants des principales disciplines avec les professeurs des collèges dont proviennent les élèves, par une différenciation des exigences et des tâches demandées, ainsi que par l'obtention d'un travail personnel suivi après les cours. Une position ferme et coordonnée de l'ensemble des professeurs, dès la rentrée scolaire, permettrait sans doute d'obtenir que soient rendus régulièrement les travaux personnels indispensables à tout progrès.

- Dans quelques établissements, on peut déjà trouver des réunions régulières des professeurs coordonnateurs de disciplines en « **conseil pédagogique** », selon des modalités très proches de ce qui est prévu par la Loi d'orientation et de programme de 2005. Dans ces établissements, comme le lycée professionnel Jean Nicoli de Bastia, les innovations pédagogiques à caractère transversal sont bien prises en compte et donnent lieu, le plus souvent, à un travail collectif de qualité. C'est ainsi que de nombreux PPCP (plus de 12) y sont réalisés, parfois avec beaucoup de passion.

- **La liaison collège/lycée** ne s'effectue pas, très généralement, dans de bonnes conditions ; elle doit devenir un axe pédagogique fort dans l'académie de Corse si on veut vraiment améliorer les performances des élèves. Lorsqu'ils entrent en seconde au lycée, les élèves obtiennent des résultats globalement insuffisants en français et en mathématiques. Cela conduit à s'interroger sur les performances des collèges qui, eux, annoncent en général des résultats au DNB et des taux d'orientation en seconde GT dans les moyennes nationales. Ces distorsions rendent d'autant plus urgente une politique affirmée de liaison collège/lycée. Dans les « cités scolaires », on constate que, le plus souvent, un nombre significatif de professeurs intervient à la fois au collège et au lycée. On pourrait s'attendre à ce que ce cas de figure entraîne des effets positifs, immédiatement perceptibles, sur le passage des élèves en seconde,

qui devrait s'effectuer dans des conditions optimales. Pourtant, même dans cette situation idéale, les professeurs continuent de se plaindre du faible niveau des élèves entrant en seconde, et le taux de redoublement en seconde reste élevé, même s'il est inférieur à la moyenne nationale.

- **Le corps professoral** est plutôt stable dans tous les lycées qui ont été visités par l'inspection générale. Cette stabilité du corps enseignant constitue une des conditions requises pour un enseignement de qualité, et pour le lancement d'initiatives pédagogiques ou éducatives s'appuyant sur des équipes soudées et expérimentées. Pourtant les initiatives pédagogiques collectives restent plutôt rares, et les établissements semblent plutôt installés dans une certaine routine, sauf lorsque les chefs d'établissement sont capables de mobiliser les enseignants autour de projets ambitieux.

- **Le travail personnel des élèves** est un point faible que les professeurs n'hésitent pas à souligner, et que les élèves ne cherchent pas à démentir. Il s'agit là d'une difficulté qui s'inscrit dans la problématique plus large de l'absence de motivation des élèves pour le travail scolaire. Cette absence d'intérêt pour le travail scolaire est liée à l'incapacité d'un nombre important d'élèves à se projeter dans leur avenir personnel et professionnel. Il se manifeste sous des formes multiples : absentéisme, faible investissement dans le travail à la maison, faible utilisation du CDI (dont on peut constater par ailleurs qu'un certain nombre de ceux visités se trouve entraîné dans une spirale de sous-utilisation avec parfois des horaires peu adaptés et un stock d'ouvrages peu actualisé).

- Par rapport **aux résultats scolaires**, tout se passe comme si l'essentiel en ce domaine résidait davantage dans la bonne ou mauvaise « qualité » des élèves que dans la politique pédagogique et éducative propre des établissements qui peinent à corriger les variations de niveau et de motivation des élèves.

- Le niveau des élèves **en langues** est globalement faible malgré les efforts des professeurs. On ne peut que recommander la généralisation rapide des nouvelles orientations pour l'enseignement des langues qui prévoient de répartir les élèves en groupes en fonction de leurs compétences comme on ne peut qu'encourager les établissements à utiliser plus systématiquement les laboratoires de langues.

L'enseignement professionnel fait preuve d'un certain dynamisme. S'efforcer d'être plus attractif, de mieux accueillir et suivre les élèves est un objectif poursuivi par la plupart des établissements ; il passe par l'intensification de la campagne de promotion de la voie professionnelle auprès des élèves de troisième des collèges et la mise en place d'un accueil

individualisé des nouveaux élèves de seconde professionnelle par les équipes pédagogiques assistées d'anciens élèves et/ou d'élèves de terminale. Certains établissements, comme le lycée professionnel Jean Nicoli à Bastia, cherchent également à développer des projets pédagogiques et éducatifs partenariaux et ouverts sur la culture (espaces d'exposition, ateliers de pratiques artistiques, partenariat avec des associations culturelles, participation à différentes manifestations, journal, site Internet). Enfin, il convient d'encourager les lycées professionnels à faire mieux émerger et reconnaître l'identité « lycée des métiers ».

En conclusion, un certain nombre de remarques et de recommandations générales peuvent être faites aussi bien pour les collèges que pour les lycées :

- la qualité pédagogique de chaque établissement dépend directement de la qualité de son pilotage pédagogique, elle-même fonction de quelques éléments : existence d'un projet d'établissement et adhésion des professeurs à ce projet, engagement pédagogique du chef d'établissement qui, de préférence avec son conseil pédagogique, fixe des priorités et des objectifs et facilite leur mise en œuvre par les enseignants, enfin capacité des enseignants à travailler en équipes sur des projets disciplinaires ou interdisciplinaires ;
- il importe de mettre l'accent sur la prise en compte pédagogique des indicateurs dont disposent les collèges et les lycées (évaluation 6^{ème} en français et en mathématiques, taux de redoublements, résultats au DNB et au baccalauréat, suivi de cohortes) ;
- il y a urgence à développer fortement les liaisons écoles primaires/collèges, collèges/lycées, et là où c'est possible lycées/enseignement supérieur. Le faible niveau des élèves dans les évaluations de sixième ou de seconde, et les « incohérences » entre les résultats affichés par les différents niveaux d'enseignement rendent cette liaison particulièrement prioritaire dans l'académie de Corse. ;
- il serait utile de mettre en place dans chaque établissement une réflexion commune des professeurs sur les modalités et les critères de l'évaluation des élèves en vue à la fois d'une souhaitable harmonisation des pratiques, et en prévision du développement des projets personnalisés de réussite éducative au niveau du collège.

Il convient d'éviter à tout prix qu'une routine pédagogique s'allie au fatalisme sociologique ou à la résignation face aux « spécificités » de la Corse. La taille le plus souvent « humaine » des établissements, la stabilité des équipes enseignantes, et l'absence quasi générale de violences graves dans les collèges et les lycées sont autant de conditions propres à faciliter le

lancement d'une véritable politique de la réussite pour tous les élèves. L'académie de Corse pourrait ainsi devenir un véritable laboratoire pédagogique du traitement différencié des difficultés scolaires et de la maîtrise par tous les élèves du socle commun de connaissances et de compétences.

4-6.4 Les pratiques pédagogiques dans les disciplines du second degré

Des différences significatives existent entre les disciplines comme, bien entendu, entre les enseignants d'une même discipline. Si ce rapport n'a pas vocation à stigmatiser ou à promouvoir l'enseignement de telle ou telle matière, il tente de détecter des variations, des points communs et quelques tendances, à travers quelques extraits des « états de la discipline » dressés à la demande de la mission.

- La connaissance et le respect des programmes :

On signale que dans telle discipline, « la majorité des professeurs ne ressent pas le besoin d'actualiser ses pratiques didactiques et pédagogiques, et la nécessité de prendre en compte les programmes est perçue de façon variable : il n'est pas rare de visiter des collèges où les programmes de 1995 ne sont qu'imparfaitement en place ». Au contraire : « de façon générale, les cours sont correctement faits, dans l'esprit des programmes et la gestion des classes est satisfaisante » ou encore « La lecture des programmes est parfois très superficielle, le manuel étant parfois utilisé comme référence. Les enseignants ne sont pas habitués à établir une programmation annuelle, ce qui engendre un retard sur le programme dans pratiquement tous les niveaux du collège ».

- Les méthodes pédagogiques :

« Dans les collèges, le souci d'un certain respect du contenu des programmes l'emporte généralement sur celui de rendre l'élève acteur de sa propre démarche : c'est souvent l'enseignant et non l'élève qui travaille pendant toute la séance, y compris pour la construction des bilans écrits. » ou « Les professeurs dispensent un enseignement sérieux, mais largement conventionnel, appuyé sur le manuel et orienté vers l'épreuve de l'examen. » ou encore : « Une partie du corps professoral continue de dispenser un enseignement axé sur le commentaire de supports écrits, de préférence des textes d'auteur, et ont une approche très grammaticale de l'enseignement de la langue. Dans ce type de pratique, l'oral n'a qu'une place très réduite, un peu de production orale mais pas de compréhension de l'oral. » mais

aussi : « les pratiques pédagogiques évoluent très lentement vers la prise en charge de l'hétérogénéité des classes » et « de façon générale, les pratiques des enseignants sont très contrastées, sans que les différences de grades expliquent ces disparités. On peut distinguer trois catégories :

a) les enseignants qui, quoique l'on dise et quels que soient les programmes et les examens, sont enfermés dans une routine didactique et pédagogique qui peut aller du cours magistral énoncé assis au bureau, sans effort pour en faire partager le sens à la classe, au pseudo - activisme tout aussi dépourvu de sens qui amène l'élève à répondre seul à une longue série de questions sur des documents dont il ne perçoit pas l'intérêt ;

b) une minorité perdue dans une errance pédagogique : ce sont souvent les moins formés des professeurs (contractuels et vacataires) et aussi quelques vieux professeurs en perdition ;

c) une proportion, qui reste minoritaire mais qui n'a cessé de s'accroître, de professeurs de tous âges, de tous grades, exerçant surtout en collège, mais aussi heureusement parfois en lycée, qui portent un enseignement réfléchi, dynamique et stimulant. »

- Le travail donné aux élèves, l'aide et le soutien :

« Le travail demandé aux élèves est en général insuffisant. Malgré les instructions, les directives et les arguments de bon sens, le nombre de devoirs à la maison devrait être plus élevé, ce qui est souligné dans beaucoup trop de rapports d'inspection. La raison la plus souvent invoquée est que les élèves copient les uns sur les autres, ou que les devoirs ne sont pas personnels. On peut noter toutefois quelques progrès dans ce domaine : le rythme de un devoir en classe (contrôle) et un devoir à la maison par mois environ est assez largement répandu surtout en collège. Des brevets ou bac blancs communs à toutes les classes concernées sont souvent proposés ». Pour l'aide individualisée : « L'aide individualisée est utilisée en seconde de façon très variable : une constante toutefois, ce sont en général les élèves volontaires qui en bénéficient. Certains enseignants acceptent même alors tous les volontaires, et organisent l'aide individualisée en conséquence : des élèves travaillent en autonomie sur des exercices ou des approfondissements, et les autres sont aidés sur les points qui n'ont pas été compris. Les contenus évoluent en cours d'année. On peut regretter que des élèves en difficulté se montrent réfractaires à ce type d'aide malgré l'insistance des professeurs. »

- L'évaluation des élèves :

« Quant à l'évaluation des élèves, elle est de façon générale, un peu trop "rigide" et consiste seulement à faire des moyennes des notes obtenues en devoirs de contrôle en classe : on ne prend pas assez en compte le travail personnel des élèves, les devoirs à la maison, ou même l'oral, ou le comportement. Ceci peut décourager certains élèves en difficulté qui ne voient pas toujours leurs efforts récompensés. » ou « les pratiques évaluatives sont à diversifier » mais aussi « L'évaluation des capacités expérimentales au baccalauréat n'a pas encore eu d'effet sur les pratiques pédagogiques en classe de première, mais est déjà ressentie dans les notes du baccalauréat qui sont, en moyenne, supérieures à celles des années précédentes. ».

- L'existence du travail en équipes

« Le travail au sein des équipes disciplinaires est peu développé dans l'ensemble en ce qui concerne l'enseignement de la discipline proprement dite. Mais un certain nombre d'établissements ont désigné des coordonnateurs, ce qui permet de répondre efficacement à des besoins organisationnels ou institutionnels : des bacs blancs communs y sont en général organisés.» Au contraire « il faut noter que la mise en œuvre du cadre de référence européen des langues et des groupes de compétence a une incidence positive sur l'engagement des professeurs et la constitution d'équipes, à peu près incontournables dans le suivi des groupes. » et « ... les nombreux points positifs et en particulier l'implication des enseignants dans la vie des établissements et dans les dispositifs transversaux (PAE, voyages, classes à PAC, santé...)»

- L'utilisation des TICE ; l'innovation pédagogique :

« L'utilisation des TICE dans les classes est très variable : ceux qui n'utilisent pas les TICE estiment qu'il n'y a pas assez d'équipements, et que l'utilisation des TICE n'est pas facile dans une classe. Il semblerait cependant que les établissements soient assez bien dotés en ordinateurs mais ils se trouvent en général dans une "salle informatique" ou une "salle multi media". Dans certains établissements, les enseignants ont demandé et obtenu un équipement en "ordinateurs portables et vidéo projecteur » qui, faciles à transporter, permettent une utilisation naturelle dans la classe. C'est sans doute cette solution qui serait à développer, d'autant que les enseignants sont dans l'ensemble formés au TICE » et « les professeurs, en forte proportion, utilisent régulièrement les TICE et principalement l'Internet comme banque de ressources : téléchargement de logiciels gratuits, d'animations, d'images et d'outils pédagogiques (progressions) disponibles sur les sites. Au lycée, la situation est globalement

favorable. Les horaires sont respectés, et les moyens à la disposition des équipes enseignantes sont plus que convenables, principalement en ce qui concerne les TICE. » mais aussi « Par ailleurs, il faut noter que l'utilisation des TICE reste très marginale. »

- des innovations, notamment en langues

« Ces innovations ont été organisées dans deux établissements pilotes à cet égard, le lycée Fesch et le lycée Laetitia à Ajaccio, chacun procédant selon des modalités différentes. Les chefs d'établissement, très motivés, ont dû faire face aux classiques problèmes d'emploi du temps, surtout à Fesch où l'expérience a été tentée sur toutes les secondes. Il est vrai que le concept central de « compétences » n'est pas toujours clair pour tous les enseignants, mais ceux-ci « jouent le jeu », et cette nouvelle approche a fait l'objet d'un réel engagement de tous les collègues concernés. »

Deux domaines, non comparables aux autres, méritent une analyse spécifique

- La documentation : l'implication du professeur-documentaliste dans la vie des établissements et dans la mise en œuvre des réformes est très inégale, en fonction du degré de compétence de chacun. Des actions intéressantes sont cependant conduites dans certains établissements, dans l'utilisation des TICE (recherche documentaire, validation dans le cadre du B2I ...), l'animation thématique, la prise en charge spécifique, dans le cadre de démarches pédagogiques interdisciplinaires. Quelques initiatives intéressantes existent aussi en matière de liaison école/collège.

Un plan de formation, annuel prévoit les différents aspects d'une professionnalisation rendue aléatoire par le nombre important de documentalistes issus d'autres disciplines (près du quart). Ce plan intègre ainsi :

- les aspects pédagogiques de la fonction (animation, gestion du fonds, politique documentaire, ...), avec quelquefois des intervenants extérieurs ;
- les aspects techniques (réseau informatique, formation et perfectionnement dans l'utilisation de BCDI dans toutes ses versions, techniques documentaires de base ...)
- les aspects réglementaires (protection des installations, propriété intellectuelle...)

Malgré l'investissement incontestable d'un certain nombre d'enseignants-documentalistes confirmés et l'appui de la personne ressource du CRDP, de grandes difficultés perdurent dans l'objectif de professionnalisation évoqué plus haut. Conscient de ces difficultés, le Recteur mettra en œuvre, dès la rentrée prochaine d'un plan ambitieux s'appuyant sur le dispositif du congé formation pour permettre aux documentalistes issus d'autres disciplines, d'acquérir

progressivement le niveau de compétences requis pour exercer cette fonction de manière satisfaisant. Cinq documentalistes bénéficieront de ce dispositif l'an prochain.

