

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 d'Aix-Marseille

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



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

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

**Évaluation de l'enseignement
dans l'académie d'Aix-Marseille**

SEPTEMBRE 2006

Pascal JARDIN
Jean-Pierre BARRUÉ
Joël GOYHENEIX
*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Christian PEYROUX
Monique GHESQUIÈRE
Serge RONCHIN
Monique SASSIER
*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Jean-Marie PRIVAT
*Chargé de mission à l'inspection générale
de l'administration de l'éducation nationale
et de la recherche*

SOMMAIRE

Préambule	1
— Première partie — Présentation générale	5
1. Histoire et contexte socio-économique.....	5
1.1. <i>Une histoire intégrée à celle de la Provence</i>	5
1.1.1. L'exception du département des Hautes-Alpes	6
1.1.2. La création de l'académie : un bicéphalisme qui perdure.....	7
1.2. <i>Une démographie au dynamisme affirmé.....</i>	8
1.2.1. Une situation académique très favorable	8
1.2.2. Des disparités entre les départements	9
1.3. <i>Une économie régionale à dominante tertiaire</i>	10
1.3.1. Un carrefour entre Europe et Méditerranée	10
1.3.2. Le secteur tertiaire	11
1.3.3. L'agriculture	12
1.3.4. L'industrie	12
1.3.5. Un marché de l'emploi actif mais un chômage persistant	14
1.4. <i>Des réalités sociales complexes.....</i>	15
1.4.1. Les origines sociales des élèves du second degré	16
1.4.2. L'extrême concentration géographique des difficultés économiques et sociales.....	18
1.4.3. Des atouts masqués par la concentration de la difficulté sociale	19
2. Le territoire académique, contrastes et dissonances	20
2.1. <i>Une démographie scolaire contrastée</i>	20
2.2. <i>Des collectivités territoriales engagées pour l'Ecole, mais une cohérence trop incertaine.....</i>	20
2.2.1. Des efforts multiples, mais dispersés.....	20
2.2.2. Transports scolaires et internats.....	21
2.2.3. Des conditions de travail et des équipements inégaux selon les établissements	22
2.2.4. Des priorités conformes aux besoins ?	22
2.3. <i>Un réseau d'enseignement reflet de la réalité démographique</i>	23
2.3.1. Dans le premier degré.....	23
2.3.2. Dans le second degré	24
2.3.3. La part relativement importante de l'enseignement privé sous contrat, notamment dans le second degré	25
2.4. <i>L'offre de formation : des objectifs précis et cohérents, une procédure souple et adaptée, mais une lisibilité peu évidente.....</i>	26
2.4.1. Des objectifs précis et cohérents en liaison avec les priorités nationales, mais tenant compte des réalités académiques.....	27
2.4.2. Une incertitude sur les formations professionnelles	28
2.4.3. Une procédure souple et originale, mais une lisibilité incertaine	29
2.5. <i>L'enseignement supérieur ou la tentation des études longues à l'université</i>	30
2.5.1. Des universités attractives, des étudiants hétérogènes.....	30
2.5.2. La désaffection pour les filières courtes de l'enseignement supérieur.....	31

2.6.	<i>Les moyens : amélioration dans le premier degré, sous-dotation et dépassement persistants dans le second degré, un modèle de répartition modernisé pour l'académie</i>	32
2.6.1.	Le premier degré : vers une répartition équitable entre les départements, le raisonnement en stock.....	32
2.6.2.	Une utilisation rationnelle des moyens.....	33
2.6.3.	Le second degré, le difficile retour à l'équilibre, entre contraintes et surconsommation.....	35
2.6.4.	Une nouvelle méthode de répartition de la dotation globale académique : le raisonnement en stock, une crédibilité à confirmer.....	36
2.6.5.	L'attribution de la dotation globale horaire, entre pédagogie et technique administrative	37
2.6.6.	Une académie peu favorisée dans ses taux d'encadrement des élèves de collège et de lycée	37
2.6.7.	Des ressources humaines relativement plus âgées que la moyenne nationale, mais avec une tendance au rajeunissement	38

3. Des résultats scolaires en demi teinte 39

3.1.	<i>Le premier degré, des résultats aux évaluations inférieurs aux moyennes nationales</i>	40
3.2.	<i>Dans le second degré, une faiblesse persistante des résultats en collège, une amélioration relative dans le second cycle</i>	41
3.2.1.	Les résultats aux examens	42
3.2.2.	Des taux de scolarisation globalement satisfaisants, mais une pratique ancienne et généralisée du redoublement	44
3.3.	<i>Une académie aux potentialités masquées par ses contrastes</i>	46

— Deuxième partie — L'académie d'Aix-Marseille, un déterminisme irréversible ? 47

1. Une académie difficile, des représentations à nuancer 47

1.1.	<i>L'éducation prioritaire, image caractéristique de la population scolaire de l'académie</i>	48
1.1.1.	La très forte hétérogénéité de l'éducation prioritaire.....	49
1.1.2.	Le décalage entre sociologie générale de la population et sociologie scolaire	51
1.2.	<i>Une académie calme, des élèves aux comportements plutôt conformes à la norme, une coopération efficace entre l'Education nationale et ses partenaires</i>	52
1.2.1.	Entre ressenti et réalité, une mesure des incidents à fiabiliser.....	52
1.2.2.	Des partenariats efficaces	53
1.2.3.	Aix-Marseille, une académie « normale »	54

2. Deux académies en une ou la meilleure réussite apparente des départements alpins..... 55

2.1.	<i>Des contraintes sociologiques globalement plus faibles</i>	55
2.2.	<i>Des résultats scolaires globalement meilleurs</i>	55
2.3.	<i>Dans le premier degré, une réussite à nuancer fortement</i>	56
2.3.1.	Le département des Hautes-Alpes	57
2.3.2.	Le département des Alpes-de-Haute-Provence.....	58
2.4.	<i>Dans le second degré, réussite mythique ou réalité ?</i>	60
2.4.1.	Le département des Hautes-Alpes	60
2.4.2.	Le département des Alpes-de-Haute-Provence.....	61

3.	L'enseignement spécialisé et adapté, de l'intégration individuelle à l'intégration collective, un recadrage nécessaire	63
3.1.	<i>Un dispositif d'enseignement adapté globalement satisfaisant</i>	63
3.1.1.	Un tableau de bord à construire, quelques difficultés à Marseille	63
3.1.2.	De l'intégration individuelle à l'intégration collective, un recadrage nécessaire	64
4.	Le paradoxe de CAP ou l'absence de culture des indicateurs dans l'académie d'Aix-Marseille	65
4.1.	<i>Bref historique et objectifs.....</i>	65
4.1.1.	Un instrument performant de pilotage et de communication.....	66
4.1.2.	CAP, une connaissance académique encore trop peu partagée.....	66
4.2.	<i>Le difficile apprentissage de la culture académique des indicateurs et des tableaux de bord.....</i>	67
4.2.1.	Dans le premier degré.....	68
4.2.2.	Dans le second degré	69
4.2.3.	Les conséquences paradoxales de CAP	71
5.	Une académie en quête d'ambition : le risque du fatalisme et de la résignation.....	71
5.1.	<i>Difficultés sociales et résultats scolaires.....</i>	71
5.1.1.	Une corrélation indéniable, un déterminisme irréversible ?	72
5.1.2.	L'effet des politiques d'établissement, taux de passage et taux de redoublement	73
5.2.	<i>De l'influence des pratiques enseignantes.....</i>	74
5.2.1.	Dans le premier degré.....	74
5.2.2.	Un dysfonctionnement avéré, la gestion des coopératives scolaires dans le département des Bouches-du-Rhône	75
5.2.3.	Les pratiques professionnelles dans le second degré observées à travers l'état des disciplines	76
5.2.4.	Les pratiques professionnelles dans le second degré observées à travers les rapports d'inspection	78
5.2.5.	L'utilisation des TICE dans les enseignements, l'opération ordina 13 dans les Bouches-du-Rhône.....	79
5.2.6.	Sortir du déterminisme	80

— Troisième partie — De la mise en œuvre de la LOLF à l'élaboration d'un projet académique

83

1.	La longue marche de l'académie d'Aix-Marseille vers un projet d'académie	83
1.1.	<i>Le projet académique, une histoire à épisodes.....</i>	83
1.1.1.	Ébauches et fiches actions pour un premier projet académique.....	83
1.1.2.	Les prémices d'un projet modernisé.....	84
1.1.3.	Une perception brouillée	84
1.1.4.	Des projets d'établissement en autonomie.....	85
1.2.	<i>La déclinaison de la LOLF dans les projets d'établissement et de circonscription, une originalité académique</i>	85
1.2.1.	Le Programme Annuel de Performance Académique du premier degré et l'implication des circonscriptions.....	86
1.2.2.	Le Programme Annuel de Performance Académique du second degré et l'implication des établissements.....	86

2.	L'amélioration des résultats de l'académie, la nécessaire remobilisation des acteurs.....	88
2.1.	<i>Nouvelle doctrine d'emploi des corps d'inspection et pilotage pédagogique de proximité</i>	88
2.1.1.	Le plan de travail académique : clarté dans la commande, liberté dans la stratégie	89
2.1.2.	L'hétérogénéité des instruments d'analyse et des pratiques des corps d'inspection.....	90
2.1.3.	Les corps d'inspection dans la stratégie académique, un rôle à confirmer	93
2.2.	<i>Les enjeux d'un pilotage pédagogique de proximité</i>	93
2.2.1.	Une réalité historique dans le premier degré	94
2.2.2.	L'échelon départemental, pilotage pédagogique de proximité ou pilotage par la commande	95
2.2.3.	Animation pédagogique et centralisation académique.....	96
2.2.4.	Une évolution en suspens des missions des corps d'inspection	97
2.3.	<i>Formation et gestion des ressources humaines</i>	98
2.3.1.	La formation initiale à l'IUFM, un dispositif plutôt performant.....	98
2.3.2.	La formation continue des personnels dans l'académie, l'armature d'un véritable outil de GRH.....	99
	▪ La DAFIP, un service unifié	99
	▪ Une formation continue adossée au plan de formation en établissement	99
	▪ Une connaissance objective encore insuffisante des besoins réels des enseignants	99
2.3.3.	La formation continue du premier degré	100
2.3.4.	La formation continue dans le second degré.....	100
2.3.5.	Une formation initiale et continue plutôt dynamique	101
3.	Les vertus d'un projet académique fédérateur.....	101
3.1.	<i>Une mobilisation encore incertaine des acteurs.....</i>	101
3.2.	<i>Vers une stratégie de la rupture avec l'idée du déterminisme, le retour de l'ambition</i>	102
3.3.	<i>Un projet fédérateur pour l'académie</i>	103

Préconisations	105
-----------------------------	------------

Annexes.....	107
---------------------	------------

L'équipe qui a assuré la conduite de cette mission et la rédaction du présent rapport, a bénéficié de contributions rédigées par des membres des deux inspections générales, soit à l'occasion de visites en établissements ou en circonscriptions primaires, soit d'entretiens dans les services académiques, soit à propos de l'analyse de l'état de l'enseignement dans les différentes disciplines, soit encore lors des missions ponctuelles sur le rôle des parents dans le système éducatif. Elle remercie :

George ASSERAF
Alain BRUNET
Jean-Loup DUPONT
Marc GOUJON
Jacques HAUDEBOURG
Michèle LEBLANC
Alain MICHEL
Françoise MONTI
Élisabeth MORIN
Didier PRAT
Henri-Georges RICHON
Christine SAINT-MARC
Martine SAGUET
Nicole THOMAS
Laurence VEDRINE

Elle remercie également les corps territoriaux d'inspection de l'académie d'Aix-Marseille, pour leurs contributions et leurs observations.

Par ailleurs, l'équipe des inspecteurs généraux tient également à remercier tous celles et ceux, acteurs et partenaires de l'Education nationale, qu'elle a rencontrés au cours des différents entretiens et qui lui ont permis de croiser un grand nombre d'informations concernant le fonctionnement et les résultats de l'académie.

Enfin, elle tient aussi à remercier chaleureusement les personnels du rectorat et des inspections académiques, notamment celle des Bouches-du-Rhône, pour la qualité de leur accueil et de leur disponibilité.

Préambule

Le présent rapport sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Aix-Marseille s'inscrit dans le cadre du programme pluriannuel d'évaluation de l'enseignement en académie lancé en 1998-99. La mission conjointe des deux inspections générales du ministère de l'Education Nationale s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2005-2006. Elle a connu plusieurs phases.

Après les premiers contacts pris par les deux responsables de la mission avec les autorités académiques dès le début du mois de septembre 2005, les huit inspecteurs généraux composant l'équipe d'évaluation ont rencontré le recteur et ses services à la fin du mois de septembre et au tout début du mois d'octobre 2005.

En accord avec le recteur, la mission a élaboré une liste de dix huit établissements du second degré, de deux établissements privés et de sept circonscriptions du premier degré, représentant les différents types de structures scolaires ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques de l'académie. La mission a ainsi retenu des collèges et des lycées aux performances diverses, situés en zone urbaine, en zone rurale et en montagne, en centre-ville aussi bien qu'en banlieue moins favorisée, répartis dans les quatre départements composant l'académie. Concernant l'enseignement du premier degré, deux écoles aux caractéristiques différentes ont également été retenues dans chacune des sept circonscriptions. Les visites approfondies de ces établissements se sont poursuivies d'octobre à janvier, elles ont donné lieu pour chacun des collèges et des lycées à la rédaction d'un rapport qui a été remis au chef d'établissement et envoyé au recteur et à l'inspecteur d'académie.

La mission a rencontré tous les services rectoraux, les membres des corps d'inspection territoriaux, les conseillers techniques du recteur, et les quatre inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation Nationale ainsi que leurs collaborateurs et les chefs de division des inspections académiques. Elle s'est aussi entretenue avec l'ensemble des partenaires du système éducatif, qu'ils soient représentants des personnels, des parents d'élèves, des délégués des élèves, des services déconcentrés de l'État et des collectivités territoriales, aussi bien à l'échelon régional, académique que départemental. Cette seconde phase s'est terminée à la fin du mois de mars 2006. La mission a conduit au total plus de deux cent cinquante entretiens. Mais plus que la somme et le cumul des informations réunies, c'est leur croisement qui permet d'avoir un éclairage sur le fonctionnement réel d'une académie.

Le développement spectaculaire des programmes informatiques et le travail d'analyse conduit par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) depuis des années fournissent aujourd'hui des renseignements qu'il était impossible d'espérer, il y a seulement deux décennies. Mais ces nombreux indicateurs demeurent encore trop souvent juxtaposés ; les mettre en relation pour examiner dans quelle mesure ils s'organisent en système, est l'un des intérêts de ce travail d'évaluation. Par ailleurs, il est apparu, et cela est souligné à plusieurs reprises dans le rapport, que ces données n'ont pas toujours la fiabilité souhaitée ; des écarts

parfois significatifs surgissent entre celles réunies par l'administration centrale et les échelons déconcentrés, voire d'un service à l'autre. Les conséquences de ces distorsions peuvent être négligeables quand les écarts ne remettent pas en cause le raisonnement général, elles peuvent aussi conduire à des interprétations erronées. Ainsi, par exemple, l'exploitation des taux fournis par IPES est-elle difficile dans les collèges dont certains élèves, inscrits en seconde générale ou professionnelle hors de leur département et de leur académie d'origine, sont considérés comme sortis du système scolaire.

La méthodologie retenue lors de cette mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Aix - Marseille, telle qu'elle a été présentée au recteur, est donc fondée sur les trois principes suivants : le croisement nécessaire des informations, l'alternance des investigations entre les niveaux centralisés et déconcentrés, la diversification des sources de données (statistiques, traces écrites, pratiques observées lors des visites, entretiens). Il convient de faire ici quelques remarques générales. En premier lieu, une telle mission conduit à mettre en évidence des problèmes qui existent dans toutes les académies, et les évolutions souhaitables peuvent en partie relever de l'administration centrale qui, de ce fait, peut se trouver concernée par les propositions présentées par les rapporteurs. En second lieu, les observations réalisées au cours de l'enquête peuvent perdre de leur validité parce que le système éducatif n'est pas figé et que l'académie a réagi aux difficultés identifiées, soit qu'elle en ait fait le diagnostic rapidement, soit que l'enquête elle-même ait provoqué certaines évolutions. En troisième et dernier lieu, la mission d'inspection générale n'a pas recherché l'exhaustivité ; on ne trouvera donc pas dans ce rapport un état détaillé de tous les champs administratifs et pédagogiques qui existent en académie, elle a fait le choix de dégager une problématique particulière à l'académie d'Aix-Marseille, de tenter d'en trouver les causes et d'en mesurer les effets.

Par ailleurs l'étude porte sur l'ensemble de l'académie, c'est à dire sur son environnement social, économique et culturel, dans la mesure où il exerce une influence certaine sur les résultats obtenus. De même, l'état de l'académie observé pendant l'année scolaire au cours de laquelle se déroulent les diverses investigations, résulte dans bien des aspects, d'actions entreprises dans les années antérieures ou au contraire d'une forme d'inertie ancienne. Le rapport final est donc à la fois une photographie d'un moment de la vie d'une académie et un film qui en retrace au moins partiellement les évolutions. A cet égard, il convient de dire que le film doit nécessairement s'arrêter à une certaine date tandis que la vie continue et que des modifications apparaîtront qui ne pourront plus être enregistrées. Pour sa part, la mission d'inspection générale a cessé ses investigations sur le terrain à la fin du mois de mars pour entrer dans une phase de rédaction qui a duré d'avril à juin 2006 ; elle a pris la forme de quatre séminaires réunissant les six évaluateurs pour aboutir à une première version « artisanale » du rapport remise et commentée au recteur le 29 juin 2006.

Durant toute cette période, la mission n'a cependant pas cessé de vérifier et d'enrichir la très importante documentation recueillie, incluant dans le corps du rapport des documents nouveaux qui lui sont parvenus dans le courant du mois de juin, bien qu'elle ait décidé de terminer ses observations au 31 mai 2006.

Enfin la mission a tenu le plus grand compte dans la rédaction finale de son rapport, des remarques faites par le recteur lors de la rencontre du 29 juin 2006 qui a permis de confronter, au cours d'une discussion longue et fructueuse, le point de vue de ce dernier et d'une partie de son équipe avec celui des membres de la mission sur les réalités éducatives de l'académie d'Aix-Marseille dont les difficultés sociales et les résultats très contrastés ne doivent cependant pas masquer les paradoxes, et surtout les marges de progrès possible.

C'est ainsi que ce rapport a pu inclure des informations de la toute dernière actualité académique permettant d'ouvrir sur de nouvelles perspectives.

— Première partie —

Présentation générale

L'académie d'Aix-Marseille est - avec celle de Nice - l'une des deux académies de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (ci-après PACA), dont Marseille – 2^{ème} ville de France¹ – est le chef-lieu². Elle regroupe les départements des Bouches-du-Rhône, de Vaucluse, des Alpes-de-Haute-Provence et des Hautes-Alpes, recouvrant plus des deux tiers (21.548 km²) Ouest et Nord-est de cette région (31.399 km²).

1. Histoire et contexte socio-économique

1.1. Une histoire intégrée à celle de la Provence

Selon la légende la ville de Marseille, aujourd'hui « capitale » de la Provence, fut fondée par des marins grecs de Phocée vers l'an 600 avant Jésus-Christ, lorsque leur chef Protis épousa Gyptis, fille du roi de la tribu des Ligures qui vivait alors sur ces lieux. Par la suite, son histoire, ainsi que celle des trois départements des Bouches-du-Rhône, de Vaucluse et des Alpes-de-Haute-Provence (naguère appelées Basses-Alpes), s'intégra à celle de la Provence³.

La Provence, comme l'ensemble du monde méditerranéen, connut la remarquable prospérité qui suivit la conquête romaine. Envahie par les barbares au Ve siècle, elle fut cédée aux Francs. Après six siècles d'une histoire très mouvementée, la Provence (Marseille comprise)

¹ 798.430 habitants au dernier recensement de 1999. Il est à noter qu'il sera à de nombreuses reprises fait référence au « dernier recensement de 1999 » puisque c'est le seul, selon l'INSEE lui-même, à avoir à ce jour valeur légale. En effet l'INSEE a modifié depuis le 1^{er} janvier 2004 sa méthode de recensement de la population (en procédant à des recensements annuels à géométrie variable, c'est-à-dire tous les cinq ans (à raison d'un cinquième chaque année) pour les villes de moins de 10.000 habitants et chaque année un échantillon de 8 % de la population des villes de 10.000 habitants ou plus) et le recensement exact – au premier janvier 2006 – ne sera disponible que fin 2008.

² Depuis le découpage de la France métropolitaine en 22 régions de programmes effectué le 28 novembre 1956, par l'arrêté du même jour (JO du 6 décembre 1956, page 11649), pris en application de l'article 2 du décret n° 55-873 du 30 juin 1955 décidant l'établissement de programmes d'action régionale "en vue de promouvoir l'expansion économique et sociale des diverses régions" (article 1^{er}). La « région de Provence et Corse » comprenait, en plus de celle-ci, les six départements composant l'actuelle région PACA.

³ Dont le territoire est bien entendu plus vaste puisqu'il s'étend également aux actuels départements du Var et des Alpes-Maritimes. Il convient toutefois de noter que ce dernier département fit peu partie de la « Provence historique ».

fut annexée au royaume de France le 11 décembre 1481, à la mort de son dernier comte, Charles III, qui testa en faveur de son cousin le roi de France, Louis XI. Mais l'intégration et la « soumission » de la Provence au royaume ont été difficiles, car elle resta longtemps rétive aux méthodes autoritaires et centralisatrices du gouvernement royal, en particulier Marseille qui fut toujours rebelle, tournée vers la mer et en opposition avec Aix, capitale intellectuelle et administrative de la Provence du XV^{ème} siècle à la Révolution. L'intégration fut facilitée par l'ordonnance de Villers-Cotterêts, en août 1539, prescrivant la rédaction en français de tous les actes officiels, sonnait ainsi le glas du dialecte provençal. En 1596 - lors des guerres de religion - Marseille, qui vivait en république indépendante depuis 1591, fut reconquise, et l'on prétend que le roi Henri IV, apprenant sa reddition, aurait dit : « C'est maintenant que je suis roi de France »⁴. La soumission fut totale le 23 janvier 1660 quand le duc de Mercoeur, sur ordre de Louis XIV, entra dans Marseille à la tête de 6.000 hommes et désarma les Marseillais, mettant ainsi fin à La Fronde provençale⁵.

Le 26 février 1790⁶, l'Assemblée Constituante crée les départements des Bouches-du-Rhône⁷ et des Basses-Alpes. Le Vaucluse ne devient le 87^{ème} département français qu'en 1793, deux ans après la réunion d'Avignon et du Comtat Venaissin, possessions du Saint-siège, au royaume de France le 14 septembre 1791. Ce département possède une particularité, héritage de l'histoire de la papauté : l'un de ses cantons, celui de Valréas, est enclavé dans le département de la Drôme.

1.1.1. L'exception du département des Hautes-Alpes

Avant de faire partie intégrante de la région PACA et de l'académie d'Aix-Marseille, les Hautes-Alpes ont connu une histoire différente. Elle s'ordonne autour des trois principaux « pays » qui composent ce département : le Briançonnais, l'Embrunais et le Gapençais qui seront bientôt réunis pour faire corps avec la province du Dauphiné vendue au roi de France Philippe VI de Valois le 30 mars 1349, par le traité de Romans.

Le Haut Dauphiné devient département des Hautes-Alpes le 26 février 1790⁸, par démembrement de la province du Dauphiné en trois départements : Isère, Drôme et Hautes-Alpes. Ces dernières connaissent une émigration massive pour des raisons économiques au XIX^e siècle, la densité de population devenant trop élevée en regard de la superficie des terres cultivables et le département ne recelant pas les matières premières ni les infrastructures modernes nécessaires au développement d'une forte industrie.

Le département des Hautes-Alpes est rattaché - selon une carte qui ne variera plus - aux cinq autres départements composant l'actuelle région PACA (et donc aux trois autres composant l'académie d'Aix-Marseille) lors de la création des circonscriptions d'action régionale⁹ en

⁴ Cf. F. Reynaud, dans « Histoire de la Provence », sous la direction d'Edouard Baratier, seconde édition 1990, éditions Privat, p. 263.

⁵ Louis XIV lui-même entra à Marseille le 2 mars 1660, par la brèche ouverte exprès dans les murailles près de la Porte Réale, marquant ainsi qu'il traitait la ville en cité conquise.

⁶ Après avoir adopté le principe de leur création le 22 décembre 1789.

⁷ Aix-en-Provence en est le premier chef-lieu. Marseille le devient en 1800.

⁸ Cf. supra § 1.1.1.

⁹ Décrets des 7 janvier 1959 et du 2 juin 1960 (qui fixe leur territoire géographique).

1959-1960. Des décrets de mars 1964 instituent ensuite les préfets de région, une loi du 5 juillet 1972 crée les établissements publics régionaux et la loi de décentralisation du 2 mars 1982 les régions métropolitaines en tant que collectivités territoriales, notamment la région PACA.

1.1.2. La création de l'académie : un bicéphalisme qui perdure

L'académie d'Aix-Marseille est créée par le décret du 18 mars 1808 portant organisation de l'Université impériale, sur un territoire correspondant au ressort de la cour d'appel¹⁰. Elle comprend à l'époque les départements des Basses-Alpes, des Bouches-du-Rhône et du Var. Le 7 septembre 1848 y sont ajoutés la Corse et le Vaucluse, le 13 juin 1860 les Alpes-Maritimes, puis les Hautes-Alpes le 1^{er} janvier 1962. Enfin, la création de l'académie de Nice par un décret du 20 avril 1965 fait perdre à l'académie d'Aix-Marseille trois départements (les Alpes-Maritimes, le Var et la Corse), la laissant dans son organisation actuelle. Son siège demeura à Aix-en-Provence tout au long de ces deux siècles d'histoire, même si le conseil municipal de Marseille demanda vainement, dès le mois de décembre 1808, le transfert du chef-lieu de l'académie dans sa ville.

Cette opposition perdura d'ailleurs tout au long du XIX^{ème} siècle, en particulier lorsque fut créée à Aix en 1846 une faculté des lettres venant s'ajouter aux facultés de droit et de théologie, puis avec l'abandon en 1881 du projet de construction d'une université dans le quartier Longchamp à Marseille. La bipolarisation géographique sera finalement entérinée par l'adoption de la loi de 1896 qui officialise la naissance de l'université d'Aix-Marseille au grand dam des élus marseillais. Il faudra attendre 1930 pour que soit créée à Marseille la faculté de médecine et de pharmacie. La querelle intestine et les tensions se poursuivront encore dans les années soixante et bien au-delà entre les universités aixoises et marseillaises¹¹. D'une certaine manière, le territoire académique est aussi marqué par ce bicéphalisme et ces longues dissensions.

¹⁰ Le principe étant d'une académie par cour d'appel.

¹¹ 26 siècles d'éducation à Marseille. Une chronique du temps passé. Paul Rollin. Edition européenne de Marseille Provence. Juin 1999 p. 156, 163.

1.2. Une démographie au dynamisme affirmé¹²

1.2.1. Une situation académique très favorable

Académie d'Aix-Marseille	1999	1990	1982
Population totale	2.596.384	2.470.629	2.375.680
Population des moins de 20 ans	628.645	628.096	655.885
Population des plus de 60 ans	569.265	512.928	452.447
Nombre des migrants actifs	357.117	333.235	271.568
Nombre des migrants inactifs	371.307	379.548	346.096
Population étrangère	152.458	160.087	191.361

La population totale de l'académie représentait, au dernier recensement de 1999, 4,44 % de la population française métropolitaine. Sa densité de population était - au 1^{er} janvier 2004 - de 126 habitants au km² contre 97 pour le territoire métropolitain¹³. De même sa densité d'enfants âgés de 2 à 16 ans était - au 31 décembre 2004 - bien supérieure à la moyenne française, soit 23,8 au km² contre 18,3 pour l'ensemble comprenant le territoire métropolitain et les départements d'outre-mer.