- **L'éducation à l'environnement pour un développement durable** comprend une grande hétérogénéité de projets et de réalisations, et gagnerait à être piloté sur le plan académique. Le comité de pilotage de création récente (2005) ne s'est réuni que deux fois, ce qui explique que la cohérence ne soit pas encore acquise.

Dans l'enseignement primaire, on peut se demander si la diversité des partenaires et la multiplicité des opérations, manifestations et projets constituent une richesse, ou, au contraire, traduit cette évidente absence de cohérence.

Dans l'enseignement secondaire, si les projets d'établissement mentionnent rarement l'EEDD et si les professeurs méconnaissent souvent les textes officiels sur ce sujet, les contenus des programmes de SVT et les futurs thèmes de convergence garantissent que cette dimension importante de la formation du citoyen est et sera de plus en plus prise en compte. Les enseignants « référents EEDD » désignés par les chefs d'établissement sont à 60% des professeurs de SVT. Deux expériences d'options « environnement » dans des collèges, la volonté de développer un projet d'« établissement développement durable » et la future construction à Bastia d'une école « haute qualité environnementale » traduisent une prise de conscience de l'importance de ce domaine éducatif transversal.

4-6.5 L'usage des TICE

On constate des taux d'équipement très corrects, des raccordements à l'Internet convenables (pas toujours à haut débit), un retard dans le câblage et la mise en réseau, mais globalement un faible usage des TICE et des laboratoires de langues, et peu de mutualisation des bonnes pratiques.

Le dossier B2i a été initialement porté par le DAET. Il implique peu les IA-IPR alors que les mathématiques, les lettres, et la LCC, pourraient y contribuer. Les résultats 2004 étaient partiels et décevants. Quelques stages d'établissement ont eu lieu en collège sur ce thème et des demandes d'achat de supports pédagogique ont été effectuées. Dans les écoles, 58% des élèves de CM2 auraient le B2i « école » validé en 2004/2005 et 6% n'auraient aucune compétence validée. Le recteur a relancé les principaux de collèges par courrier en avril 2005. A ce jour, ce sont très majoritairement les professeurs de technologie, eux-mêmes animateurs TIC qui se chargent de la validation à partir de leurs propres cours. L'IUFM dispose d'une formatrice TIC. Le rectorat a fourni à l'IUFM, grâce à l'accord passé avec Intel, 70 supports

de formation, licences et encyclopédies pour la formation initiale des PE et PLC. Les premières attributions de C2i sont prévues pour 2006. Le Projet académique mentionne la création d'un observatoire des pratiques TICE. Ce projet est confié à l'IUFM et se met tout juste en place : les stagiaires PE2 procéderont à des repérages et une base de bonnes pratiques sera mise en ligne. Le conseil sur les usages et l'animation est confié au CRDP.

Des expérimentations sont en cours ou programmées : 5 établissements ont bénéficié dès 2003 de l'opération relative aux « Espaces Numériques des Savoirs (ENS) » : Bonifacio, LP Nicoli, Giocante, Montesorro, Sartène. Une réflexion sur les « Espaces Numériques de Travail (ENT) » a été lancée, mais il n'y a pas encore de réalisation concrète dans ce domaine.

4-7 Une vie scolaire calme, parfois trop

4-7.1 Il y a peu de violences au sein des établissements scolaires

D'après les statistiques nationales, le niveau de violence scolaire est bas dans l'académie de Corse. Les actes répertoriés restent assez rares, malgré quelques exemples récents relevés dans la presse nationale. Ceci peut sembler paradoxal dans une société où l'on réagit facilement par la violence, qui a une tradition bien ancrée sur ce point et qui entretient les vieilles inimitiés, au point que dans certains établissements on soit encore obligé de faire attention à la composition des classes. Le racisme n'est d'ailleurs pas absent de certains comportements enregistrés ces dernières années, y compris dans quelques cours de récréation, mais la vie scolaire reste globalement marquée par relativement peu d'incidents.

Les risques principaux sont essentiellement hors de l'école, parfois à sa périphérie immédiate à l'occasion des entrées et des sorties. Les conseils de discipline se réunissent rarement, et presque toujours pour prononcer des exclusions définitives (environ une quarantaine par an), avec remplacement effectué par l'inspection académique. Ceci n'exclue pas des phénomènes de « micro-violence » (en particulier les petites dégradations matérielles, qui sont courantes dans les établissements) traduisant en fait un réel malaise des élèves par rapport à l'institution scolaire, et un manque de compréhension, et donc d'adhésion en profondeur, aux valeurs qu'incarnent l'école.

Une mention particulière doit être faite des lycées professionnels, dont la problématique en matière de « vie scolaire » est proche de celles des établissements des voies générales et technologiques, avec cependant une capacité parfois supérieure de prise de conscience et d'initiative. Comme dans les autres établissements de l'académie de Corse, les élèves n'y sont

pas perçus comme difficiles ou violents par la communauté éducative ; sans doute est-ce, pour partie, le fruit des multiples activités à caractère citoyen auxquelles les enseignants et personnels d'éducation les font participer. Ils montrent également une bonne capacité d'intégration de jeunes de nationalités et de cultures différentes qui représentent un pourcentage significatif des effectifs accueillis (jusqu'à 25% dans un des LP) ; c'est sans doute aussi ce qui explique - au moins partiellement - que ces établissements ne connaissent pas de fortes tensions ou de violences spécifiques.

4-7.2 Une « vie scolaire » à relancer

Tous les indices sont concordants : la vie scolaire (entendue au sens des animations proposées aux élèves et non à celui de lutte contre l'absentéisme ou les violences) n'a pas encore, dans l'académie de Corse, l'importance qu'elle devrait avoir. Tout d'abord, il faut remarquer qu'elle ne constitue pas explicitement une des priorités du projet académique (même si le chantier 5 consacré à « la responsabilisation des jeunes » pourrait constituer un cadre naturel pour cette dimension mais il devrait alors largement dépasser le contenu de l'action 5-4 concernant « l'information et la formation des élèves dans les EPLE »), ce qui est d'autant plus dommage qu'en Corse, plus encore qu'ailleurs, le développement de la vie scolaire est une des conditions de la réussite de tous les élèves et de l'amélioration en profondeur des performances scolaires.

La vie scolaire est également encore trop souvent absente des projets d'établissement, lorsque ceux-ci existent. Actuellement, seul 1/3 des lycées ont un projet d'établissement, et la vie scolaire y est très mal représentée. Ceci souligne, pour le moins, la nécessité de sensibiliser les CPE à la dynamique du projet d'établissement, ce qui renvoie à la question de leur encadrement et de leur formation (cf 4.7.3).

Le Conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) a du mal à se réunir. Depuis le début de l'année scolaire 2005-2006, il s'est réuni une seule fois à Corte et, en formation « départementale décentralisée », une fois à Bastia et une autre fois à Ajaccio. Un certain nombre de délégués au CAVL que les Inspections générales ont pu rencontrer dans les établissements scolaires n'étaient pas au courant de ces réunions.

Bien qu'un CPE soit chargé par le Recteur d'une mission de coordination de ces travaux, il semblerait donc que les élèves délégués ne soient pas toujours convenablement informés du fonctionnement du CAVL, ni d'ailleurs de son rôle exact si l'on en juge par leur relative indifférence au fait de ne pas être réunis. Quant aux adultes qui sont membres du CAVL, le

délégué académique à la vie scolaire (DAVL), le proviseur vie scolaire (PVS), le Recteur, le conseiller d'orientation, des représentants des parents d'élèves, les inspecteurs d'académie et des représentants de la CTC, ces trois dernières catégories n'assistent jamais aux réunions.

D'autre part, ce Conseil ne dispose d'aucun budget qui lui soit propre, dans la mesure où les fonds qui lui sont normalement alloués (environ 15 000 €) - ou au moins dont il décide la répartition - ont été entièrement redistribués dans les établissements scolaires par le rectorat (à raison de 700 à 800 € par lycée). On ne peut donc que constater, là encore, que le CAVL fonctionne au minimum, et ne semble pas capable actuellement de produire des effets d'entraînement significatifs sur la vie scolaire à l'intérieur des lycées de l'académie de Corse. Le thème de travail qui a été retenu en 2005-2006 s'intitule « Santé et développement durable », et il doit aboutir à la mise en place d'une action par établissement, comme par exemple « le lycée sans tabac » à Corte.

On doit également relever qu'il n'y a pas de « Maison des lycéens » dans les établissements scolaires, parce que ceux-ci n'ont pas voulu ou pas pu investir dans un lieu d'accueil des élèves à l'intérieur de leurs locaux. Jusqu'à présent les lycées laissent les élèves sortir, certains établissements semblant même préférer que leurs élèves soient à l'extérieur ! On ne peut d'ailleurs qu'être surpris de constater que la notion même de « Maison des lycéens » est inconnue des délégués des élèves (et de certains membres du CAVL), qui savent qu'il y a un Foyer socio-éducatif mais « c'est pour financer les voyages scolaires ».

Ce qui frappe le plus lors des observations et entretiens, c'est une attitude de relative passivité, même si celle-ci est sans doute plus feinte que réelle, y compris chez les délégués et élus des élèves, rarement formés d'ailleurs. Force est de constater également, que le temps de vie lycéenne, en dehors des heures de cours, est fortement consacré à la consommation (à l'interne, s'il existe une cafétéria, sinon en ville depuis la suppression des distributeurs de boissons, y compris dans certains cas lors des inter classes), ce qui a un coût très élevé (entre 8 et 15 euros par jour, selon les élèves interrogés et l'établissement).

Il est tout à fait normal de constater que ces élèves souhaitent pouvoir se « défouler », alors que l'espace qui leur est réservé est rarement attractif et que les activités proposées sont très limitées (selon les établissements : accès à des équipements sportifs impossible ; foyer socio-éducatif ne fonctionnant plus ; association sportive supprimée, certes faute de postulants ; CDI fermé pendant les heures libres, absence de salle de permanence...).

En fait, et cela concerne beaucoup les demi-pensionnaires, souvent les plus nombreux, ce type de situation éclatée entre temps d'enseignement lourd et temps d'occupation

« défouloir », souvent synonyme de dispersion, génère (justifie, parfois!) l'absentéisme qui devient vite chronique.

Il faut donc encourager très vivement une relance de la vie scolaire, entendue au sens actif du terme et qui ne se confond pas avec les sorties scolaires et les visites (assez nombreuses, elles), et il faut notamment inciter fortement tous les lycées à mettre en place rapidement les « Maisons des lycéens », non seulement parce que cela est conforme à la réglementation nationale, mais aussi parce que cela pourrait participer d'un effort systématique pour s'attaquer au problème de l'absentéisme des élèves, qui est l'un des problèmes fondamentaux que rencontre l'académie de Corse, et qui pèse d'une façon non négligeable sur ses performances scolaires globales. Il est, en effet évident que, si l'élève est déjà dehors, il risque d'oublier de revenir, et que s'il a pris l'habitude de sortir et de rentrer quand bon lui semble en cours d'année, la tentation sera forte de ne plus venir en cours en fin d'année.

4-7.3 Des conseillers principaux d'éducation (CPE) appelés à jouer un rôle moteur

L'investissement des CPE, au-delà de l'indispensable contrôle des absences, dans une véritable dynamique de la vie scolaire à l'intérieur des établissements scolaires est une nécessité. L'académie dispose de 71 postes budgétaires de CPE, et de 8 postes de titulaires affectés en zone de remplacement. Tous les établissements sont dotés d'au moins 1 poste, et les plus importants de plusieurs (jusqu'à 7 à la cité scolaire Vincensini à Bastia, qui est l'établissement le plus important de l'académie, avec internat et sections hôtelières équipées de restaurant d'application ...). L'académie ne connaît pas de difficultés majeures en terme d'encadrement, bien que les EPLE « moyens » (autour de 500 élèves), dotés d'un seul poste, fassent régulièrement état de leurs difficultés à « couvrir » l'ensemble des besoins en vie scolaire.

La catégorie connaît un « rajeunissement » certain, avec seulement 9 CPE âgés de plus de 50 ans, 42 CPE entre 35 et 50 ans et 28 CPE âgés de 35 ans et moins. Les CPE en poste ont bénéficié, cette année d'un plan de formation, Ce plan, encore modeste (une journée de regroupement académique et deux actions départementales), a un certain succès. Il s'agit, en effet, d'une catégorie de personnels très isolés par définition, donc demandeurs d'échanges et de mutualisation.

L'implication des CPE dans la vie des établissements semble satisfaisante dans l'ensemble, mais présente des différences notables selon la typologie de l'établissement d'exercice ...et la personnalité du CPE. S'ils sont généralement installés de manière très correcte au plan

matériel (locaux adaptés, confortables et bien équipés), leur « positionnement » fonctionnel, dans l'établissement, au centre d'un réseau complexe de relations, peut être, quelquefois, source de questionnements. La majorité d'entre eux (plus de 80%) sont associés aux réunions de l'équipe de direction, et prennent part aux décisions importantes relatives à la vie de l'établissement.

Ils sont en règle générale reconnus comme les responsables de l'équipe de personnels de vie scolaire, dont ils soulignent souvent les difficultés de gestion, compte tenu de la disparité des statuts en vigueur, coexistant dans les établissements. Près de 80% d'entre eux déclarent s'impliquer dans la formation des délégués élèves – ce qui interpelle vu les résultats décrits ci-dessus -, mais ils ne sont qu'un peu plus de 40% à s'impliquer dans le fonctionnement de foyers socio-éducatifs pas toujours actifs pour les élèves.

Le contrôle et le suivi de l'absentéisme, par contre, prennent une large place dans l'activité des CPE, qui y consacrent une part importante de leur temps. La mise en œuvre récente d'un système de communication électronique entre les CPE de l'académie contribue à initier un fonctionnement en réseau.

Tous les CPE n'ont pas encore de « projet vie scolaire » bien formalisé à l'intérieur des projets d'établissements, même si par ailleurs, bien sûr, des actions se font. C'est vraiment la piste de travail prioritaire, celle qui doit les mobiliser à l'occasion de la réactualisation des procédures d'élaboration, de suivi et d'évaluation des projets d'établissements, souhaitée par le Recteur.

4-7.4 Un fort absentéisme des élèves avec des conséquences lourdes

L'absentéisme chronique des élèves a déjà été relevé dans l'analyse du temps effectif d'enseignement. Il ne paraît pas inutile d'y revenir sous l'angle de la vie scolaire.

Les statistiques officielles sur l'absentéisme des élèves rendent très mal compte de la situation réelle de l'académie. On constate, par exemple, que la plupart des établissements excluent de leurs remontées d'informations les absences des élèves à partir du début du mois de mai ! De même, si le système enregistre les absences prolongées, il donne une idée insuffisante des heures de cours non suivies de façon éparse. Par niveau d'enseignement (école, collège, lycée,) les estimations les plus réalistes indiquent que ce sont cinq à six mois d'enseignement qui manquent aux élèves.

Un tel constat est inacceptable pour le service public d'éducation¹⁶ et il ne peut rester sans suites fortes. Certains chefs d'établissement, pour leur part, n'hésitent pas à mettre en relation l'absentéisme des élèves avec l'absentéisme des professeurs. L'exemple vient aussi d'en haut...

Une étude de ce phénomène a été menée en 2005/2006 par deux inspecteurs stagiaires dans le cadre de leur « rapport d'atelier territorial ». Elle fait apparaître une diversité des formes d'absentéisme qu'elle recommande de traiter comme telles, notamment en professionnalisant les assistants d'éducation et en articulant réponses locales et réponses académiques.

Pour remédier à une situation qui n'est pas satisfaisante, il faut faire preuve de vigilance et entreprendre un travail de fond au quotidien. En particulier, on doit souligner l'importance des actions de prévention portant sur le respect du règlement intérieur, et le travail sur la citoyenneté. L'investissement des CPE, au-delà de l'indispensable contrôle des absences, dans une véritable dynamique de la vie scolaire à l'intérieur des établissements scolaires est également un bon support. Il faut une prise de conscience et une mobilisation de tous les acteurs de la communauté éducative sur des objectifs clairs pour inverser une situation, en réalité très préoccupante et qui conditionne fortement l'amélioration des performances globales dans cette académie.