Sa croissance a été en moyenne de 13.000 habitants par an entre 1982 et 1999, soit un accroissement total¹⁴ de 9,3 % en 17 années (contre 7,7 % pour la métropole), même si l'essentiel provient des seuls départements des Bouches-du-Rhône et de Vaucluse qui comptent respectivement 111.000 et 72.000 habitants supplémentaires sur les 220.000 de l'académie. Cet accroissement est dû au solde naturel pour 62 %, au solde migratoire pour 38 %.

Cette population réside à 9,9 %¹⁵ (contre 18 % pour la métropole) sur un espace à dominante rurale.

La part de la population des moins de 20 ans de l'académie d'Aix-Marseille est l'un de ses points forts car, après avoir baissé de 4 % entre 1982 et 1990, elle a stagné, alors qu'en 17

¹² Source : site internet de l'INSEE. Les chiffres correspondent aux trois derniers recensements. Le choix ayant été fait de se limiter strictement aux quatre départements composant l'académie, il est important de souligner que son territoire ne correspondant pas à celui d'une région administrative un certain nombre de données démographiques n'ont pas été disponibles car beaucoup d'entre elles se limitent à la France métropolitaine et aux régions administratives, comme PACA. Il en résulte que la seule possibilité d'avoir des données démographiques concernant l'académie d'Aix-Marseille est de partir des chiffres départementaux - quand ils sont disponibles - pour ensuite les additionner.

¹³ Source : site internet de l'Education nationale rubrique « academia ».

¹⁴ L'accroissement total (ou variation totale) de population est la variation de l'effectif d'une population au cours de l'année, qu'il s'agisse d'une augmentation ou d'une diminution. C'est la somme de l'accroissement naturel (différence entre les naissances et les décès) et du solde migratoire (différence entre les entrées et les sorties du territoire).

¹⁵ Source : « indicateurs généraux » de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale - ci-après DEP - (version août 2005). Les chiffres concernent l'année 1999.

années celle de la France métropolitaine chutait de 8 %, en passant de 15.621.997 personnes en 1982 à 14.986.695 en 1990 et 14.381.440 en 1999¹⁶.

Enfin la population étrangère a baissé globalement de 20 % et de 39.000 personnes en 17 années (contre moins 11,7 % pour la métropole).

1.2.2. Des disparités entre les départements

Les situations démographiques particulières des quatre départements composant l'académie d'Aix-Marseille et leurs évolutions sont très diverses :

	Bouches-du-Rhône	Vaucluse	Alpes-de-Haute-Provence	Hautes-Alpes
1982				
Population totale	1.724.199	427.343	119.068	105.070
Moins de 20 ans	476.118	120.797	30.919	28.051
60 ans et plus	320.431	83.010	27.091	21.915
Population étrangère	145.564	34.459	6.422	4.916
1990				
Population totale	1.759.371	467.075	130.883	113.300
Moins de 20 ans	446.947	121.928	30.686	28.535
60 ans et plus	356.798	98.284	32.289	25.557
Population étrangère	113.415	36.520	5.897	4.255
1999				
Population totale	1.835.719	499.685	139.561	121.419
Moins de 20 ans	441.359	125.960	32.274	29.052
60 ans et plus	391.770	111.486	36.872	29.137
Population étrangère	105.062	37.823	5.783	3.790

Le département des Bouches-du-Rhône, avec un million huit cent mille habitants en 1999, compte à lui seul une population qui équivaut à plus de deux fois celle des trois départements de Vaucluse, des Alpes-de-Haute-Provence et des Hautes-Alpes réunis. Son poids démographique représente ainsi à lui seul 70,7 % de l'académie.

L'accroissement de la population en 17 années est spectaculaire dans le Vaucluse (+17 %), les Alpes-de-Haute-Provence (+17 %) et les Hautes-Alpes (+15,5 %), soit des taux très supérieurs à la moyenne académique (+9,3 %). Mais les Bouches-du-Rhône sont bien en dessous de cette moyenne : +6,5 %.

Le nombre des moins de 20 ans a baissé de 7 % en 17 années dans les Bouches-du-Rhône, tandis qu'il progressait légèrement mais régulièrement dans les trois autres départements.

¹⁶ Source INSEE.

Le nombre des 60 ans et plus est en 1999 dans la moyenne académique (22 %) pour les Bouches-du-Rhône (+21,3 %) et le Vaucluse (+22,2 %). Il est très légèrement supérieur dans les Alpes-de-Haute-Provence (+25,8 %) et les Hautes-Alpes (+24 %).

Enfin si le nombre d'étrangers a progressé de 10 % dans le Vaucluse, il a baissé dans la même proportion s'agissant des Alpes-de-Haute-Provence, de 23 % dans les Hautes-Alpes et de 27,5 % dans les Bouches-du-Rhône.

Au total il existe donc de fortes disparités entre les quatre départements composant l'académie d'Aix-Marseille quant à leur population, leur croissance démographique, leur densité¹⁷, mais également leur économie.

1.3. Une économie régionale à dominante tertiaire¹⁸

1.3.1. Un carrefour entre Europe et Méditerranée

Il convient de regretter qu'il n'existe pas de données économiques spécifiques au seul territoire académique, lorsque celui-ci fait partie d'une région comptant au moins deux académies. En effet les statistiques régionales embrassent un domaine trop large pour donner une image précise des réalités particulières, et les plans d'action des services de l'Etat en département (PASED) ne contiennent, la plupart du temps, aucune analyse détaillée.

Avec environ 7 % du PIB de la nation, la région PACA est la troisième région économique française¹⁹. Ce PIB y est, en outre, de 22.901 euros²⁰ par habitant, soit la sixième position nationale.

C'est une région au cœur des échanges euroméditerranéens. Ouverte sur la Méditerranée, à la croisée de l'arc latin et du couloir rhodanien, elle joue un rôle pivot en termes d'échanges économiques, humains et technologiques grâce à la forte densité sur son territoire de lieux d'échanges et à d'importants réseaux de recherche. Cette fonction stratégique d'organisation des échanges et de transit entre l'Europe du Nord et le bassin méditerranéen constitue une véritable opportunité économique. Par ailleurs, la densité des flux d'échanges économiques et humains avec la rive Sud du bassin méditerranéen, place la région devant une responsabilité de co-développement, en articulation avec les autres régions du bassin méditerranéen.

¹⁷ Chiffres 1999 de l'INSEE PACA : 361 habitants au km² pour les Bouches-du-Rhône ; 140 pour le Vaucluse ; 20 pour les Alpes-de-Haute-Provence ; 22 pour les Hautes-Alpes.

¹⁸ Les quatre départements composant l'académie d'Aix-Marseille ne représentent pas une « région » ou un territoire économique en soi. Ils n'ont pas non plus - ensemble - une dynamique économique propre. Cette dynamique, à laquelle ils participent, est celle de la région PACA. Mais une telle remarque est somme toute logique : l'académie d'Aix-Marseille n'est qu'une structure administrative spécifique au ministère de l'Education nationale, dont on peut aisément comprendre qu'il ait voulu éviter d'avoir une académie regroupant six départements (région PACA). Partant, l'analyse qui va suivre s'attache à définir les caractéristiques économiques générales de la région PACA, caractéristiques valant globalement pour les quatre départements composant l'académie d'Aix-Marseille. Mais ne faudrait-il pas compenser ce déficit d'informations en mettant à contribution l'INSEE et d'autres organismes ?

¹⁹ Elle pèse 6,8 % de la valeur ajoutée brute française en 2000, contre 9,8 % à Rhône-Alpes et 28,1 % à l'Ile-de-France.

²⁰ Source DEP. Les chiffres concernent l'année 2002.

L'économie portuaire est l'un des principaux atouts de la région et particulièrement l'activité du Port autonome de Marseille, 1^{er} port français et méditerranéen, 4^{ème} port européen. Avec un trafic de 95,6 millions de tonnes en 2005, celui-ci génère près de 40.000 emplois directs et indirects. Son trafic est constitué pour 2/3 par les hydrocarbures mais cette part est en train de se réduire compte tenu du développement des flux de marchandises à haute valeur ajoutée.

Entre la fin des années 1960 et le milieu des années 1990, la région PACA a connu une profonde mutation qui a bouleversé les structures économiques et sociales et affecté tous les secteurs de l'économie. Cette mutation comportait le passage d'un appareil productif ancien largement fondé sur des technologies stables, sur des compétences professionnelles ouvrières massives, sur des tissus socio-économiques très ancrés dans les territoires locaux, sur une classe dirigeante encore largement régionale, à un appareil productif désormais fondé sur des technologies nouvelles et évolutives, sur des relations nouvelles entre la science et l'industrie, sur l'émergence des technopôles.

Ces évolutions s'inscrivent dans une spécialisation tertiaire de l'économie régionale sous l'effet conjugué d'une économie résidentielle à travers les services à la personne, le commerce de proximité, le développement du BTP, mais également des activités tertiaires supérieures organisées autour des projets et produits de haute technologie et des services à haute productivité.

1.3.2. Le secteur tertiaire

Les activités marchandes liées à la personne (immobilier, commerce, service) représentent plus d'un établissement sur trois et près de la moitié des emplois régionaux. Avec près de 80.000 entreprises artisanales (1/3 des entreprises de PACA), le secteur des métiers est particulièrement dynamique en région. La progression de l'emploi artisanal s'explique par un renforcement de la demande de proximité. A l'exception de l'alimentaire, tous les secteurs d'activité progressent en nombre d'établissements, avec une mention spéciale pour le bâtiment (+16 %).

Le secteur de la construction emploie un salarié sur 10 en PACA et produit 4,6 milliards d'euros de valeur ajoutée, soit 6,9 % de la valeur française du secteur. Le nombre d'établissements du bâtiment a augmenté de 2 % par an depuis 1998, soit 0,2 point de plus que la moyenne des secteurs. Près de 28.000 logements et 1,6 millions de m² de locaux ont été mis en chantier en 2004.

Le tourisme a un impact considérable sur l'économie régionale puisque, avec 36 millions de touristes et 232 millions de nuitées, la région PACA est la deuxième destination touristique derrière l'Ile-de-France, mais la première des Français. Les touristes français extra-régionaux représentent la moitié de la fréquentation touristique, le solde se répartissant à parts égales

entre l'accueil de touristes étrangers et le tourisme infrarégional. La fréquentation touristique se concentre d'avril à octobre, même pour les Hautes-Alpes²¹. Le tourisme du littoral absorbe la moitié des séjours. Celui de moyenne et haute montagne avec une double saisonnalité (été-hiver) représente plus du tiers des nuitées. En PACA, près d'un emploi sur cinq est lié à l'activité touristique et le tourisme est devenu pour certains territoires le vecteur essentiel de développement économique.

1.3.3. L'agriculture

Le secteur « agriculture-agroalimentaire-forêt-mer » est essentiel pour le tissu économique de la région. Occupant plus des trois quarts de ce territoire, l'agriculture et la forêt structurent fortement son espace et contribuent à sa vitalité. Le secteur représente 6 % du PIB régional.

La production agricole revêt des caractéristiques particulières selon les zones géographiques, à l'image de la diversité des situations climatiques régionales. Il s'agit pour 90 % de productions végétales, notamment de productions spécialisées à forte valeur ajoutée (fruits et légumes, vins de qualité, productions florales et horticoles). Les 10 % restant correspondent aux productions animales.

La forêt couvre 43 % de la superficie régionale et ne cesse de s'étendre du fait de la déprise agricole. L'exploitation forestière mobilise environ 572 000 m³ de bois, soit 2 % du volume national exploité. Elle se concentre sur les marchés du bois d'industrie, essentiellement destinés à la production de pâte à papier et de bois de chauffage, mais la filière rencontre des difficultés pour moderniser l'outil de production et améliorer les conditions d'approvisionnement (transport et tonnage).

1.3.4. L'industrie

L'industrie de la région PACA est concentrée autour de quelques grands pôles industriels. Avec 11 % d'emplois industriels dans l'emploi total, contre 18 % pour la France, la région PACA n'arrive qu'au 8^{ème} rang des régions industrielles en nombre d'emplois, les Bouches-du-Rhône regroupant la moitié de l'emploi industriel. Alors qu'entre 1990 et 2003 l'emploi total a progressé de 10 % en PACA, l'industrie a perdu 20.000 salariés soit près de 10 % de l'effectif industriel. Les industries de taille moyenne (entre 50 et 200 salariés) sont celles qui ont créé le plus d'emplois.

En raison de la forte implantation d'activités capitalistiques (raffinage, chimie, sidérurgie, microélectronique), la région PACA participe à hauteur de 5 % à la valeur ajoutée brute

²¹ Ce département passe ainsi de 130 000 habitants ordinairement à plus de 530 000 l'hiver et 500 000 l'été. Le tourisme compte pour plus de 80 % dans le revenu des foyers fiscaux. Le BTP occupe 12 % des actifs en raison des importants projets immobiliers et d'infrastructures (réseaux routiers, d'assainissement, résidences hôtelières, etc.), liés à cet afflux saisonnier de population. (Cf. entretien avec le préfet du département des Hautes-Alpes.14/03/06).

industrielle nationale, soit le 5^{ème} rang des régions métropolitaines. L'industrie participe pour moins de 14 % au PIB régional contre 22 % pour la moyenne des autres régions²².

L'industrie en PACA s'appuie à la fois sur un socle d'industries lourdes et un fort dynamisme engendré par le développement d'activités nouvelles liées aux technologies (fabrication de composants électroniques actifs, d'ordinateurs, d'équipements informatiques, d'équipements de contrôle, de processus industriels). Sur les 26.000 établissements industriels présents sur son territoire au 1^{er} janvier 2004, 89 % emploient moins de 10 salariés, contre 81 % en moyenne nationale. Le nombre d'unités de plus de 50 salariés représente seulement 2 % du tissu industriel régional (5 % au niveau national) mais la moitié des emplois salariés industriels. Il existe donc une concentration de l'emploi industriel dans de grosses unités.

Les 172 000 emplois des établissements industriels sont plus qualifiés que ceux du reste de la France. Les cadres et chefs d'entreprise représentent 50 % de l'emploi industriel (39 % pour la France). De même, le niveau de qualification des ouvriers est plus élevé, puisque 65 % d'entre eux sont des ouvriers qualifiés contre 59 % pour la France. Globalement les ouvriers sont sous représentés, en particulier dans les industries agroalimentaires et la métallurgie mécanique. Cette caractéristique commune aux autres régions du Sud de la France, résulte de la faible implantation d'industries nécessitant une main d'oeuvre nombreuse. Les industries manufacturières sont peu présentes et des activités telles que la chimie ou l'énergie sont très automatisées. Les développements récents s'appuient sur des industries à fort contenu technologique nécessitant une main d'oeuvre hautement qualifiée. Par salarié la rémunération et l'investissement sont supérieurs à ceux de la France métropolitaine.

Les nombreuses restructurations des années 1970 et 1980 ont provoqué des crises économiques et sociales : dans la construction navale à La Ciotat, dans la réparation navale à Marseille, dans les armements maritimes et les industries agro-alimentaires à Marseille, dans l'industrie mécanique, la filière aluminium et la sidérurgie (Sollac-Fos notamment). Mais pendant la même période des développements industriels et de nouvelles implantations technologiques ont constitué autant d'éléments encore épars d'un nouvel appareil productif : investissements à Fos et autour de l'étang de Berre, développements du Centre d'Etudes Nucléaires de Cadarache, Centre d'Etudes Techniques des Milles, développements très innovants de l'industrie de l'off-shore dans les Bouches-du-Rhône, implantation des deux grands établissements de microélectronique à Rousset-Peynier, nouveau tissu d'entreprises haute technologie du Pays d'Aix-en-Provence. Les restructurations au sein des industries traditionnelles (construction navale, aéronautique et dans une moindre mesure chimie de base) au cours de la première moitié des années 1990, et l'émergence d'activités nouvelles liées aux technologies, ont généré un renouvellement du tissu économique. Les industries traditionnelles se recentrent sur leur coeur de métier, les industries de pointe se localisent à proximité des centres de recherche, dans des technopoles génératrices d'emplois.

²² Il est une nouvelle fois très regrettable de ne pas disposer de chiffres pour la seule académie d'Aix-Marseille. En effet, ces chiffres régionaux ne rendent sans doute pas compte de la réalité du territoire académique, d'autres indicateurs plus spécifiques donneraient sans doute une image différente (par exemple les indicateurs financiers de la Direction Générale des Collectivités Locales (DGCL), les données de la Caisse des Allocations familiales, les documents des chambres consulaires, les statistiques départementales des services déconcentrés, etc.).

1.3.5. *Un marché de l'emploi actif mais un chômage persistant*²³

Le taux de chômage en PACA est élevé malgré une baisse continue depuis 1999. Toutes catégories d'enregistrements à l'ANPE confondues (catégories 1 à 6), le nombre de personnes à la recherche d'un emploi s'établissait fin décembre 2004 à plus de 347.761 personnes dans la région (4.215.000 au niveau national), tandis que celui de la catégorie 1 qui sert au calcul du taux de chômage était de 214.231. Le taux de chômage restait, en septembre 2005, supérieur de deux points au taux national, à 11,7 % de la population active contre 9,8 %.

Mais cette situation globale cache de très fortes disparités entre les quatre départements composant l'académie d'Aix-Marseille :

Taux de chômage	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Sept 2005
Bouches-du-Rhône	16,2	14,6	13,6	12,9	13,3	13,1	12,9
Vaucluse	13,1	11,5	11,3	10,7	11,1	11,2	11,4
Alpes-de-Haute-Provence	11,4	10,5	10,5	10,2	10,3	10,5	10,3
Hautes-Alpes	8,5	7,5	7,9	7,4	7,8	7,9	7,8
Région PACA	14,3	12,8	12,1	11,7	12,1	11,9	11,7
France métropolitaine	10,2	8,9	8,8	9,3	10	10	9,8

Les Bouches-du-Rhône sont le département où le chômage est le plus élevé. Il se caractérise par un chômage supérieur de plus de trois points au taux métropolitain, une proportion élevée de chômeurs de longue durée et un décalage important des qualifications par rapport à l'offre d'emploi²⁴.

Le Vaucluse connaît un chômage des jeunes élevé, de faibles niveaux de qualification et des difficultés d'accès à l'emploi pour les femmes. Le chômage de longue durée y est relativement faible du fait de l'impact des activités saisonnières sur la structure du marché de l'emploi.

Les Hautes-Alpes ont l'un des niveaux de chômage les plus faibles de France. Un rythme soutenu de créations d'emplois a permis d'y freiner la hausse du chômage dans les années difficiles de la décennie 1990. Les emplois créés concernent les secteurs clés de l'activité tournée vers le tourisme et la ruralité : agriculture, artisanat alimentaire et de la construction, services aux particuliers, administration et services publics.

Enfin, les Alpes-de-Haute-Provence se caractérisent par un taux de chômage sensiblement égal à celui de la France métropolitaine. La croissance démographique du département s'y accompagne d'une augmentation soutenue de l'emploi. Le caractère saisonnier de l'activité économique permet d'afficher un faible niveau de chômage de longue durée, mais s'accompagne d'un nombre important de contrats de courte durée, situation qui n'est pas sans conséquences au plan social.

²³ Les données de ce paragraphe sont toutes issues de la DRTEFP PACA.

²⁴ Avec des demandeurs d'emploi non qualifiés et peu ou pas du tout formés.

D'une manière générale, la région se caractérise, en premier lieu, par un taux d'activité nettement plus faible qu'au plan national (51,5 % contre 55,2 %), avec un taux d'activité féminin qui, même s'il progresse, accuse un retard de plus de 3 points par rapport au niveau national ; en deuxième lieu, par des conditions d'emploi plus difficiles avec une surreprésentation des salariés en CDD (9,5 % contre 8,6 % au niveau national) et à temps partiel (20.1 % en PACA contre 18.6 % en moyenne nationale); en troisième lieu, par le fait que 5 % des actifs (80 % des femmes, essentiellement jeunes) sont en situation de sous emploi, c'est-à-dire travaillent à temps partiel plus qu'ils ne le souhaiteraient²⁵ ; en quatrième lieu, par un taux d'emplois aidés marchands et non marchands (hors actions de formation) par rapport à la population active supérieur au taux national, et une croissance annuelle de l'emploi marchand aidé deux fois plus rapide qu'au niveau national (9,5 contre 4,8) témoignant d'une gestion dynamique par les entreprises des aides publiques à la création d'emplois atypiques ; en dernier lieu, par une forte difficulté d'insertion professionnelle des jeunes non qualifiés, puisque, trois ans après leur sortie du système éducatif, seuls 43 % des jeunes non qualifiés (niveau VI ou V bis) sont en situation d'emploi²⁶ (59 % en moyenne nationale).

Il s'agit à 90 % d'emplois salariés (1,4 % de moins que sur le plan national) et le taux de croissance annuel moyen des emplois est supérieur au taux national (2,9 % contre 1,8 %). Sur la période 1999-2003, c'est le tertiaire qui enregistre la croissance la plus forte en nombre d'emplois (+3,3 % d'évolution annuelle moyenne), suivi par la construction (+2,3 %), le secteur industriel n'affichant que 0,7 % de taux de croissance annuel des emplois.

Selon les scénarios de projection de l'INSEE, la population active de la région PACA pourrait atteindre 2.028.000 personnes en 2015, soit environ 6.000 actifs de plus par an en moyenne (+0,31 % par an). Les migrations résidentielles et l'accroissement du taux d'activité féminin permettront d'assurer le renouvellement des générations et même d'accroître le potentiel en main d'œuvre jusqu'en 2016, année d'inflexion où le nombre d'actifs est maximum et à partir de laquelle il s'infléchit à la baisse. Mais cet avantage par rapport à la France métropolitaine où l'année d'inflexion sera en 2007, pourrait se traduire aussi par des tensions plus fortes sur le marché du travail avec un chômage qui se réduirait plus lentement.

1.4. Des réalités sociales complexes

Compte tenu de la part prépondérante prise par les départements des Bouches-du-Rhône et de Vaucluse en termes de population (cf. supra § 1.2.), l'analyse qui vient d'être faite des chiffres du chômage et les données ci-dessous montrent que l'environnement social de l'académie est plutôt complexe et se caractérise à la fois par des moyennes de PCS défavorisées et favorisées très proches des moyennes nationales, et par une concentration extrême dans certains quartiers, notamment de Marseille, de toutes les difficultés sociales.

²⁵ Ce phénomène inquiétant de précarisation des travailleurs salariés (qui pourrait toucher près de 100.000 personnes en région) est probablement accentué à la fois par la tertiarisation croissante de la structure des activités (par rapport à l'industrie où les conditions d'emploi sont plus classiques) et l'importance des aspects saisonniers de certaines activités.

²⁶ Cette situation est différenciée selon les territoires, les zones de l'Etang de Berre, Arles, Orange et Avignon étant les plus touchées.

1.4.1. Les origines sociales des élèves du second degré en 2005/2006²⁷

CSP des familles -1^{er} cycle GT (public et privé sous contrat)

En %	Très favorisé	Favorisé	Total favorisé	Assez défavorisé	Défavorisé	Total défavorisé
Bouches-du-Rhône	21,8	14,8	36,6	25,5	37,9	63,4
Vaucluse	18,2	12,4	30,6	28,8	40,6	69,4
Alpes-de-Haute-Provence	17,7	15	32,7	34,3	33	67,3
Hautes-Alpes	19,2	14	33,2	38,6	28,2	66,8
Académie	20,7	14,3	35	27,3	37,7	65
France métropolitaine	21,1	14,6	35,7	26,4	37,9	64,3

2nd cycle GT (public et privé sous contrat)

En %	Très favorisé	Favorisé	Total favorisé	Assez défavorisé	Défavorisé	Total défavorisé
Bouches-du-Rhône	31,6	18,2	49,8	25,4	24,8	50,2
Vaucluse	27,3	16,6	43,9	28,5	27,6	56,1
Alpes-de-Haute-Provence	25,6	19,9	45,5	33,4	21,1	54,5
Hautes-Alpes	25,9	18	43,9	37,4	18,7	56,1
Académie	30,2	17,9	48,1	27	24,9	51,9
France métropolitaine	30,2	17,5	47,7	25,6	26,7	52,3

2nd cycle pro (public et privé sous contrat)

En %	Très favorisé	Favorisé	Total favorisé	Assez défavorisé	Défavorisé	Total défavorisé
Bouches-du-Rhône	7,4	12,4	19,8	24,8	55,4	80,2
Vaucluse	7,6	11,3	18,9	24,9	56,3	81,2
Alpes-de-Haute-Provence	6,9	15,4	22,3	30,6	47,1	77,7
Hautes-Alpes	10,8	18,8	29,6	37	33,4	70,4
Académie	7,6	12,6	20,2	25,6	54,2	79,8
France métropolitaine	7,4	12,3	19,7	25,9	54,4	80,3

2nd degré total (public et privé sous contrat – y compris post bac)

En %	Très	Favorisé	Total	Assez	Défavorisé	Total
------	------	----------	-------	-------	------------	-------

²⁷ Source : direction de l'analyse, des études et de la communication du rectorat de l'académie d'Aix-Marseille (données extraites de la base centrale de pilotage gérée par la DEP).31 mars 2006. Les chiffres concernant le premier degré ne sont pas disponibles compte tenu de la grève – depuis plusieurs années – des directeurs d'écoles.

	favorisé		défavorisé		défavorisé	
Bouches-du-Rhône	22,7	15,4	38,1	25,1	36,8	61,9
Vaucluse	19,2	13,4	32,6	27,9	39,5	67,4
Alpes-de-Haute-Provence	18,5	16,3	34,7	33,4	31,9	65,3
Hautes-Alpes	19,7	15,8	35,5	37,8	26,7	64,5
Académie	21,7	15	36,7	26,7	36,6	63,3
France métropolitaine	21,8	14,9	36,7	25,8	37,5	63,3

Les quatre tableaux ci-dessus montrent que les chiffres concernant les origines sociales des élèves du second degré en 2005/2006 dans l'académie d'Aix-Marseille, sont quasiment (et même à la décimale près s'agissant du total) identiques aux données nationales, tant pour les CSP « favorisées » que pour les CSP « défavorisées ». Et une telle réflexion vaut également si l'on compare les origines regroupées (catégories IPES) entre elles, à l'exception d'un écart d'environ deux points entre les « assez défavorisés » et « défavorisés » du 2nd cycle GT.

Toutefois, une analyse plus fine fait apparaître que 12,7 % des élèves du second degré de l'académie appartiennent à une famille dont le chef est sans activité professionnelle (soit 4,7 points de plus qu'au niveau national), au détriment des enfants d'ouvriers qualifiés (14,6 % contre 20,2 % en France). Ces écarts, que l'on retrouve à peu de choses près parmi les élèves du premier cycle²⁸, s'amenuisent en 2nd cycle général et technologique²⁹ mais s'aggravent en 2nd cycle professionnel³⁰.

Enfin, en termes de comparaison, et dans un ordre croissant, l'académie se situait en 2004 à la 12^{ème} place sur 30³¹ pour la proportion d'entrants en 6^{ème} de condition sociale défavorisée et à la 23^{ème} sur 30³² pour celle de condition sociale très favorisée.

Le pourcentage d'élèves boursiers en 2004/2005 (public + privé) est très supérieur dans l'académie d'Aix-Marseille au taux de la métropole (+ DOM) : 30,11 % contre 23,4 % en collège et 35,03 % contre 25 % en lycée³³.

De même, en 2004 l'académie d'Aix-Marseille se classait, dans un ordre croissant, 26^{ème} sur les 30 académies³⁴ s'agissant du nombre de personnes couvertes par le RMI, avec un taux très supérieur à celui de la nation, les taux par département étant eux-mêmes très contrastés, celui des Bouches-du-Rhône et, à un degré moindre, celui de Vaucluse, expliquant un chiffre académique très élevé :

RMI pour 1000 (au 30/6)	2000	2001	2002	2003	2004
-------------------------	------	------	------	------	------

²⁸ Chefs de famille sans activité professionnelle : 13,1 % pour l'académie contre 8,1 % pour la France. Ouvriers qualifiés : 15,7 % pour l'académie contre 21,3 % pour la France.

²⁹ Chefs de famille sans activité professionnelle : 7,7 % pour l'académie contre 5,3 % pour la France. Ouvriers qualifiés : 10,5 % pour l'académie contre 15,1 % pour la France.

³⁰ Chefs de famille sans activité professionnelle : 19,5 % pour l'académie contre 11,9 % pour la France. Ouvriers qualifiés : 19,2 % pour l'académie contre 27,5 % pour la France.

³¹ Source DEP. L'académie de Paris étant première avec 21,1 %.

³² Ibid. L'académie de Paris étant trentième avec 44 %.

³³ Source : service statistique du rectorat de l'académie d'Aix-Marseille.

³⁴ La première – Rennes – étant la mieux classée avec 20,2.

Aix-Marseille	62,6	61,8	60,7	60,2	63,0
Métropole + DOM	36,8	35,6	35,2	35,7	39,0

(Source DEP août 2005)

	RMI pour 1000 (en juin 2003)
Bouches-du-Rhône	70,9
Vaucluse	43,9
Alpes-de-Haute-Provence	29,0
Hautes-Alpes	15,3
Académie	60,5
Métropole + DOM	35,7

(Source DEP mars 2004)

1.4.2. *L'extrême concentration géographique des difficultés économiques et sociales*

Au-delà de ces chiffres, si l'on considère d'une part que la ville de Marseille est plus peuplée que la somme des départements des Alpes-de-Haute-Provence, des Hautes-Alpes et de Vaucluse³⁵, et que, constituant 44 % de la population totale des Bouches-du-Rhône, elle regroupe d'autre part 58 % des populations en difficulté du département, on peut dire qu'il existe sans nul doute une forte concentration de ces difficultés économiques et sociales dans certains quartiers de la ville. C'est ainsi que la part des foyers non imposables varie de 38,3 % dans le 8^{ème} arrondissement à près de 71 % dans le 15^{ème}. Les trois premiers arrondissements du centre et les quartiers nord (13^{ème} au 16^{ème} arrondissement) connaissent une grande paupérisation, du reste les 2/3 des allocataires du RMI y habitent³⁶. La cité phocéenne est donc, pour reprendre les termes du sociologue Jean Viard, « une ville fortement et finement ségréguée, et ce avec une échelle urbaine telle que la connaissance mutuelle y est faible [...] ». Les populations des banlieues populaires ne fréquentent la ville balnéaire qu'au travers de l'O.M, plus rarement des plages. Quant aux habitants du centre, ils ne le quittent que rarement parce qu'ils ont peu de voitures »³⁷. Cette sociologie trouve aussi sa traduction sur le plan scolaire, c'est ainsi que sur 21 collèges classés « ambition réussite » 16 sont situés dans le bassin Marseille littoral Nord³⁸.

En outre, au-delà des moyennes, il convient de considérer également l'ampleur de l'écart-type entre les différentes populations. En effet certains établissements scolarisent près de 90 % d'élèves issus de familles défavorisées, ainsi à Marseille les collèges Vieux Port dans le 2^{ème} arrondissement (88,13 %), Pythéas dans le 14^{ème} arrondissement (90,05 %), Vallon-les-Pins dans le 15^{ème} arrondissement (90,6 %), Auguste Renoir dans le 13^{ème} arrondissement

³⁵ L'état de l'académie 2005-2006, l'atlas, Rectorat de l'académie d'Aix-Marseille 2005, p. 10.

³⁶ Les bas revenus dans les Bouches-du-Rhône, document Insee, CAF 13, février 1999, cité in : « Enseignement catholique du diocèse de Marseille, analyse et prospective, les constats, volume 1, p. 10. Juin 2000.

³⁷ « Marseille, une ville impossible. » Jean Viard, éditions Payot, mai 1995, p.190. Cité in : ibid. p. 12.

³⁸ Cf. infra § 1.1.2 deuxième partie.

(90,74 %), mais aussi à Avignon, Paul Giera (88,29 %) ou encore Anselme Mathieu (86 %), pour ne donner que quelques illustrations, tandis que d'autres collèges ne comptent que fort peu d'élèves issus de ces mêmes catégories, tels que les collèges Adolphe Monticelli dans le 8^{ème} arrondissement de Marseille (10,91 %), Le Ruissatel dans le 11^{ème} arrondissement (12,63 %), les collèges Mignet à Aix-en-Provence (13,3 %), Joseph Vernet à Avignon (10,06 %) ou Marie Mauron à Cabries (14,95 %). A l'inverse, naturellement, les élèves de milieux très favorisés ou favorisés ne constituent pas 5 % des effectifs dans les premiers collèges cités³⁹. Comme les villes et les territoires où la plus grande aisance voisine avec la plus extrême pauvreté, les établissements scolaires de l'académie connaissent aussi ces très forts contrastes sociologiques.

Par ailleurs il apparaît que ce sont les jeunes de moins de trente ans qui sont les plus touchés par la précarité. Si 12,7 % de la population départementale, hors étudiant et personnes âgées de plus de 65 ans, vivaient au- dessous du seuil de pauvreté en 1995, ce taux atteignait 16,9 % à Marseille, avec des contrastes fortement marqués selon les arrondissements⁴⁰.

Des actions ont sans doute été engagées depuis lors pour atténuer une telle situation, en particulier concernant les transports et les rénovations de certains quartiers, mais ces constats restent valides et pèsent lourd, ainsi que nous le verrons plus loin, sur l'image de la ville, du département et de l'académie.

1.4.3. Des atouts masqués par la concentration de la difficulté sociale

Ainsi le contexte socio-économique de l'académie d'Aix-Marseille s'avère plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord. En effet, l'académie présente une sociologie à peu près conforme à la moyenne nationale et si les difficultés existent réellement, concentrées dans certains quartiers des grands ensembles urbains, notamment à Marseille, mais aussi dans une moindre mesure à Avignon, Carpentras ou Orange, elles ne caractérisent pas, loin s'en faut, tout le territoire académique. Cette extrême concentration des populations en situation difficile, n'en façonne pas moins une sorte d'image de marque de l'académie qui n'est peut-être pas sans conséquence sur ses performances scolaires. Et pourtant l'académie d'Aix-Marseille possède de solides atouts économiques grâce à la très forte fréquentation touristique et au développement du secteur tertiaire, mais grâce aussi à son domaine industriel et aux innovations technologiques. La liaison ferroviaire par TGV qui met Avignon, Aix et Marseille à trois heures ou trois heures et demi de Paris, est naturellement un élément de valorisation de premier ordre. Son enseignement supérieur reste parmi les plus attractifs du pays et Marseille constitue un pôle de compétence scientifique et universitaire exceptionnel. Il conviendrait que cette réalité favorable ne soit pas occultée par le poids des zones où se sont concentrés les problèmes liés aux difficultés sociales.

³⁹ Document DEP, MEN, évaluation des académies, les établissements de l'académie d'Aix-Marseille.

⁴⁰ Infra. p.10.

2. Le territoire académique, contrastes et dissonances

2.1. Une démographie scolaire contrastée

L'académie d'Aix-Marseille a connu une évolution contrastée de la démographie scolaire. Au cours de la décennie écoulée (1995-2005), elle a enregistré une baisse régulière, mais moins forte dans l'académie qu'au plan national (moins 1,8 % contre moins 2,5 %), même si la variation enregistrée, entre 2004 et 2005, est de plus 0,4 % pour l'académie contre plus 0,7 % pour la métropole. Des nuances apparaissent cependant entre les départements : en 10 ans, les Alpes-de-Haute-Provence ont vu leurs effectifs progresser de 2 %, alors que les autres départements connaissaient une baisse démographique allant de moins 1 % pour les Hautes-Alpes à moins 3,1 % pour le Vaucluse, les Bouches-du-Rhône se situant, pour leur part, à moins 1,8 %⁴¹.

Il convient cependant de noter que la densité des enfants âgés de 2 à 16 ans en 2004 était de 23,8 % pour l'académie contre 18,3 % en moyenne nationale, de même la population des moins de 26 ans était de 32,8 % contre 31,7 % pour la métropole. La vitalité démographique du quart sud-est de la France permet donc à l'académie d'échapper au recul général des moins de 25 ans⁴². Cette jeunesse constitue naturellement un atout et un gage de dynamisme pour l'académie et la région, mais aussi un défi pour la scolariser dans de bonnes conditions, malgré des difficultés économiques et sociales parfois très lourdes dans certaines zones.

2.2. Des collectivités territoriales engagées pour l'Ecole, mais une cohérence trop incertaine

2.2.1. Des efforts multiples mais dispersés

Les différentes collectivités rencontrées par la mission d'inspection générale (région, départements, grandes communes) consacrent d'importants efforts budgétaires à l'éducation. Très souvent, cet effort se traduit par des actions qui débordent largement leur strict champ de compétences. C'est ainsi que dans le Vaucluse ou les Hautes-Alpes, l'action culturelle en collège est essentiellement financée par le conseil général, dans les Bouches-du-Rhône, le département a doté chaque collégien des classes de 4^{ème} et 3^{ème} d'un ordinateur portable et mis en place un dispositif de médiation sociale dans les collèges du reste très efficace, la municipalité d'Avignon a doté chaque directeur d'un portable et mis des animateurs sportifs à disposition des écoles, pour ne citer que ces quelques exemples.

Si l'on ne peut que saluer cet engagement et les bonnes relations existant, d'une manière générale, avec les autorités académiques, on peut cependant regretter, d'une part, que les collectivités territoriales ne coordonnent pas mieux entre elles leurs actions et, d'autre part, prennent des initiatives propres quelquefois peut-être insuffisamment concertées avec l'Education nationale. A cet égard, l'opération « Ordina13 » préparée en quatre mois,

⁴¹ Document académique préparation de rentrée 2006.

⁴² Géographie pour l'Ecole, mai 2005, p. 8.

mobilisant plus de 120 millions d'euros, a été décidée et mise en œuvre par le conseil général des Bouches-du-Rhône sans que l'ensemble des partenaires de l'Education nationale ne se sente vraiment mobilisé par pareil effort⁴³.

On peut aussi évoquer la création des COTEF (Comité Territorial d'Education et de Formation) par la région, distincts des bassins de formation « Education nationale », dont il conviendra d'observer dans quelle mesure ils contribueront à la lisibilité et à la simplification de l'action éducative dans l'académie⁴⁴.

Par ailleurs, la plupart des collectivités ont mis en place des systèmes d'aide aux voyages et financent directement les projets remontés des établissements sans validation par l'inspection académique, de sorte qu'un nombre important de voyages coûteux sont effectués sur le temps scolaire, même si beaucoup d'élèves ne peuvent y participer en raison de la contribution complémentaire parfois élevée demandée aux familles, entérinant ainsi de graves atteintes au principe de la gratuité de l'Ecole⁴⁵.

2.2.2. *Transports scolaires et internats*

Paradoxalement les compétences réglementaires dévolues aux collectivités par les lois de décentralisation ne sont pas toujours assumées avec la cohérence et la persévérance souhaitables. Il est ainsi permis de regretter qu'en matière de transports scolaires une harmonisation n'ait pu être trouvée entre les différentes collectivités qui en ont la responsabilité. Ils sont entièrement gratuits dans les Hautes-Alpes ou les Bouches-du-Rhône (10 euros de dossier), pris en charge à plus de 90 % dans les Alpes-de-Haute-Provence, à 85 % dans le Vaucluse, mais coûtent 170 euros aux élèves boursiers marseillais qui empruntent le réseau RTM, sans tarif dégressif pour les fratries.

La question des transports scolaires est d'autant plus importante qu'elle pèse sur les conditions de vie des élèves et que l'académie, notamment à Marseille, manque d'internats. En outre ce sont principalement les élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées qui s'en trouvent le plus fortement pénalisés, parce qu'ils doivent accomplir les trajets les plus longs pour se rendre dans leurs formations (lycées professionnels, SEGPA) et n'ont pas toujours d'excellentes conditions d'étude chez eux. De telle sorte que certains d'entre eux renoncent pour ces raisons à poursuivre leur scolarité dans un établissement trop éloigné. On peut donc s'étonner que la question des internats n'occupe pas une place plus importante dans les préoccupations des collectivités territoriales. C'est ainsi par exemple qu'un grand lycée possédant de nombreuses classes préparatoires ne dispose d'aucune possibilité d'hébergement pour ses élèves, dont certains habitent fort loin et de ce fait déboursent des sommes élevées pour se loger dans le parc locatif privé.

⁴³ Il est symptomatique qu'à l'origine aucun IA/IPR ne souhaitait suivre l'opération.

⁴⁴ Voir infra 2.3.3 p. 19.

⁴⁵ Dans un département de l'académie, la mission a constaté que les familles avaient été sollicitées dans un établissement ZEP sur l'année scolaire 2004, pour un montant global de 24 000 euros.

2.2.3. Des conditions de travail et des équipements inégaux selon les établissements

Les visites sur le terrain ont également révélé l'inégalité des installations informatiques dans les collèges, elles ont aussi montré l'impérieuse nécessité de travaux dans certains établissements. Les inspecteurs des disciplines scientifiques attirent également l'attention dans leurs rapports sur la vétusté des salles de sciences et le manque d'équipement pédagogique pour réaliser des expériences tant en physique qu'en chimie. Ils estiment que seuls environ 40 % des collèges de l'académie bénéficient de bonnes conditions d'enseignement dans ce domaine. En revanche, le niveau des équipements en lycée pour ces disciplines est considéré comme tout à fait convenable.

On peut trouver dans la même agglomération un établissement flambant neuf, véritable vitrine architecturale de la modernité et quelques centaines de mètres plus loin un établissement dont tous les bâtiments ne disposent pas de l'eau courante. A cet égard, la mission d'inspection générale a été surprise de constater l'absence systématique de tout programme prévisionnel d'investissement dans les différents conseils généraux. Cela peut conduire à des choix qui ne paraissent pas toujours guidés par la recherche exclusive de l'intérêt des élèves. Il est vrai que l'Etat, de son côté, a semblé longtemps s'accommoder - jusqu'en 2005 - de cette situation en n'utilisant pas comme il le devait, la liste annuelle des opérations pour faire valoir sa position⁴⁶.

2.2.4. Des priorités conformes aux besoins ?

Les collectivités territoriales investissent beaucoup pour l'Ecole dans l'académie d'Aix-Marseille. Mais il conviendrait que les efforts des uns et des autres soient, d'une part, mieux coordonnés et, d'autre part, centrés sur les missions essentielles telles qu'elles sont définies par les lois de décentralisation, dans le respect mutuel des compétences partagées avec l'Etat en matière éducative. C'est ainsi que, si la région dispose bien d'un PPI arrêté en 2003, la programmation de la construction de nouveaux lycées augmentant les capacités de plus de 5000 élèves à l'horizon 2010 aura pour effet de desserrer les structures actuelles, mais se trouvera à contre-courant des évolutions démographiques⁴⁷. Ces constructions nouvelles pourraient même à terme menacer les effectifs de plusieurs lycées existants⁴⁸. C'est pourquoi, il conviendrait sans doute de profiter des baisses démographiques prévues pour donner une priorité absolue à l'amélioration des conditions d'étude et de réussite des élèves dans une académie qui compte l'une des plus fortes concentrations de ZEP du territoire national. Dans ce cadre, la construction d'internats et une meilleure prise en charge des transports scolaires pourraient utilement faire l'objet d'une réflexion approfondie.

⁴⁶ Depuis 2005, ce point figure à l'ordre du jour d'un CAEN.

⁴⁷ Entretien avec le SG adjoint chargé de la programmation : 2010 correspond à un creux démographique pour la scolarisation de lycéens

⁴⁸ Cf. Les projets du secteur Nord Alpilles (Châteaurenard pour les lycées d'Avignon et notamment Philippe de Girard, le secteur Nord de Marseille avec Septèmes-les-Vallons et les lycées de Vitrolles, notamment J.Monnet), direction des lycées Région, PPI 2003-2008 juin 2003 P 81.

C'est à l'aune de ces améliorations qu'il serait sans doute judicieux de mesurer l'efficacité des efforts consentis, en négligeant des actions peut-être plus brillantes et médiatiques, mais moins prometteuses pour la progression des performances globales de l'École dans l'académie d'Aix-Marseille.

2.3. Un réseau d'enseignement reflet de la réalité démographique

Le faible poids démographique des deux départements alpins ne permet pas de retoucher la photographie statistique générale d'une académie très urbanisée. Le pourcentage de la population résidant sur un espace à dominante rurale y est en effet moitié moindre que dans le reste du territoire métropolitain (9,9 % contre 18 %), plaçant l'académie en huitième position nationale, les académies de Paris et Versailles occupant la première place, celle de Corse la dernière pour cet indicateur⁴⁹. Il convient de remarquer que le département des Bouches-du-Rhône est de loin le plus densément urbanisé puisque la part des résidents en zone rurale n'est que de 1,9 % contre 15,8 % pour le Vaucluse.

2.3.1. Dans le premier degré

Le pourcentage d'écoles à classe unique est de 6,1 contre 14,1 pour la métropole, de même le pourcentage des écoles de 1 à 3 classes est de 29,2 contre 46,4 pour la métropole, enfin, les écoles de 8 classes et plus représentent 22,4 % de l'ensemble contre 15,9 pour l'ensemble de la France⁵⁰. Le premier degré privé présente les mêmes caractéristiques. Ce maillage territorial est naturellement corrélé à la densité de la population et le constat doit donc être nuancé selon les départements, ainsi que l'indique le tableau ci-dessous⁵¹.

Départements	Densité Pop / Km ²	Nombre écoles	Nb.Écoles ZEP/REP	% Écoles ZEP/REP	Proportion Classe Unique	1 à 3 classes	Écoles plus de 8 classes
Bouches-du-Rhône	361	1284	279	23,8	0,9	18,0	20,6
Vaucluse	140	410	77	20,5	4,7	28,8	13,7
Alpes-de-Haute-Provence	20	182	24	13,6	21,5	60,0	4,1
Hautes Alpes	22	171	29	17,7	25,7	63,9	5,5
Académie	126	2047	409	21,7	5,8	28,2	16,3
France Métropole	<i>NC</i>			<i>13,9</i>	<i>13,1</i>	<i>44,9</i>	<i>13,1</i>

Le taux de scolarisation à deux ans est inférieur à celui de la France : 19,3 contre 28,8 pour l'ensemble du territoire. Cette donnée ne cesse de baisser comme pour l'ensemble du territoire, mais en particulier dans les départements alpins, et l'on est passé pour l'académie d'Aix-Marseille, d'un taux de 29,4 en 1996 à 19,3 en 2003⁵².

⁴⁹ Indicateurs généraux, aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation, DEP, MEN, août 2005, tableau 12.2.

⁵⁰ Ibid; tableaux 17.1, 17.2, 18.1.

⁵¹ Source : Tableaux 10 - Mars 2004 - Indicateurs des départements MJENR-DEP : Bureau des Indicateurs et des outils d'aide au pilotage.

⁵² Indicateurs généraux, août 2005, déjà cité, tableau 30.2.

L'académie cherche dorénavant à stabiliser ces taux de scolarisation à deux ans et les prévisions pour la rentrée 2006 s'établiraient⁵³ à 16 % pour les Bouches-du-Rhône, 6 % pour le Vaucluse, 23 % pour les Alpes-de-Haute-Provence et 20 % pour les Hautes-Alpes.

Le nombre de RPI concentrés est faible : 2 dans les Alpes-de-Haute-Provence et 1 au nord du Vaucluse. Les RPI dispersés ont davantage la faveur des autorités locales : 6 dans le Vaucluse, 8 dans les Hautes-Alpes, 10 dans les Alpes-de-Haute-Provence et enfin, situation originale et respectant les particularités géographiques du territoire, 2 RPI « partagés » par les deux départements alpins.

L'ensemble des interlocuteurs⁵⁴ rencontrés avance d'ailleurs l'exceptionnelle qualité de la vie dans ces départements et ne se déclare pas prêt à reconsidérer la dispersion du réseau des écoles.

2.3.2. Dans le second degré

Le tableau ci-dessous présente la répartition des établissements du second degré public et privé dans l'académie⁵⁵ :

Départements	Nb. Total Collèges	Nb. Total L.E.G.T.	Nb. Total L.P.	Nb. EPLE ZEP-REP	% EPLE en ZEP-REP	% Élèves en ZEP-REP
Bouches-du-Rhône	184	77	89	60	30,2	24,7
Vaucluse	54	15	18	23	39	31
Alpes-de-Haute-Provence	19	4	6	3	12,5	11,5
Hautes-Alpes	13	5	5	5	25,0	13,3
Académie	270	101	118	91	30,2	24,5
France Métro				1273	16,3	14,3

A cet ensemble d'établissements s'ajoutent 47 SEGPA et 3 EREA. Le nombre de places offertes est suffisant mais leur répartition ne correspond pas aux besoins⁵⁶. Le nombre d'élèves a eu tendance à augmenter de 1999 à 2003 et à baisser en 2004, l'académie occupant par ordre croissant le 26^{ème} rang au plan national⁵⁷.

Comme pour les écoles élémentaires, la caractéristique essentielle des établissements scolaires du second degré est le pourcentage d'établissements de grande taille, supérieur aux moyennes nationales. Ainsi, la proportion de collèges de moins de 200 élèves est de 3 % dans l'académie d'Aix- Marseille, contre 6,6 % pour l'ensemble du territoire, ce qui la situe en 11^{ème} position par rapport aux académies de la Martinique, La Réunion et Strasbourg qui ne comportent aucun collège de cette taille et l'académie de Clermont-Ferrand qui en compte 38 %. Les collèges accueillant au moins 750 élèves sont beaucoup plus nombreux que

⁵³ Source : l'état de l'académie 2005-2006, l'atlas, déjà cite, p. 24.

⁵⁴ Entretien avec les autorités académiques, les enseignants et les parents.

⁵⁵ Source Indicateurs départementaux Mars 2004, MJENR – DEP- Bureau des indicateurs et des outils d'aide au pilotage.

⁵⁶ Voir infra, p. 63.

⁵⁷ Indicateurs généraux 2005 tableau 18.2

dans la moyenne nationale, puisque l'académie en compte 22,7 % contre 11,2 %, se plaçant ainsi dans une fourchette relativement haute en vingt cinquième position, entre les deux extrêmes que constituent l'académie de Reims qui en comporte très peu et celle de la Réunion qui en compte 63,9 %⁵⁸. La proportion de lycées d'enseignement général et technologique comptant moins de 500 élèves est encore plus minimale avec 1,8 % tandis que la moyenne nationale est de 12,8, l'académie occupe ainsi la deuxième place après l'académie de Nice qui n'en comporte aucun. Les lycées accueillant au moins 1500 élèves sont en revanche beaucoup plus nombreux dans l'académie d'Aix-Marseille que sur le reste du territoire national, (17,6 % des établissements contre 13,7 %), l'académie se situant en 25^{ème} position, tandis que l'académie de Limoges avec 4,3 % et celle de Nice avec 42,9 % occupent le premier et le dernier rang.

La proportion de lycées professionnels accueillant moins de 200 élèves est ici aussi inférieure avec 4,3 % à la moyenne nationale de 8,1 % ce qui vaut le 12^{ème} rang à l'académie pour cet item. La proportion d'établissements accueillant 600 élèves ou plus est de 19,1 % pour l'académie contre 16,3 % pour la moyenne nationale, la plaçant en 18^{ème} position.

Ces données confirment le maillage du territoire éducatif par des structures de grande taille en collèges et en lycées, correspondant aux forts taux d'urbanisation de l'académie et à un certain retard pris dans la construction de nouveaux établissements, en particulier dans les départements des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse, par opposition à l'habitat rural des deux autres départements.

Pour compléter l'examen du réseau d'établissements, il convient encore de noter que la proportion d'élèves demi-pensionnaires est de 52,2 % contre 58,5 % au niveau national, tandis que la proportion d'internes est de 2,5 % contre 3,6 % au niveau national, plaçant l'académie d'Aix-Marseille en 12^{ème} position juste après l'académie de Nice qui en présente 2,4 %.

2.3.3. La part relativement importante de l'enseignement privé sous contrat, notamment dans le second degré

On peut observer ces dernières années, tant dans l'enseignement du premier degré que dans celui du second degré, une relative augmentation des effectifs de l'enseignement privé sous contrat. Si les chiffres académiques restent inférieurs à la moyenne nationale pour le premier degré (10,2 % contre 13,7 %), ils la dépassent légèrement dans le second degré (21 % contre 20,3 %), ce qui marque pour l'académie une augmentation de 0,2 % par rapport à l'année scolaire 2004-2005. C'est dans le Vaucluse que la progression semble la plus forte puis qu'elle atteint 1,5 % en collège et 2,8 % en lycée, contre 0,2 % et 0,9 % dans le département des Bouches-du-Rhône⁵⁹. Il est surtout présent dans les grandes agglomérations urbaines de l'académie.

⁵⁸ Source : Tableaux 20.1 et 20.2 des Indicateurs généraux, Données 2004.

⁵⁹ Note de conjoncture et d'information, constat définitif de rentrée. Du second degré privé. Année scolaire 2005-2006. Elèves sous statut scolaire. Rectorat d'Aix-Marseille. DAEC, novembre 2005.

A Marseille, la part de l'enseignement privé catholique est de 39 % en centre-ville (5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} arrondissements) pour la scolarité en collège et de 40,7 % pour la scolarité en lycée général et technologique, le 6^{ème} arrondissement scolarisant à lui seul 38 % des effectifs de l'enseignement catholique⁶⁰. Au-delà des moyennes départementales et académiques, on voit que le poids de l'enseignement privé sous contrat est particulièrement important dans les bassins de Marseille Centre avec 41,1 % des élèves scolarisés, puis celui de Marseille Étoile Sud avec 29,9 % et enfin celui d'Avignon, avec 26,9 %, pour ne garder que les plus significatifs⁶¹. Il convient de remarquer que c'est dans le bassin de Marseille centre que le nombre d'établissements privés sous contrat est le plus élevé de l'académie, on y trouve 53 collèges et lycées, le bassin Marseille étoile sud ne compte que huit établissements privés, le bassin d'Avignon en compte une dizaine.

Pour certains interlocuteurs rencontrés par la mission d'inspection générale, cette proportion significative d'établissements privés, notamment dans des secteurs où la mixité sociale est encore une réalité, expliquerait les résultats en demi-teinte des établissements publics en raison de l'écroulement opéré par l'enseignement privé dont certains collèges et lycées jouissent d'une excellente réputation, acquise depuis longtemps. S'il apparaît en effet que ces établissements et d'autres scolarisent peu d'élèves issus de familles appartenant aux catégories sociales défavorisées, entre 5 et 10 % tout au plus, il est également juste de noter à l'inverse, qu'un nombre non négligeable d'établissements privés scolarisent une très forte proportion d'élèves défavorisés, surtout à Marseille. Ainsi pour ne prendre que quelques exemples, les collèges Belsunce et Saint-Mauront comptent respectivement 68 % et 83 % d'élèves de milieux défavorisés, Saint-Eugène de Mazenod 60,20 %, dans le bassin Marseille-centre, les collèges Saint-Joseph et la Tour Sainte dans le secteur Marseille littoral nord en comptent 72 % et 59 %.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, comme dans les autres académies, les établissements privés offrent sans nul doute une possibilité de contourner la carte scolaire et de fuir, le cas échéant, la mixité sociale, principalement dans les grandes villes où les établissements sont proches les uns des autres, mais ce phénomène reste, somme toute, contenu et en tout état de cause les résultats des élèves de l'enseignement privé sous contrat sont comptabilisés dans les résultats globaux de l'académie. Il n'en reste pas moins que la présence forte de l'enseignement privé du second degré dans les deux départements des Bouches-du-Rhône et de Vaucluse constitue l'une des caractéristiques de l'académie, les concentrations urbaines et les difficultés de vie qu'elles entraînent, ainsi que la taille importante des établissements nécessaires pour accueillir ces populations, en constituent une autre, de nature à exercer une influence sur les parcours scolaires des élèves.

2.4. L'offre de formation : des objectifs précis et cohérents, une procédure souple et adaptée, mais une lisibilité peu évidente

Comme dans toutes les académies, l'offre de formation doit notamment prendre en considération un territoire contrasté, répondre à la demande sociale, aux besoins de

⁶⁰ Enseignement catholique du diocèse de Marseille, déjà cité, pp. 59 et 66.