Même si toutes les formes d'absentéisme ne peuvent être éradiquées, la situation actuelle pourrait être améliorée en utilisant une série de leviers pour l'action, correspondant à des registres divers :

- la mise en place de modalités permettant d'avoir une meilleure maîtrise des entrées et sorties en cours de journée et d'inciter les élèves à rester dans l'établissement, y compris par l'installation de « lieux de vie » ;
- des modalités et contenus d'actions dissociés selon l'âge des élèves concernés, impliquant plus nettement les familles pour les élèves mineurs et plus ciblées sur la responsabilisation personnelle pour les élèves majeurs ;
- la mise en place d'un accompagnement personnalisé des élèves qui commencent à manquer des cours ;
- un traitement plus rigoureux des suites données aux récidives multiples injustifiées, par la mise en place, par exemple, d'une commission de suivi composée des différentes catégories de personnels, dont les enseignants, et l'application effective des punitions et sanctions ;

¹⁶ Le Recteur qui a pris ses fonctions début 2006 en fait l'une de ses priorités

- l'exigence d'une meilleure implication des surveillants et assistants d'éducation dans une vie scolaire dont ils ne semblent pas percevoir l'importance et pour laquelle ils n'ont qu'une faible sensibilité ; un message fort et des séquences de formation seraient souhaitables pour qu'ils prennent pleinement en charge leur mission dans ce domaine ;
- la recherche de solutions individualisées d'aide au transport pour les élèves internes dont la résidence familiale est très éloignée de l'établissement et pour lesquels les transports en commun n'offrent pas de réponse adaptée ;
- la mise en œuvre d'emplois du temps adaptés recommandés dans le point 4-5-1 ci-dessus, pour mettre fin aux pratiques de sorties très anticipées en fin d'année scolaire.

4-8 Des actions culturelles nombreuses et originales

La responsabilité de l'action éducative et culturelle a été confiée à la Collectivité Territoriale Corse par la loi du 22 janvier 2002 ; elle l'exerce en collaboration avec le rectorat sur la base d'une convention spécifique. Les autres services déconcentrés de l'Etat, en particulier la DRAC, n'ont pas de responsabilités directes dans ce domaine, ce qui constitue une situation unique en France.

Les actions culturelles constituent un secteur éducatif très actif dont le volume d'activité dans les établissements du premier et du second degré est important. Même si elles connaissent un rééquilibrage (baisse de certaines et augmentation d'autres) elles continuent à témoigner d'un fort engagement des enseignants et des élèves dans un ensemble d'actions riche, dense et très original. Elles sont portées par tous les niveaux, tous les ordres d'enseignement et tous les types d'établissements.

Le financement des actions du programme annuel est essentiellement assuré par la CTC et les contributions diverses apportées par l'Etat, en particulier au titre du CPER et sur moyens spécifiques à l'Education Nationale (dotations horaires ou subventions) ; d'autres collectivités interviennent également, de manière ponctuelle et limitée, sur le principe du fonds de concours. Les apports du ministère de l'éducation nationale sont destinés principalement à la mise en place :

- d'activités et opérations annuelles correspondant aux priorités ministérielles, déclinées à l'échelon académique (en particulier, ateliers, classes artistiques et culturelles, chorales, services culturels),

- d'actions proposées aux établissements par les organismes culturels ou de Projets d'Action Educative déposés par les établissements (PAE), constitutifs du programme annuel régional,
- de projets ponctuels, plus spécifiques, d'initiative le plus souvent territoriale, liés ou non à un événement culturel, intéressant ou impliquant des élèves (exemple du festival du film italien) ou une spécificité régionale (exemple du festival du vent de Calvi).

La recherche de complémentarité se poursuit, dans le pilotage et le suivi des différents types d'actions comme en matière de financement, afin d'améliorer la cohérence d'ensemble des divers programmes et leur lisibilité pour les acteurs de terrain. D'autres évolutions, à finalité qualitative, sont en cours de mise en place sur plusieurs registres :

- l'amélioration de la collaboration en matière d'instruction des dossiers (experts par domaines, concours de la DRAC...),
- l'agrément des intervenants culturels,
- le développement de modalités d'évaluation adaptées.

Même si, de fait, il existe plusieurs programmes relevant, en fonction du type d'activités, soit des responsabilités propres à une institution, soit d'une responsabilité partagée ou de contributions conjointes, on perçoit nettement une volonté commune de la CTC et de l'éducation nationale d'avoir une maîtrise d'ensemble plus affirmée des différentes composantes de l'action artistique et culturelle ; chaque partenaire semble vouloir agir de telle sorte que la richesse du foisonnement actuel des activités soit perçue, non comme la juxtaposition d'actions aux multiples logiques mais comme un projet global.

4-8.1 Les activités à initiative Education Nationale

- Les classes et ateliers

Les classes à projet artistique et culturel, initiées en 2001 - 2002, fortement développées ensuite sont actuellement en forte diminution (35 en 2002 - 2003 ; 19 en 2005 - 2006) ; leur financement, strictement éducation nationale a été très fluctuant depuis leur création sans qu'on perçoive un lien direct avec le nombre de classes ouvertes annuellement.

Les ateliers de pratique artistique, de création ancienne, continuent à être appréciés dans l'académie ; cette longévité et leur augmentation en 2005 - 2006, s'expliquent sans doute par le principe de la co-intervention, porteuse de forte valeur ajoutée ; les moyens horaires utilisés

- intégrés à la DHG - sont adaptés, alors que de manière paradoxale, les autres financements sont en baisse importante.

Les ateliers de pratique scientifique reprennent après une baisse forte et leur disparition momentanée en 2004 - 2005 ; cette activité qui correspond à une des priorités du projet académique ne bénéficie pas d'autre financement que celui de l'Education nationale ce qui en freine le développement. Mais d'autres formes d'actions scientifiques existent : mise en place de laboratoires équipés rassemblant des ressources pour les écoles du secteur, fort partenariat avec l'Office de l'environnement sur le développement durable, réalisation d'expositions scientifiques, actions dans le cadre de la « semaine de la science », par exemple.

- Les services culturels

Le volume horaire consacré à la mise à la disposition des services des archives et musées d'enseignants est réduit et en baisse depuis 2002 ; un seul musée est concerné pour l'équivalent d'un demi service ; 3 HSA sont consacrées à l'un des deux sites d'archives départementales. On peut regretter que les actions menées dans ce cadre répondent à des objectifs qui leur ont propres sans chercher à s'articuler avec les programmes d'enseignement.

- Les autres dispositifs

Les *chorales* ont connu un développement très important en 2002 - 2003, passant de trois à dix, sans doute en raison de leur intégration dans l'emploi du temps des enseignants concernés ; leur nombre plafonne depuis.

Le dispositif « *écoles, collèges, lycées au cinéma* », cofinancé, donne satisfaction mais n'a ni le développement, ni l'impact que l'on pourrait en attendre légitimement.

L'opération « *le printemps du théâtre* », destinée à mettre en valeur les activités théâtrales, nombreuses dans l'académie, n'a bénéficié d'une contribution financière qu'en 2001 - 2002 et n'a pas, de ce fait, le développement escompté.

4-8.2 Les activités pilotées par la Collectivité Territoriale Corse, initiées et financées conjointement

- Les actions du CPER

Ces actions, réalisées par les différentes catégories d'organismes culturels sur pré engagement des établissements, bénéficient de financements Etat et CTC au titre du Contrat de Plan ; le nombre d'élèves concernés par ces activités croît nettement au cours des deux dernières années ; la contribution financière de l'éducation nationale reste constante ; un effort pour

garantir la qualité est en cours de mise en place par la CTC, en lien avec la déléguée académique à l'action culturelle.

- Les PAE

Ces projets, déposés par les établissements, instruits par les services académiques, en lien avec la CTC, sont très nombreux (régulièrement plus de 200 par an) ; leur financement est assuré par la collectivité territoriale, l'éducation nationale contribuant par l'attribution d'HSE aux enseignants ; le nombre des HSE a nettement diminué alors que celui des projets restait constant (900 HSE cette année pour 215 projets ; 1228 HSE en 2002 - 2003 pour 220 projets) ; une évolution qualitative est souhaitée par les deux partenaires qui estiment ne pas avoir une maîtrise suffisante du déroulement des projets.

Ainsi, le « paysage » de l'action artistique et culturelle est dense et témoigne d'une bonne vitalité. Il est représentatif des différents secteurs, à l'exception du domaine scientifique et technique uniquement financé par l'académie ; il concerne tous les niveaux, ordres d'enseignement et types d'établissements ; il irrigue l'ensemble des territoires constitutifs de la région, même si l'on perçoit nettement que les établissements situés en milieu rural isolé sont incontestablement pénalisés par la relative faiblesse des ressources disponibles dans un espace accessible.

Le développement d'actions dans le domaine du patrimoine et plus précisément de l'archéologie, en lien avec la DRAC est à encourager. Signalons les actions originales en faveur du patrimoine de proximité et l'attribution aux élèves participants d'un « diplôme du petit conservateur du patrimoine bâti » :

- découverte du patrimoine architectural et paysager des villages corses par les élèves, l'objectif final étant de mettre en place une campagne régionale de sensibilisation sur le patrimoine bâti (à rapprocher de la construction par le CRDP du PNR -pôle national de ressource - photographie de Corse),
- actions de sensibilisation aux incendies et feux de forêt,
- actions en faveur de la sécurité routière (rappelons le nombre important des décès de jeunes sur les routes) et de la sécurité domestique.....

Par contre, il est assez difficile de percevoir, lorsqu'on examine les activités sur plusieurs années, la logique qui a prévalu, au niveau académique, pour la répartition des moyens horaires et financiers entre les différents types d'activités. On constate également que la juxtapositions de programmes et dispositifs - d'ailleurs de qualité diverse, selon les responsables - ne constitue pas une stratégie d'ensemble, même si l'on perçoit bien la

recherche de complémentarité et de cohérence opératoires, pour chacun des dispositifs mis en œuvre, entre la CTC et les services académiques ; cette double impression est sans doute amplifiée par la modification récente des attributions de responsabilités sur ce secteur qui justifie la recherche actuelle d'un nouvel équilibre.

4-9 Une spécificité : la langue et la culture corses

L'enseignement du corse est réalisé dans l'académie depuis le décret du 16 janvier 1974 intégrant la Corse au dispositif de la loi Deixonne. Le service public qui l'assure aujourd'hui, en totalité, ne cesse de le développer depuis. Par principe cet enseignement est « obligatoire » pour le service public et « facultatif » pour les familles. Actuellement, 30 ans après ce décret, la quasi totalité des élèves du premier degré (92 % selon l'enquête du rectorat de juin 2004), reçoivent un enseignement de la langue ainsi que la grande majorité des élèves de premier cycle de collège (70 % des élèves de 6^{ème} - 5^{ème}) et près d'un quart des élèves de lycée (21 % des effectifs du second degré).

Cette situation est le triple produit de la création du corps de certifiés de langue corse à partir de 1991, du plan de développement de la Corse et de la stratégie de l'Etat de février 1994 qui prévoient d'une part la mise en place progressive d'un enseignement de 3 heures hebdomadaires à partir de la classe de 6ème, dès la rentrée de septembre 1994 et d'autre part, la mise en œuvre conjointe de l'enseignement bilingue effectif dès la rentrée de septembre 1999 ; la langue devient vecteur de communication et d'apprentissage. L'enseignement bilingue concerne aujourd'hui 14 % des élèves du 1^{er} degré et 6 % des élèves de collège ; son développement va croissant.

4-9.1 Les dispositifs mis en œuvre

A partir de la loi du 22 janvier 2002 relative à la Corse et de l'article 7 qui prévoit que le corse serait une matière « enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires », un groupe de travail rectorat -CTC a préparé un projet de convention qui a été adopté le 23 juin 2003 et signé le 30 octobre 2003.

Pour la période 2000-2004, l'Etat et la CTC s'engagent chacun sur un montant de 1,9 millions d'euros, soit sur un total de 3,6 M€ ; en juin 2004, 80 % de ces engagements étaient déjà

réalisés. Le réseau de personnes ressources mis à disposition par l'Etat pour la langue corse est important puisqu'il repose, par exemple dans le 1^{er} degré, sur un inspecteur de l'éducation nationale (par ailleurs en charge d'une circonscription), 10 conseillers pédagogiques auxquels se joignent un réseau de personnes ressources dans beaucoup d'écoles et des ateliers de pratique individualisée du corse (APIC). Globalement, le rectorat a chiffré le plafond maximal à 130 postes du second degré si tous les élèves faisaient du corse : plus de 100 postes sont dès à présent en place. La convention présente l'ensemble cohérent qui est mis en place depuis cette période, dans l'académie :

- Dans les **écoles maternelles et élémentaires**, d'après l'article 1 concernant le 1^{er} degré, « un enseignement de 3 heures est intégré dans l'emploi du temps des élèves ; la présence dans les écoles de cet enseignement et sa qualité doivent être des éléments de l'évaluation par les corps d'inspection ». L'enquête du rectorat de juin 2004 montre que 92,46 % des classes des écoles proposent la LCC, dont 27,70 % à 3 heures ou plus, que 92,64 % des élèves reçoivent cet enseignement et que 58,21 % des maîtres sont engagés dans cet enseignement. Une circulaire rectorale du 5 novembre 2004 rappelle l'offre conjointe de 3 heures, au total, d'un enseignement de la langue corse et d'une langue vivante étrangère dès le cycle 3 avec de plus une heure trente d'activités en langue corse.

Ces 3 heures hebdomadaires sont assurées par les enseignants de la classe ou d'autres classes en échanges de service (70 échanges de service ont concerné 90 classes, en 2004), par des intervenants (43 intervenants sont recensés en 2004, à temps complet ou à temps partiel dans 280 classes, 25,7 %, sur une heure trente hebdomadaire et pour un total de 420 heures). Les deux départements ont par ailleurs une proportion conséquente de maîtres habilités dans les brigades de remplacement (20 % en Corse du Sud et 16,6 % en Haute-Corse).

L'école assure les enseignements, certes, mais elle participe aussi, sur et hors temps scolaire, aux côtés des collectivités locales, à la création et au développement de pratiques artistiques telles que le chant ou le théâtre qui intéressent un grand nombre de jeunes réunis en groupes ou en troupes nés dans les écoles, les collèges ou les lycées (une école bilingue visitée dans le sud de Bastia préparait par exemple, lors de notre passage, une comédie musicale qui sera présentée à la fin de l'année scolaire sur une scène prêtée par la ville).

- **Au collège**, un enseignement de 3 heures est organisé dans les emplois du temps de toutes les divisions de 6^{ème} et un suivi est ensuite assuré pour ces élèves ; la DGH est ciblée en 6^{ème} et en 5^{ème} pour l'enseignement du corse et par exemple, 53 professeurs ont été habilités entre 2004 et 2006 (portant leur nombre à 159) pour enseigner l'histoire, la

géographie, les mathématiques ou l'EPS en corse. Dans les cours visités par la mission, l'hétérogénéité des élèves était très forte et leur prise de parole fort timide.

- **Dans les lycées d'enseignement général et technologique**, le même enseignement est offert à tous les élèves selon des modalités adaptées à la diversité des options choisies par les élèves. L'enseignement des LV2 et LV3 reste organisé selon les textes nationaux et l'enseignement d'option s'oriente vers un enseignement par compétences qui va concerner toutes les langues ; en lycée professionnel, l'objectif de généralisation des 3 heures doit s'adapter aux contraintes de cet enseignement.

L'enseignement bilingue est en forte progression. Il est actuellement assuré sur 33 sites avec les principes suivants :

- un cursus bilingue doit être ouvert dans toute école maternelle à au moins quatre classes et un choix d'implantation de sites d'écoles élémentaire doit être réalisé par secteur de collège pour préparer l'accueil en 6^{ème} d'élèves susceptibles de suivre les cours en filière bilingue : le nombre de professeurs habilités augmente rapidement ; la visite de sites bilingues par la mission atteste de la progression de cet enseignement ;

- une poursuite d'études est garantie dans le second degré, avec le risque de constituer des classes à la composition figée depuis l'école maternelle, voire celui de classes regroupant uniquement des enfants de parents corses. Cela nécessite par ailleurs le fléchage de postes bilingues (mathématiques et corse, histoire et géographie et corse, documentaliste et corse) dans les collèges, ce qui laisse parfois des emplois vacants par manque de candidats habilités, ou crée des rigidités nouvelles dans les répartitions de service ;

- des sections bilingues à dominante « langues romanes » doivent conduire à des sections européennes ou méditerranéennes en lycée. Les sections existantes ont été renforcées, mais le suivi sera difficile après la classe de seconde, au moment où les élèves font des choix de séries spécifiques.

4-9.2 Les mesures d'accompagnement

Dans le 1^{er} degré il est prévu que 40 % des postes ouverts au recrutement des professeurs des écoles soient réservés au concours spécial « régional » (cf ci-dessus les conséquences en termes de stratégies et de niveau) et que l'habilitation des enseignants à enseigner en langue corse se poursuive.

Un plan de formation initiale et de formation continue est élaboré par l'académie avec la collaboration de l'IUFM et communiqué à l'Assemblée de Corse. Les formations à la langue et culture corses sont intégrées au plan académique de formation, PAF, pour les enseignants du second degré et aux plans départementaux, PDF, pour les enseignants du primaire. L'IUFM dispose d'un maître de conférence et de deux postes de professeurs certifiés et la Formation continue, pour la LCC, de 2 postes (dont 1,5 APIC) et des HSE.

Dans le premier degré, 8 semaines de stages ont été réalisées en Haute Corse et 5 en Corse du Sud en 2003-04, 170 personnes y ont participé et 108 maîtres ont suivi des formations APIC (Ateliers de Pratique Individualisée du Corse). Dans le second degré, des stages par discipline ont eu lieu en histoire, mathématiques et EPS. Des journées ont été consacrées à la LCC (22) et deux étaient plus particulièrement réservées aux professeurs du bilingue.

Par ailleurs, l'évaluation des compétences nécessaires à l'enseignement bilingue a lieu comme prévu au plan national pour le 1^{er} degré par le texte définissant l'habilitation pour l'ensemble des langues : des PE2 s'y présentent chaque année et reçoivent l'habilitation. Dans le second degré, un texte académique définit cette habilitation avec précision.

La formation initiale réalisée par l'IUFM doit permettre d'assurer l'enseignement des 3 heures et l'enseignement bilingue, et de proposer des classes d'application bilingues avec postes de maîtres formateurs spécialisés. L'université a ainsi obtenu 8 postes de certifiés en LCC sur 3 ans. La préparation au concours prévoit 50 heures pour l'épreuve optionnelle du concours général et 100 heures pour le concours régional. Pour les PE2, 50 heures pour le concours général (selon le niveau en corse, 50 heures d'initiation pour les débutants ou 25 heures de renforcement linguistique et 25 heures de didactique de la langue), et 80 heures pour le concours régional (25 heures de perfectionnement, 25 heures de didactique, 30 heures de fonctionnement de l'enseignement dans la langue).

Les recrutements de professeurs certifiés de corse ont été importants ces dernières années, et la majorité de ces jeunes enseignants exerce dans l'île. La question du calibrage du concours se posera d'ici peu, une fois les besoins couverts.

Le regroupement pédagogique des maîtres bilingues en séminaire ou université d'été ou d'automne favorise l'échange et l'harmonisation des pratiques ainsi que la production d'outils. Chaque année, le stage regroupant les enseignants bilingues par département prend une forme académique (une semaine sur les 3 semaines).

Le dernier article de la convention traite **des manuels** par discipline et des documents pédagogiques spécifiques à l'enseignement bilingue, priorité du programme d'édition du

CRDP. Ainsi trois manuels sont en cours de réalisation histoire -géographie en 6^{ème}, mathématiques dans le 1^{er} degré (CP-CE1) ; les stages des enseignants bilingues sont en partie destinés à la production de ces outils. Au moment du passage de la mission, la traduction du mot « droite » en mathématiques constituait une des préoccupations des experts.

L'édition en langue corse ou en bilingue est importante ces dernières années; le développement des livres de contes pour les jeunes en est une des manifestations les plus évidentes.

4-9.3 Les résultats actuels

L'ensemble de ces actions doivent permettre d'accroître le nombre d'adultes corsophones estimés à 90 000 dans l'île et à 43 000 sur le continent selon une étude de l'histoire familiale menée conjointement par l'INSEE et par l'INED, à partir d'un volet du recensement 1999 qui portait sur « la transmission familiale et la pratique des langues en France » (source : n° 105 d'Economie corse d'avril 2004-direction régionale de l'INSEE). Selon cette enquête, 30 % des jeunes de 18 à 29 ans seraient des locuteurs et 45 % des adultes de Corse utiliseraient la langue corse pour échanger avec des proches. La transmission de la langue aux enfants serait devenue plus occasionnelle (60 %) qu'habituelle (10 %).

Une autre enquête effectuée par le rectorat, la CTC et l'INSEE, auprès de 100 classes représentatives de la population collégienne en octobre 2003 avait pour but de mesurer les compétences linguistiques des collégiens, le mode d'acquisition de ces compétences, les pratiques et les souhaits relatifs à la langue corse. Les déclarations étaient complétées par des épreuves de langue. Les résultats de cette enquête montrent que 80 % des collégiens ont une compréhension correcte du corse, qu'un tiers peuvent être considérés comme corsophones et que 75,3 % d'entre eux déclarent qu'ils leur arrivent de parler corse, ce qui est déjà une proportion plus élevée que celle révélée par l'enquête de l'INED-INSEE de 45 % et que l'on peut déjà attribuer à l'enseignement. Plus de la moitié des collégiens (51 %) étudiaient le corse au collège à la date de l'enquête et nombreux étaient ceux qui avaient pratiqué le chant (25 %) ou le théâtre (11%) en langue corse. Parmi les souhaits exprimés, les collégiens étaient plus de la moitié à vouloir « mieux connaître le corse » (66,6 %) et « avoir plus d'occasion de parler le corse en dehors de l'école » (52,2 %), mais ils n'étaient pas majoritaires à souhaiter que le corse « occupe une place plus importante dans les médias » (48 %) ou que « la place du corse soit plus importante à l'école » (47,5 %). Ils rejoignent ainsi les propos entendus de la part de beaucoup des parents d'élèves rencontrés.

L'enseignement de la langue et de la culture corses est en plein développement et l'Education nationale consacre d'importants moyens à mettre en place les enseignements sur lesquels elle s'est engagée, au niveau voulu. Il est devenu judicieux, de réfléchir, dans le même temps, aux questions plus qualitatives qui commencent à se poser: comment mettre en place des groupes de compétences en langue et comment amener les enseignants à exploiter les laboratoires de langue, afin d'offrir un enseignement plus performant ? Comment faire évoluer les concours de recrutement des enseignants ? Comment mesurer les performances acquises *in fine* par les élèves ? Sur ce dernier point des initiatives académiques sont en cours, aux niveaux 6^e et 3^e¹⁷, après des tentatives partielles à la fin des années 90.

¹⁷ En juin 2006, évaluation des niveaux 3^{ème} et 6^{ème} bilingue, en juin 2007 des CM 2 bilingues, utilisation du cadre européen.

5 Un pilotage qui s'est instauré mais qui doit trouver les moyens de sa pleine efficacité

5-1 Un projet académique à faire vivre

5-1.1 Un projet qui constitue un réel outil de conduite du changement

Conçu en 2003 pour la période allant de 2004 à 2007, le projet académique s'organise autour de quatre axes, dix chantiers et 37 actions. Sans reprendre l'ensemble du projet, il faut en rappeler les grandes lignes :

- **Axe 1**

Maîtriser les apprentissages fondamentaux.

Tout enfant qui entre en 6^{ème} doit savoir lire, écrire et compter. C'est une priorité du projet.

- **Axe 2**

Répondre aux besoins de tous les élèves.

L'école doit offrir les mêmes chances à tous les élèves qu'ils soient en difficulté ou handicapés. Elle doit transmettre des connaissances mais aussi des valeurs et des repères.

- **Axe 3**

Qualifier, insérer et former tout au long de la vie.

L'action en matière d'égalité des chances doit conduire à viser 100% des élèves atteignant une qualification ; cela passe par une démarche d'orientation positive. De plus, l'Education nationale se doit d'offrir la possibilité à tous ceux qui le souhaitent d'être formé tout au long de la vie.

- **Axe 4**

Moderniser l'appareil éducatif

La modernisation du système éducatif se construit par une utilisation optimisée des technologies de l'information et de la communication mais aussi par un pilotage académique affiné pour le rendre plus opérant.

A ces quatre axes correspondent dix chantiers :

Axe 1 Chantier1 : maîtrise de la lecture et de l'écriture

Chantier 2 : langue et culture corses et maîtrise des langues vivantes

Chantier 3 : acquisition de la culture scientifique

Axe 2 Chantier 4 : les besoins éducatifs particuliers des écoliers, des collégiens et des lycéens

Chantier 5 : la responsabilisation des jeunes

Axe 3 Chantier 6 : l'éducation à l'orientation

Chantier 7 la qualification

Chantier 8 la formation tout au long de la vie

Axe 4 Chantier 9 : les technologies d'information et de communication pour l'enseignement

Chantier 10 : le pilotage académique

Les chantiers et les actions sont animés par un pilote clairement identifié dans le document présentant le projet académique. Aux dix chantiers correspondent 22 indicateurs de performance.

Ce projet académique représente un effort important destiné à mettre en mouvement autour de thèmes fondamentaux l'ensemble des moyens humains et matériels de l'Education nationale en Corse. Il induit un pilotage par objectifs accompagnés d'indicateurs de résultats et s'appuie sur des responsables ayant une feuille de route comportant elle-même des objectifs, un calendrier et des indicateurs de performance.

Cette démarche par objectif constitue un progrès certain par rapport à la situation précédente, à condition, bien sûr, que ce document ne reste pas un exercice de style sans lendemain. Il est au contraire très important d'assurer la continuité du projet durant toute sa période de validité. Indépendamment du fond, la méthode de management par les objectifs et par la performance, que l'on peut sans doute lier également à la mise en œuvre de la LOLF dans l'Education nationale, permet de responsabiliser les personnels autour d'un projet fédérateur. Il introduit une cohérence entre des objectifs et une gestion des ressources humaines.

Sur ce dernier point, le projet académique décliné jusqu'à la salle de classe peut constituer le point de départ vers la mesure de la qualité et de la performance du service public de l'éducation. Et c'est sans doute sur cette appropriation au sein des établissements scolaires qu'il existe un sérieux point d'interrogation. Tout en faisant la part d'une habituelle « provocation », rencontrée dans de nombreuses académies, les réponses obtenues des équipes enseignantes interrogées dans les établissements visités montrent que très peu d'entre elles se sentent concernées par le contenu du projet académique et apparaissent donc susceptibles de le mettre en œuvre « Le projet académique ? C'est ce document qu'on nous a mis dans nos cases ? Très belle présentation, très belles couleurs ! ».

L'animation du projet au niveau des cadres de l'académie et des chefs d'établissement est absolument nécessaire mais elle n'est pas suffisante et doit s'accompagner d'une animation au sein des établissements. A cet égard, on se référera au point 5-2 ci-après consacré au pilotage pédagogique de l'académie.

Par ailleurs, le projet lui-même peut encore faire l'objet d'un certain nombre d'aménagements, dans son contenu comme dans sa procédure de mise en œuvre.

5-1.2 Des améliorations possibles

5-1.2.1 Un projet à développer vers des partenariats interministériels

La formation, initiale et continue, suppose un partenariat entre les différents acteurs concourant à l'acte de formation. Ceci est encore plus vrai dans la région Corse que dans les autres régions puisque la CTC possède des compétences étendues. Par ailleurs, d'autres départements ministériels assurent de la formation ; c'est le cas du ministère de l'agriculture avec deux lycées agricoles, du ministère de la culture pour l'enseignement de la musique, de la danse et des arts plastiques, du ministère de la jeunesse et des sports pour tout ce qui relève des métiers du sport et de l'animation, du ministère du travail pour la formation continue. Les Chambres de commerce et d'industrie, comme les Chambres des métiers, assurent des formations dans les domaines qui sont les leurs.

Un objectif de meilleure coopération ou de mutualisation de moyens avec les partenaires locaux de l'Education nationale, qui ne figure pas actuellement dans le projet académique, pourrait être ajouté.

Certes, des lenteurs dans l'élaboration du Plan régional de développement des formations (PRDF) par la Collectivité ne contribuent pas à guider ces mutualisations ou coopération. Mais, sur la base des rapports d'étape déjà élaborés, on voit se dessiner pour les ministères et organismes concernés des schémas possibles. On se félicitera à cet égard de la signature en décembre 2005 d'une convention sur le développement de l'apprentissage fixant des objectifs de développement (+ 40 % en cinq ans) qui ne pourront être atteints qu'avec la participation des établissements de l'Education nationale, ce qui implique une adaptation des chantiers 7 et 8 du projet académique.

5-1.2.2 Des finalités à orienter plus encore vers les besoins des économies, locale et nationale

Le projet académique se concentre sur les moyens d'améliorer la formation des élèves et d'accroître la qualité de l'enseignement, ce qui constitue sans aucun doute l'un des aspects fondamentaux de l'action de l'Education nationale et l'une des priorités absolues dans l'académie.

Pour autant les autorités académiques sont bien conscientes qu'au delà du nombre de diplômes délivrés, elles doivent aussi se préoccuper de répondre de façon qualitative aux besoins de l'économie de l'île et plus largement à ceux de l'économie nationale. Le but de notre institution est certes de donner à des jeunes des connaissances, des bases leur permettant de comprendre la société dans laquelle ils vivent, de devenir des citoyens à part entière mais il est également de former les professionnels dont les économies, locale et nationale, ont besoin. Les diplômés auront d'autant plus de facilité à trouver un emploi qu'ils seront formés à un métier avec des débouchés.

Le projet académique peut encore progresser sur ce plan, qu'il aborde actuellement de façon un peu trop indirecte alors que la région connaît un chômage supérieur à la moyenne nationale. Sans doute a-t-il pris en compte en priorité les besoins internes du monde éducatif : les élèves, les professeurs et les enseignements ; il faut y adjoindre un volet de finalités économiques et professionnelles. Des indicateurs permettant, par exemple, de mesurer le rapport entre les diplômes délivrés et la durée du chômage à la sortie du lycée, ou susceptibles de mettre en rapport le coût d'une formation, salaires des personnels compris, et le taux de chômage des jeunes diplômés issus de cette filière ne semblent pas exister actuellement. Ils éclaireraient utilement les chantiers 6, 7 et 8.

5-1.2.3 Adapter les indicateurs

La contrainte, sans doute inspirée par celle de la LOLF, de disposer d'un nombre aussi réduit que possible d'indicateurs permettant aux décideurs de prendre les bonnes décisions a été respectée dans le projet académique. Néanmoins, on peut s'interroger sur la pertinence du choix de certains indicateurs pour rendre compte de l'activité déployée dans chaque chantier.

Sans rentrer ici dans le détail, nous suggérons aux autorités académiques de veiller à équilibrer les indicateurs de satisfaction des usagers et ceux qui traduisent des progrès internes au système scolaire, en valorisant, parmi les nombreuses données statistiques existant dans l'Education nationale, celles qui caractérisent une performance.

5-1.3 Un bilan intermédiaire qui montre la nécessité de dégager des priorités opérationnelles

La réunion tenue en septembre 2005 sous la présidence du Recteur, en présence de tous les responsables de chantier et de tous les chefs d'établissement a montré un état d'avancement très inégal des différents chantiers et, globalement, a dressé un bilan intermédiaire mitigé.