⁶¹ Source : État de l'académie, l'atlas, p. 14, Rectorat.

l'économie et à l'insertion des jeunes. Elle a également pour obligation d'offrir à tous les élèves la palette la plus complète des possibilités éducatives, qu'il s'agisse des formations en apprentissage ou de l'enseignement supérieur, elle ne peut donc être figée dans des structures immuables ni ballottée au gré des modes.

2.4.1. Des objectifs précis et cohérents en liaison avec les priorités nationales, mais tenant compte des réalités académiques

Dans l'académie d'Aix-Marseille, l'offre de formation s'inscrit dans des objectifs précis et cohérents selon quatre thèmes qui certes reprennent les priorités nationales, mais correspondent aussi à des réalités académiques qu'il conviendrait de corriger⁶². Le premier thème porte sur l'amélioration de l'orientation pour lutter contre les sorties sans qualification. A cet égard, si l'académie d'Aix-Marseille a significativement réduit la part des sortants sans aucune qualification reconnue entre 1997 et 2002, descendant au dessous de la moyenne nationale pour les sortants aux niveaux VI-Vbis et IV, cette baisse a été compensée par la hausse tout aussi significative des sortants au niveau du CAP ou du BEP⁶³.

Le second thème concerne la rénovation de la voie professionnelle et la promotion des filières scientifiques et technologiques industrielles. Au cours des cinq dernières années, cette voie a connu dans l'académie une désaffection croissante entraînant une baisse de 23,6 % d'élèves en seconde ISI+ISP et de 31 % d'élèves admis en 1^{ère} d'adaptation STI ; les résultats aux baccalauréats technologiques s'en ressentent, ainsi que les taux de remplissage des classes de BTS industriels. C'est pourquoi l'objectif a été fixé pour la rentrée 2006, de créer une division de plus en moyenne par bassin, en 1^{ère} SSI ou en STI⁶⁴.

Le troisième thème a pour objet la diversification des voies d'accès à la qualification et au diplôme en encourageant notamment le développement de l'apprentissage au sein des lycées professionnels, en promouvant les activités de formation continue et en développant les dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE). On peut noter à ce sujet que l'académie d'Aix-Marseille a sensiblement amélioré son taux d'accès au niveau IV entre 1996 et 2003, en particulier pour les élèves en fin de CAP/BEP vers le baccalauréat ou le brevet professionnels (37,7 % contre 36,8 % en moyenne nationale) en ayant aussi beaucoup recours à l'apprentissage puisque 11,5 % de ces élèves sont des apprentis, c'est du reste le second meilleur pourcentage national. En revanche, l'académie avec 46,8 %, reste en retrait de près de deux points par rapport à la moyenne nationale concernant la poursuite d'études vers le niveau IV (bac pro, brevet professionnel, bac technologique) pour les élèves en fin de CAP/BEP en raison de la faible orientation vers la 1^{ère} d'adaptation (9,1 % contre 11,9 % pour la France métropolitaine)⁶⁵. Ces derniers chiffres ramènent à la seconde priorité académique concernant l'amélioration de l'orientation des élèves.

⁶² PTA 2005-2006.

⁶³ Géographie de l'Ecole, DEP, MEN, mai 2005, p.62 et note d'information DEP 04-17 juin 2002, p. 2, voir aussi note d'information DEP 06-15 mai 2006, p. 4.

⁶⁴ Bulletin académique spécial orientation-affectation dans le second degré, n° 149, rectorat de l'académie d'Aix-Marseille, 28 mars 2005, pp. 3 et 4.

⁶⁵ Géographie de l'Ecole, mai 2005, déjà cité, p. 64 et note d'information DEP. 04-17 juin 2002, p. 5.

Le quatrième thème enfin, vise à assurer une cohérence renforcée et une diversité maîtrisée de la carte des langues vivantes en même temps qu'une progression qualitative. Comme dans toutes les académies du sud, l'enseignement de l'allemand est peu répandu dans l'académie d'Aix-Marseille, moins de 7 % des élèves le choisissent, en revanche la langue régionale et l'italien sont étudiés par environ 15 % d'élèves, notamment en troisième langue au lycée.⁶⁶

2.4.2. Une incertitude sur les formations professionnelles

Si l'offre de formation de l'académie d'Aix-Marseille apparaît riche pour les enseignements généraux, certains lycées très attractifs offrant par exemple de 12 à 14 options en classe de seconde⁶⁷, il subsiste une interrogation concernant les enseignements professionnels. En effet, certains interlocuteurs⁶⁸ mettent en avant le nombre de places insuffisant en LP, ce qui aurait pour effet de favoriser les doubléments d'attente en 3^{ème}, ainsi que le taux de passage en 2^{ème} GT d'élèves qui ne seraient pas à niveau, la stratégie dominante des parents étant d'éviter l'éloignement géographique de leur enfant. Il est vrai que le taux de réorientation en fin de seconde générale est élevé dans l'académie et que cette pratique ne saurait être encouragée⁶⁹. Il convient de noter également que la demande pour une affectation en BEP/CAP a augmenté de 10 % sur les trois dernières années, alors que les capacités d'accueil sont relativement stables ; les taux de remplissage des formations se sont donc améliorés⁷⁰, mais certaines zones manquent de structures pour accueillir les publics scolaires prioritaires (SEGPA, 3^{ème} d'insertion) et les établissements sont plus enclins à proposer la création de baccalauréats professionnels que de CAP modulables⁷¹. Les autorités académiques ont toutefois pris conscience de cette difficulté en prévoyant l'ouverture d'une cinquantaine de places supplémentaires en CAP, ce qui constitue un premier élément de réponse structurelle.

Par ailleurs, les chiffres de la MGI et ceux du SAIO concernant les élèves sortis du système éducatif sans solution ne correspondent pas. Il conviendrait que ce point soit prochainement éclairci, l'opération est en cours. Le dispositif de suivi post-affectation (SPA) et un repérage des cas individuels dans les établissements par les services de l'information et de l'orientation, sous l'égide des IEN-IO dans chacun des départements, devraient mettre enfin à disposition des informations fiables et incontestables sur le sujet. En effet, 10 % des élèves environ abandonnent au cours de la première année de BEP ou de CAP, et souvent dès le premier mois de l'année scolaire. Chaque lycée professionnel est donc invité, à juste raison, par l'académie à mettre en place un dispositif d'analyse et de suivi des « décrocheurs » potentiels⁷². Si ces consignes étaient strictement appliquées, elles seraient de nature à réduire fortement le taux d'abandons en cours d'études et par là même le nombre des « perdus de vue ». Cette vision claire permettrait aussi d'élaborer les stratégies adéquates.

⁶⁶ Note d'information DEP. 05-26 septembre 2005, p. 5.

⁶⁷ Note SAIO académie d'Aix-Marseille. Affectation des élèves. Septembre 2005.

⁶⁸ Panel des chefs d'établissements adjoints.

⁶⁹ Bulletin académique spécial N°149, déjà cité, p. 2.

⁷⁰ Note SAIO, septembre 2005, déjà citée.

⁷¹ Voir infra, p. 56

⁷² Bulletin académique spécial N°149, déjà cité, p. 3

2.4.3. Une procédure souple et originale mais une lisibilité incertaine

La procédure d'élaboration de la carte des formations présente des originalités dans la mesure où, depuis la rentrée 2004, les établissements sont invités à inscrire les demandes d'évolution de leurs structures pédagogiques dans le cadre d'une véritable réflexion stratégique à trois ans. Cette procédure associant les établissements vise à s'adapter au court terme tout en ayant une vision prospective (plan triennal glissant), engageant la responsabilité des équipes enseignantes et de direction puisque une ouverture gage une fermeture. Résultant d'un travail collectif conduit au sein des établissements, ces demandes sont également débattues dans les 18 bassins de formation de l'académie afin d'affirmer la continuité d'un parcours scolaire allant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

Depuis le premier trimestre 2004, les EPLE élaborent ainsi les grands axes de leur stratégie en tenant compte du contexte économique, des moyens humains et financiers nécessaires, et des débouchés professionnels existants. A partir de ces plans stratégiques triennaux sont bâtis des schémas prospectifs prenant pour appui les réflexions à plus long terme contenus dans les documents d'orientation élaborés par le conseil régional en étroite partenariat avec l'académie, avec des objectifs assez larges et relativement formels pour permettre une évolution souple de l'offre de formation (PRDF approuvé en décembre 2002, schéma prévisionnel des formations professionnelles 2003-2008 et PPI approuvé en juin 2003). Le rectorat procède en outre à une large concertation (ORM⁷³, expertises internes, branches professionnelles). Après discussion des propositions dans chaque bassin en présence du recteur les décisions sont prises pour la rentrée.

Cette procédure, en soi parfaitement louable et pertinente, trouve pourtant ses limites dans sa complexité même et le nombre des partenaires sollicités, chefs d'établissements, conseillers techniques académiques, élus et techniciens des collectivités territoriales, responsables des milieux économiques et des organismes consulaires, qui ont souvent chacun des vues et des intérêts différents. Les CLEE (comité local école-entreprise) mis en place, favorisent certes les rencontres entre l'Education nationale et les entreprises, améliorant l'organisation et les conditions de stage des élèves, mais ne fournissent pas pour autant une aide à la décision, car ils expriment bien souvent les besoins immédiats des entreprises en l'absence de prévisions fiables des branches professionnelles à trois ou à cinq ans, sans tenir compte des délais nécessaires à la création ou la transformation d'une section professionnelle. Ainsi, malgré une procédure longue et des consultations nombreuses, l'Education nationale doit chaque année arrêter des décisions dont la pertinence et la réactivité seront pourtant souvent critiquées⁷⁴.

Par ailleurs, même si les chefs d'établissement relevant de l'Education nationale sont parfaitement entrés dans cette démarche, beaucoup ont cependant fait part, au cours des entretiens menés par la mission, de leurs difficultés à comprendre et à expliquer à leurs équipes les critères de décision ainsi que l'articulation à établir entre le plan stratégique triennal glissant et le projet d'établissement, d'autant que la parole institutionnelle n'est pas toujours reçue avec la netteté qui conviendrait en raison d'une discordance perceptible entre

⁷³ Office régional des métiers, nom pris dans la région PACA et que la loi de décentralisation appelle OREF, observatoire régional emploi/formation).

⁷⁴ Cf. les entretiens avec la fédération du BTP, la CCI et l'UIMM.

la délégation académique aux enseignements techniques, les corps des IEN-ET et les autres conseillers rectoraux. En outre, il apparaît que les inspections académiques s'estiment insuffisamment associées en amont à l'élaboration de l'offre de formation des lycées et lycées professionnels. La capacité d'expertise de l'échelon départemental s'en trouve donc implicitement négligée. Les inspecteurs d'académie et leurs IEN-IO pourraient cependant jouer un rôle utile dans la phase de réflexion préalable aux ouvertures et fermetures de sections ou d'options dans le département, afin d'être également ensuite mieux à même d'expliquer la cohérence des mesures arrêtées par l'échelon rectoral.

Enfin, la mise en place récente par la région de COTEF (Comité Territorial Emploi/Formation), dans chacun des 18 bassins d'emploi, avec pour objectif de faire de ces zones un lieu de concertation avec la société civile sur l'emploi et la formation professionnelle, ajoute à la complexité des procédures et suscite des interrogations dans les établissements. Ces comités n'ont certes pas à se prononcer sur les ouvertures et fermetures de section, mais ils ont vocation à réfléchir sur une approche globale des formations, une politique de l'information sur les métiers, le suivi et les ruptures scolaires. Ils viennent ainsi s'ajouter aux bassins d'emploi définis par le ministère du travail et l'INSEE, aux bassins d'éducation, aux REP, aux différents projets concernant l'aménagement du territoire (contrat d'agglomération, de pays, etc.).

Il conviendra de veiller à ce que la multiplication des zonages et l'empilement des conseils et autres comités ne nuisent pas à la lisibilité du dispositif emploi/formation et n'enferme pas la réflexion sur l'adaptation de la carte des formations dans une logique de satisfaction immédiate des besoins exprimés par tel territoire ou tel porteur de projet, au détriment d'une conception à plus long terme, naturellement moins facile à élaborer. C'est là tout l'enjeu de ces consultations multiples, nécessaires et inévitables que mènent les autorités académiques dans le souci d'adapter les structures de formation aux besoins économiques à moyen et long terme, tout en veillant à préserver l'intérêt général des élèves.

2.5. L'enseignement supérieur ou la tentation des études longues à l'université

Si les taux de poursuite d'études ont fléchi, toutes filières confondues, en France et dans l'académie ces dix dernières années; ils restent malgré tout plus importants à Aix-Marseille (77,9 % contre 74,59 % en France métropolitaine + DOM en 2004) que partout en France⁷⁵. Le poids de l'enseignement supérieur, mesuré à partir du pourcentage d'étudiants dans l'ensemble de la population est lui aussi plus important que la moyenne nationale : 15,4 % contre 14,8 % plaçant l'académie en 25^{ème} position dans l'ordre croissant⁷⁶.

2.5.1. Des universités attractives, des étudiants hétérogènes

Avec ses 102 751 étudiants en 2003 dont 76 000 dans ses quatre universités, l'académie d'Aix-Marseille occupe une place importante dans l'espace universitaire français. Elle se

⁷⁵ Données issues des PEPCS (prévision des effectifs du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur) en %.

⁷⁶ Ibid.

révèle aussi très attractive puisque non seulement elle garde ses étudiants, mais encore en fait venir plus d'un sur quatre d'une autre académie (26,2 % des étudiants hors IUFM ont des parents résidant dans une autre académie). Elle accueille, dans le même temps, les étudiants de nationalité étrangère (11,5 % des effectifs), en particulier, originaires d'Amérique et d'Europe.

Comme dans toutes les académies du sud, la tentation universitaire est forte également dans l'académie d'Aix-Marseille⁷⁷, puisque le taux d'accueil des bacheliers technologiques, en particulier de la série STT, à l'université a même progressé de façon importante en droit, économie et lettres⁷⁸. De même le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels reste, dans ces mêmes disciplines, important par rapport au taux national. Mais cette présence croissante dans les formations générales des universités de l'académie de bacheliers technologiques et professionnels qui n'y sont pas préparés conduit à un taux important d'échecs dans les premiers cycles⁷⁹.

L'idée d'améliorer la cohérence de l'offre de formation post-bac et d'une meilleure transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur s'est concrétisé par la signature d'une convention de partenariat entre les quatre universités et le rectorat, qui décline plusieurs objectifs opérationnels pour mieux accompagner les parcours des jeunes engagés dans des cursus de formation dans le supérieur, éclairer le choix de l'élève, inscrire la culture scientifique et technique dans le « patrimoine » des enseignants et des élèves, développer des passerelles entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pour des formations scientifiques.

Il est sans nul doute souhaitable que l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur soit mieux accompagnée dans l'académie pour éviter l'échec massif d'étudiants non préparés aux études en université⁸⁰. Le corollaire de ce flux de bacheliers vers les universités est un pourcentage d'accueil en IUT qui reste en dessous de la moyenne nationale malgré une progression régulière depuis 1990.

2.5.2. La désaffectation pour les filières courtes de l'enseignement supérieur

La part des filières courtes, IUT/STS, reste durablement inférieure à la moyenne nationale avec 14,6 % contre 16 % en 1996 et 13,2 % contre 15,6 % en 2003⁸¹, l'académie prenant la 4^{ème} place dans l'ordre croissant. Les taux de poursuite d'études à l'IUT restent, quelle que soit la série du bac⁸², inférieurs aux taux nationaux, même si un rattrapage s'est opéré ces dix dernières années avec l'accueil des bacheliers généraux. Si les taux de poursuite en BTS

⁷⁷ Géographie de l'Ecole, mai 2005, déjà cité, p. 67.

⁷⁸ Schéma d'évolution des formations professionnalisantes post-baccalauréat à l'horizon 2010 (document provisoire) : pour l'année 2004/2005, 250 étudiants et titulaires du bac STT sont inscrits en droit et représentent 16,98 % des nouveaux inscrits originaires de l'académie, ils sont 23,52 % en économie et 11,5 % en lettres.

⁷⁹ Cf. dépêche AEF du 9/12/2006 « Echec à l'université : Aix-Marseille II expérimente un dispositif ».

⁸⁰ Bulletin académique spécial L' N°148, SAIO AIX-Marseille, 21 mars 2005, p. 1.

⁸¹ Schéma d'évolution des formations horizon 2010... déjà cité.

⁸² En 2004, 9,7 % des bacs généraux contre 10,67 % France Métro+DOM, 7,45 % des bacs technologiques contre 10,16 % et 0,31 % des bacs professionnels contre 0,74 %.

étaient, quelle que soit la série du baccalauréat, plus importants pour Aix-Marseille que pour la France en 1995⁸³ ; la tendance s'est inversée jusqu'à aujourd'hui, en particulier pour les baccalauréats technologiques et professionnels pour lesquels les taux de poursuite académiques sont passés sous ceux de la moyenne nationale⁸⁴. En 2004, les flux de néo-bacheliers vers les STS et IUT s'établissaient respectivement à 17,04 et 7,27 % pour l'académie alors qu'au plan national (métropole + DOM) le pourcentage global était de 19,07 et de 8,65 %⁸⁵.

L'académie a d'ores et déjà prévu, dans le cadre du schéma post-bac des formations professionnalisantes⁸⁶, un rattrapage du taux national actuel de poursuite d'études vers les formations professionnalisantes d'ici 2010. Ce qui signifie qu'elle devra accroître le flux des poursuites d'études dans ces formations professionnalisantes courtes de 300 entrants en IUT et de 450 entrants en STS (néo-bacheliers de l'académie et hors académie). L'objectif paraît ambitieux mais l'enjeu est d'importance. Au cours des dernières années, le nombre d'élèves titulaires d'un baccalauréat technologique STT ayant obtenu satisfaction sur leur premier vœu pour une admission en STS est passé de 36 % en 2001 à 64 % en 2004. Dans le même temps la proportion de bacheliers professionnels accueillis en STS est passée de 10 % en 2001 pour la production à 14 % en 2004, et de 4 % pour les services à 8 % en 2004⁸⁷.

Par ailleurs, l'affectation des étudiants en BTS et en IUT a été conduite, à la rentrée 2004, de manière simultanée et coordonnée grâce à un dispositif expérimental permettant une mutualisation de l'information. Le traitement conjoint des demandes d'affectation en IUT et STS simplifie la procédure et réduit très sensiblement, en bout de course, le nombre de places vacantes.

2.6. Les moyens : amélioration dans le premier degré, sous-dotation et dépassement persistants dans le second degré, un modèle de répartition modernisé pour l'académie

2.6.1. *Le premier degré : vers une répartition équitable entre les départements, le raisonnement en stock*

Les contrastes propres à l'académie d'Aix-Marseille se mesurent à travers les écarts théoriques de coût entre les départements ruraux et urbains. C'est ainsi que pour l'année 2004, toutes choses étant égales par ailleurs, le coût moyen de la scolarité d'un écolier des Hautes-Alpes était supérieur de 13,5 % au coût moyen académique, celui des Alpes-de-

⁸³ 8,3 % des bacheliers généraux contre 7,31 % pour la France métropolitaine et les DOM, 49,74 % contre 44,71 % pour les bacheliers technologiques et 13,17 % contre 8,33 % pour les bacs professionnels.

⁸⁴ 7,13 % pour les bacs généraux contre 6,16 % pour la France métropolitaine+DOM, mais 40,05 % pour les bacs technologiques contre 13,83 % et 11,73 % contre 14,96 % pour les bacs professionnels.

⁸⁵ Données issues de Prévisions des effectifs du premier cycle du supérieur – PEPCS –, en STS.

⁸⁶ Schéma d'évolution des formations professionnalisantes post-baccalauréat à l'horizon 2010. Académie d'Aix-Marseille direction de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁸⁷ Bulletin académique spécial N°148, déjà cité, p. 1.

Haute-Provence de 9,3 %, celui du Vaucluse de 1,9 %, alors que le coût moyen des Bouches-du-Rhône était inférieur de 2,2 % au coût moyen académique⁸⁸.

A compter de la préparation de la rentrée 2005, le recteur a adopté une nouvelle méthode de répartition des emplois entre les départements, plus conforme à l'esprit de la LOLF, sur le modèle de la méthode nationale visant à l'équité « toutes choses égales par ailleurs ». Elle ne tient pas seulement compte de la simple évolution démographique, mais aussi des disparités inter départementales du point de vue des contraintes territoriales, structurelles, sociales et des difficultés d'apprentissage des élèves. Sans se limiter à la seule répartition de la dotation complémentaire octroyée pour l'année à venir, la totalité des emplois déjà implantés est analysée : il s'agit d'un raisonnement en stock par opposition à un raisonnement en flux. Pour la rentrée 2006, la dotation globale est désormais décomposée en plusieurs postes couvrant l'ensemble des activités éducatives (enseignement ordinaire devant élèves, intégration et adaptation scolaire, remplacement, animation, soutien, formation, décharges) pour lesquelles des critères spécifiques de répartition ont été déterminés.

Les coûts objectifs sont ensuite appliqués aux effectifs attendus pour la rentrée de l'année à venir. Ainsi cette méthode vise une répartition à la fois plus efficace, pour faciliter la réussite de tous les élèves en considérant l'ensemble des conditions de leur scolarisation, et plus équitable pour rapprocher les moyens réels alloués de ceux déduits par la méthode et les situations départementales relatives entre elles. A cet égard on peut estimer qu'un écart entre coût théorique et coût constaté de plus ou moins 0,5 % constitue une équité satisfaisante.

Appliqué sur l'année 2005/2006, ce principe a fait ressortir que le coût théorique de la scolarisation dans les Alpes-de-Haute-Provence, les Hautes-Alpes et le Vaucluse est supérieur, respectivement de 8,8 %, 11,3 % et 1,4 %, au coût théorique académique, qu'à l'inverse celui de la scolarisation dans les Bouches-du-Rhône est inférieur de 1,8 %⁸⁹ ; ainsi les départements des Hautes-Alpes et de Vaucluse apparaissent comme plutôt surdotés alors que celui des Bouches-du-Rhône serait légèrement sous-doté, la situation des Alpes-de-Haute-Provence étant conforme à la dotation théorique⁹⁰. Les documents nombreux, précis, clairs et comparatifs de l'ensemble des départements de la France métropolitaine et d'Outre Mer fournis aux différentes instances de concertation (CTP et CAEN) facilitent la compréhension de la situation de chacun des départements au regard du principe d'équité (zone comprise entre +0,5 % et -0,5 %) et fondent les discussions sur des arguments objectivés. Manifestement, l'académie a accompli là, un pas décisif dans la répartition équitable des moyens entre les départements en charge des écoles.

2.6.2. Une utilisation rationnelle des moyens

L'augmentation régulière des moyens, 3,8 % au cours des dix dernières années (1995/2005), a permis, alors que la baisse démographique s'affichait à hauteur de 1,8 %, d'améliorer notablement les taux d'encadrement, les Bouches-du-Rhône sont ainsi entrées dans la fourchette des P/E au moins égaux à 5, alors que les Alpes-de-Haute-Provence et les Hautes-

⁸⁸ Document académique de préparation de rentrée 2006 ; répartition fonctionnelle des emplois.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

Alpes sont à 6 ou au-delà. Elle a permis aussi d'augmenter le nombre des décharges de direction de près de 60 %, les moyens de remplacement (+10 %) et de développer l'enseignement des LV qui concerne désormais 91 % des classes de CE (+20 points entre 2003 et 2004) et 100 % des CM1-CM2. On note également à la rentrée 2005 une reprise sensible du taux de scolarisation à 2 ans (17,7 % soit une hausse de 1,1 point), même si ce taux de scolarisation continue à décroître depuis 2003 tandis que le nombre moyen d'élèves par classe est de 26 élèves en maternelle et de 23 en élémentaire⁹¹.

La répartition fonctionnelle des emplois du premier degré fait apparaître sur la période 1994-2003 une augmentation du poste « moyens de remplacement » supérieur aux moyennes nationales (de 7,89 % à 8,42 % entre 1994 et 2003 contre 8,13 % à 8,16 % pour la France métropolitaine et les DOM). Ce sont surtout les moyens consacrés au remplacement des congés (maladie, maternité) qui ont connu pendant cette même période une augmentation significative (de 6,19 % à 7,21 % contre 6,24 % à 6,56 % pour la France métropolitaine et les DOM), tandis que ceux consacrés à la formation continue et aux stages longs ont légèrement diminué au cours de cette même période (de 1,70 % à 1,21 %). Tous les départements de l'académie ont contribué à la hausse de cet indicateur. Si les Alpes-de-Haute-Provence n'ont connu qu'une évolution de 0,11 % et le Vaucluse de 0,15 %, la progression a été de 0,39 % pour les Hautes-Alpes et surtout de 1,41 % pour les Bouches-du-Rhône⁹². Il conviendrait sans doute d'identifier les causes de ces différences entre les départements.

Cette situation trouve sans doute, en raison du contexte démographique particulier, une explication dans le pourcentage plus important de postes affectés dans les écoles (83,19 % contre 82,49 % en France métropolitaine et DOM en 1994 et 82,64 % contre 81,99 % en 2003). Elle la trouve aussi dans un taux d'absence (7 % en 2002/2003) supérieur au pourcentage de la France métropolitaine (6,7 %), ce taux étant de 5,6 % dans les Alpes-de-Haute-Provence, de 6,2 % dans les Hautes-Alpes, de 6,5 % dans le Vaucluse et de 7,3 % dans les Bouches-du-Rhône. Les taux de remplacement et d'efficience (95,6 % et 78,5 %) se situent au-dessus du pourcentage de la France métropolitaine (91,4 % et 77,3 %) pendant cette même période.

L'abandon de la politique quantitative s'est traduit dans les Bouches-du-Rhône par la fixation de seuil de fermeture et l'attribution de postes dont l'objectif est de servir l'amélioration des résultats. A la rentrée 2005, vingt postes ont été dédiés à cette opération et l'inspecteur d'académie envisage de reconduire ce dispositif à la rentrée 2006 avec l'attribution de vingt postes supplémentaires attribués prioritairement aux écoles situées dans la zone de recrutement des collèges « ambition réussite » et disposant d'un projet d'école. Ce dispositif ne pourra être évalué qu'au bout de deux ans.

⁹¹ Supérieur aux données nationales (DEP RRS 2005) de 25,5 en maternelle et de 22,3 pour l'élémentaire mais la comparaison porte sur l'année scolaire 1999/2000. En raison des grèves, les données ne sont plus disponibles à partir de cette année scolaire.

⁹² Répartition fonctionnelle des emplois 2003 et 2004.

2.6.3. *Le second degré, le difficile retour à l'équilibre, entre contraintes et surconsommation*

Classée au 8^{ème} rang des académies ayant le plus de ZEP⁹³, l'académie d'Aix-Marseille est marquée, en dépit d'une évolution favorable, par la persistance apparemment paradoxale, d'une sous-dotation et d'un dépassement budgétaire.

Elle figurait, en février 2003, parmi les académies qui devaient se fixer comme objectif le retour à l'équilibre budgétaire, après le constat fait par le CNE (contrôle national des emplois) fin 2002, d'un dépassement de 317 emplois sur les chapitres 31-93 et 31-97, le retour à l'équilibre devant être réalisé dans un délai maximum de 2 ans, c'est-à-dire au 31 décembre 2004. Dans le même temps, et pour tenir compte de la situation relative de déficit, les efforts de l'académie étaient accompagnés d'une dotation supplémentaire de moyens sur le chapitre 31-97 de 50 ETP.

Malgré les efforts accomplis par l'académie (rationalisation de l'offre de formation, refonte des zones de remplacement) pour parvenir à l'équilibre budgétaire, le dépassement sur les chapitres 31-93 et 31-97 restait en juin 2004, avec 357 ETP (soit 1,97 % du stock), important. La situation relative de déficit de l'académie en moyens d'enseignement et/ou de suppléance a conduit la DESCO, en octobre 2004, à accompagner une nouvelle fois les efforts de l'académie vers un retour à l'équilibre en déléguant une dotation supplémentaire de moyens sur le chapitre 31-97 de 50 emplois à compter du 1^{er} septembre 2004.