L'une des causes fondamentales de cette situation est sans doute que le projet est très complet qu'il met à égalité des priorités et des actions très différentes, comportant nécessairement des mesures du temps non identiques. Tout ceci mérite sans doute d'être plus hiérarchisé.

C'est pourquoi, sans rien abandonner du cadre général qui doit continuer à servir de repère collectif, devrait être ajouté un plan opérationnel annuel centré autour d'un tout petit nombre de priorités avec des objectifs réalistes, précis et des indicateurs mesurables à la fin de chaque année.

Parmi ces priorités opérationnelles, celles qui concerneraient la mise en œuvre rapide de la totalité de l'axe 1 paraissent s'imposer : « savoir lire, écrire et compter pour tout enfant entrant en 6^{ème} » constitue l'objectif de base pour l'enseignement primaire et la condition de la réussite ultérieure. On relèvera d'ailleurs que parmi les actions de l'axe 1, on ne trouve plus l'une des priorités affichées précédemment : savoir compter. Les deux premiers chantiers se focalisent sur la maîtrise de l'écriture et de la lecture et sur celui de la langue et culture corses comme de la maîtrise des langues vivantes. Quant au troisième chantier « acquisition de la culture scientifique » il semble porter sur des sujets assez éloignés de l'apprentissage du calcul et des mathématiques. Les titres de ces trois actions montrent que l'on s'adresse plus à des lycéens que l'on cherche à sensibiliser à la culture scientifique qu'à des élèves du primaire à qui l'on veut apprendre à compter.

« Savoir compter à l'entrée en 6^{ème} » doit donc faire l'objet d'actions répondant au constat des faiblesses décelées lors des évaluations faites en CE 2.

5-2 Le pilotage pédagogique

5-2.1 Les corps d'inspection et l'animation pédagogique

Les postes d'inspecteurs pédagogiques territoriaux implantés en Corse sont peu nombreux : huit IEN chargés de circonscription du premier degré (IEN CCPD), deux IEN de l'enseignement technique (IEN-ET) l'un en STI l'autre en économie et gestion, six

inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) respectivement en établissements et vie scolaire, éducation physique et sportive, mathématiques, lettres, langue et culture corses et sciences de la vie et de la terre (sans compter les deux inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale).

Les inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de circonscription **du premier degré** (quatre dans le département de Haute-Corse et quatre en Corse du Sud) exercent leurs missions sur des territoires contrastés et divers, selon qu'ils comptent plus d'écoles à classe unique, dispersées en montagne, accueillant de jeunes enseignants, ou d'écoles de taille plus importante, en ville ou en périphérie de ville, sur le littoral. Tous assurent leurs tâches d'inspection (pas plus de trois ans entre les inspections des enseignants) et d'animation, insistant sur la mise en oeuvre des orientations nationales (l'apprentissage de la langue), académiques (trois heures de LCC depuis la grande section de maternelle et une heure d'échecs au cycle 3 incluses dans l'horaire hebdomadaire des élèves des écoles) et les dossiers complémentaires pour lesquels ils sont missionnés par les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (évaluations, AIS.....).

Les contraintes auxquelles ils sont soumis - dispersion des bureaux des circonscriptions hors les murs des services des inspections académiques, mobilité des DSDEN (exemple de six IA en 10 ans, en Haute-Corse), forte attention des élus à leurs écoles (de nombreux conseillers pédagogiques, directeurs et même IEN sont aussi des élus qui investissent beaucoup dans les écoles et leurs projets pédagogiques), réaction de directeurs d'école qui peuvent aller jusqu'au « boycottage » de réunions pédagogiques, manque de moyens pour la formation continue dans le premier degré qui freine l'invitation d'universitaires ou de chercheurs exerçant sur le continent (l'apprentissage de la langue a pu être traité par un universitaire de Paris V, membre de l'ONL, mais cet exemple ne peut être étendu à d'autres domaines comme celui des sciences) - rendent leur travail délicat à exercer et souvent solitaire.

L'ensemble des équipes rencontrées en circonscription, dans les écoles visitées ou en IUFM, ont toutefois montré un travail intéressant et de qualité en évaluation (un travail exemplaire et minutieux de suivi de cohortes et de résultats a été observé en Haute-Corse), en AIS (la loi du 11 février 2005 sur le handicap a été présentée aussitôt, les conséquences immédiatement tirées pour placer les départements dans une situation très avancée). Comme les déplacements sont difficiles dans l'île, les équipes de circonscription mettent en place des animations par

atelier pédagogique (exemple du projet d'école ou du livret scolaire travaillé en atelier pédagogique) ou par projets associant plusieurs écoles ou plusieurs circonscriptions.

La mise en commun, la mutualisation des animations ou des travaux menés par les écoles, actuellement limitées, mériteraient sûrement des pilotages plus visibles de la part des DSDEN qui seuls peuvent proposer des orientations et des réunions à thème aux IEN (exemple de progrès à obtenir dans les apprentissages fondamentaux, d'un aménagement du temps scolaire pour regagner le temps des enseignements amputé par des samedi matins incomplets ou des projets éducatifs) de la même manière qu'ils sont aussi les seuls à pouvoir demander à leurs collègues IA-IPR de collaborer ou de copiloter avec les IEN des dossiers d'importance dans la scolarité obligatoire comme celui des évaluations en mathématiques et en français pour lesquels des exigences et des progrès sont à poser très tôt et en continuité.

De la même manière, il pourrait être intéressant pour le Recteur, à l'exemple de ce qui s'est fait dans d'autres académies, de demander aux deux DSDEN de s'organiser, ensemble, pour présenter une vision académique du premier degré et pour proposer ensuite les grandes lignes d'un pilotage pédagogique dans le 1^{er} degré, utilisant les ressources des corps d'inspection, de l'IUFM et du CRDP et affichant les résultats attendus. Ces orientations pourraient s'inscrire dans le futur projet académique, donnant lieu ainsi à une communication permettant à toutes les instances en charge de l'éducation de porter ce projet et, bien sûr, à la population de l'île de s'associer aux efforts du système éducatif pour faire progresser le niveau des élèves.

Dans le second degré, une majorité de disciplines sont confiées à des IEN-EG et à des IA-IPR nommés dans d'autres académies (Bordeaux, Montpellier, Aix-Marseille, Nice, Toulouse, Grenoble) avec extension en Corse. Il est difficile en effet d'implanter un emploi d'IA-IPR, par exemple, pour 190 professeurs d'histoire et géographie ou 60 professeurs d'espagnol. Cela a toutefois été fait à la rentrée 2005 pour les SVT (105 professeurs).

Les inspections individuelles et les animations pédagogiques, tout comme les titularisations, les liens avec les services rectoraux, le CRDP, les partenaires etc. reposent donc sur la venue dans l'île de ces inspecteurs. Pour exemple, l'inspecteur d'histoire et géographie est venu onze fois durant l'année 2004 – 2005 pour effectuer trente deux visites et inspections, occasionnant trente deux jours d'absence de son académie... et des frais personnels importants car les frais de mission ne couvrent jamais les dépenses correspondantes. En éducation musicale il y a eu trois séjours dans l'année soit une douzaine de jours de mission

au total (30 enseignants vus). Dans plusieurs disciplines on signale un effort sur les dernières années pour résorber des retards d'inspection importants et le retour à une situation désormais saine de ce point de vue. De gros retards existaient tout de même encore dans quelques matières en octobre 2004, en lettres, en anglais, en économie et gestion par exemple.

Les disciplines pour lesquels un inspecteur est nommé en Corse ne sont pas toujours mieux encadrées. En effet, s'il y a environ 200 professeurs de mathématiques ou une centaine en LCC, les inspecteurs responsables de ces enseignements se voient confier des tâches de conseiller technique parfois très lourdes : l'IA-IPR de mathématiques est en charge de l'ensemble de la formation continue des personnels et préside le CRPE, l'IA-IPR de LCC est doyen et chargé de coordonner l'ensemble de l'enseignement des langues vivantes, et l'IA-IPR vie scolaire est également Délégué Académique à la Pédagogie responsable de tout le suivi du projet académique.

Le pilotage de l'enseignement des disciplines repose sur les visites et les actions d'animation des inspecteurs et sur le relais que prend parfois quelque enseignant de confiance ; encore faut-il que cet enseignant existe, qu'une compensation horaire puisse être trouvée et qu'il lui soit possible d'agir alors qu'il ne dispose pas de l'autorité liée à la fonction ni de l'indépendance vis-à-vis des contraintes locales. La production d'une « lettre de rentrée » effective dans quelques disciplines est sans doute une initiative susceptible de compenser l'éloignement en apportant aux professeurs mais aussi aux chefs d'établissement qui peuvent en assurer le suivi, les informations et recommandations essentielles. La réalisation d'un site disciplinaire voire la constitution de listes de diffusion et leur animation pourraient également entretenir un lien indispensable entre les professeurs et les inspecteurs.

Le doyen des IA-IPR a mis en place depuis un an un nouveau « collège des IA-IPR » associant ceux qui sont en résidence sur le continent, avec une réunion de rentrée en novembre. C'est un progrès indéniable reconnu comme tel par ses collègues, mais c'est encore trop peu. Des efforts particuliers sont en effet nécessaires pour constituer une inspection pédagogique agissant en cohérence et pour que les échanges soient bien réels. Sans doute faudrait-il instrumentaliser ce « collège des IPR », en mettant à la disposition de chacun divers outils en partage : suivi du projet académique, que chacun doit s'approprier et porter dans ses visites, mise en commun des pratiques d'inspection, tableau de bord des inspections réalisées, régulation de la notation des certifiés et de la gestion des promotions, harmonisation des plans de formation, montage d'actions coordonnées (en langues vivantes, en sciences, pour l'éducation prioritaire etc.)

Dans le domaine du pilotage pédagogique comme dans d'autres, la petite taille de l'académie apporte ses contraintes (nécessité de planifier les rencontres longtemps à l'avance) mais permet de réunir, si on le souhaite, l'ensemble des inspecteurs du premier et du second degré pour travailler en conservant des effectifs raisonnables. Les liaisons entre le premier et le second degré, notamment en mathématiques et en français, matières dans lesquelles l'IPR est résident, pourraient sans doute s'établir sur des bases plus fermes.

Le travail des inspecteurs est organisé individuellement par une lettre de mission personnelle qui leur a été adressée par le recteur dès octobre 2004. Le Programme de Travail Académique (PTA), qui couvre la période 2005-2007, rassemble et organise les tâches. Le PTA concerne tous les corps d'inspection et intègre donc les plans de travail départementaux des IEN du premier degré. Il décrit les missions permanentes de chaque catégorie d'inspecteur et indique :
« L'ensemble de ces missions permanentes, qu'elles relèvent des champs disciplinaires, de spécialités ou de domaines d'activités spécifiques doivent conduire, à travers les différents types d'activités qu'elles induisent, à la réalisation des trois catégories d'objectifs majeurs visés par la mise en place d'un PTA :

- *fédérer les actions correspondant à la mise en œuvre des priorités nationales et du Projet académique,*
- *effectuer collectivement des choix stratégiques conduisant à identifier des priorités plus spécifiques à chaque secteur d'exercice de responsabilité,*
- *contribuer à la réalisation du Programme annuel de travail de l'Inspection Générale. »*

Le PTA décline ensuite, selon ce plan en trois parties, les actions attendues des corps d'inspection pédagogique. Chacun y trouve un guide pour son action individuelle dans sa discipline, sa spécialité ou son champ de responsabilité, mais aussi un guide pour son action collective au service des priorités nationales et du projet académique. Ce document donne une bonne visibilité aux priorités de chaque discipline, spécialité ou secteur d'activité et peut contribuer à améliorer la connaissance mutuelle d'inspecteurs qui ne se croisent pas quotidiennement. Il sera possible, et sans doute fructueux, de procéder à une mise en regard du programme de travail et de sa réalisation afin d'identifier les écarts éventuels et de chercher à lever les contraintes qui les ont créés.

5-2.2 Le pilotage de la formation initiale et continue des enseignants

5-2.2.1 Le pilotage de la formation initiale

La loi de 1989 et le décret de 1991, confortés sur ce point par la loi de 2005, ont confié aux IUFM, établissements d'enseignement supérieur, le pilotage de la formation initiale des enseignants. Ce pilotage s'effectue selon des modalités différentes pour les deux degrés.

Concernant le premier degré, l'IUFM de Corse a, comme dans toutes les autres académies, la charge de la préparation du concours de recrutement qui est organisé par les services rectoraux. Cependant, il convient de souligner que le recrutement souffre de la répartition entre le concours voie générale et voie régionale, avec des viviers inégaux entraînant une baisse du niveau des candidats recrutés par la voie régionale¹⁸, dans les disciplines autres que la LCC. On peut également s'interroger sur les raisons qui ont amené les Recteurs à ne pas confier la présidence du CRPE à un IA-DSDEN comme c'est habituellement le cas ; au fil du temps, les présidents successifs ont été l'IA-IPR EVS, l'IA-IPR de LCC, un IA-DSDEN et aujourd'hui l'IA-IPR de mathématiques. La deuxième année de formation des professeurs stagiaires est organisée par l'IUFM en collaboration avec les inspections d'académie pour les mises en stage, et le suivi et l'évaluation des stagiaires. La tradition historique de collaboration entre les Ecoles normales et les inspections d'académie s'est étendue, sans difficulté particulière, aux relations entre les instances académiques et l'IUFM de Corse pour la gestion du premier degré. Mais l'IUFM souligne la difficulté à préparer les stagiaires du premier degré à toutes les situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer, ainsi que l'éparpillement de la formation qui ne facilite pas la concentration sur quelques priorités, mais il est vrai que c'est là une difficulté qui n'est pas propre à la Corse. La nouvelle circulaire sur la lecture a été prise en compte dans la formation initiale dès sa publication.

Concernant la formation des enseignants du second degré, l'IUFM de Corse est engagé dans un double partenariat avec l'Université de Corte pour la préparation des concours, et avec les IA-IPR pour l'année de stage des professeurs de collège et de lycée.

Une nouvelle convention avec l'Université de Corte a été votée en juin 2004, et elle commence à être effective depuis la rentrée 2005. Cette convention vise à :

- impliquer davantage l'Université dans la préparation de certaines filières, ainsi par exemple en SVT où l'Université n'assure que 40h sur les 600 de la préparation au

¹⁸ Malgré la possibilité de ne pas pourvoir tous les postes si le niveau n'est pas suffisant.

CAPES, ou en LCC où l'Université n'assure que 50h sur l'horaire de formation de 600h. Actuellement, dans la convention financière avec l'Université, l'IUFM est créateur, c'est-à-dire qu'il y a davantage d'heures faites à l'université par les formateurs de l'IUFM que d'heures faites à l'IUFM par les enseignants de l'Université ;

- impliquer l'Université dans l'amont de la préparation des concours. Il s'agit de mettre la formation à l'Université en cohérence avec les programmes du CAPES dès la licence. Ainsi en histoire par exemple, l'absence d'importantes plages de l'histoire de la France dans le cursus universitaire de la licence handicape sérieusement les candidats au concours national du CAPES...
- obtenir la reconnaissance par l'Université au moyen d'ECTS de parties du cursus de formation à l'IUFM.

On constate depuis trois ans une importante chute des effectifs des candidats aux CAPES (suite aux nouvelles modalités d'affectation des néo-titulaires qui ne peuvent plus rester en Corse à l'occasion de leur première affectation), et une hausse parallèle des candidats au CRPE.

Les relations avec les IA-IPR au titre de la formation initiale sont en voie de consolidation. En relation avec l'Inspecteur général, correspondant académique, des réunions de concertation sont organisées trois fois par an avec les IA-IPR. La réunion de février/mars permet une régulation des visites des professeurs stagiaires en cas de difficulté signalée depuis le début de l'année. Le problème de la formation des conseillers pédagogiques revient régulièrement, mais elle devrait pouvoir s'inscrire dans le plan académique de formation. L'autre difficulté concerne le choix des lieux de stage pour les professeurs stagiaires qui n'est pas toujours satisfaisant du point de vue de la formation, mais ce problème devrait pouvoir être résolu par les services académiques.

On constate un taux élevé de visites effectuées par les tuteurs, les conseillers pédagogiques et les formateurs de l'IUFM auprès des professeurs stagiaires. En moyenne chaque stagiaire bénéficie de 7 à 8 visites annuellement, ce qui est beaucoup plus que dans la majorité des autres académies, mais permet sans doute aussi de remplir les services des formateurs de l'IUFM.

5-2.2.2 Le pilotage de la formation continue :

La loi de 1989 et le décret de 1991 sont plus ambigus par rapport au pilotage de la formation continue des enseignants. Aussi la volonté d'un ministre de l'Education nationale de confier le pilotage de la formation continue aux IUFM donnera-t-il lieu à des situations contrastées selon les académies. Cependant la circulaire de la DESCO de juillet 2001 cherche à unifier les pratiques en donnant au Recteur la responsabilité de la maîtrise d'ouvrage (définition des priorités académiques du PAF, et évaluation des actions de formation) et en faisant des IUFM des « opérateurs privilégiés » auxquels les Recteurs peuvent également confier la maîtrise d'œuvre de la formation continue.

Pour le premier degré, la formation continue est gérée conjointement avec les deux IA-DSDEN dans le cadre des plans départementaux de formation et tout se déroule normalement, dans un bon esprit de coordination. On note des pratiques différentes dans les deux départements par rapport aux formations des néo-titulaires et la mise en place d'une formation académique pour les maîtres bilingues. On peut regretter le trop petit nombre de stages consacrés à l'enseignement du français et des mathématiques, et corrélativement la part trop importante consacrée à la LCC, même s'il s'agit d'une priorité académique.

Pour le second degré, on assiste à un conflit assez dur entre l'IUFM et l'IA-IPR responsable académique de la formation. Sans prendre parti dans une situation, où les torts sont sans doute partagés, on ne peut que constater que l'éviction complète de l'IUFM à la rentrée 2005/2006 de ce champ n'est pas conforme aux orientations nationales régissant la formation continue du second degré et qu'elle ne favorise ni la participation de l'Université ni le renouvellement du « vivier » des formateurs qui semble plutôt faible depuis la création de la MAFPEN il y a une vingtaine d'années. Les opérations de gestion en sont peut-être simplifiées et la centralisation permet le suivi en temps réel. Mais le recours systématique à des stages à public désignés, dont la justification peut être réelle, permet aussi d'écarter les propositions de l'IUFM, pointé ensuite pour ne pas participer suffisamment à la formation continue. Enfin, dans le domaine de la préparation au CAPES interne, on peut constater que les propositions réitérées de l'IUFM de mutualiser les formations entre CAPES externe et CAPES interne chaque fois que les questions à traiter sont communes, se sont toujours heurtées à une fin de non recevoir. Sur cette question de la formation continue du second degré, la renégociation rapide de la convention entre l'IUFM et les services rectoraux semble la seule voie possible dans une académie où les forces disponibles sont trop limitées pour pouvoir prospérer dans la séparation et la division.

Le suivi et l'évaluation de la formation continue du second degré sont encore en germe. La différence entre le nombre des inscrits et celui des présents (le premier jour) atteint des records dans les statistiques nationales, tout comme la proportion des « assidus » étonnamment faible. Dans un contexte de relatif isolement, et malgré les temps de transport et les intempéries, cette déperdition ne peut manquer d'inquiéter et d'inciter à prendre des mesures pour enrayer le phénomène. Par ailleurs, des modalités nouvelles utilisant les possibilités de la formation à distance ou du travail coopératif sont sans doute à explorer.

Les bassins d'éducation, qui jouent un faible rôle dans l'animation pédagogique, seraient peut-être la bonne échelle pour organiser des formations de proximité sans être purement locales pouvant se poursuivre dans le temps.

5-2.3 Le pilotage des TICE

Les TICE constituent le « chantier 9 » du projet académique et font partie de l'axe 4 : « moderniser l'appareil éducatif ». Le pilotage des TICE est actuellement effectué par une très petite équipe expérimentée, stable et compétente, qui gère au mieux les faibles moyens humains et financiers disponibles. Le responsable est un professeur certifié de mathématiques qui, dans son collège avait investi dans l'utilisation du laboratoire de langue corse, dans la mise en place d'un serveur télématique sur minitel et dans l'utilisation d'un ordinateur à la fin des années 80, début des années 90. Il a été appelé à coordonner l'enseignement de langue corse au rectorat puis, lorsque le ministère en a défini la fonction (en 1995), il est devenu conseiller TICE à mi-temps, conservant un mi-temps pour LCC. De son avis même, sa position est fragile : mi-temps seulement (mais c'est souvent le cas dans toutes les académies) et difficulté à influencer sur les décisions car il n'est pas inspecteur.

Pour la coordination académique des TICE il reçoit l'aide d'un professeur de BTS du lycée Laetitia Bonaparte à mi-temps (+ 3 HSA) et d'un professeur d'EPS en réadaptation ; il dispose d'une quarantaine d'HSA (environ 1500 HSE) dont il distribue la majeure partie (29HSA) dans les collèges et lycées pour les « animateurs TICE » d'établissement. Les autres heures sont attribuées aux interlocuteurs académiques (IANTE) et aux responsables de sites WEB de quelques disciplines. Il a pu bénéficier autrefois durant un an et demi de l'aide d'un agrégé de génie civil sans élèves qui s'est attaché à monter un programme de formation continue des enseignants avec la société Intel.

Deux techniciens, pour toute l'île, constituent l'EMOP réseaux qui maintient les réseaux administratifs et pédagogiques.

Enfin, chaque inspection académique dispose d'un animateur TICE qui, à la fois, s'occupe du site de l'inspection, du logiciel J'ade (évaluations CE2 et 6^{ème}) et du développement des TICE dans le 1^{er} degré.

Cette équipe traite les aspects classiques :

- répartition des dotations financières :
 - o le CPER : « désenclavement de l'école rurale » : environ 8000 euros qui arrivent désormais aux inspections académiques (pour achats d'ordinateurs, téléviseurs, modem, logiciels), la CTC complète par des ordinateurs ; « second degré » : environ 75000 euros de fonctionnement, à parité avec la CTC ;
 - o crédits « pédagogiques » résultant d'arbitrages internes au rectorat (même ligne que manuels scolaires, stages en entreprise, voyages etc.) ;
 - o crédits de la Direction de la technologie, 2400 euros ;
 - o crédits logiciels RIP.
- conseil aux établissements, sécurisation des réseaux pédagogiques ;
- animation du réseau des animateurs TICE des EPLE ;
- dialogue avec les collectivités locales, mairies des grandes villes et CTC. En l'absence de compétences en matière de câblage dans les entreprises de l'île et parce que cela correspondait alors à l'analyse de la CTC, un important retard a été pris dans le câblage des collèges et des lycées ;
- liens avec l'IUFM , notamment pour la mise en place de formations en partenariat avec la société Intel, et avec le CRDP

Ainsi la base du développement des TICE est-elle assurée, non sans mal car les charges fixes pèsent alors que les moyens disponibles sont souvent proportionnels à la taille de l'académie.

Des actions particulières sont menées, soit avec le CRDP pour le développement de sites proposant des ressources spécifiques, soit avec la CTC qui finance quelques expérimentations (utilisation du tableau blanc interactif, abonnement aux services de la société Paraschool) ; la mission TICE a également développé un utilitaire de suivi et d'instruction des commandes de matériel des EPLE.

L'intérêt des TICE est donc affirmé dans le projet académique et constitue une réalité, mais sans que l'on perçoive la spécificité locale des actions décrites. Les caractéristiques de l'île devraient au contraire inciter à en faire un levier très fort pour l'évolution du système : un projet TICE ambitieux pourrait à la fois contribuer au désenclavement rural et compenser en

partie l'insularité ; il pourrait conférer aux jeunes corses des compétences aujourd'hui recherchées dans toute activité économique ; il pourrait permettre la constitution de groupes d'innovation, la mutualisation des pratiques et des ressources, la circulation des idées alors que la circulation des personnes est jugée difficile. Il permettrait des progrès significatifs dans l'enseignement des langues vivantes, dans la prise en charge individualisée des élèves, dans l'accueil des non francophones, par exemple.

Il manque une vision adaptée à la situation spécifique de l'île. Une étude à visée stratégique sur les apports des TIC à l'enseignement en Corse aujourd'hui et demain serait à conduire. Il semble qu'une « Mission régionale sur les TIC – MITIC » prépare actuellement un livre blanc sur le développement des TIC dans l'île, en relation avec un ambitieux plan de câblage. L'inscription de la dimension éducative dans cette étude semble indispensable.

5-2.4 Le pilotage de l'action culturelle

Chaque académie dispose d'un Délégué, nommé par le Recteur, dont le principe d'action est celui de l'administration de mission ; il assure donc le pilotage d'un dispositif et non d'une structure (ou service). En fonction des recommandations ministérielles et des données académiques, il a pour mission de concevoir un programme annuel intégrant les différents types de partenariats, d'en assurer le suivi et de rendre compte de son exécution au ministère de l'Education nationale.

S'agissant plus particulièrement de l'académie de Corse, on peut noter le fort investissement de la Déléguée académique et son implication dans de nombreux partenariats, mais aussi un certain isolement, la difficulté à pouvoir se projeter efficacement sur l'ensemble du territoire et la relative fragilité de son positionnement interne.

Cela tient sans doute en partie à l'inexistence, à ce jour, d'une politique académique complète, à visée stratégique et traduite dans un document de programmation. Le pilotage se fait actuellement plus par les moyens distribués que par les objectifs.

La mise en synergie du « pédagogique » et de « l'administratif » s'avère indispensable pour avoir une bonne maîtrise de ce domaine complexe ; cela rend nécessaire un effort réciproque pour que les indispensables temps d'échanges entre DAAC et DPOS permettent à chacun de mieux connaître les contraintes de l'autre afin d'avoir une approche convergente dans le traitement des dossiers.

Par ailleurs, les moyens de fonctionnement, notamment les crédits de déplacement, sont limités pour une académie dans laquelle la capacité à se projeter sur l'ensemble des micro-régions est déterminante pour l'équité territoriale.

De même le positionnement externe peut être amélioré même si la collaboration avec la DRAC est déjà très positive et la réflexion conjointe prometteuse. Le positionnement spécifique de la DRAC en Corse pousse à une collaboration originale et innovante ; au delà de la coopération en cours pour l'instruction de certains dossiers, figurent, parmi les hypothèses de travail : l'adossement d'un réseau de médiathèques de proximité à certains collèges ou lycées, via le CRDP ; en matière de théâtre, l'organisation d'une coopération plus étroite avec l'ARIA (pôle de ressource du ministère de la Culture) ; dans le domaine du patrimoine, le développement d'activités éducatives dans les musées et de travaux pédagogiques liés à l'archéologie, qu'il s'agisse de la sensibilisation des enseignants ou de visites des chantiers d'archéologie préventive.

Le pôle « Action Culturelle » de la CTC, en cours de structuration, est désormais intégré à la direction chargée de la formation et de l'enseignement. La coopération entre la DAAC et le service régional paraît satisfaisante et des réunions régulières, à caractère fonctionnel et auxquelles participe la DPOS, ont lieu entre les deux institutions. Les responsables de la CTC souhaiteraient avoir à leur disposition une carte annualisée des opérations relevant de l'action culturelle pour chaque établissement, ce qui paraît légitime et suppose que l'Education nationale dispose de la capacité à réaliser et actualiser un tel document qui devrait comporter, outre leur recensement, une approche qualitative des activités sur chaque site.

Globalement, le pilotage de l'action culturelle, déjà efficace, gagnerait à ce que la Déléguée puisse jouer pleinement son rôle de conseiller technique du Recteur grâce à une meilleure articulation interne et à une valorisation de son rôle de représentant de celui-ci vis à vis de l'extérieur.

5-2.5 Le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Corse

Présentation et moyens.

Le CRDP dispose de quatre implantations en Corse : Ajaccio, Bastia, l'Ile Rousse et San Nicolao près de Cervione. Une cinquième implantation est envisagée à Ghisonaccia.

Les effectifs sont de 26 personnes affectées ou détachées, 4 agents mis à disposition et deux emplois aidés soit un total de 32 personnes.

Sur trois ans, le budget du CRDP a évolué de la façon suivante :

	2003	2004	2005
Recettes	1 756 351	1 521 411	1 670 098
Dépenses	1 684 972	1 598 680	1 713 774
Ecart R/D	+71 379	-77 269	-43 676

Les deux derniers budgets sont en déficit. Deux postes grèvent les dépenses de l'établissement : un loyer de 100 000 € par an pour les locaux occupés par le CRDP et l'absence de financement en totalité de la subvention de personnel fournie par le CNDP qui ne couvre pas le poste de la taxe professionnelle. Selon la direction du CRDP, la subvention est inférieure de 15% à ce qu'elle devrait être pour payer les personnels titulaires. Il est surprenant que le CNDP ne finance pas à 100% le traitement des personnels titulaires dont l'existence a été votée par le Parlement et qui sont alloués par le Centre national

En outre, les recettes des librairies du réseau corse sont en constante diminution de 2000 à 2005 passant de 66 881 € à 51 244 € en 6 ans.

La place du CRDP dans le dispositif du ministère de l'Education mérite sans doute un réexamen d'ensemble. On peut à égard s'étonner d'entendre dire par le directeur du CRDP qu'il n'est pas sous la responsabilité du Recteur au motif qu'il est le représentant local d'un établissement public national. Or, cet établissement public est bien sous la tutelle du ministre chargé de l'Education nationale dont le Recteur est le représentant en académie. Le directeur du CRDP devrait donc en bonne logique se considérer comme sous la tutelle du Recteur pour ce qui concerne la politique pédagogique et éditoriale en Corse et sous la tutelle du directeur du CNDP pour ce qui concerne ses moyens de fonctionnement.

Au-delà de cette question qui relève de l'organisation matricielle, le CRDP travaille en fait pour la CTC. A ce titre, il a une production tout a fait intéressante sur la culture corse. On peut citer un livre sur les collections du musée Fesch, la réédition d'un exemplaire de National Geographic de 1923 sur la Corse. La difficulté consiste à ne pas concurrencer l'édition privée par des productions destinées plus à la culture touristique qu'à la pédagogie. En ce qui concerne ce dernier point, le CRDP a pour objectif de traduire l'ensemble des manuels scolaires en langue corse. Actuellement, deux le sont et un ouvrage sur l'histoire devrait sortir sous peu.

Les liens avec l'IUFM sont inexistants selon le directeur, lui même ancien directeur de l'IUFM.

Le CRDP affiche des objectifs sur deux points :

- La territorialisation de l'éducation.

Il est indiqué P.19 du rapport d'activité 2004 que « l'enjeu du CRDP est d'arrimer financièrement l'établissement à la CTC appelée à demeurer l'unique partenaire financier décentralisé à travers l'action qu'elle développe notamment en faveur de la langue et culture corses. Il est également d'éviter absolument son démembrement fonctionnel et ainsi son dépérissement en lui conservant son statut national et en lui garantissant son appartenance à un réseau. »

- L'adaptation par les pôles d'excellence

La télévision numérique : le CRDP est partenaire de France 3 Corse

L'éducation à la santé : le CRDP est partenaire du CODES

L'éducation à l'environnement : le CRDP est partenaire de l'office de l'environnement

La formation : le CRDP est partenaire de l'IUFM

En conclusion, le CRDP de Corse est une petite structure dont les objectifs et le positionnement devraient sans doute faire l'objet d'une réflexion. Appelé à agir dans un environnement où les rôles de l'Etat et de la CTC ont été profondément modifiés, il donne l'impression d'avoir défini ses objectifs un peu seul au gré de ce qu'il percevait de la situation locale et des choix personnels de son équipe de direction. Il serait sans doute souhaitable que ses tutelles lui fixent des objectifs précis.