Il est vrai que le ministère n'a pas été en mesure d'accompagner les évolutions démographiques de l'académie d'Aix-Marseille. Depuis 2001, alors qu'elle avait toujours travaillé jusque là en termes de flux, la DESCO compare les moyens en stock de chacune des académies. La démarche part d'un coût élève (sur la base de critères sociaux, territoriaux et structurels), l'objectif étant de financer des élèves et non des structures. L'approche est plus globale (moyens d'enseignement plus les suppléances et les décharges). Avec ce changement de méthode et se situant à moins 1,5 %, l'académie d'Aix-Marseille se rapproche de la zone d'équité (comprise entre +1 % et moins 1 %), mais il manque encore 0,5 % pour y entrer vraiment.

En raison de sa situation déficitaire, toutes choses étant égales par ailleurs, par rapport aux autres académies, Aix-Marseille n'a donc subi qu'une réduction relativement limitée de sa dotation, bien que ses effectifs soient en baisse. Ce traitement particulier et la création de deux fois 50 postes (décembre 2002 et septembre 2004) permettaient à l'académie de ne plus afficher qu'un léger déficit de 26 postes en juin 2005, mais qui remontait à 169 postes rentrée faite.

L'académie a réalisé de réels progrès pour ne plus vivre au-dessus des moyens qui lui sont alloués, mais l'importance des recrutements nationaux ces dernières années dans quelques disciplines lui imposé comme aux autres, d'intégrer des surnombres qui s'imputent sur son budget, alors même que certaines spécialités professionnelles nécessitaient par ailleurs le

⁹³ Indicateurs généraux tableau 21.1.

recrutement de contractuels. Après avoir quasiment atteint l'équilibre budgétaire, l'académie a vu sa situation se dégrader sous l'effet des politiques nationales de recrutement.

La LOLF fait que ce problème doit maintenant être traité en masse salariale et l'académie doit savoir quels nouveaux efforts elle devra accomplir et quelle part le ministère en prendra. La réponse à cette question est d'une particulière importance parce qu'elle dicte la conduite à tenir en matière de gestion du budget opérationnel de programme académique.

2.6.4. *Une nouvelle méthode de répartition de la dotation globale académique : le raisonnement en stock, une crédibilité à confirmer*

Le modèle académique repose, comme pour le premier degré, sur l'analyse de la totalité des emplois déjà implantés sans se limiter à la seule variation de la dotation octroyée au titre de l'année à venir ; le raisonnement s'effectue là aussi en stock et non en flux et s'apparente à une démarche au premier euro. Dans un souci d'équité, les disparités structurelles, territoriales et sociales intégrant les facteurs de surcoût liés à la nature des formations, sont prises en compte.

Le coût de la rentrée est donc calculé selon des critères mesurables. Un bilan permet de comparer les besoins des collèges de chaque département, des LEGT et des LP au niveau académique en fonction de l'enveloppe disponible. Cette détermination des coûts faite à partir des constats objectifs de la rentrée N-1 a été appliquée aux effectifs attendus à la rentrée N et comparée à l'enveloppe budgétaire pour cette même année N.

La méthode de répartition prend ainsi en compte quatre éléments : la démographie scolaire constatée à la rentrée N, les structures commandées par la diversification des enseignements (filières, options), des horaires et des modalités d'organisation réglementaires, des choix pédagogiques et organisationnels (notamment la taille des classes et des groupes), les critères de difficultés sociales (typologie pour les collèges et établissements en ZEP pour les LEGT et les LP), les contraintes territoriales, notamment le degré de ruralité (collèges de taille inférieure à 400 élèves et situés en zone rurale).

L'application de ce modèle a révélé une relative bonne répartition entre les grandes catégories collèges/lycées, il a également mis en exergue des écarts dans la répartition inter – départementale : les Bouches-du-Rhône et les Alpes-de-Haute-Provence apparaissant plutôt défavorisés, le Vaucluse et les Hautes-Alpes un peu plus favorisés. Il convient cependant de dire que ces résultats ne sont pas parvenus à convaincre totalement sur le terrain que l'équité était vraiment respectée dans la répartition des moyens entre collèges et lycées. La complexité du modèle mathématique, maîtrisée par les seuls services rectoraux, dans une démarche non partagée, ne permet pas aux autres acteurs d'en critiquer sagement les fondements, mais ne permet pas non plus de lever les doutes sur sa pertinence. Naturellement, il est clair que l'outil ne peut pas compenser la sous dotation qui demeure, et que les répartitions départementales des moyens entre les collèges, privilégiant à juste titre les établissements les plus défavorisés ont pour conséquence une baisse du H/E dans ceux réputés plus faciles, pouvant ainsi accréditer le sentiment d'une situation tendue dans les collèges. Mais, quoi qu'il en soit un travail d'explicitation et de conviction reste à poursuivre dans ce domaine.

2.6.5. *L'attribution de la dotation globale horaire, entre pédagogie et technique administrative*

Concernant la répartition des moyens entre les EPLE, comme dans la plupart des académies, elle relève des inspections académiques pour les collèges et du rectorat pour les lycées et lycées professionnels. Si les inspecteurs d'académie sont généralement présents avec leurs adjoints et les IEN-IO dans les discussions entre les principaux de collèges et les services pour l'attribution de la dotation globale horaire, la situation pédagogique d'ensemble de l'établissement étant alors considérée, la répartition des moyens pour les lycées en revanche, se fait plus à travers une relation directe et personnelle des proviseurs avec les services de gestion et souvent même, avec l'agent administratif qui gère tel ou tel type d'établissement, parfois depuis fort longtemps. Cette procédure fondée sur une confiance et un professionnalisme avérés est techniquement efficace⁹⁴, mais elle ne permet sans doute pas d'intégrer pleinement la dimension pédagogique qui, de ce fait, risque de demeurer en jachère (discussion sur la mise en place de dispositifs de soutien, sur les taux de redoublement, de réorientation, de passage en 1^{ère} d'adaptation, etc.).

2.6.6. *Une académie peu favorisée dans ses taux d'encadrement des élèves de collège et de lycée*

Dans le 1^{er} cycle du second degré, la taille moyenne des divisions (E/D) est supérieure à la moyenne nationale (24,6 contre 24,1 en 2003) tout comme la taille moyenne des structures, c'est-à-dire le nombre moyen d'élèves dont un enseignant à la charge dans sa classe en moyenne pendant une heure (E/S) : 23,4 contre 22,7 en 2000 et 23,6 contre 22,7 en 2003, l'académie d'Aix-Marseille affichant le troisième taux le plus important parmi les académies. La part des groupes en 1^{er} cycle, c'est-à-dire le pourcentage d'heures effectuées en groupe, est inférieure avec 15,5 contre 20,4 en 2003 à la moyenne nationale plaçant l'académie au 6^{ème} rang.

En second cycle général et technologique, pour la même année 2003, le E/D était de 29,2 contre 28,7 en moyenne nationale et le E/S est de 23,3 contre 23,1, alors que la part des groupes est de 47,7 contre 45,9 en moyenne nationale.

En lycée professionnel, les indicateurs se rapprochaient en 2003 de la moyenne nationale (E/D : 20,3 contre 20,1, E/S : 16 contre 15,8, part des groupes : 50 contre 49,7).

Il apparaît donc que l'académie d'Aix-Marseille ne bénéficie pas de taux d'encadrement particulièrement favorables dans ses établissements scolaires, même si on peut noter que le H/E de 1,43 dans le second cycle général et technologique, est nettement supérieur à la moyenne nationale (1,40), plaçant l'académie dans le dernier quartile de la comparaison inter-

⁹⁴ Beaucoup de proviseurs rencontrés par la mission ont dit que la personne des services gérant leur établissement « était la seule personne à le connaître vraiment et finalement à comprendre leurs problèmes ». Ils ont tous souligné sa rigueur, sa disponibilité et son professionnalisme. Il faut noter cependant que les IEN-IO des départements assistent désormais à ces échanges entre les services rectoraux et les chefs d'établissement, au moins en qualité d'observateurs.

académique, au 21^{ème} rang, tandis que le H/E du premier cycle (1,19), largement inférieur à la moyenne nationale (1,23) place l'académie dans le premier décile, au 5^{ème} rang⁹⁵.

2.6.7. Des ressources humaines relativement plus âgées que la moyenne nationale, mais avec une tendance au rajeunissement

Dans le premier degré, comme dans le second degré, les enseignants sont relativement plus âgés que la moyenne nationale. En 2004, les moins de 30 ans représentaient 14,8 % contre 16 % en moyenne nationale dans le premier degré et les 50 ans et plus 24,2 % contre 22,6. Pour les professeurs du secondaire, ces pourcentages étaient, toujours pour la même année, de 9,7 % contre 12,7 % pour les moins de 30 ans et de 38,9 % contre 34,4 pour les plus de 50 ans.

Toutefois, l'analyse de la pyramide des âges met en évidence l'existence d'un rajeunissement de la population. En effet, la courbe de cette pyramide présente une distribution bi-modale à deux pics, l'un pour les 30-39 ans et l'autre pour les 50-59 ans⁹⁶. Il convient cependant de noter que les enseignants les plus jeunes sont sur-représentés dans les ZEP : près d'un enseignant sur 4 a moins de 30 ans (26,2 % en école et 23,5 % en collège). Ces pourcentages sont respectivement de 10,3 % et 11,3 % dans les écoles et collèges hors ZEP. La proportion d'enseignants en poste depuis 2 ans ou moins est de 41,3 % dans les écoles en ZEP contre 36,5 % dans les écoles hors ZEP. Pour les collèges, ces chiffres sont respectivement de 33,8 % et 29,9 %. La rotation importante constatée dans ces établissements ne permet pas la constitution d'équipes solides. Lorsque le professeur débutant est formé et motivé pour être affecté dans un établissement en REP/ZEP, qu'il reçoit en plus une aide de la part de ses collègues plus chevronnés, le bilan est souvent très positif. On retrouve d'ailleurs ces professeurs comme animateurs dans les dispositifs « Ecole ouverte, aide aux devoirs, collèges - quartiers... ». En revanche, d'autres qui n'ont pas choisi cette affectation ou qu'ils l'ont souhaitée par simple stratégie de carrière rencontrent de grandes difficultés. Enfin, certains, plus anciens ont une vision pessimiste, voire fataliste du métier ne favorisant pas une implication positive de leurs jeunes collègues.

Le temps partiel est, surtout dans le premier degré, plus développé dans l'académie qu'en moyenne nationale. En 2004, 9 % des enseignants du premier degré contre 7,1 % en moyenne nationale sont dans cette situation et placent l'académie en 27^{ème} position. La proportion d'enseignants du second degré à temps partiel se situe en 2004 avec un pourcentage de 8,8 % contre 8,6 % légèrement au-dessus de la moyenne nationale.

L'examen du profil statutaire des enseignants montre que l'académie compte une plus forte proportion d'agrégés que la moyenne des académies 12,8 % contre 11,5 % en 2004; un pourcentage de PEGC inférieure à la moyenne nationale (3 % contre 3,8 % en 2004) et une part plus faible de professeurs de lycées professionnels (14,2 % contre 15,3 %).

⁹⁵ Ibid tableau 62.1 et suivants.

⁹⁶ Référence IGEN état des disciplines dans l'académie d'Aix-Marseille mars 2006.

L'académie se distingue également par un recours plus important aux non titulaires dans le second degré (7,1 % contre 6 % en moyenne nationale en 2004), le renversement de la tendance étant intervenu à partir de 2002.

Concernant les personnels ATOS, toutes les données disponibles font ressortir un taux d'encadrement mesuré pour 1000 élèves, régulièrement inférieur depuis plusieurs années à la moyenne nationale : 25,7 contre 28,7 en 2000 (France métropolitaine+DOM) 26,2 contre 29,4 en 2002 et 26,5 contre 29,9 en 2004, plaçant ainsi l'académie en huitième position par ordre croissant⁹⁷. Comme le personnel enseignant, les personnels ATOS sont, avec 34,8 % des ATOS de plus de 50 ans contre 31,5 en moyenne nationale, relativement plus âgés que ceux de la France métropolitaine et des DOM⁹⁸.

3. Des résultats scolaires en demi teinte

D'une manière générale, les performances scolaires de l'académie ne sont pas jugées satisfaisantes par l'ensemble des responsables rencontrés par la mission. Ce diagnostic est confirmé par la comparaison inter-académique des compétences observées et attendues en fin de collège, tels qu'ils apparaissent pour l'année 2003. L'académie d'Aix-Marseille y figure à l'antépénultième rang, à hauteur d'Amiens, et précédant les académies de Lille et de la Corse. Aix-Marseille devrait se situer au niveau de la moyenne nationale avec un taux de 250, le taux observé étant de 239, l'académie présente donc une moins value de performance⁹⁹.

Le poids des difficultés sociales que nous avons évoquées plus haut est souvent mis en avant pour expliquer ce résultat, ainsi que l'âge des personnels enseignants qui seraient moins enclins aux innovations pédagogiques ici qu'ailleurs. En réalité, nous avons vu que la composition sociologique des populations scolaires, hormis certaines zones urbaines, était quasiment identique à celle du reste de la métropole, de même la structure des âges des personnels enseignants ne se distinguait guère de celle des autres académies en dehors d'une toute relative sur-représentation des plus de 50 ans.

Même si ces facteurs d'explication ont leur pertinence¹⁰⁰, ils ne suffisent pas à rendre compte de l'ensemble de la situation. Il convient donc d'examiner de plus près les résultats de l'académie.

⁹⁷ Indicateurs généraux, tableau 56.1, DEP août 2005.

⁹⁸ Ibid : et ceux de moins de 30 ans sont moins nombreux que la moyenne de la FM et des DOM.

⁹⁹ Indicateurs généraux N°9 mai 2005, déjà cité p 75. L'article pris en référence élimine toute critique potentielle visant à signifier le côté conjoncturel des données (année 2003) en précisant que « Le positionnement des académies n'a pas connu de bouleversement notable au cours des dix dernières années ».

¹⁰⁰ Voir notamment le document « nos projets pour l'académie 2004-2007 », académie d'Aix-Marseille, « forces et faiblesses de l'académie », édition n°1. 30 mai 2004, p. 2.

3.1. Le premier degré, des résultats aux évaluations inférieurs aux moyennes nationales

Les deux départements les plus importants de l'académie possèdent un document analysant le résultat des évaluations CE2, les deux départements alpins n'en possèdent pas, en raison de la grève des directeurs d'écoles, mais aussi par un manque de volonté locale d'aller chercher les informations quand elles ne remontent pas spontanément¹⁰¹. On peut cependant considérer, au moins pour le département des Hautes-Alpes que les taux de réussite sont supérieurs aux taux académiques et nationaux¹⁰².

Le département des Bouches-du-Rhône dispose pour la première année de l'intégralité des remontées. Les résultats obtenus font apparaître un écart négatif avec les moyennes nationales de 3,4 % en français (69 % contre 72,4 %) et de 3,9 % en mathématiques (67 % contre 70,9 %). Il convient de remarquer que ces écarts sont encore bien plus marqués si l'on compare les résultats des élèves en ZEP-REP des Bouches-du-Rhône avec ceux des élèves en ZEP-REP de l'échantillon national : - 8,5 % en français et - 8 % en mathématiques. Quel que soit le type d'élèves considéré (hors ZEP, avec un an de retard, à l'heure, avec un an d'avance), les résultats sont nettement inférieurs à la moyenne nationale aussi bien en français qu'en mathématiques¹⁰³. Comme il n'existe pas de document synthétique antérieur, il n'est pas possible de dire si ces résultats marquent une amélioration ou une détérioration par rapport aux années précédentes, du niveau de compétences atteint par les élèves. Faute de disposer de données précises pour l'ensemble des départements, on ne peut conclure qu'à partir des données des Bouches-du-Rhône qui représentent 70,7 % du poids du premier degré dans l'académie¹⁰⁴. Dès l'école élémentaire les performances scolaires des élèves apparaissent donc en net retrait.

Le département du Vaucluse dispose de données permettant de suivre les évolutions des résultats des évaluations CE2 sur 3ans. Il apparaît que l'écart au taux de réussite national se réduit de 0,6 points en français et de 1,5 points en maths entre 2003 et 2005, mais les résultats restent en retrait dans ces deux disciplines respectivement de 3,8 % et de 3,5 % ; même en ne tenant compte que des résultats départementaux hors REP, les scores sont à 2,5 points du score national en français et 1,4 point en maths. Les écarts entre les résultats ZEP et hors ZEP sont de l'ordre de 8 points en français et de 9 points en maths. Comme dans les Bouches-du-Rhône, les performances scolaires des élèves font donc apparaître dès l'école élémentaire une nette différence négative avec les scores nationaux, y compris si l'on compare les résultats des élèves en ZEP/REP du département avec l'échantillon national ZEP/REP¹⁰⁵.

¹⁰¹ Voir infra pour les départements des Alpes de Haute Provence et de Hautes Alpes, p. 39.

¹⁰² Document les évaluations nationales de début de CE2n synthèse des résultats des Hautes Alpes, année scolaire 2005-2006.

¹⁰³ Document non paginé « Evaluation CE2 2005 », inspection académique des Bouches-du-Rhône, septembre 2005.

¹⁰⁴ Référence L'atlas de l'académie d'Aix-Marseille, 2005-2006, p 16, source DEP.

¹⁰⁵ Sources : géographie de l'école n°9 – mai 2005, page 75.

3.2. Dans le second degré, une faiblesse persistante des résultats en collège, une amélioration relative dans le second cycle

Si l'on considère l'évolution des résultats des évaluations 6^{ème} de l'académie sur la période 2000-2005 tels qu'ils apparaissent dans le tableau ci-dessous¹⁰⁶, on peut constater qu'ils sont régulièrement inférieurs à ceux de l'échantillon national, même si l'écart a semblé se réduire en 2003 et en 2004, notamment en mathématiques. Le score global académique en français se situe à 53,5 % (contre 58,45 au national) et de 62,7 % en mathématiques (contre 63,92 au national)¹⁰⁷.

	2000			2001			2002		
	Français	Math	Moyenne	Français	Math	Moyenne	Français	Math	Moyenne
national	68,5	64,6	66,5	66,7	66,9	66,8	65,6	64,8	65,2
académie	66,5	62,3	64,4	60,8	63,8	62,3	62,3	60,8	61,5

	2003			2004			2005		
	Français	Math	Moyenne	Français	Math	Moyenne	Français	Math	Moyenne
national	64,7	61,2	62,9	63,7	63,3	63,5	58,45	63,92	61,19
académie	63,4	60,1	61,7	62,2	60,9	61,6	53,3	62,5	57,9

La réduction de l'écart semble se poursuivre en mathématiques, confirmant le diagnostic fait par l'IGEN dans l'état de la discipline mathématiques, selon lequel l'enseignement de cette discipline pendant le cycle 3 rehausserait le faible niveau des résultats au cycle I¹⁰⁸. Le déficit de performance constaté dès le CE2, se prolonge donc en 6^{ème}. Si l'on compare les résultats des quatre départements¹⁰⁹, on voit que c'est dans le département des Bouches-du-Rhône qu'ils sont le plus en retrait, les meilleurs scores étant réalisés par les Hautes Alpes¹¹⁰.

¹⁰⁶ Sources : données ministérielles Site Education.gouv.fr, Second degré, Evaluation, Evaluation CE2 6me septembre 2005 et données académiques CAP

¹⁰⁷ 53,3 % selon les données de l'autre source.

¹⁰⁸ Comme l'analyse l'état de la discipline mathématique. (cf. doc. cité supra).

¹⁰⁹ Sources : données ministérielles Site Education.gouv.fr, Second degré, Evaluation, Evaluation CE2 6me septembre 2005, et données académiques CAP

¹¹⁰ Pour une analyse plus précise des résultats des deux départements alpins, voir infra.

	2004			2005		
	Français	Math	Moyenne	Français	Math	Moyenne
Dép 04	65,8	65,5	65,6	55,2	65,4	60,3
Dép 05	68,7	68,3	68,5	61,2	68,9	65,1
Dép 13	61,4	59,9	60,8	52,5	61,8	57,1
Dép 84	62	61	61,5	53,6	62,3	58
Académie	62,2	60,9	61,6	53,3	62,5	57,9
national	63,7	63,3	63,5	58,4	63,9	61,19

Les résultats à l'évaluation de 6^{ème} en 2003 et 2004 montrent que les performances des élèves de 6^{ème} de ZEP sont inférieurs d'environ 10 à 12 points par rapport à ceux des élèves hors ZEP tant en français qu'en mathématiques. Cet écart que l'on retrouve dans la plupart des académies est néanmoins préoccupant et mériterait, ici comme ailleurs, que l'on tente d'analyser les raisons exactes d'un tel décalage afin de connaître s'il est lié aux seuls handicaps sociaux ou bien si les pratiques pédagogiques jouent également un rôle¹¹¹.

	Mathématiques		Français		Ensemble	
	2003	2004	2003	2004	2003	2004
Collèges en REP	51,6 %	53,1 %	55,9 %	55,1 %	53,8 %	54,4 %
Collèges hors REP	63,5 %	64,4 %	66,5 %	65,4 %	65,0 %	64,9 %
Collèges Académie	59,9 %	60,9 %	63,3 %	62,2 %	61,6 %	61,6 %

3.2.1. Les résultats aux examens

Le tableau ci-dessous montre que les résultats au DNB sont dans la suite logique des évaluations en 6^{ème}, elles-mêmes fortement corrélées à l'évaluation en CE2 : 4,3 points de moins dans l'académie / national au DNB. L'écart performances académiques / performances nationales semble s'accroître depuis trois ans¹¹². L'académie est régulièrement positionnée aux 23^{ème} et 24^{ème} rangs par ordre décroissant des performances des académies. Les départements alpins sont régulièrement situés au niveau ou au-dessus de la moyenne académique et parfois nationale. Même si l'on constate un effritement dans le département des Hautes Alpes, variable selon l'origine des données¹¹³.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
--	------	------	------	------	------	------

¹¹¹ A cet égard le travail mené par les IA/IPR de lettres et de maths en liaison avec les techniciens de CAP sur les évaluations sixième présente un intérêt certains.

¹¹² Sources : caractères gras Repères références et statistiques DEP, 2005, tableau 8.1, p. 217, caractères simples sources académiques CAP 2005, caractères de taille inférieure, données départementales.

¹¹³ Selon le tableau de bord départemental 2005, elles passent de 82,79 % de reçus en 2000 à 79,40 % en 2005 selon les données départementales.

national	77,9	77,8	78,2	78	78,9	79,1
académie	75,4	76,2	74,3	76,2	75,6	74,8
Dép 04	80,2	76,2	76,5	80,4	77,4	71,8
Dép 05	82,79	83	81,5	77,66	80,6 (78,22)	80,1 (79,4)
Dép 13	74,6	76,1	73,4	75,5	74,4	72,2
Dép 84	74,8	75,5	76,01	77,1	78,5	76,3

La DEP met en évidence une amélioration nationale des résultats au DNB de près de 6 points entre 1994 et 2003. Seules deux académies ont vu leurs résultats baisser¹¹⁴. Dans ce contexte national en croissance, les réussites départementales et académiques doivent donc être relativisées.

En effet, le nombre d'élèves admis ne correspond pas au nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne, mais à celui des élèves « admis » à partir d'un seuil qui est retenu par l'inspecteur d'académie. Ce seuil pouvant être inférieur à 10 sur 20, il s'avère alors que le taux de réussite observé dans tel ou tel département n'est plus la réalité de l'évaluation des performances des élèves, mais la réalité d'un taux de réussite acceptable. D'un point de vue épistémologique, on est passé de la certification de la compétence de l'élève (réussite à un examen) à la certification de la performance d'un département. A cet égard il convient d'ailleurs de noter que, si l'on considère la moyenne des notes obtenues par chacun des bassins de l'académie d'Aix-Marseille, hors contrôle continu, elle varie de 10,24 et 10,04 pour les bassin de Briançon Embrun et de Gap dans les Hautes Alpes à 6,74 dans celui de Marseille littoral nord, aucun autre bassin de l'académie n'atteignant la moyenne de 10/20¹¹⁵.

Contrairement au baccalauréat où le jury est à même de « rattraper » un élève à qui il manquerait un ou quelques points pour obtenir l'examen, il s'agit pour le DNB, d'une mesure en aveugle non sur un suivi personnalisé de candidat, mais sur une performance moyenne des candidats.

Les résultats au baccalauréat classent l'académie au 9^{ème} rang national pour les séries générales et au 14^{ème} pour les séries technologique, dans un classement croissant. En 2002 et 2003, il n'existait pratiquement plus d'écart entre le taux de réussite académique et le taux national pour le bac général, et les résultats au bac technologiques étaient même meilleurs. La session 2004 fait apparaître à nouveau un écart négatif de 2,1 points pour le bac général (80 % contre 82,1 %), mais un écart positif de 0,8 % pour le bac technologique¹¹⁶. Si l'on compare les taux de réussite de l'ensemble des séries de baccalauréat, l'écart global avec la moyenne nationale s'amenuise encore, passant de -3,2 % en 2000 à -1,7 % en 2005, ainsi que le montre le tableau ci-dessous¹¹⁷ :

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
--	------	------	------	------	------	------

¹¹⁴ Géographie de l'Ecole, DEP, n°9, mai 2005, p. 80 (Clermont-ferrand et Amiens).

¹¹⁵ Document « panorama du second degré public dans les bassins de formation, académie d'Aix-Marseille.

¹¹⁶ Sources : Indicateurs généraux, tableaux 79.1, 79.2 DEP août 2005 (session 2004).

¹¹⁷ Champ :(y compris baccalauréats agricoles).

Source : Base centrale de pilotage (DPD – MENESR).

Dép 04	80,1	76,1	80,9	82,1	80,6	81,6
Dép 05	81,0	79,0	81,6	82,3	83,5	83,9
Dép 13	74,9	73,6	77,1	78,9	77,4	77,1
Dép 84	79,2	79,4	80,9	81,6	79,2	79,8
académie	76,3	75,2	78,3	79,8	78,2	78,2
national	79,5	78,6	78,6	80,1	79,7	79,9

Les Hautes-Alpes confirment leur bon résultat avec des taux supérieurs de deux à trois points à la moyenne nationale et de cinq point au dessus de la moyenne académique. On voit aussi que le département du Vaucluse obtient des taux de réussite très proches ou supérieurs à la moyenne nationale, mais régulièrement largement au-dessus des Bouches-du-Rhône, même si l'écart se réduit fortement depuis 2004.

Les résultats académiques obtenus aux CAP et BEP se situent très régulièrement trois à quatre points en dessous de la moyenne nationale (70,9 % contre 74,6 % en 2004)¹¹⁸, plaçant l'académie, pour les deux types d'examen, au 8^{ème} plus mauvais rang sur les 30 académies. Les résultats au baccalauréat professionnel sont inférieurs de deux points à la moyenne nationale métropolitaine pour la session 2004 (75,2 % contre 77,2 %) et ils sont quasiment à la moyenne nationale pour les BTS¹¹⁹.

Il apparaît donc que les résultats des élèves de l'académie d'Aix-Marseille tendent à progresser globalement dans les séries des baccalauréats généraux et technologiques, ce qui est un signe positif et encourageant, mais sont encore très au-dessous des résultats moyens nationaux pour les examens des filières professionnelles ; un travail important reste donc à accomplir.

3.2.2. Des taux de scolarisation globalement satisfaisants mais une pratique ancienne et généralisée du redoublement

Les taux de scolarisation des 16-19 ans et des 20-24 ans sont supérieurs de respectivement 2,1 points et 1,6 point aux taux nationaux, classant l'académie aux 23^{ème} et 27^{ème} rangs par ordre croissant¹²⁰. Concernant ce dernier item, il convient d'en relativiser la portée dans la mesure où, comme nous l'avons dit plus haut, il traduit surtout la forte attractivité de l'académie d'Aix-Marseille dont beaucoup d'étudiants viennent d'ailleurs.

En revanche la proportion de la classe d'âge accédant au baccalauréat, référée à l'académie de résidence, est inférieure de deux points au taux national 59,3 % contre 61,4 en 2004, fléchissant même un peu par rapport à 2003 avec 60,2 contre 62,5, l'académie n'occupant plus pour cet item que la 9^{ème} place nationale¹²¹. Le rapprochement de ces deux indicateurs

¹¹⁸ Indicateurs généraux, DEP, Edition 2005, tableau 78.1 et 78.2.

¹¹⁹ Chiffres clefs, année 2004/2005 académie d'Aix-Marseille DAEC, juillet 2005, p.10. Il convient de noter une nouvelle fois que ces chiffres ne correspondent absolument pas à ceux figurant dans le document «indicateurs généraux » n° 9, mai 2005 pour les mêmes sessions.

¹²⁰ Indicateurs généraux, déjà cité, tableaux 34.2, 35.1.

¹²¹ Repères et références statistiques DEP édition 2005, p. 225.

apparemment contradictoires (les taux de scolarisation des 16-19 ans d'une part, la proportion de bacheliers dans une génération d'autre part) tendrait à montrer que la classe d'âge subit une assez forte éviction avant d'accéder au baccalauréat. En effet, si le taux de redoublement en classe de sixième est plutôt favorable, il en va différemment en troisième, l'académie se situant pour ce niveau très régulièrement au-dessus de la moyenne nationale de plus ou moins 2 % (en 2004 : 8,1 % contre 6,4 %).

Ce constat est tout aussi défavorable pour la classe de seconde (en 2004 17,3 contre 15,3 %, taux parmi les plus élevés en France au 6^{ème} rang sur 30 pour le redoublement)¹²². Même les départements alpins qui obtiennent des résultats scolaires supérieurs à ceux de l'académie, témoignent de pratiques identiques. Les Hautes-Alpes affichent en classe de seconde un taux de redoublement de 16,11 % déjà supérieur à la moyenne nationale, qui cumulé avec un taux de réorientation de 7,87 %, conduit à un échec d'orientation pour 23,98 % des élèves du département¹²³. Les taux de redoublement et de réorientation en classe de seconde sont supérieurs d'environ deux points aux taux nationaux successivement en classe de troisième et en classe de seconde avec 17,3 % contre 15,3 %¹²⁴. La même analyse vaudrait pour le Vaucluse¹²⁵.

Il semble donc qu'il y ait, plus encore que dans d'autres académies, une tradition « d'écramage » d'ailleurs évoquée en creux par les corps d'inspection qui soulignent la différence de population d'élèves entre le collège et le lycée, notamment pour ce qui concerne le « rapport au savoir »¹²⁶ et le « rapport à l'école ». Ils mettent aussi en avant que le niveau d'équipement pédagogique est largement supérieur dans les lycées¹²⁷.

Au-delà des résultats en demi-teinte de l'académie, il n'a pas été possible à la mission d'identifier des réussites particulièrement significatives en collège ou en lycée, en dehors naturellement de quelques grands établissements publics et privés aux résultats historiquement élevés comme il en existe dans toutes les académies. En effet cette recherche et ce ciblage croisant les différentes données existantes sur les établissements, car un seul critère ne permet pas à lui seul de poser un diagnostic pertinent et définitif, n'ont pas été effectués dans l'académie. Pourtant, la mission a pu constater lors de ses visites dans des établissements difficiles qu'un travail très important était accompli par les équipes enseignantes et de vie scolaire ainsi que par leurs chefs d'établissement. Ces pratiques et ces réussites mériteraient d'être repérées, recensées et valorisées¹²⁸. Il serait de même intéressant, à l'inverse, de répertorier les établissements qui ne réussissent pas aussi bien qu'ils le

¹²² Selon les indicateurs généraux, Edition 2005, tableau 40.1.

¹²³ Tableau de bord des établissements du second degré. Inspection académique des hautes-Alpes. Année 2005-2006, p. 29.

¹²⁴ Indicateurs généraux, aide au diagnostic eu pilotage des académies et à la contractualisation. DEP, Août 2005, tableau 40.2.

¹²⁵ Voir infra.

¹²⁶ Charlot, B. (1997) a. Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris, Anthorpos Economica.

¹²⁷ Etat des disciplines 2005, contribution par exemple des disciplines Mathématiques et Sciences de la vie et de la terre.

¹²⁸ Collège Vieux Port à Marseille par exemple, classé « ambition réussite », en travaux depuis quelques années : aucun retard d'élève en début de cours suite au travail de la nouvelle équipe de direction. De telles pratiques mériteraient d'être mises en exergue.

devraient, afin de les aider à analyser et améliorer leurs performances, et par là même celles de l'académie.

3.3. Une académie aux potentialités masquées par ses contrastes

Nous avons vu tout au long de cette première partie que les contrastes et les dissonances caractérisaient en bien des domaines l'académie d'Aix-Marseille. Dans sa composition géographique d'abord avec ses quatre départements aux tailles si différentes et surtout avec Marseille qui, à elle seule les contiendrait tous, dans sa composition sociologique ensuite avec ses déséquilibres et ses ségrégations entre des zones de grande richesse et des lieux d'immense pauvreté, entre ses centres villes déshérités et ses banlieues résidentielles, dans la mosaïque de ses populations enfin qui fait cohabiter le monde entier entre Ventoux et Vieux Port, Barre des Ecrins et Méditerranée.

Ce sont ces diversités et ces contrastes qui donnent à l'académie son image de marque d'académie difficile aux réussites et aux résultats hypothéqués d'avance par le poids trop lourd des déterminismes sociaux. Et pourtant la mission d'inspection générale a pu constater aussi que des potentialités existaient bel et bien dans cette académie, et qu'elle n'était finalement pas si différente des autres, la part des populations défavorisées y serait même un peu moins importante, celle des populations favorisées un peu plus forte que dans la moyenne nationale. Les inspecteurs généraux ont également rencontré au cœur des ZEP les plus dures des délégations de parents immigrés très motivés par l'Ecole et attachés à ses valeurs, lui accordant toute leur confiance et souhaitant pour leurs enfants mixité sociale et laïcité¹²⁹. Ils y ont vu aussi des équipes éducatives et de direction accomplir avec la sérénité et le dévouement qui siéent au service public, leurs tâches habituelles et des élèves faire consciencieusement leur métier d'élève.

Si les résultats scolaires ne sont pas aussi bons qu'ils pourraient l'être, c'est peut-être parce que les difficultés ont fini par masquer les potentialités, risquant d'entraîner une sorte de fatalisme résigné, et aussi que les efforts ne sont pas encore assez coordonnés pour donner à l'Ecole toute son efficacité et qu'il y a encore trop de dissonances. Ce sont ces éléments qu'il convient d'examiner.

¹²⁹ Cf. la rencontre avec les parents d'élèves de l'école François Moisson dans le 2^{ème} arrondissement de Marseille.

— Deuxième partie —

L'académie d'Aix-Marseille, un déterminisme irréversible ?

1. Une académie difficile, des représentations à nuancer

L'académie d'Aix-Marseille n'est pas la plus grande académie de France, elle n'occupe que le huitième rang entre Toulouse et Bordeaux pour les effectifs du premier degré, et le septième rang, entre Bordeaux et Rennes, pour les effectifs du second degré, mais c'est l'une des académies qui compte le plus d'élèves scolarisés en zone ou réseau d'éducation prioritaire, avec plus de 33 % de collèges qui y sont situés.¹³⁰ Aujourd'hui, l'académie compte 26 collèges « ambition réussite ». Elle se caractérise donc essentiellement par cette image de forte difficulté sociale qui pèse lourdement sur les résultats des élèves et explique en partie leur moindre réussite.

Cette représentation est du reste, en quelque sorte validée par les meilleures performances scolaires obtenues dans les deux départements alpins dont la sociologie serait toute différente, beaucoup plus favorable que celle du Vaucluse et des Bouches-du-Rhône et qui fait dire qu'il y aurait deux académies en une, tellement les contrastes sont marqués, même si les Alpes-de-Haute-Provence et les Hautes-Alpes ne représentent que 10 % de l'académie.

Nous avons vu dans la première partie¹³¹ que les réalités sociales de l'académie d'Aix-Marseille étaient sans doute moins univoques que ne pourrait le laisser penser l'importance des ZEP, et que de ce fait, les résultats scolaires ne s'expliqueraient peut-être pas non plus uniquement par les difficultés socio-économiques. Par ailleurs, l'académie s'est dotée d'une importante banque de données appelée CAP (connaissance académique partagée), accessible à l'ensemble des personnels d'encadrement qui disposent ainsi d'un puissant instrument d'analyse et de pilotage du système éducatif académique, permettant une observation fine de son fonctionnement et de ses éventuelles faiblesses. Mais la mission d'inspection générale a

¹³⁰ Indicateurs généraux, n° 9, mai 2005, déjà cité, Tableau 21.1, 21.2.

¹³¹ Voir supra 1.4.1 « les origines sociales des élèves », p. 9.

pu constater que cet instrument était largement sous-utilisé et que la connaissance de l'académie, contrairement à l'idée communément admise, était en fait très peu partagée. Il s'agit donc de dépasser les représentations pour tenter de percevoir des réalités plus nuancées.

1.1. L'éducation prioritaire, image caractéristique de la population scolaire de l'académie

Il n'existe aucun document antérieur à 1998 retraçant l'histoire, les évolutions et les bilans de l'éducation prioritaire dans l'académie d'Aix-Marseille, malgré la place qu'elle y occupe. En l'absence de cet historique, il n'est donc pas possible de faire état des modalités qui ont permis, à l'origine, d'en définir les périmètres. Il faut supposer qu'ils étaient sans doute déjà assez larges.

Lors de la révision de la carte des ZEP, en 1998/1999, deux critères avaient été retenus : le pourcentage d'élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées d'une part, le pourcentage d'élèves non ressortissants de l'Union Européenne d'autre part. En 1999/2000, à la suite des travaux d'un groupe de réflexion national chargé de mieux apprécier les difficultés des élèves accueillis dans les collèges, d'autres critères ont été ajoutés concernant notamment la catégorie sociale du chef de famille, le taux de boursiers, les retards scolaires et les résultats aux évaluations nationales en classe de 6^{ème}. A partir de ces indicateurs, les 198 collèges de l'académie ont été classés dans une typologie construite selon la méthode dite de « classification hiérarchique ascendante » en 6 catégories : très défavorisés avec étrangers, très défavorisés, moyenne inférieure, moyenne supérieure, favorisés, très favorisés¹³².

La relance de la politique de l'éducation prioritaire en 1999/2000 a entraîné dans l'académie d'Aix-Marseille, comme dans presque toutes les académies¹³³, une forte augmentation de la proportion d'élèves et d'établissements en relevant désormais, ainsi que le montre le tableau ci-dessous¹³⁴.

	1998	1999/2000	2004/2005
ZEP-REP	31 ZEP	50 REP	46 REP
Ecoles	313	436	407
Collèges	44	68	66
LP	10	22	22
LEGT	2	3	3
Elèves	75 900	111 000	108 000

¹³² Document : typologie des collèges publics, rectorat de l'académie Aix-Marseille/DAEC. Janvier 2005.

¹³³ Sauf dans les académies de Rennes, Limoges, Poitiers,...indicateurs généraux, mai 2005, tableaux 21.1, 21.2.

¹³⁴ Réponse de l'académie au questionnaire d'enquête IGEN-IGAENR sur l'éducation prioritaire. 2005/2006.

Sur ces 46 réseaux d'éducation prioritaire, 28 se trouvent dans le département des Bouches-du-Rhône, dont 17 à Marseille, 11 dans le département du Vaucluse, 5 dont 3 Réseaux Ruraux d'Education Renforcée (RRER) dans le département des Alpes-de-Haute-Provence, 2 dont 1 Réseau Rural d'Education Renforcé (RRER) dans le département des Hautes-Alpes.

Ces 46 réseaux comptent 498 établissements scolaires (écoles, collèges, LP, LEGT) dont 391, soit environ 78 % ont l'appellation ZEP. 407 écoles, soit 21,6 % et 66 collèges, soit 33,3 %, sont classés en zone d'éducation prioritaire (ZEP/REP), un peu plus de 3 écoles sur 4 et environ 4 collèges sur 5 ont l'appellation ZEP.

Le pourcentage de collèges classés en REP/ZEP est supérieur d'environ 12 points à la moyenne nationale. Près d'un tiers des collégiens (30,3 %) sont accueillis dans des collèges en ZEP/REP pour une moyenne nationale qui s'établit à 21,4 %.

A ces collégiens s'ajoutent près de la moitié des élèves (47,7 %) poursuivant des études dans des lycées professionnels situés en ZEP-REP, sans oublier les 6,3 % de lycéens d'enseignement général et technologique scolarisés dans trois LEGT classés également en zone d'éducation prioritaire¹³⁵.

Il faut noter enfin l'existence d'un REP, à Marseille, composé de 6 écoles et de 3 collèges d'enseignement privés¹³⁶. Depuis février 2006, l'académie compte 26 collèges classés « ambition réussite », dont 21 dans le département des Bouches-du-Rhône et 5 dans celui du Vaucluse. Par ailleurs, trois collèges d'enseignement privé du département des Bouches-du-Rhône, ont également été classés Ambition Réussite.

Il apparaît donc clairement que tous ces chiffres caractérisent massivement la population scolaire de l'académie, mais si l'on considère ces données d'un peu plus près, il est possible de nuancer quelque peu cette image.

1.1.1. La très forte hétérogénéité de l'éducation prioritaire

L'hétérogénéité apparaît d'abord dans la taille des différents réseaux qui va des 300 élèves à Büech dans les Hautes-Alpes, à plus de 6 000 dans le REP Belsunce-Joliette à Marseille ; elle apparaît ensuite dans le degré de difficulté lié à l'environnement, selon le classement effectué par l'académie en quatre catégories : environnement très difficile : REP++, environnement difficile : REP+, quelques difficultés environnementales : REP-, peu de difficultés environnementales : REP--. Il convient de noter que neuf REP relèvent de ces deux dernières catégories¹³⁷.

L'hétérogénéité apparaît enfin et surtout dans leur composition sociologique; en effet, si tous les collèges des deux catégories « très défavorisés avec étrangers » et « très défavorisés » appartiennent très logiquement à l'éducation prioritaire (31 établissements), si on peut l'admettre pour la plus grande partie des 50 % de la catégorie « moyenne inférieure » (23

¹³⁵ Peu d'académies comptent des LEGT en ZEP.

¹³⁶ Deux de ces collèges sont situés dans le 3^{ème} arrondissement de Marseille, l'autre dans le 15^{ème}.

¹³⁷ Document « Education prioritaire, bilan des contrats de réussite 2002-2005 Inspection académique des Bouches-du-Rhône. Juin 2005.

établissements), il est en revanche permis de s'interroger sur les 16 % de la catégorie « moyenne supérieure » (9 établissements), pour ne pas parler des 2 % de la catégorie « favorisée » (1 seul établissement).

Selon les REP, le pourcentage d'élèves issus de PCS défavorisées varie de 24,6 % pour la ZEP de Veyne dans les Hautes-Alpes à plus de 90 % dans certains collèges du bassin Marseille littoral nord, celui des PCS favorisées se situant entre 0 % et 31 %.

Dans les départements des Hautes-Alpes et des Alpes-de-Haute-Provence, les caractéristiques des populations appartenant aux réseaux ruraux d'éducation renforcée ne paraissent pas devoir justifier l'appellation REP. Dans ces établissements, le nombre d'élèves étrangers ou issus de famille d'immigration récente est très faible, pour ne pas dire inexistant.

Ainsi le collège « Les Giraudes » de l'Argentière-La-Bessée, relevant de la catégorie favorisée, est pourtant classé en REP, la même observation vaut pour le collège F. Mitterrand de Veynes, rangée dans la catégorie « moyenne supérieure », mais aussi pour les REP de Laragne et de Serres, ainsi que le REP du pays de Sault dans le Vaucluse, qui n'atteignent pas les 30 % d'élèves issus de catégories sociales défavorisées; la question pourrait se poser également pour le REP des Matagots à la Ciotat dans les Bouches-du-Rhône, qui compte certes 45 % de population défavorisée, mais aussi 37 % d'élèves venant de milieux favorisés¹³⁸.

Il est probable que de telles disparités existent dans les zones d'éducation prioritaire de toutes les académies, mais elles prennent ici un relief particulier en raison du pourcentage massif d'élèves et d'établissements qui relèvent de cette appellation, et façonnent l'image que l'académie se donne à elle-même, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. L'effet en est d'autant plus frappant que, comme y ont été mis aussi des lycées généraux et des lycées professionnels, des dizaines de milliers d'élèves et avec eux leurs parents, peuvent avoir le sentiment qu'il ne leur est pas possible d'échapper à la ZEP qu'ils connaissent depuis la petite section de l'école maternelle et jusqu'au baccalauréat, quelque soit leur choix d'étude et quoiqu'ils fassent¹³⁹. Il n'est pas certain que cet « enfermement » constitue la meilleure des motivations. Par ailleurs, l'intégration des LP et des LEGT dans l'éducation prioritaire pose un réel problème en raison de leur secteur de recrutement plus large que celui du REP, mais aussi faute de liens formels avec les autres établissements du réseau. Ainsi, les liaisons sont ponctuelles et limitées essentiellement à la liaison 3^{ème}/seconde¹⁴⁰.

Il serait sans aucun doute utile de réduire le nombre de REP, afin de concentrer les efforts sur les zones et les établissements qui en ont le plus besoin. Cela permettrait aussi d'alléger un peu le fardeau et de nuancer l'image de l'académie, en lui redonnant couleurs et dynamisme.

¹³⁸ Document DEP, évaluation des académies, données statistiques sur les établissements.

Voir aussi « contrat de réussite triennal 2005-2008, REP de l'Argentière la Bessée, et REP du Büech, Veynes. Hautes Alpes.

¹³⁹ Et même s'ils poursuivent des études après le baccalauréat, ils n'y échapperont pas, puisque la mode est à créer des classes préparatoires spécifiques pour les « bacheliers ZEP ».

¹⁴⁰ Document éducation prioritaire, bilan des contrats de réussite 2002-2005 Inspection académique des Bouches-du-Rhône. P.6.juin 2005.

1.1.2. *Le décalage entre sociologie générale de la population et sociologie scolaire*

L'image renvoyée par la masse des élèves et des établissements en ZEP ne rend pas compte de la réalité de la composition sociologique de l'académie ; en effet si l'on observe les origines sociales des élèves, on voit qu'elles sont identiques à la moyenne nationale dans toutes les catégories et bien plus diversifiées qu'on pourrait le croire¹⁴¹ :

	Très favorisé	Favorisé	Total favorisé	Assez défavorisé	Défavorisé	Total défavorisé
Académie	21,7 %	15 %	36,7 %	26,7 %	36,6 %	63,3 %
France	21,8 %	14,9 %	36,7 %	25,8 %	37,5 %	63,3 %

On s'aperçoit de même que le pourcentage de population défavorisée dans les Bouches-du-Rhône est inférieur à celui des trois autres départements, qu'en revanche le taux de la population très favorisée est supérieur aux trois autres départements. Les deux départements Alpains, considérés comme favorisés, montrent des taux supérieurs à celui des Bouches-du-Rhône pour les PCS défavorisées, le Vaucluse apparaissant comme le plus défavorisé. Il convient cependant de nuancer ce constat pour les populations des deux départements Alpains qui, ainsi qu'il a été dit plus haut sont surdiplômées par rapport aux professions exercées et déclarées.

	Très favorisé	Favorisé	Total favorisé	Assez défavorisé	Défavorisé	Total défavorisé
Bouches-du-Rhône	22,7 %	15,4 %	38,1 %	25,1 %	36,8 %	61,9 %
Vaucluse	19,2 %	13,4 %	32,6 %	27,9 %	39,5 %	67,4 %
Alpes-de-Haute-Provence	18,5 %	16,3 %	34,8 %	33,4 %	31,9 %	65,3 %
Hautes- Alpes	19,7 %	15,8 %	35,5 %	37,8 %	26,7 %	64,5 %

A l'analyse, il apparaît que la représentation de l'académie d'Aix-Marseille comme académie difficile, liée au nombre des ZEP qui s'y trouvent, ne correspond pas à la réalité mais agit à la manière d'un masque qui dissimulerait la concentration dans quelques bassins de l'académie de toutes les difficultés sociales (Marseille littoral Nord : 79 % de PCS défavorisées, Avignon : 49 %, Etoile Sud : 48 %¹⁴²). Ce n'est donc pas la masse des ZEP qui caractérise l'académie, ainsi qu'il est communément admis, d'autant moins, comme nous l'avons vu, que certaines d'entre elles n'en sont pas vraiment, mais le phénomène de ségrégation sociale et de ghettoïsation de certains quartiers (sur 21 collèges ambition réussite, 16 sont dans le bassin littoral Nord), c'est pourquoi aussi, il n'était sans doute pas pertinent d'en accroître encore l'emprise géographique et mentale en y ajoutant lycées généraux et professionnels.

¹⁴¹ Origines sociales des élèves scolarisés dans le second degré public et sous contrat.
Voir également supra, paragraphe 1.4.1, p. 9.

¹⁴² Documents DAEC Panorama du second degré public dans les bassins de formation. Année 2003-2004 n° 15.1, p. 4.

Comme dans bien d'autres académies, les difficultés économiques et sociales sont indéniables peut-être un peu plus lourdes ici qu'ailleurs¹⁴³, mais l'académie d'Aix-Marseille, au bout du compte, ressemble assez aux autres académies métropolitaines. Il conviendrait que l'ensemble des responsables du système éducatif et des équipes enseignantes s'en persuadent. L'académie ne doit pas porter ses ZEP comme on porte un masque.

1.2. Une académie calme, des élèves aux comportements plutôt conformes à la norme, une coopération efficace entre l'Education nationale et ses partenaires

Dans une académie aussi urbanisée que l'académie d'Aix-Marseille et comptant autant d'élèves scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire, on peut s'attendre à des incidents graves et nombreux. C'est ce que semble du reste confirmer, au-delà du manque de cohérence que l'on peut observer dans cette académie comme dans la plupart des autres, entre les différents zonages de la politique de la ville, le nombre d'établissements considérés comme sensibles ou relevant de zone violence. Ainsi, sur les 39 collèges « ZEP » du département des Bouches-du-Rhône, 22 sont en ZUS, 19 en zone violence, 9 sont classés sensibles, 19 sont à la fois en ZUS et en zone violence, 7 sont en ZUS et classés sensibles, 8 sont en zone violence et classés sensibles, 7 sont à la fois classés en ZUS, zone violence et sensibles.

1.2.1. Entre ressenti et réalité, une mesure des incidents à fiabiliser

Le compte rendu de l'état de la discipline pour les mathématiques attire avec force l'attention sur la situation de l'enseignement dans les établissements difficiles, dressant même un constat alarmiste¹⁴⁴. Il convient de dire que cette tonalité ne se retrouve toutefois pas dans les comptes rendus des autres disciplines. Par ailleurs, l'enquête Signa, qui recense, de manière exhaustive « les actes graves » de violence à l'école et à ses abords n'est pas renseignée de manière systématique par les établissements. Dans l'académie d'Aix-Marseille, 69,9 % des établissements ont rempli l'enquête Signa en janvier-février 2006 contre 75,9 % en novembre-décembre 2005 et 68,1 % en janvier-février de l'année précédente¹⁴⁵.

En 2005, l'enquête fait état d'une augmentation de 13,8 % des incidents signalés par rapport à la même période de l'année précédente et d'une baisse de 13,6 % par rapport à novembre et décembre 2005. En dehors de ces données statistiques, il n'existe pas dans l'académie d'analyse plus fine et politique de la « violence scolaire », ni pour l'année en cours, ni pour

¹⁴³ Notamment si l'on considère les taux de Rmistes dans les Bouches-du-Rhône et le Vaucluse. Voir supra, p. 10.

¹⁴⁴ « La situation est préoccupante. On ne peut plus parler de stratégie d'enseignement, mais de survie dans un système à l'agonie (professeurs inexpérimentés otages des élèves, (...) programmes inadaptés, élèves en position confirmée et permanente d'échec et qui ne comprennent pas le sens de l'Ecole. (...) La principale préoccupation du professeur consistant à occuper les élèves et à éviter les incidents. Des professeurs pourtant jeunes parviennent dans ce contexte difficile (...) par leur personnalité et leur pugnacité à dispenser correctement un enseignement à la portée des élèves et formateur; ils représentent toutefois une minorité et leur action se dilue dans un environnement défavorable. » IGEN, état de la discipline mathématiques dans les collèges et LEGT de l'académie de Marseille. 2006, p. 2.

¹⁴⁵ Note du 9 mars 2006 : J.P. Chenier et G. Chaigneau – PV5 6 Enquête SIGNA : participation des établissements publics assujettis à l'enquête SIGNA.

les années antérieures. Ce qui tendrait à prouver qu'il ne s'agit pas là d'un véritable problème dans l'académie d'Aix-Marseille ou qu'en tout état de cause, il n'a pas une ampleur telle qu'il mériterait un traitement et des commentaires particuliers¹⁴⁶. Seul l'absentéisme scolaire, si l'on en croit les résultats de la remontée des projets annuels de performance des établissements, constitue un objectif prioritaire pour 73,6 % des collèges, 91,3 % des lycées et 92,70 % des lycées professionnels¹⁴⁷.

Les signalements aux services de polices du département des Bouches-du-Rhône ont baissé en 2004-2005 de 30 % par rapport à l'année précédente, passant de 927 évènements signalés, dont 483 pour Marseille, à 600. La principale raison avancée est la meilleure évaluation par les personnels de l'Education nationale (chefs d'établissements, conseillers principaux d'éducation, assistantes sociales, etc.) de la gravité des faits¹⁴⁸.

1.2.2. Des partenariats efficaces

A cet égard, si l'académie n'est pas confrontée à des problèmes graves de violence scolaire dans les établissements, cela tient au travail accompli par les équipes éducatives, mais aussi sans nul doute à la qualité des partenariats, officialisés dans les quatre départements par des conventions signées entre les inspections académiques, les autorités judiciaires, la police ou la gendarmerie. Ainsi dans les Bouches-du-Rhône par exemple, 76 correspondants de la police placés sous l'autorité d'un commissaire principal suivent les établissements par secteur, et en cas d'incident, notamment aux abords des établissements, les réponses sont généralement rapides et fondées sur une confiance partagée. Des actions similaires existent dans le Vaucluse et les deux autres départements.

Des groupes intercatégoriels de personnes ressources ont été également mis en place, constitués de CPE, d'infirmières, d'assistants sociaux, qui se connaissent dans un secteur géographique donné, ils sont susceptibles d'aider les établissements à réagir en cas de difficulté. Il faut ajouter que les réseaux associatifs dans les quartiers sont particulièrement actifs, bien intégrés dans les cités et travaillent en bonne coopération avec les autres intervenants (Etat et collectivités territoriales).

¹⁴⁶ Pour mieux connaître les difficultés et les relier si besoin à la connaissance de la délinquance urbaine, le directeur départemental de la sécurité publique des Bouches-du-Rhône a mis en place un dispositif GPS - gestion des problèmes sécuritaires - système personnalisé et plus précis que Signa. L'inspection académique du Vaucluse a mis en place une fiche simplifiée qui doit être renseignée et transmise au service de la scolarité par les chefs d'établissements dès qu'un incident ou délit est constaté en milieu scolaire.

¹⁴⁷ Documents d'analyse des PAPét : remontées des établissements 31 mai 2006 ; Académie d'Aix-Marseille

¹⁴⁸ Cf. entretien avec le directeur de la sécurité publique des Bouches-du-Rhône.24/01/2006.

Dans le cadre partenarial de la politique de la ville, la préfecture des Bouches-du-Rhône et le conseil général ont initié, en 2002, un dispositif de médiation sociale aux abords de 24 collèges sensibles du département. Deux agents locaux de médiation sociale sont disponibles par collège. Le dispositif, considéré très favorablement par l'inspection académique, est reconduit d'année en année. Le bilan fait apparaître une baisse de 11,6 % des incidents pour les collèges concernés. Le coût total annuel de cette opération s'élève pour 2005 à 1.923.700 € (43 % à la charge du département, 57 % à la charge de l'Etat) indiquant ainsi la volonté du conseil général et de l'Education nationale de s'engager résolument dans une politique de prévention¹⁴⁹.