5-3 La répartition des compétences au sein de l'administration scolaire : une complexité à surmonter

275 000 habitants, 8700 kilomètres carrés, 48 000 élèves, 42 EPLE : ce sont les caractéristiques fréquentes d'un département dans les académies métropolitaines. En Corse, sur ce territoire sont en poste un Recteur, un Secrétaire Général de l'académie, deux inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'Education nationale.

La répartition des interventions concrètes entre eux ne va pas de soi, car aux interrogations nationales sur la place et le rôle des IA-DSDEN s'ajoute la configuration particulière de la Corse. Théoriquement, on pourrait imaginer une organisation dans laquelle le Recteur délègue aux inspecteurs d'académie soit des champs de compétence pour tout le territoire, soit des attributions au sein de leurs départements. C'est sans doute cette dernière hypothèse qu'envisageait l'IA-DSDEN de la Haute-Corse lorsque, peu avoir pris ses fonctions en 2005, il a indiqué au Recteur alors en poste qu'il aimerait bien avoir compétence pour les collèges

situés dans son département. Sans que la réponse soit négative, il en a quand même compris que cela ne pouvait pas être aussi simple qu'il le pensait.

Et c'est vrai que les choses sont compliquées car, au delà des responsables il y a les services et il y a les collectivités territoriales. Si, traditionnellement, les services qui gèrent le premier degré sont positionnés au niveau des inspections académiques et des circonscriptions, la quasi totalité des autres services sont au rectorat. A la délégation de pouvoirs du Recteur à un IA-DSDEN s'opposent donc des obstacles psychologiques et géographiques. Psychologiques parce que les services rectoraux, porteurs des décisions du Recteur ou du Secrétaire Général, sont habitués à transmettre des instructions aux IA-DSDEN et non à en recevoir. Géographiques, tout du moins pour la Haute-Corse, car quelle efficacité aurait un chef situé à trois heures de route des services chargés d'appliquer ses décisions ? L'électronique a certes modifié un certain nombre de relations mais il en est quand même qui réclament une présence physique.

Sauf à vouloir une recomposition totale des services académiques basée sur l'éclatement et la délocalisation (ce qui serait contraire au sens général retenu dans la stratégie ministérielle de réforme des services), il paraît donc difficile d'envisager une véritable délégation du Recteur pour tout un domaine vers les inspecteurs d'académie, hors du premier degré naturellement.

En outre, le dialogue avec les collectivités territoriales, et notamment la CTC qui dispose de larges compétences dans le champ de l'éducation et de la formation, nécessite également le voisinage et le relais de services techniques.

Pour autant, cela ne signifie pas qu'il faille limiter les IA-DSDEN à la simple gestion du premier degré. Les situations peuvent d'ailleurs ne pas être identiques pour les deux départements. La proximité géographique de l'inspection académique de Corse-du-Sud, du rectorat et de la CTC, permet d'envisager de faire jouer à cet IA-DSDEN un rôle décisionnel dans des domaines que lui déléguerait le Recteur pour son département et même pour l'académie. Ce pourrait être, par exemple, le cas de l'enseignement privé, actuellement fort abandonné ce qui conduit à ce que la Commission consultative mixte académique (CCMA) ne se réunisse qu'une fois par an au lieu de deux, entraînant des retards dans les promotions des personnels. On pourrait aussi évoquer le suivi des dispositifs d'aide et de soutien qui, au sein des établissements, visent à accroître les chances de succès et à prévenir l'échec scolaire afin d'en évaluer l'efficacité et de promouvoir ceux qui donnent les meilleurs résultats. Ces deux domaines ne sont pas limitatifs et seulement cités comme possibilités de délégation de compétence.

Quant à l'IA-DSDEN de Haute-Corse, il pourrait avoir un rôle de correspondant de proximité pour tous les établissements de son département, ce qui implique qu'il soit bien clair aux yeux de tous qu'il soit en position de transmettre ce qui lui paraît utile de faire connaître au rectorat et non de décider sur les points que ses interlocuteurs évoquent avec lui. Exception pourrait être faite pour la vie scolaire, qui se prête bien à une gestion de proximité et qui ne nécessite pas des services administratifs nombreux.

Ces propositions vont au delà de la responsabilité d'un chantier du projet académique actuellement confiée aux IA-DSDEN, qui n'est pas sans intérêt mais qui reste trop limitée. Elles devraient être traduites dans des lettres de mission adressées par le Recteur à chacun des deux inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'Education nationale. En ce qui concerne les services, la recomposition intervenue en 2005 a porté sur la suppression des divisions des examens et concours des inspections académiques, cette fonction étant désormais concentrée au seul niveau du rectorat. On notera à cet égard que le transfert de la compétence à partir de l'inspection académique de Corse-du-Sud ne s'est pas accompagné du transfert des personnes qui l'exerçaient antérieurement, celles-ci ayant refusé de rejoindre le rectorat, pourtant situé à quelques centaines de mètres. Ce sont donc des agents sans expérience des examens et des concours qui ont été transférés au rectorat mettant les deux structures dans l'embarras.

Quant aux services informatiques départementaux, à partir d'un serveur unique implanté au rectorat, ils sont en cours de spécialisation : la gestion des ressources humaines pour les informaticiens de l'inspection académique de la Haute-Corse et la base de données du premier degré pour ceux de Corse-du-Sud.

Les mesures nationales d'économie se sont traduites par 29 suppressions d'emplois en trois ans au sein des services académiques de Corse. Si l'effort a sans doute été équitablement réparti entre toutes les académies, il n'en demeure pas moins que la réduction des emplois a des effets plus importants dans des petites structures comme celles de Corse où elle a représenté - 20 %. Il y a un certain nombre d'activités qu'il faut assurer de toutes façons et qui ne sont pas nécessairement consommatrices de temps proportionnellement au nombre des personnes qui en bénéficient. En outre, en réduisant bien souvent à un ou deux le nombre des agents compétents dans un domaine donné on fragilise considérablement ce domaine et on le met sous la menace d'une interruption du service en cas d'absence – pour quelque cause que ce soit – du ou des agents concernés. Les inspecteurs généraux peuvent attester qu'il ne s'agit pas là d'un risque théorique et qu'ils ont été confrontés plus d'une fois à sa survenance.

5-4 Les relations avec la CTC : une nécessaire coopération

Plus encore que dans d'autres académies, la décentralisation opérée en faveur de la Collectivité Territoriale de Corse implique qu'une bonne coopération existe entre cette autorité et le rectorat afin que le système éducatif fonctionne dans de bonnes conditions. D'une part, en effet, la CTC, tout en ayant créé une direction de la formation, de l'enseignement et de la recherche, ne dispose pas de la totalité des données nécessaires à des services instructeurs. Au stade actuel de ses compétences, il ne paraît d'ailleurs pas nécessaire qu'elle s'en dote. D'autre part, le rectorat conserve une très large compétence pour les enseignements proprement dits et le réseau de l'Education nationale, comme ses systèmes informatiques, lui fournissent les éléments nécessaires au pilotage du système éducatif.

Ce sont donc les services académiques qui peuvent, largement, jouer le rôle de services instructeurs pour le compte de la CTC. Or, il est difficile pour ces services de distinguer ce qu'ils font en tant que services de l'Etat de ce qu'ils préparent pour des décisions prises par la CTC. En sens inverse, celle-ci ne peut pas agir de façon hiérarchique sur ces services.

Sur la préparation de la rentrée scolaire, les dispositifs législatifs ont d'ailleurs prévu des phases successives impliquant les deux entités avant de parvenir à des décisions définitives. Les procédures s'avèrent souvent complexes dès lors que la CTC arrête les structures alors que l'Etat attribue les enseignants affectés à ces structures, sans, bien entendu, que les uns soient engagés par les décisions prises par les autres. Ainsi, une convention signée chaque année par le Président du Conseil Exécutif et le représentant de l'Etat doit-elle arrêter « les moyens attribués par l'Etat et leurs modalités d'utilisation », cette signature rendant également définitive la structure pédagogique générale des établissements scolaires telle que la CTC l'a arrêtée.

Dans les faits, cette convention n'est plus signée depuis deux ans, la CTC reprochant au rectorat de la saisir trop tardivement et sur des propositions d'affectation des moyens non accompagnées des critères utilisés. On ajoutera que l'Exécutif Corse n'est pas non plus très satisfait de la manière dont se déroule la réunion annuelle avec les responsables du ministère sur l'attribution des moyens à l'académie, considérant qu'elle a plus la forme d'un entretien entre un Cabinet ministériel et un Recteur qu'entre responsables en charge de politiques. Elle est trouvée trop gestionnaire et pas assez tournée vers les décisions structurantes.

La non signature de la convention n'empêche, naturellement, pas l'affectation des moyens aux EPLE ni la rentrée de se faire, mais elle constitue quand même un manquement à la loi qui pourrait avoir d'importantes conséquences si des blocages devaient survenir puisque rien

ne pourrait être juridiquement considéré comme définitif. Il est donc très souhaitable que les services de la CTC et ceux du rectorat essaient de parvenir à des modes opératoires qui ne remettent pas en cause la procédure de préparation de la rentrée par le rectorat (techniquement conduite à partir d'un logiciel de répartition des moyens) tout en ménageant la possibilité pour la CTC de voir prises en compte ses intentions sur les structures pédagogiques.

Dans ces modes opératoires, devrait obligatoirement figurer la consultation du Conseil de l'Education nationale de l'académie de Corse dont les compétences sont fixées par les articles R.234-23 et R.234-24 du Code de l'Education (non abrogés à ce jour et donc applicables contrairement à ce que pensent ceux qui disent que cette instance n'existe plus parce qu'elle n'est pas citée par la loi de décentralisation de 2002 ou parce qu'il existe un Conseil Economique et Social de Corse). Ce Conseil n'est même plus constitué depuis plusieurs années. Il est très regrettable que l'organisme institutionnel de concertation associant Etat, collectivités territoriales, personnels, parents et élèves ne se réunisse plus alors que son utilité est encore plus grande en Corse que dans les autres académies.

Plus généralement, sans que les relations soient actuellement mauvaises entre responsables ou entre services, une coopération renforcée entre rectorat et CTC doit être envisagée. On peut ainsi regretter que la participation de l'Education nationale ne soit pas plus importante dans la préparation d'un nouveau Plan régional de développement des formations, instrument stratégique essentiel. Les torts en sont sans doute partagés entre une collectivité qui ne fait pas assez appel aux services académiques et ces derniers qui participent à des réunions techniques mais sans doute pas assez au processus décisionnel.

Tout en respectant la liberté des collectivités et dans le respect des compétences qui leur sont attribuées, il paraît souhaitable de leur recommander de veiller à ce que les modalités pratiques d'exercice de ces compétences n'amènent pas les chefs d'établissement à se couper des services académiques. Certes, sur de nombreux volets elles peuvent avoir des relations directes avec les EPLE de l'académie. Certes encore, les responsables de ceux-ci ne sont pas juridiquement tenus d'informer le rectorat de leurs demandes auprès de la CTC. Mais si l'on veut garder la cohérence indispensable, il faut que la plus grande transparence soit de mise.

Ainsi par exemple, concernant les opérations d'entretien ou d'aménagements immobiliers (pour les constructions ou extensions la loi a prévu une procédure), il serait souhaitable que le rectorat ait connaissance de toutes les demandes des établissements, qu'il puisse les hiérarchiser au regard de leur utilité pour l'établissement et qu'il examine avec les services de la CTC, dans la limite des moyens financiers arrêtés par celle-ci, comment répondre aux

priorités réelles. L'Assemblée resterait, naturellement, décisionnaire mais à partir de dossiers instruits en commun.

C'est d'ailleurs ce principe général de coopération qui devrait se développer sans que les susceptibilités des uns et des autres aient à en souffrir, chaque structure apportant sa compétence et ses moyens.

S'agissant des relations avec les Départements, qui sont généralement entretenues au niveau des inspections académiques, elles sont la plupart du temps décrites comme bonnes bien que, là encore, les Conseils Généraux regrettent parfois de devoir accompagner des décisions tardives prises par l'Education nationale, notamment pour les transports scolaires qui nécessitent des délais d'appels d'offres. Mais peut-il en être autrement dans des processus qui repartent chaque année ?

6 Des progrès à portée de main

Si la situation décrite dans les différentes parties de ce rapport n'apparaît pas toujours satisfaisante, le sentiment d'ensemble que retirent les inspecteurs généraux de leur mission dans l'académie est que rien n'est fondamentalement compromis et que sur la quasi-totalité des critiques formulées ou des réserves émises, des progrès sont possibles à brève échéance dès lors que seraient remplies certaines conditions qui seront articulées en quatre points.

6-1 Construire une ambition et la faire partager

Pour son développement, la Corse doit s'appuyer sur ses ressources et celles-ci sont essentiellement au nombre de deux : le pays et ses habitants, ou plus exactement la qualité des terroirs et la compétence des habitants. Dans le passé, la ressource humaine a déjà joué un grand rôle, et bien au-delà des limites de l'île. Si aujourd'hui cette dernière veut valoriser son capital, il lui faut préciser son ambition pour son école comme pour son enseignement supérieur.

On ne peut que constater le manque qui existe actuellement sur ce plan, peut-être en raison d'une mauvaise connaissance de la réalité. Beaucoup d'acteurs et d'intéressés manifestent soit une satisfaction excessive soit une résignation non justifiée. Il faut partir d'une analyse fondée sur des indicateurs qui traduisent mieux les résultats scolaires que ceux qui sont habituellement avancés, non pour s'auto-flageller mais pour bien mesurer le chemin qui reste à parcourir.

L'Education nationale ne peut être seule à dire qu'il faut des progrès car elle n'y suffira pas et s'y essoufflera vite. Pourquoi un enseignant aurait-il durablement plus d'ambitions pour un enfant que les parents de celui-ci ? Trop de complaisances face à du travail personnel non fait, à des absences injustifiées (autrement que par « la tradition culturelle » pourtant mise à mal dans la réalité, par exemple quand le « retour au village » masque le séjour sur la plage), à des projets personnels ou professionnels sans grande ambition, découragent les éducateurs et peuvent les inciter à s'en tenir, eux aussi, au strict minimum.

Avant celui des moyens, souvent mis en avant alors que la Corse n'en manque pas, le problème est aujourd'hui plus celui de la volonté collective. Il y a besoin d'un réel consensus autour d'objectifs de réussite scolaire mieux affirmés, de parcours plus visibles pour les

atteindre et de pratiques pédagogiques exigeantes. Il faut un cadre de référence pour les formations répondant aux besoins de l'économie, des coopérations entre structures de formation en vue d'actions communes ou complémentaires, des enseignants déterminés et formés aux méthodes les plus adaptées aux élèves actuels.

Sans une véritable mobilisation de tous, bien au-delà des seules autorités, des progrès resteront possibles mais ils ne pourront être que partiels ou limités dans le temps.

6-2 Respecter avec plus de rigueur quelques règles et principes essentiels

Nécessité faisant loi, les contraintes de la gestion quotidienne l'emportent parfois sur le respect des textes ou des grandes orientations. Il peut en résulter une perte de repères et une forme d'accoutumance : tout le monde s'adapte aux modalités de fonctionnement, même si elles ne sont pas conformes aux textes. Sur des points fondamentaux il faut sortir de ce comportement et revenir aux pratiques réglementaires.

Cela doit commencer par la signature de la convention prévue par la loi (article L 4424-1 du Code général des collectivités territoriales) entre le Président du Conseil Exécutif et le représentant de l'Etat, portant sur les moyens attribués par l'Etat à l'académie de Corse et leurs modalités d'utilisation. Elle seule, aux termes du même article, rend définitive la structure pédagogique des établissements. Nous avons vu ci-dessus les raisons pour lesquelles cette convention n'était plus signée ainsi que des recommandations pour instaurer les conditions de cette signature, en respectant les compétences respectives et en intégrant les éléments techniques de calendrier qui restent impératifs. Il y a là un aspect exemplaire pour tous. Le manquement actuel à la loi est grave, par son côté symbolique comme par ses aspects pratiques car la convention doit venir en conclusion d'une coopération entre les services de l'Etat et ceux de la Collectivité Territoriale, absolument indispensable en Corse.