1.2.3. Aix-Marseille, une académie « normale »

Les entretiens conduits par la mission d'inspection générale avec les autorités de justice et de police des quatre départements de l'académie ont confirmé que, contrairement au sentiment diffusé par les médias qui répercutent à grand bruit chaque incident, les phénomènes de violence scolaire ne connaissent pas d'augmentation et sont parfaitement contenus. Il apparaît par ailleurs que les jeunes âgés de 17 ans dans la région PACA (il n'existe pas d'étude spécifique sur le territoire académique d'Aix-Marseille) ont une consommation de tabac, médicaments psychotropes et alcool tout à fait dans la moyenne nationale, et même inférieure concernant le comportement alcoolique. En revanche la diffusion et les usages du cannabis, ainsi que des produits à inhaler (colle, solvants), du LSD et de la cocaïne y sont nettement supérieurs aux taux nationaux¹⁵⁰.

Les phénomènes de violence et d'incivilités scolaires ne sont pas plus importants dans l'académie d'Aix-Marseille, toutes choses étant égales par ailleurs, que dans les autres académies et paraissent même relativement faibles si l'on considère le poids de l'éducation prioritaire, la concentration des difficultés sociales dans certaines zones urbaines aux conditions d'habitat fortement dégradées¹⁵¹, et les afflux de populations liées aux activités portuaires et à aux périodes de vacances. Naturellement cela ne signifie pas que l'académie est exempte de tout problème. La violence, très bien contenue à l'intérieur des établissements scolaires et dans leurs abords immédiats, notamment grâce aux actions partenariales évoquées plus haut, subsiste dans les transports et dans les grands ensembles de certains quartiers exposés à la délinquance. De même, les difficultés ressenties par les enseignants de mathématiques dans la note citée précédemment, reflètent sans aucun doute la réalité vécue dans certains collèges, où cette note évoque du reste également des réussites pédagogiques tout à fait réconfortantes. Mais d'une manière générale l'académie d'Aix-Marseille est dans ce domaine aussi une académie « normale ».

¹⁴⁹ Document : « Dispositif de médiation sociale de proximité aux abords des collèges », conseil général des Bouches-du-Rhône, 4 janvier 2006.

¹⁵⁰ Atlas régional des consommations de produits psychoactifs des jeunes Français. ESCAPAD 2002-2003, p.154-158. Selon le directeur de la sécurité publique du département des Hautes-Alpes, la consommation de cannabis est aussi banale pour les adolescents qu'un verre de bière. Entretien du 18/03/2006.

¹⁵¹ A titre d'anecdote et d'illustration, la mission d'inspection présente dans des établissements ZEP et sensible de Marseille au moment des événements en banlieue a pu observer que ces établissements ont continué à travailler sans incident d'aucune sorte.

2. Deux académies en une ou la meilleure réussite apparente des départements alpins

2.1. Des contraintes sociologiques globalement plus faibles

Nous avons vu plus haut que, de l'avis général, l'académie d'Aix-Marseille se caractérisait par un ensemble de contrastes, parmi lesquels l'existence de deux académies en une est souvent avancée, en opposant les médiocres résultats des départements des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse à la bonne réussite des départements des Alpes-de-Haute-Provence et des Hautes-Alpes. Qu'en est-il en réalité ?

Il convient d'abord de remarquer que la composition sociologique de la population scolaire de ces deux départements, dont on rappellera qu'ils ne constituent qu'un dixième de la démographie académique, n'apparaît pas, contrairement à l'idée reçue, globalement plus favorisée que celle des deux autres départements, et que le pourcentage de catégories favorisées y est inférieure à la moyenne académique et nationale, tant dans le premier que dans le second degré¹⁵². En revanche le taux de chômage et le taux d'allocataires du RMI y est nettement moindre, surtout dans les Hautes-Alpes¹⁵³.

Les contraintes sociologiques pesant sur ces deux départements sont donc plus faibles que dans le reste de l'académie, en particulier pour les Hautes-Alpes. C'est ce que confirme du reste l'étude de l'IEN-IO de ce département qui montre que les deux bassins de Gap et de Briançon-Embrun avec respectivement 26 % et 30 % de chefs de famille défavorisés, sont comparables aux chiffres du bassin le plus favorisé de l'académie, celui d'Aix Pertuis qui compte seulement 27 % de catégories sociales défavorisées, les bassins de Digne-Sisteron et de Manosque dans les Alpes-de-Haute-Provence, affichant pour leur part des taux un peu plus élevés, respectivement de 31 % et de 35 %. Ces chiffres sont à comparer avec ceux du bassin le plus défavorisé de l'académie, Marseille littoral nord qui compte 79 % de familles défavorisées¹⁵⁴.

2.2. Des résultats scolaires globalement meilleurs

Les résultats scolaires semblent conformes à cette sociologie. Le département des Hautes-Alpes atteint les meilleurs scores de réussite tant aux évaluations nationales qu'aux examens. Dès le CE2 les chiffres sont nettement supérieurs, en 6^{ème} pour 2004, ils dépassent de plus de sept points la moyenne académique avec 68,5 contre 61,8, les Alpes-de-Haute-Provence venant en seconde position avec 65,6. C'est dans le département des Hautes-Alpes que le pourcentage d'élèves en grande difficulté repérés lors des évaluations est le plus faible en

¹⁵² Cf. supra note 216. Il convient cependant de relativiser la composition sociologique des deux départements alpins en raison de son caractère sur-diplomée par rapport à l'activité déclarée, remarque déjà faite par ailleurs. Il est donc logique de considérer, au-delà des statistiques que ces populations sont plus favorisées.

¹⁵³ Ibid. p.10 et 12.

¹⁵⁴ Document IEN-IO, Présentation des bassins de Gap et Briançon, non paginé (4 novembre 2005) inspection académique des Hautes Alpes, extrait de » panorama du second degré, DAEC, déjà cité.

français et en mathématiques¹⁵⁵. De même, les résultats de la série collège au Diplôme National du Brevet (DNB) font apparaître les meilleurs scores de réussite dans les bassins de Briançon et Gap, ainsi que dans celui de Digne les Bains, au dessus de 80 %, seul le secteur de Manosque est en retrait avec un score de 74,1 %, mais les meilleures notes à l'examen, hors contrôle continu, sont dans les deux bassins des Hautes-Alpes, puis dans celui de Sisteron¹⁵⁶. Enfin les résultats à la session 2004 du baccalauréat général sont les plus hauts dans les deux bassins des Hautes-Alpes, à Briançon avec 86,7 % de réussite et à Gap avec 85,8 %, les résultats du département des Alpes-de-Haute-Provence sont largement au-dessus de la moyenne académique (80 %) avec 82,2 % à Manosque et 82,9 % pour le bassin de Digne-les-Bains¹⁵⁷. Il apparaît aussi que selon l'enquête IVA 2005, c'est dans les bassins du département des Hautes-Alpes que l'insertion professionnelle des sortants qualifiés aux niveaux IV et V est la meilleure (79 % à Briançon Embrun et 66 % à Gap)¹⁵⁸.

Si l'on considère ces différents résultats, la représentation de cette « mini académie » dans l'académie, qui réussit particulièrement bien, semble avérée. Il convient cependant d'apporter une première nuance dans la mesure où un seul des deux départements alpins affiche en tout domaine une réussite supérieure à celle des autres bassins de l'académie, le département des Hautes-Alpes, les résultats du département des Alpes-de-Haute-Provence se rapprochant plus des moyennes académiques. La composition sociologique relativement moins défavorisée des bassins de ces deux départements d'une part, l'absence de fortes concentrations urbaines et des indicateurs économiques plus favorables d'autre part, constituent sans doute un facteur d'explication de la réussite scolaire, surtout dans les Hautes-Alpes, à propos desquelles le préfet note que les parents possèdent un niveau d'études souvent bien supérieur au métier déclaré, mais leur attachement viscéral au département où ils exercent plusieurs activités saisonnières et leur volonté de profiter pleinement de leur qualité de vie, les font renoncer aux emplois supérieurs que leur diplôme leur permettrait d'atteindre s'ils acceptaient de quitter le département. Ils se montrent aussi très soucieux de la continuité et de la qualité des services publics, notamment pour l'école¹⁵⁹. Dès lors il convient de se demander si le système éducatif donne bien sa pleine mesure dans un contexte aussi favorable.

2.3. Dans le premier degré, une réussite à nuancer fortement

A cet égard la mission d'inspection générale a d'abord été surprise par l'absence quasi-totale, soulignée par ailleurs dans l'académie, d'indicateurs et de tableaux de bord pour le premier degré dans ces deux départements, non seulement pour l'année en cours, mais aussi pour les

¹⁵⁵ L'état de l'académie 2005-2006, l'atlas, Rectorat de l'académie d'Aix-Marseille, p. 106.

¹⁵⁶ Document IEN-IO des Hautes-Alpes, déjà cité. A noter que les taux de réussite au DNB 2004 ne sont pas exactement identiques à ceux du document académique atlas. De même les taux de réussite au DNB indiqués pour le département des Alpes de Haute Provence pour la session 2004 (97,6 % d'admis) ne correspondent pas du tout avec ceux indiqués par l'IEN.IO de ce département (76,90 %), « indicateurs départementaux 2004-2005 » Alpes de Haute Provence, p. 48.

¹⁵⁷ Atlas de l'académie, déjà cité, p. 111. A noter que les résultats de la session 2005 du baccalauréat général et technologique font apparaître une forte augmentation dans les bassins de Gap (89 %) et de Manosque (86,2 %), un relatif tassement sur Briançon (82 %) et une stabilité sur Digne (82,1 %). Document IEN-IO des Hautes-Alpes, déjà cité.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Cf. entretien avec le préfet des Hautes-Alpes. 15/03/06.

années précédentes, de sorte qu'il n'a pas été possible d'étudier dans ce domaine quelque évolution historique que ce soit, concernant les parcours et la réussite scolaires.

2.3.1. 2.3.1 Le département des Hautes-Alpes

Dans les Hautes-Alpes, le chargé de mission des évaluations CE2 a consenti, semble-t-il pour la première fois, à faire la synthèse des analyses d'un groupe de travail départemental. Mais il ne s'agit pas à proprement parler d'un document donnant les résultats par école ou même secteur de collège, mais plutôt d'un récapitulatif d'observations portant sur la totalité des enfants de CE2 du département, soit 1384 élèves, suivi de recommandations pédagogiques. Il ressort de ce document que « si la moyenne se situe au niveau national, la valeur de la médiane reste remarquable. La population scolaire semble se décomposer en un groupe d'élèves très performants surtout dans les compétences dites remarquables, un groupe relativement réduit d'élèves très faibles ; une très grande dispersion, surtout pour les élèves du premier quartile ». Le groupe de travail attire l'attention sur le fait que « la concentration d'élèves très performants, ayant des scores de réussite situés bien au-delà des moyennes habituelles ne doit pas entraîner l'apparition de "sur normes" qui isoleraient encore plus les élèves moyens, avec le risque de les classer trop rapidement dans le groupe des élèves en difficulté »¹⁶⁰.

Il convient de noter que cette remarque a été largement confirmée par les trois IEN du département. Ils ont en effet observé que les maîtres « calaient » leurs progressions dès la grande section de l'école maternelle sur les meilleurs élèves. Il faut ajouter que moins de 10 % des élèves ont passé la seconde épreuve des évaluations de CE1 et qu'aucune école n'a semble-t-il, jugé nécessaire de mettre en place des PPRE¹⁶¹. Cependant, malgré le bon niveau des élèves au début de leur scolarisation, quelques uns commencent à décrocher au CE2 et, selon les IEN interrogés, leur nombre croît de façon significative au long du cycle III. Un phénomène de « sur norme » tend en effet à apparaître, qui ne permet pas de prendre en charge la difficulté scolaire, traitée principalement par le redoublement et l'appel au réseau d'aide (rased). C'est ainsi que dans l'une des trois circonscriptions, le taux de redoublement en CP atteindrait 17 %. Les taux d'encadrement de 20,37 élèves par classe en moyenne dans l'élémentaire et de 22,75 en maternelle seraient pourtant de nature à favoriser une prise en charge pédagogique diversifiée des élèves en difficulté, surtout s'ils ne sont pas très nombreux¹⁶².

Par ailleurs, les inspecteurs observent que ce phénomène de « sur norme » est bien accueilli par les parents qui confortent les enseignants dans leurs pratiques très traditionnelles (fortes exigences de niveau, cours frontal, devoirs à la maison, redoublements, etc.). Ils témoignent également du fait que les uns et les autres revendiquent de ne pas appliquer les programmes 2002, que les emplois du temps ne sont pas affichés ou ne sont pas conformes¹⁶³. Il reste

¹⁶⁰ Les évaluations nationales de début de CE2, synthèse des résultats des Hautes-Alpes, année scolaire 2005-2006. Inspection académique 05, p. 2.

¹⁶¹ Courrier de l'IEN-A des Hautes-Alpes en date du 24/01/2006 à la DESCO, inspection académique des Hautes-Alpes.

¹⁶² Document « Tableau de bord 2005-2006, les écoles, inspection académique des Hautes-Alpes », pp.14 et 15.

¹⁶³ Cf. entretien avec les IEN du département des Hautes-Alpes, 14/03/2006.

néanmoins difficile de donner des indications précises sur ces différents points puisqu'il n'existe pas de tableau de bord départemental synthétique pour le premier degré dans le département, que les inspecteurs n'en disposent pas non plus à titre personnel, et surtout que les inspections individuelles n'ont plus cours depuis plus de cinq ans, mais sont organisées de façon collective, à la demande éventuelle des écoles, sous forme de « visite accompagnement » et ne donnent pas lieu à un rapport sur les pratiques¹⁶⁴. Dans ces conditions, il n'est pas anormal que les équipes éducatives aient pris une forte autonomie confinante à l'indépendance et que l'encadrement n'ait qu'une connaissance approximative des réalités pédagogiques. Si l'on en croit les documents académiques et les données de la DEP par collège concernant le retard de deux ans et plus à l'entrée en 6^{ème}, le département des Hautes-Alpes présente des chiffres très faibles de l'ordre de 1 à 2 %, seuls trois collèges sur douze affichent un taux supérieur à 3 % (le collège d'Embrun avec 4,38 %, de Gap centre avec 4,19 %, et celui de St Bonnet en Champsaur avec 3,23 %) ¹⁶⁵. Mais il n'existe aucun document sur les taux de fluidité dans le cycle de l'école élémentaire et sur les retards d'un an à l'issue du cycle III.

Au vu des conditions d'enseignement très favorables et de l'environnement porteur du département, on peut se demander si le système éducatif dans le premier degré est bien à son plein rendement. L'absence complète d'indicateurs fins sur la scolarité des élèves d'une part et les bons résultats globaux d'autre part peuvent masquer en grande partie les réalités pédagogiques de son fonctionnement, permettant de conserver une image positive de bonnes performances et de sauver ainsi les apparences¹⁶⁶.

2.3.2. Le département des Alpes-de-Haute-Provence

La situation de l'enseignement du premier degré dans le département des Alpes-de-Haute-Provence, même si les résultats atteignent des scores moins élevés que dans le département des Hautes-Alpes, semble globalement bonne. La composition sociologique de la population y est légèrement moins favorable puisque les deux bassins de Manosque et de Digne-Sisteron, comptent respectivement 35 % et 31 % de chefs de famille appartenant à des catégories sociales défavorisées¹⁶⁷, en outre le taux de chômage (10,2 %) est supérieur et le taux d'allocataires du RMI (29 pour mille) également¹⁶⁸. Les résultats aux évaluations CE2 font apparaître un pourcentage de réussite pour 2004 supérieur de 2 points en français à la moyenne académique, et de 6,2 points en mathématiques, mais ces bons scores apparents doivent être relativisés parce qu'ils sont calculés sur des petits nombres d'une part, et parce

¹⁶⁴ Voir plus loin. L'inspecteur d'académie a cependant décidé de mettre un terme à cette « expérimentation » à partir de la rentrée prochaine (circulaire du 18 mai 2006).

¹⁶⁵ L'atlas, déjà cité, p.107 et document DEP, évaluation des académies, les collèges.

¹⁶⁶ Il est à cet égard significatif que le document intitulé « Les Hautes-Alpes, tableau de bord 2005-2006, les écoles » cité plus haut, ne contienne aucune indication sur les résultats des évaluations nationales, les taux de redoublement et de retard à l'issue des différents cycles. Certains inspecteurs attribuent les bons résultats à l'évaluation 6^{ème} à des pratiques de révision systématique des items (bachotage).

¹⁶⁷ Document IEN-IO Alpes de Haute Provence, déjà cité.

¹⁶⁸ Indicateur des départements, académie d'Aix-Marseille, département des Alpes de Haute Provence, p. 3 DEP, MEN, mars 2004.

qu'il n'est pas sûr que toutes les écoles aient communiqué leurs résultats d'autre part¹⁶⁹. Les IEN du département ont déclaré à la mission d'inspection générale qu'aucune donnée n'était utilisable avant 2004 puisque la moitié seulement des écoles communiquait les résultats ; ils estiment les remontées pour 2005 à environ 80 %¹⁷⁰. Concernant les évaluations 2004 en 6^{ème}, les scores dépassent les moyennes académiques de 3,4 points en français et de 3,8 points en mathématiques, avec respectivement 65,8 et 65,6 % de réussite globale, plaçant le département en seconde position derrière les Hautes-Alpes¹⁷¹.

Le taux de retard de deux ans à l'entrée en 6^{ème} atteint les 3 % et les dépasse même un peu sur le bassin de Manosque, se retrouvant presque à la moyenne académique de 3,3 %¹⁷². Il convient cependant d'ajouter, comme pour le département des Hautes-Alpes, qu'il n'existe aucun tableau de bord départemental synthétisant ces données qui ont été toutes calculées par la mission d'inspection générale en recoupant des documents d'origine diverse et qui ne concordent pas toujours ; de même, aucun document ne permet de suivre le parcours scolaire des élèves dans le premier degré, ni dans les circonscriptions, ni ailleurs dans le département.

Les IEN interrogés ignorent absolument tout de ces résultats par lesquels ils ne sentent nullement concernés, et n'utilisent aucun indicateur. Ainsi, par exemple, ils ne connaissent pas le taux de redoublement en grande section de maternelle dans leur propre circonscription, mais pensent qu'il peut être relativement important, puisque la philosophie départementale l'admettait parfaitement¹⁷³. Il en va de même pour les redoublements en CP. Le pourcentage de retard d'un an à l'issue du cycle III reste donc, dans ce département aussi, inconnu. Si l'on considère toutefois le pourcentage de retard de deux ans et plus à l'entrée en 6^{ème} par établissement, il apparaît que huit collèges sur dix-sept affichent des taux largement supérieurs à la moyenne académique (collège de Castellane avec 6,82 %, Château-Arnoux avec 6,59 %, Giono à Manosque avec 4,55 %, Banon avec 4,44 %, Forcalquier avec 3,87 %, La Motte du Caire avec 3,70 %, Manosque Mont d'or avec 3,57 %, le collège d'Oraison avec 3,33 % est à la moyenne académique)¹⁷⁴.

L'absence de données exploitables sur le premier degré est encore plus criante que dans le département des Hautes-Alpes, d'autant plus que les inspections sont rares et qu'une circonscription, celle de Sisteron, est en autonomie totale depuis plusieurs années et ne donne de ses nouvelles que fort épisodiquement. L'inspecteur d'académie note d'ailleurs que « sur les cinq dernières années, le taux d'inspection a baissé régulièrement jusqu'à passer sous la barre des 20 % par rapport à l'effectif total des enseignants du premier degré du département »¹⁷⁵. L'IEN-A, chargé par ailleurs de l'enseignement adapté, nouvellement arrivé dans le département, déplore de ne disposer pareillement d'aucune information

¹⁶⁹ Plan d'action départemental 1^{er} degré des Alpes de Haute Provence 2005-2008, en liaison avec le PAP académique, p.2. 15/03/2006. Par ailleurs, l'IEN de la circonscription de Sisteron (286 enseignants) ne donne plus de nouvelle.

¹⁷⁰ Cf. entretien avec les IEN CCPD des Alpes de Haute Provence. 16/03/2006.

¹⁷¹ L'atlas, déjà cité, p. 106.

¹⁷² Ibid.p.107. Ces chiffres ne recouvrent pas exactement les chiffres du document IEN-IO 04, déjà cité.

¹⁷³ Cf. entretien avec les IEN, ccpd des Alpes de Haute Provence.16/03/2006.

¹⁷⁴ Document DEP, MEN, déjà cité.

¹⁷⁵ Plan d'action départemental, document déjà cité, p. 7.

synthétique dans ce domaine¹⁷⁶. Selon lui, les programmes 2002 seraient tout de même connus et appliqués, mais il ne peut pas en dire beaucoup plus sur les pratiques des enseignants. L'inspecteur d'académie du reste non plus, ainsi qu'il le note lucidement dans son rapport d'activité¹⁷⁷.

La mission d'inspection générale ne peut donc, dans ces conditions, que tirer les mêmes conclusions que pour le département des Hautes-Alpes. Les bons résultats d'ensemble recouvrent sans aucun doute des disparités importantes qui ne sont pas analysées¹⁷⁸ et l'absence à peu près totale d'indicateurs précis sur les parcours scolaires des élèves dans l'école élémentaire laisse complètement dans l'ombre la réalité des pratiques pédagogiques et les modalités de prise en charge des élèves en difficulté ; ainsi les inspecteurs de l'Education nationale chargés d'une circonscription du premier degré, ne peuvent pas dire si des PPAP, et aujourd'hui, des PPRE, ont été ou seront mis en œuvre ; de même le recensement précis des élèves ayant acquis le B2I à la fin du cycle III ou même le nombre de livrets scolaires comportant la feuille de compétences lors de l'entrée en 6^{ème}, n'étaient pas connus.

L'école élémentaire n'exploite pas pleinement dans ce département son environnement favorable, elle se contente d'en utiliser en quelque sorte a minima les avantages naturels, sans chercher à savoir si elle pourrait faire plus, ni même à connaître la réalité de son fonctionnement pédagogique, masquée de fait par des données parcellaires, non analysées et considérées comme de bons indices de réussite au regard des moyennes académiques. En un mot, le système éducatif manque d'ambition.

2.4. Dans le second degré, réussite mythique ou réalité ?

2.4.1. *Le département des Hautes-Alpes*

Nous avons vu plus haut que les résultats aux examens dans le département des Hautes-Alpes étaient excellents. Cependant une analyse plus fine des parcours scolaires des élèves permet de nuancer fortement cette réalité. Il convient de souligner à cet égard que, contrairement au premier degré, les documents existent et sont de bonne qualité. Les taux de passage de 3^{ème} générale en seconde GT sont les plus élevés de l'académie (69,98 % pour le bassin de Briançon-Embrun, 63,89 % pour celui de Gap, seul le bassin de Marseille-centre peut rivaliser avec 64,44 %) ¹⁷⁹. Le collège de Saint-Bonnet en Champsaur semble toutefois faire exception en raison de taux de redoublement importants à tous les niveaux de la scolarité, puisqu'ils s'élèvent à plus de 8 % en 6^{ème}, atteignent 12 % en 4^{ème} et 15 % en fin de 3^{ème} malgré un pourcentage de familles appartenant aux catégories sociales défavorisées qui n'est pas de 30 % ¹⁸⁰. De même deux autres collèges, à Serres et à Veynes n'orientent respectivement que 53,9 % et 56,3 % d'élèves vers la seconde générale et technologique.

¹⁷⁶ Cf. entretien avec L'IEN-A des Alpes-de-Haute-Provence. 16/03/2006.

¹⁷⁷ « Un faible taux d'inspection 1^{er} degré ; l'IA ne dispose de ce fait, que de peu d'informations sur le 1^{er} degré ». Rapport d'activité : octobre 2003-octobre 2005. IA-DSDEN des Alpes de Haute Provence, p. 2.

¹⁷⁸ Cf. Plan d'action départemental 1^{er} degré des Alpes-de-Haute-Provence, 2005-2008, déjà cité, p. 2.

¹⁷⁹ Doc. IEN-IO O5, déjà cité.

¹⁸⁰ Document évaluation des académies, collèges, DEP, MEN, déjà cité.

Mais ces taux de passage globalement plutôt flatteurs, malgré les disparités, doivent être rapprochés du très fort taux de redoublement et de réorientation en fin de seconde générale et technologique, qui passe de 16,71 % en 2001 à 22,49 % en 2005, il est supérieur à celui des Alpes-de-Haute-Provence (20,95) et approche celui du Vaucluse (23,20), la moyenne académique étant à 23,98 %¹⁸¹.

Si l'on considère les quatre lycées Dominique Villars, (23 % d'élèves appartenant à des catégories sociale défavorisées) et Aristide Briand à Gap (19 % d'élèves défavorisés), Honoré Romane à Embrun (16 % d'élèves défavorisés) et le lycée climatique d'altitude de Briançon (27 % d'élèves défavorisés), qui connaissent des taux de redoublement en fin de seconde respectivement de 15 %, 16 %, 13 % et 14 %¹⁸², on peut avancer l'idée que la performance, au vu du public scolaire accueilli et des conditions favorables de l'environnement, n'est pas tout à fait à la hauteur des possibilités. En effet, alors que la moyenne des notes de tous les élèves des deux bassins du département au DNB est supérieure à celles des autres bassins, le taux de non passage en 1^{ère} tend à se confondre avec celui de l'académie. De même le pourcentage d'élèves s'orientant en 1^{ère} STT en 2004 était, avec 13,68 % supérieur à la moyenne académique de 12,83 %, en 2005 l'orientation vers la 1^{ère} STG a diminué de 1,43 points passant à 12,25 % alors que la moyenne académique remontait à 13,3 %¹⁸³.

Par ailleurs, les taux de sorties sans qualifications en fin de troisième générale et en première année de BEP/CAP sont respectivement de 13,2 % et 9,6 % pour le bassin de Briançon-Embrun et de 12,7 % et 12,1 % pour celui de Gap, soit quasiment les mêmes taux que la moyenne académique (12,1 % et 15,8 %)¹⁸⁴.

Si les résultats aux examens dans le département des Hautes-Alpes sont nettement meilleurs que dans les autres départements de l'académie, les parcours scolaires des élèves en revanche ressemblent beaucoup à ceux de leurs camarades dans les autres départements, malgré des atouts de départ plus favorables et des contraintes sociologiques plus faibles.

2.4.2. Le département des Alpes-de-Haute-Provence

Nous avons vu plus haut que les résultats aux examens du département des Alpes-de-Haute-Provence étaient globalement bons, (en dehors du bassin de Manosque pour le DNB), légèrement en dessous de ceux des Hautes-Alpes, mais bien supérieurs à la moyenne académique. Il faut cependant noter que les résultats au DNB accusent une baisse préoccupante depuis 2003, passant de 81,40 % à 71,90 % pour la session 2005 dans la série collèges¹⁸⁵.

Au vu de leurs résultats aux évaluations, les élèves de sixième du département abordent le collège dans une situation a priori plutôt favorable au regard de leurs camarades des autres

¹⁸¹ Document « le tableau de bord 2005-2006 des Hautes Alpes pour le second degré » - p.29 et SAIO 2004-2005.

¹⁸² Évaluation des académies, lycées, DEP, MEN, déjà cité.

¹⁸³ Document SAIO orientation-affectation, bilan de l'année scolaire 2004-2005, septembre 2005.

¹⁸⁴ IEN-IO 05, déjà cité.

¹⁸⁵ Indicateurs départementaux 2004-2005, Alpes de Haute Provence, déjà cité, p.48. La non-correspondance avec les chiffres de la DAEC a été déjà été signalée.

collèges de l'académie. Or, on observe dès la fin de la classe de 6^{ème} un taux de redoublement de 7,02 % supérieur au taux académique (6,23 % et national, 6,34 %) en 2005, et si l'on prend la cohorte d'élèves entrée en classe de 6^{ème} en 1999-2000 jusqu'à la rentrée 2004, le taux d'accès de la 6^{ème} à la seconde, n'est que de 69 % contre 71 % pour l'académie¹⁸⁶.