Sauf évolution législative ou réglementaire imminente, il faut également renommer les membres du Conseil de l'Education nationale de l'académie de Corse et réunir cette instance. C'est un instrument essentiel du dialogue entre toutes les parties prenantes de l'éducation et sa consultation s'impose avant certaines décisions structurantes.

Sur un plan plus interne à l'Education nationale, il est nécessaire de veiller de façon très stricte au respect du temps d'enseignement et, plus particulièrement dans le premier degré à celui des enseignements fondamentaux. L'année scolaire doit être une année pleine, sans amputation de ses semaines terminales et il faut lutter efficacement contre l'absentéisme

(élèves et personnels) en cours d'année. Les activités qui relèvent du péri ou du post-scolaire doivent se situer dans le temps prévu à cet effet. L'acquisition des connaissances et compétences est en tout premier lieu le produit des heures d'enseignement et toute perte dans ce domaine a forcément des effets négatifs.

Même si la violence scolaire ne se situe pas à un niveau élevé, il importe également de veiller au respect des règles de vie scolaire, à la fois dans les modalités d'entrée et de sortie au sein des établissements et dans l'animation de la vie scolaire pour contribuer à faire de ces établissements des lieux attractifs d'apprentissage de la vie collective.

Il paraît enfin fortement souhaitable de revenir à une organisation de la formation continue conforme à la volonté nationale : le Recteur définit les objectifs de cette formation, établit un cahier des charges de la formation, l'IUFM propose des actions répondant à ce cahier des charges. Le dessaisissement de l'un au profit de l'autre rompt un équilibre qui a été voulu. La perspective, à court terme, de l'intégration de l'IUFM à l'université rend d'autant plus nécessaire cette mise en conformité.

6-3 Améliorer l'animation pédagogique de l'académie

L'École, en Corse, bénéficie d'un environnement favorable : locaux adaptés ou en cours de rénovation, équipements disponibles ou pouvant l'être à court terme, climat assez serein et bonne volonté de la communauté éducative comme de ses partenaires. L'amélioration des résultats passe donc d'abord par une meilleure efficacité de l'enseignement. Pour y parvenir, l'accompagnement pédagogique est essentiel.

Dans l'enseignement primaire, une coordination plus étroite des inspecteurs, fixant des objectifs qualitatifs et se fondant sur des indicateurs de résultat partagés, y compris entre les deux départements, donnerait une meilleure visibilité et plus de force aux recommandations faites en direction des écoles. Le projet académique sous-tend un projet pour l'enseignement primaire qui reste à expliciter et à promouvoir. Le groupe des IEN du premier degré est suffisamment peu nombreux pour pouvoir s'accorder, sous la direction des deux IA-DSDEN, sur quelques lignes de force déclinées du projet académique et sur quelques priorités aux effets mesurables. L'académie dispose là d'une capacité d'intervention à la mesure de son territoire qui gagnera en efficacité en partageant objectifs, priorités pédagogiques, outils et indicateurs.

La liaison entre premier et second degré, plus nécessaire encore dans l'avenir avec la perspective de la maîtrise par tous les élèves du socle commun, peut bénéficier plus qu'aujourd'hui de l'effet de taille académique. Au moins pour les disciplines fondamentales, les IA-IPR résident dans l'île. Des réunions de travail régulières entre eux, les IA-DSDEN et les IEN du premier degré sont aisément organisables. Elles seront le lieu où analyser les acquis et les difficultés des élèves et l'instance où mettre au point un discours pédagogique commun. Les apprentissages fondamentaux doivent être au cœur de leurs préoccupations, tout comme la prise en compte, à la charnière école – collège, des élèves les plus en difficulté mais aussi des plus performants. Les orientations ainsi partagées nourriront des animations conjointes (IEN – IPR) en direction des enseignants, des directeurs d'école et des principaux de collège.

Le pilotage pédagogique du second degré, lui, souffre au contraire de l'éloignement de certains inspecteurs qui, même s'ils consacrent du temps à leur extension de mission en Corse, sont nécessairement plus éloignés du terrain et moins impliqués, au quotidien, dans la vie de l'académie. Il faut donc trouver les moyens de les associer très étroitement au projet académique et au programme de travail académique d'une part, et veiller à les relayer utilement auprès des EPLE d'autre part. Il convient donc de :

- Constituer le « collège » des inspecteurs du second degré. Deux ou trois réunions annuelles, fixées très tôt dans le calendrier de l'année doivent produire de la cohérence au sein du groupe : harmonisation des pratiques d'inspection et de la notation des professeurs, réflexion commune sur l'usage des TICE, sur les priorités en matière d'équipement, sur le rôle du CRDP, sur les modalités de la formation continue, sur les relations avec l'IUFM etc. L'absence de rencontres formelles peut être compensée par une lettre électronique régulière, associant à la vie de l'académie des inspecteurs, par nécessité, éloignés. Quelques temps forts, organisés en présence du Recteur et des IA-DSDEN, sur des thèmes fondamentaux, doivent permettre que les priorités académiques soient appropriées par ces cadres dont le rôle auprès des professeurs est essentiel.
- Mettre en place des relais, pour les matières qui n'ont pas d'inspecteur résidant en tout premier lieu. Certes, ce n'est pas simple : il faut identifier les bonnes personnes, ayant une légitimité reconnue, ne leur déléguer que ce qui peut l'être compte tenu des dispositions réglementaires et des complexités locales, et financer cette fonction par des décharges ou des heures supplémentaires ; mais c'est souvent indispensable.

- S'appuyer, en Corse sans doute plus qu'ailleurs, sur les chefs d'établissement. Ici, le pilotage pédagogique partagé peut prendre une dimension particulière et une toute autre vigueur. Les inspecteurs peuvent déléguer aux principaux et aux proviseurs une part de l'animation pédagogique, à condition d'explicitier leurs attentes en termes clairs et en nombre limité : qualité et quantité du travail à donner aux élèves en temps libre, rythme et modes d'évaluation, sujets propices au travail d'équipe disciplinaire, incitations concrètes au travail interdisciplinaire, orientations réalistes en matière d'équipement et d'usage des TICE etc. Une « lettre de rentrée », adressée par chaque inspecteur aux enseignants de sa discipline via les chefs d'établissement, peut formaliser les attentes et permettre ensuite un suivi local solide. Les liaisons entre collèges et lycées organisées à l'initiative des chefs d'établissement, ne vivent que si elles sont nourries par les inspecteurs : analyses concrètes sur les exigences de chaque niveau, sur les acquis et les difficultés des élèves, sur l'adéquation des parcours aux capacités et aux projets des individus. Il est matériellement possible en Corse de réunir tous les inspecteurs et tous les chefs d'établissement pour travailler sur des thèmes de ce type et favoriser ainsi une animation pédagogique de proximité régulière.

La cohérence académique des actions relevant de l'encadrement pédagogique doit donc se décliner à l'intérieur de chaque corps d'inspection du premier et du second degré comme entre ces deux corps. Pour le secondaire, elle doit également se penser dans une association entre corps d'inspection et personnels de direction. Afin que les questions pédagogiques, qui offrent des facettes multiples, soient utilement traitées, il convient de mettre en place une organisation fonctionnelle adaptée :

- impliquer les inspecteurs résidants dans des activités de haut encadrement pédagogique, dans le respect d'un équilibre avec leur mission de discipline ou de spécialité ;
- instaurer un pilotage à la légitimité reconnue de tous permettant d'assurer deux fonctions : la coordination des corps d'inspection et la direction de la pédagogie.

La formation initiale et continue (des enseignants et de l'encadrement) constitue un autre levier pour faire évoluer les pratiques pédagogiques. Une véritable réflexion stratégique sur l'intégration de l'IUFM à l'université est à engager. Pour la formation continue, on doit viser la mise en place d'une organisation transparente, fixant les responsabilités de chaque partenaire, les critères d'attribution des moyens (entre 1^{er} et 2nd degré, entre matières, entre

thèmes) et prévoyant des bilans chiffrés. A ce jour l'évaluation de la formation continue n'est pas totalement en place, ni sur le plan de l'activité ni, mais c'est beaucoup plus difficile, sur celui de l'efficacité.

Un autre domaine pourrait constituer un levier pédagogique d'importance : **l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC)**. Une infrastructure convenable s'est mise en place peu à peu, avec de faibles ressources mais surtout de très faibles incitations de la part de l'institution qui n'en a pas fait un enjeu de politique éducative. Quelques pionniers s'engagent mais la généralisation se fait à petits pas.

Or ce domaine offre des voies de progrès majeures :

- Former les jeunes Corses à la maîtrise de ces technologies. Les industries de la connaissance pourraient contribuer au développement économique de l'île. Elles ne demandent d'autre matière première que la compétence des habitants, et la Corse n'en manque pas. Pourquoi ne pas chercher dans ce domaine des créneaux porteurs ? Certes, cela ne dépend pas de la seule Éducation nationale mais l'enseignement peut contribuer très fortement à un tel projet et dès à présent. Une augmentation rapide du rythme de délivrance du B2i école et collège, l'implantation du B2i Lycée seraient les marques visibles des savoirs et savoir faire acquis par les élèves corses.
- Valoriser les ressources matérielles et humaines dont les écoles, collèges et lycées ne manquent pas en ouvrant les établissements hors temps scolaire. Cela pourrait aider à élever le niveau de formation de la population dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, voire permettre à de très petites entreprises de recourir à des moyens de communication dont elles ne disposent pas toujours aisément.
- Utiliser les TIC dans les classes. C'est une aide aux professeurs pour améliorer la qualité de l'enseignement et aux élèves celle de leurs apprentissages : bénéficier de matériels et de logiciels appropriés, tout particulièrement les laboratoires de langues, élargir l'horizon des jeunes, leur permettre d'accéder à des ressources, à des références autres que celles du local immédiat ; constituer les enseignants en réseau, pour leur propre formation, pour le renouvellement de la pédagogie, pour l'enrichissement de leurs pratiques ; établir au sein de la communauté éducative des habitudes d'échange, de dialogue, d'évaluation comparée.

L'éducation, dans l'île, est à taille humaine ; les hommes et femmes qui y exercent ne manquent ni de compétence ni de bonne volonté. Avec de l'ambition – et les moyens d'y parvenir : choix de très peu d'objectifs évaluables, élaboration d'indicateurs de résultats, suivi de cohortes, cohérence de l'encadrement pédagogique de l'école au lycée et d'une discipline à l'autre – et avec de l'inventivité (pour tenir compte de quelques particularismes géographiques) l'École de Corse pourrait s'affirmer comme un foyer de l'innovation et un exemple en matière de performances.

6-4 Développer l'identité corse dans un cadre d'ouverture

La loi a tracé le cadre d'un enseignement généralisé de la langue et de la culture corse (LCC). Les dispositions nécessaires doivent être prises pour parachever la mise en œuvre de cette décision : la progression de cet enseignement est déjà très forte mais sans parvenir encore à atteindre les objectifs fixés, en raison principalement du vivier d'enseignants corsophones. Le bilinguisme est, pour l'académie, une caractéristique forte qui, comme on l'a vu précédemment, n'est pas sans conséquences sur l'ensemble de l'enseignement.

Pour autant, le développement de l'identité culturelle ne doit pas signifier l'enfermement sur soi-même. Au contraire, il n'a de sens véritable qu'en parallèle avec une ouverture sur l'extérieur.

Le présent rapport a montré combien l'enseignement dans l'académie de Corse était handicapé par son éloignement des autres académies. La tentation d'élaborer des solutions en autarcie a parfois accompagné cette situation, au niveau de certains établissements ou de quelques dispositifs. Les résultats n'en sont généralement pas positifs, les échanges, la comparaison, parfois la confrontation des idées et des pratiques, étant sources d'enrichissement et de dynamisme.

Pour partie, il est vrai, l'académie est dépendante de décisions prises à un autre niveau et de financements qui doivent absolument intégrer la situation particulière et les coûts qu'elle induit. Pour ce qui relève de sa responsabilité, la Corse doit tirer partie de sa situation au cœur de la Méditerranée et de l'intérêt, notamment touristique, qu'elle suscite.

Plusieurs propositions ont été formulées précédemment, par exemple sur la nécessité de faire évoluer et progresser, notamment vers le niveau 4, les filières professionnelles, ou sur l'utilisation de la proximité de l'italien et du corse, comme sur l'enseignement de l'arabe.

L'augmentation du nombre de sections méditerranéennes, et de sections européennes, entre dans la même logique.

Au-delà, si l'académie de Corse est souvent obligée de chercher des ressources en formation sur le continent, elle doit aussi penser à en offrir, plus qu'elle ne le fait actuellement. Elle peut parfaitement accueillir certaines formations délocalisées :

- formation de jeunes, en particulier avec des antennes de structures d'enseignement supérieur et de recherche qui viendraient compléter, et non concurrencer, celles existant à l'université de Corse dont il n'y a pas de raisons qu'elle centralise toute la formation supérieure alors qu'aucune université continentale ne le fait ;
- formation des personnels, les échanges et comparaisons évoqués ci-dessus pouvant parfaitement avoir lieu également dans l'académie et pas seulement par déplacements sur le continent.

Les mêmes structures peuvent également contribuer au développement des formations tout au long de la vie.

Ce positionnement d'ouverture sur l'extérieur semble pouvoir prendre rang dans les priorités d'action en faveur de l'éducation au sein de l'académie.

Conclusion

Comme toutes les académies, celle de Corse présente un certain nombre de particularités. En dehors de l'insularité, celles-ci ne sont pas, par nature, différentes de celles des autres académies au point que, comme l'ont parfois entendu les inspecteurs généraux, « la Corse ne peut pas être comparée aux autres académies ».

Comme dans beaucoup d'autres :

- elle connaît une concentration de populations et d'élèves sur un tout petit nombre de communes et une grande dispersion sur beaucoup de «micro-régions» ;
- le niveau moyen de vie masque des écarts importants entre les plus aisés et les plus pauvres. ;
- les catégories socio professionnelles des parents, apparemment proches des moyennes nationales, sont plus déterminées par les instruments statistiques que par la réalité des situations ;
- les pratiques professionnelles des enseignants sont diverses et plus ou moins adaptées à leurs élèves.

Sans méconnaître des facteurs extérieurs importants, les résultats scolaires sont plus homogènes qu'ailleurs, malheureusement autour d'un niveau assez médiocre, les écarts entre les meilleurs et les plus faibles étant inférieurs à ce que l'on constate dans la plupart des académies. Au sein même de l'académie, des évolutions rapides se produisent, certains établissements paraissant stagner, voire régresser, alors que d'autres voient leurs résultats s'améliorer de façon spectaculaire, y compris parmi ceux classés en zone d'éducation prioritaire. Les causes de ces réussites doivent faire l'objet d'analyses fines et les actions susceptibles de transfert doivent être mutualisées.

Le projet académique couvrant la période 2004-2007 part d'une bonne analyse de la situation et propose des axes de progrès et des actions qui sont, pour la plupart, bien adaptés. Il souffre toutefois, dans sa mise en œuvre, de l'insuffisance des relais pédagogiques et de la trop grande dispersion de leurs activités. Accroître ces relais et finaliser leurs missions constituent pour l'académie un objectif prioritaire.

Tous ceux qui ont un rôle à jouer dans l'éducation, doivent prendre conscience d'un niveau de résultats inférieur à ce qu'ils imaginent souvent et de la nécessité d'évolutions fortes. Ils doivent se mobiliser sur des objectifs d'amélioration et se montrer plus exigeants. Les

résultats scolaires sont essentiellement le produit d'un enseignement qui doit être quantitativement plus important et d'investissements personnels autour de cet enseignement.

L'ensemble de la population doit porter une image revalorisée de l'Ecole. La bonne volonté générale rencontrée dans l'académie permet de penser que, sous l'action concertée de l'Education nationale et de la Collectivité Territoriale, ces évolutions sont possibles et que des progrès sont réalisables à court terme.

Anne-Marie BARDI Pierre BLANC Yvon CEAS Marc GOUJON
Christine SAINT-MARC Mark SHERRINGHAM Michel VALADAS