Ces chiffres peuvent laisser penser que les collèges pratiquent une politique assez élitiste et considèrent le redoublement comme une bonne remédiation ou s'accrochent parfaitement des ambitions modestes des familles. Le taux de passage en seconde générale et technologique oscille entre 61,6 % en 2003 et 60,30 % en 2005 (58 % en 2004). Selon l'IEN-IO, la ligne de partage concernant le passage en seconde se fait entre les établissements situés en ville et ceux, souvent à petits effectifs, excentrés dans des fonds de vallées. Ainsi, parmi les six collèges ayant moins de 300 élèves, quatre ont des taux de passage en seconde GT inférieurs à 55 %¹⁸⁷. Mais il faut noter aussi que deux collèges, Oraison et Barcelonnette qui obtiennent les meilleurs scores aux épreuves écrites du DNB se situent quatre points au-dessous de la moyenne départementale du taux de passage en seconde générale¹⁸⁸. Tout en tenant compte de la situation géographique des établissements, il conviendrait quand même de s'interroger aussi sur les pratiques du corps enseignant et le rôle des chefs d'établissements.

Le taux de redoublement en fin de seconde GT est le plus bas de l'académie avec 14,80 %, mais d'une part il est en augmentation de deux points par rapport à 2003 et deux lycées sur cinq ont un taux nettement supérieur au taux moyen départemental (F. Esclançon à Manosque avec 18 % et A. David-Neel à Digne-les-Bains avec 16 %), sans pour autant avoir les meilleurs résultats au baccalauréat¹⁸⁹.

Enfin, les taux de sortie sans qualification à l'issue de la classe de 3^{ème} générale et en première année de BEP/CAP sont parmi les plus élevés de l'académie avec respectivement 17 % et 14,6 % dans le bassin de Manosque et 15,2 % et 17 % dans celui de Digne-Sisteron ; ces pourcentages sont nettement supérieurs à ceux du bassin le plus défavorisé de l'académie, Marseille littoral-nord, qui ne compte que 10,4 % et 15,8 % de sorties sans qualification¹⁹⁰.

Comme pour le département des Hautes-Alpes, au delà du seul résultat aux examens, les performances scolaires des Alpes-de-Haute-Provence, dès lors que l'on considère les parcours scolaires des élèves, restent en retrait par rapport aux conditions favorables initiales. La réussite du système éducatif dans le second degré de ces deux départements n'est pas complètement mythique, mais elle n'est pas non plus totalement une réalité. Les lycées et les collèges mènent leurs meilleurs élèves à de bons résultats, les plus faibles, pourtant sans doute moins nombreux qu'ailleurs dans l'académie, sont laissés à leur sort et à leurs ambitions modestes, surtout dans les vallées isolées. Il est toutefois permis de se demander si le rôle de l'Ecole n'est pas justement de faire naître et de nourrir cette ambition chez les plus modestes, surtout quand par ailleurs, les conditions d'enseignement et l'environnement sont favorables. La réponse ne semble pas aller de soi dans ces deux départements alpins.

¹⁸⁶ Indicateurs départementaux Alpes-de-Haute-Provence, déjà cité, p. 22.

¹⁸⁷ La Motte du Caire, Banon, Castellane, Seyne les Alpes, *ibid.* p. 22.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 34.

¹⁸⁹ Document évaluation des académies, lycées déjà cité.

¹⁹⁰ Document IEN-IO 05, déjà cité.

Ainsi l'analyse ne confirme pas l'existence d'une « mini-académie » dans l'académie, qui réussirait bien. Même si l'influence des deux départements alpins ne pèse pas d'un poids très lourd et tend à améliorer un peu les résultats académiques globaux, à leur mesure ils pourraient apporter une plus-value nettement plus sensible car le système éducatif n'y donne pas son plein rendement.

3. L'enseignement spécialisé et adapté, de l'intégration individuelle à l'intégration collective, un recadrage nécessaire

3.1. Un dispositif d'enseignement adapté globalement satisfaisant

L'académie d'Aix-Marseille compte 47 SEGPA (12 dans le Vaucluse, 3 dans les Hautes-Alpes, 2 dans les Alpes-de-Haute-Provence et 30 dans les Bouches-du-Rhône) et trois EREA (Un sur Marseille, un autre dans le Vaucluse et un troisième dans les Alpes-de-Haute-Provence). Il n'y a plus de formation qualifiante, sauf dans le département des Hautes-Alpes où il en subsiste trois en raison du manque de CAP réservés et une dans le Vaucluse à Avignon. Il apparaît que la situation est globalement satisfaisante dans les deux départements alpins, même si on ne trouve qu'un seul CAP réservé pour les cinq lycées professionnels du département des Hautes-Alpes. Il manquerait une vingtaine de places en CAP dans le Vaucluse, mais les proviseurs préfèrent des ouvertures de BTS ou de baccalauréats professionnels. Par ailleurs il reste difficile comme partout en France de mettre en place des formations qui offrent de réels débouchés aux jeunes filles. L'ensemble des interlocuteurs rencontrés, et notamment les membres du groupe de pilotage, mais aussi les IEN spécialisés, ont souligné la bonne intégration des classes de SEGPA dans les collèges.

3.1.1. *Un tableau de bord à construire, quelques difficultés à Marseille*

Si le fonctionnement de l'enseignement adapté paraît globalement satisfaisant, il subsiste au moins deux difficultés de nature différente, mais qu'il conviendrait de résoudre. Un groupe de pilotage académique a été mis en place, mais il n'existe pas un véritable tableau de bord synthétique et commenté de suivi des ces structures de l'enseignement adapté, hormis un document du SAIO purement statistique, (4 225 élèves sont scolarisés en SEGPA et 390 dans les EREA)¹⁹¹ et une note assez fruste sans commentaire qu'on ne peut pas appeler tableau de bord sur les orientations post CAP. On y lit qu'en 2004, 63,7 % des élèves de SEGPA ont réussi leur examen de CAP, que 30 % ont un contrat de travail et 15 % un contrat d'apprentissage, ce qui n'est pas si mal, mais mériterait de plus amples explications ; il n'y en a pas. Selon un autre document plus récent, les taux de réussite au CAP en 2005 ont chuté puisqu'ils ne sont plus que de 54,1 % et la baisse est constante depuis 2002¹⁹². Les seuls tableaux de bord complets, synthétiques, et exploitables dont la mission a pu disposer sont

¹⁹¹ Suivi des élèves de SEGPA SAIO Aix-Marseille. Septembre 2005. Et atlas de l'académie, déjà cité, p. 94.

¹⁹² Suivi des élèves de SEGPA, année scolaire 2004-2005 ? SAIO, 10/12/2006 et document SAIO 2005.

ceux du Vaucluse et des Alpes-de-Haute-Provence, bien qu'ils ne fassent pas non plus l'objet d'une analyse politique très circonstanciée.

La seconde difficulté concerne le centre de la ville de Marseille. La zone d'éducation prioritaire Belsunce-Joliette ne possède aucune structure d'accueil de type SEGPA malgré l'importance du public scolaire potentiel, le conseil général n'ayant pas prévu une telle structure dans le nouveau collège de la Joliette, afin de ne pas « stigmatiser » cet établissement sur le site Euroméditerranée. Des places vacantes existent ailleurs, mais comme les transports à Marseille ne sont pas gratuits et que les parents les jugent peu sûrs, les élèves ne s'y rendent pas¹⁹³. Cet état de fait pénalise des élèves déjà en difficulté scolaire et sociale, et il est regrettable qu'aucune solution n'ait été anticipée alors que la situation de ce secteur est bien connue puisqu'il constitue avec ses 6000 élèves la plus grande ZEP, non seulement de la ville et du département, mais de l'académie.

3.1.2. De l'intégration individuelle à l'intégration collective, un recadrage nécessaire

L'académie n'avait ouvert jusqu'en 2004 qu'un nombre limité d'unités pédagogiques d'intégration, dont trois dans l'enseignement privé, scolarisant seulement 209 élèves (11 dans le département des Bouches-du-Rhône, 11 dans le Vaucluse dont une en lycée, 3 dans les Hautes-Alpes et 1 dans les Alpes-de-Haute-Provence). Le document « nos projets pour l'académie 2004-2007 » notait que « le manque de structures adaptées pour l'accueil d'élèves en situation de handicap au niveau du collège (UPI) entraîne dans certains secteurs une orientation non justifiée vers la 6^{ème} SEGPA »¹⁹⁴. Ainsi l'académie d'Aix-Marseille qui représente 60 % de la population des moins de 20 ans dans la région PACA ne disposait que de 39 % des UPI en collège, quand l'académie de Nice dispose de 61 % de l'offre régionale pour 40 % de cette même population¹⁹⁵. Dans le département des Bouches-du-Rhône notamment, il manque des places en SESSAD et les listes d'attente d'enfants non scolarisés en sortant des CLIS est d'environ 300, car en outre les adultes relevant de « l'amendement Creton » prennent des places en IME, le département n'ayant pas les structures d'accueil pour adultes handicapés.

Le nouveau schéma mis en place devrait cependant libérer à nouveau des places pour les enfants et les adolescents, dont certains à défaut, comme il a été dit plus haut, se retrouvent en SEGPA.

¹⁹³ Voir supra p. 12.

¹⁹⁴ Nos projets pour l'académie 2004-2007. Edition n° 1 (30 mai 2004). Action 23.

¹⁹⁵ Atlas de l'académie, p.94 et document CREAMI, éléments de connaissance sur l'intégration scolaire et sur le devenir après la classe de 3^{ème} des enfants en situation de handicap en région Provence, Alpes, Côte d'Azur. Octobre 2005, pp. 17 et 18.

Ce retard est dû en grande partie à la politique d'intégration scolaire individuelle longtemps menée dans le département, sans projet réellement formalisé, un auxiliaire de vie scolaire (AVS) étant quasiment accordé de façon automatique et sans critères clairs à toute famille qui en faisait la demande, en utilisant les supports les plus variés (emploi jeunes, CES, CEC, financées largement par les collectivités territoriales), une commission spéciale, totalement indépendante de la CDES, fonctionnant en dehors de toute réglementation, avait été instituée à cet effet. Cette politique a permis d'afficher d'excellents taux d'intégration scolaire dans les classes ordinaires du département et de l'académie, parmi les meilleurs au plan national. Cependant sans vision à plus long terme, cette politique généreuse, a eu des effets pervers car elle a masqué les véritables besoins du département et les difficultés. A partir de 2003, l'inspecteur d'académie a recadré cette politique en instituant une plus grande rigueur dans la qualité des intégrations proposées avec des projets pédagogiques précis et individualisés. Le département, et par conséquent l'académie, refait donc son retard puisqu'il disposera à la rentrée 2006 de 19 unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège et de deux autres dites post-collège, l'une ouverte dans le centre de formation d'apprentis spécialisé d'un IME dans le pays aixois et l'autre dans un lycée professionnel dont le plateau technique fonctionnera en réseau mutualisé sur plusieurs établissements.

La majeure partie des établissements spécialisés sont concentrés dans le sud de Marseille (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} arrondissements), en raison des donations faites aux associations par les grandes familles de la bourgeoisie marseillaise qui habitaient les villas de ces quartiers très résidentiels, ainsi par exemple la famille Borelli qui a cédé une propriété de 5 hectares par bail emphytéotique jusqu'en 2046. Mais le reste du département en est plutôt dépourvu, ce qui constitue une difficulté supplémentaire.

Dans les autres départements de l'académie on trouve 3 IME et des maisons d'enfants à caractère sanitaire (MECS) dans les Hautes Alpes, deux IME et deux SESSAD dans les Alpes-de-Haute-Provence; aucun enfant n'est sans solution dans ces départements.

En dehors du manque de places en SEGPA dans le secteur Belsunce-Joliette à Marseille, la situation de l'enseignement spécialisée et adapté dans l'académie semble donc globalement satisfaisante, même si l'effort doit être poursuivi en termes d'ouvertures d'UPI d'une part et d'un meilleur suivi d'ensemble des élèves scolarisés en SEGPA.

4. Le paradoxe de CAP ou l'absence de culture des indicateurs dans l'académie d'Aix-Marseille

4.1. Bref historique et objectifs

La direction de l'analyse, des études et de la communication (DAEC) du rectorat d'Aix-Marseille est née en 2000 par transformation de l'ancienne division des études et statistiques (DES) créée en 1994. Il s'agissait à cette époque de valoriser les nouveaux systèmes d'information mis en place à travers les programmes informatiques nationaux (scolarité, EPP,

paye, etc.). En 2000 la décision a été prise de faire de cet outil de gestion un outil de communication et de transparence pour l'ensemble des personnels d'encadrement de l'académie et de mettre à disposition une « Connaissance Académique Partagée ». Tel est donc l'objectif de CAP dont l'architecture est différente de celle d'IPES de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale (indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires), l'idée étant de fournir des tableaux de bord individuels très fins tant dans le domaine du contrôle de gestion que dans celui plus pédagogique des résultats des élèves aux examens ou des taux de redoublement croisés avec les catégories socio-professionnelles, par exemple, ou toute autre donnée. Les responsables académiques, recteurs, inspecteurs d'académie, mais aussi les corps d'inspection et les chefs d'établissement ont accès à cette banque de données et peuvent ainsi élaborer leurs propres indicateurs et tableaux de bord. Les informations contenues dans CAP, sauf quelques unes, sont également accessibles aux usagers.

4.1.1. Un instrument performant de pilotage et de communication

CAP a permis, en quelque sorte, de « démythifier » la question des moyens en montrant de façon plus transparente l'utilisation qui en est faite, en introduisant des indicateurs nouveaux relativisant la référence habituelle au H/E et au E/D (part des horaires utilisés en groupes et en classe complète, etc.). Grâce à ce programme très performant, les autorités académiques peuvent présenter des modèles de répartition plus équitables, tels que nous les avons évoqués plus haut, procéder à des comparaisons multicritères qui objectivent les situations et conduisent à une rationalisation du discours, dont le document sur la typologie des collègues de l'académie est une illustration. En outre, les exigences de la LOLF rendent nécessaire une vision claire de la gestion et de l'emploi des moyens.

L'outil permet donc à l'administration, qu'elle soit académique ou d'un établissement, de communiquer autrement sur la politique conduite. Les corps d'inspection peuvent y trouver toutes les données objectives susceptibles de nourrir leur réflexion et leurs animations pédagogiques ; le travail sur Eva 6^{ème} est un bon exemple d'utilisation pédagogique de données croisées¹⁹⁶. A tous égards, CAP est donc un excellent produit qui offre de multiples possibilités. Mais il est pour l'instant largement sous utilisé et son existence même semble aboutir à ce paradoxe que chacun pouvant disposer des données de CAP, se dispense dès lors de bâtir ses propres indicateurs.

4.1.2. CAP, une connaissance académique encore trop peu partagée

Tout le monde dans l'académie connaît CAP, peu de personnes s'en servent vraiment à hauteur des possibilités de l'instrument, en dehors de tel ou tel responsable académique ou chef d'établissement qui cherche un renseignement précis ou doit répondre à une demande, et le cas échéant l'inspection générale en visite occasionnelle dans l'académie pour un rapport ou une enquête. Mais la mission n'a rencontré personne qui ait utilisé CAP comme un

¹⁹⁶ Document académique fabriqué en liaison avec les IA-IPR de lettres et de maths concernant l'interprétation des résultats aux évaluations en classe de 6^{ème}.

instrument de son propre pilotage, sauf bien entendu le recteur et certains de ses services, SAIO en particulier.

La raison en est probablement que ce programme n'a pas fait l'objet d'une campagne d'animation dans les réunions de bassins ou ailleurs qui auraient permis d'en expliquer, à l'aide d'exemples concrets, toutes les possibilités d'exploitation. Il est resté un outil technique, une banque de données utile, consultée en tant que de besoin, mais que l'on ne s'est pas vraiment approprié au point d'en faire un instrument de pilotage politique à l'échelon local, car cette offre statistique, aussi riche soit-elle, ne fonde pas de réelle réflexion en soi sur des objectifs à atteindre, elle constitue une photographie de l'existant sans dynamique propre, c'est à l'utilisateur de la créer. De ce point de vue, on pourrait dire que tout est dans CAP et rien n'est dans CAP. En effet, pour que les données « parlent » et délivrent autre chose que des renseignements factuels, il est nécessaire de les croiser, de les recouper, de les comparer et de les interpréter. C'est justement ce qui n'est pas fait par la plupart des « acteurs de terrain » de l'académie.

Un autre facteur d'explication de la méconnaissance des possibilités d'utilisation de CAP pourrait être, comme la mission l'a entendu dans de nombreux entretiens qu'elle a conduits, que les résultats jugés peu satisfaisants de l'académie, sont généralement mis sur le compte des problèmes sociaux et économiques des familles. Dès lors le besoin de formuler d'autres hypothèses ne se fait plus vraiment sentir et l'exploitation fine de données complexes semble moins nécessaire puisque, une fois pour toutes, on considère que les causes des difficultés sont exogènes au système scolaire.

Enfin, l'existence de cet instrument a conduit l'autorité rectorale à interdire, à juste titre, toute autre enquête et requête dans l'académie puisque tout est potentiellement dans CAP. La conséquence en est que les indicateurs et tableaux de bords départementaux ou locaux ont quasiment disparus, si tant est qu'ils aient jamais existé, jusque et y compris chez certains IEN-IO, dont les documents et les analyses sont pourtant en général ceux qui objectivent le mieux les résultats des pratiques et des politiques d'établissements.

4.2. Le difficile apprentissage de la culture académique des indicateurs et des tableaux de bord

Il convient de préciser que la DAEC en tant que telle, n'est nullement responsable de la situation précédemment décrite, elle met à disposition un instrument performant dont il appartient aux responsables administratifs et pédagogiques de l'académie, de décider s'ils l'utilisent ou non et selon quelles modalités. Du seul fait qu'il existe, CAP a légitimé, par une sorte d'effet pervers, paradoxal et sans doute non souhaité à l'origine, l'absence de réflexion sur l'élaboration de tableaux de bord propres, fussent-ils même bâtis à partir de CAP.

4.2.1. Dans le premier degré

La mission a pu constater l'absence quasi générale de tout indicateur de pilotage dans beaucoup de circonscriptions du premier degré de l'académie, qu'il s'agisse de la connaissance des flux dans le parcours des élèves entre la maternelle et la fin du cycle III (taux de maintien en GS par exemple, redoublements, etc.), des résultats aux évaluations nationales et de leur histoire dans les écoles de la circonscription, du nombre de PPAP (PPRE) mis en place ou de l'activité des réseaux d'aide, sans parler du bilan du B2I. De même, il est rare de trouver des éléments clairs et précis sur l'état des ressources humaines, les taux analysés d'absence des enseignants et autres données de gestion. Cela ne signifie pas que ces chiffres, surtout ceux concernant les aspects administratifs, n'existent pas quelque part, en général dans le bureau de la secrétaire, mais ils ne sont pas regroupés en un tableau de bord synthétique, ordonné, et créant du sens pour un diagnostic pertinent de la circonscription. Ils restent à l'état de documents épars. S'ils ont été bien rangés, ils sont disponibles pour répondre à une enquête ou remplir un questionnaire. Et beaucoup pensent qu'après tout, c'est bien là l'essentiel. Il convient de noter que cette absence d'indicateurs dans le premier degré n'est pas liée à l'existence de CAP, conçu dès l'origine pour traiter des données concernant essentiellement les établissements du second degré.

A propos de ce manque d'indicateurs pédagogiques, il a souvent été répondu à la mission, que la cause principale en était la grève des directeurs, mais chacun sait bien que d'une part cette grève est très diversement suivie, et que d'autre part même quand les données ne remontent plus spontanément, elles peuvent être récupérées en faisant preuve de volonté et de persuasion, mais c'est ce qui justement semble le plus faire défaut. Par ailleurs, d'autres données existent qui ne dépendent pas des directeurs d'école, par exemple les résultats aux évaluations 6^{ème} et le devenir des élèves des écoles élémentaires quand ils sont au collège (redoublements, orientation, réussite au brevet, etc.), tous éléments généralement communiqués par les IEN-IO à leurs collègues du premier degré, fort peu utilisés dans les circonscriptions.

En tant que personnels d'encadrement, les IEN chargés d'une circonscription du premier degré, devraient être à même de faire prendre conscience aux enseignants des enjeux globaux d'un parcours d'élève, au moins jusqu'au collège, fin de la scolarité obligatoire. Mais pour remplir correctement cette mission, il est nécessaire de disposer d'un tableau de bord réfléchi, commenté, aux données croisées qui apportent du sens et puissent nourrir animations pédagogiques et plan de formation. Tel n'est pas le cas de la plupart des IEN du premier degré dans l'académie d'Aix-Marseille.

Certes, il convient de dire qu'il existe sans aucun doute des circonscriptions où ce travail sur les indicateurs a été fait, où les inspecteurs se sont dotés des instruments d'analyse pertinents et les utilisent dans leur activité quotidienne, mais ces circonscriptions ne sont pas nombreuses et leurs travaux n'ont pas fait l'objet de présentation ou de réflexion en conseil d'IEN ou ailleurs. Ces inspecteurs ont leurs outils, comme un maçon a sa truelle, ils ne les partagent pas. Cela a été confirmé par les rencontres avec les panels d'IEN, tant au plan académique que départemental, et par les visites effectuées sur le terrain. Certaines

circonscriptions sont, le constat en a été fait, dépourvues d'absolument toute trace de quelque indicateur que ce soit, à quelque époque qu'on remonte.

Comme les circonscriptions n'ont pas de tableau de bord pédagogique, les inspections académiques n'en ont pas non plus et disposent finalement de peu d'informations sur ce qui se passe réellement dans les classes du département, surtout quand par ailleurs et de surcroît les inspecteurs ne vont plus inspecter les maîtres dans les écoles. On conviendra qu'il est difficile dans ces conditions de faire évoluer, s'il en était besoin, les pratiques pédagogiques. Il faut cependant relativiser quelque peu la sévérité du propos dans la mesure où la mise en œuvre volontariste de la LOLF à chaque niveau opérationnel (rectorat, inspections académiques, établissements, circonscriptions du premier degré) oblige les acteurs à se familiariser avec la culture des indicateurs. C'est ainsi que les départements du Vaucluse et des Bouches-du-Rhône se sont, par exemple, dotés tout récemment de tableaux synthétiques commentés sur les évaluations CE2. Comme l'exprime le document du Vaucluse qui mène depuis 2002 une réflexion départementale sur les outils de pilotage essentiellement fondée sur les résultats aux évaluations, « c'est un travail de longue haleine qui repose sur la volonté des IA-DSDEN, sur l'implication des IEN, équipes de circonscription, animateurs informatique et groupe de pilotage »¹⁹⁷. Il n'empêche, les tableaux de bord pourraient être largement améliorés et complétés si l'on considère d'une part la puissance des outils informatiques mis aujourd'hui à disposition, notamment dans cette académie, et d'autre part le nombre relativement important d'emplois en équivalents temps plein (ETP) consacrés à ces tâches¹⁹⁸.

4.2.2. Dans le second degré

La situation n'est guère meilleure dans le second degré. Certes il existe des documents académiques très intéressants comme ceux déjà cités concernant le traitement des résultats aux évaluations 6^{ème}, la typologie des collèges, (notons en passant qu'un tel document n'est pas disponible pour les lycées, bien que trois établissements aient été classés en zone d'éducation prioritaire), les documents dossiers et études (panorama du second degré public dans les bassins de formation 2003-2004), chiffres et cartes, et d'autres, mais dans le travail quotidien des différents acteurs, l'usage et l'utilisation d'indicateurs et de tableaux de bords sont à peine plus répandus que dans le premier degré.

C'est ainsi, par exemple, que la politique des ZEP dans l'académie, dont on sait par ailleurs l'importance, n'a pas fait l'objet, à notre connaissance, d'une présentation dans un document synthétique qui en décrirait précisément l'histoire, les contours géographiques, les caractéristiques sociales et économiques, en montrerait les évolutions, les coûts, l'état des ressources humaines, les résultats et les bilans. Ces données existent peut-être, sans doute même pour certaines d'entre elles, mais elles sont contenues dans diverses études statistiques disséminées dans différents services, différentes structures, donc elles restent muettes et n'apportent aucune aide pour la conduite de cette politique. A titre d'illustration, le groupe de pilotage académique ne dispose pratiquement d'aucune donnée antérieure à 2000.

¹⁹⁷ Inspection académique du Vaucluse, évaluations nationales.15 juin 2006, p. 7.

¹⁹⁸ Cf. infra, 5.2.6 p. 56.

De même, le groupe de pilotage sur les SEGPA n'a pas de véritable tableau de bord, comme nous l'avons vu plus haut. Ce sont des documents du SAIO, extraits tels quels de CAP, agrafés ensemble sous forme de note, qui donnent des chiffres bruts, sans vision historique ni commentaire politique, chacun doit se faire sa propre opinion en comparant lui-même les éléments s'il le souhaite. Les IEN-AIS dans les départements ont leurs propres documents et les IEN-I0, non représentés du reste dans ce groupe de pilotage, éventuellement aussi les leurs. Comme tous ces documents font rarement l'objet d'un examen commun, les données ne correspondent pas et peuvent conduire à des divergences d'approche, comme par exemple entre SAIO et MGI sur les chiffres des élèves sans solution au sortir des classes de 3^{ème} d'insertion ou de SEGPA.

Dans les établissements, CAP est fréquemment utilisé à des fins administratives pour compléter une information ou remplir un questionnaire, la mission n'a pas constaté qu'il était utilisé pour s'interroger sur des démarches pédagogiques et servir de base de réflexion avec les enseignants.

Dans les inspections académiques, les études conduites par les IEN-I0 s'appuient largement sur CAP et donnent des tableaux de bord efficaces quand les indicateurs en sont croisés et analysés. Mais, d'une part, ils ne concernent le plus souvent que les collèges et, d'autre part, ils ne sont que très rarement présentés et commentés devant les équipes enseignantes. L'usage en est réservé aux chefs d'établissements, qui eux-mêmes ne les communiquent pas aux professeurs. Par ailleurs, les indicateurs concernant les lycées, même quand ils sont traités et analysés dans le département, ne donnent pas lieu à présentation car ces établissements sont censés relever du domaine académique (au sens quasi rectoral du terme), leurs enseignants ont donc moins de chance encore que dans les collèges d'être confrontés à ces analyses, sauf si le proviseur le souhaite vraiment, ce qui n'est pas très courant.

Certaines inspections académiques du fait de l'existence de CAP, n'élaborent plus de document de synthèse politique, les services, y compris ceux de l'orientation, se contentent d'y puiser, le moment venu, les informations dont ils ont besoin. La mission d'inspection générale a ainsi demandé des documents sur le suivi de tel ou tel dossier (orientation post troisième, poursuite d'études des élèves issus de SEGPA, UPI, etc.). Souvent il lui a été remis des listes avec des chiffres, des graphiques parfois en couleur, livrés sans commentaire, extraits directement de l'ordinateur et provenant de CAP. Ces documents existent donc bien, mais, tels quels, ils sont inexploitable et du reste sont inexploités. La meilleure preuve en est précisément l'absence de tout commentaire, ils sont compréhensibles par les seuls spécialistes et n'ont pas été travaillés pour leur donner du sens devant un autre public.

Comme dans le premier degré, c'est la cohérence d'ensemble d'un parcours scolaire d'élève qui est perdue de vue, les inspecteurs de circonscription ne font aucun usage des documents fournis par les inspecteurs de l'information et de l'orientation qui eux-mêmes ne savent quasiment rien de la scolarité en école élémentaire. La responsabilité de cette ignorance mutuelle incombe aux inspecteurs d'académie qui représentent pourtant l'échelon parfaitement adapté pour favoriser cette culture partagée de l'encadrement administratif et pédagogique, opérer les rapprochements et passer les commandes nécessaires pour mettre en

œuvre une véritable animation et réflexion pédagogique dans le premier comme dans le second degré¹⁹⁹.

4.2.3. Les conséquences paradoxales de CAP

L'académie s'est dotée d'un puissant instrument d'analyse aux possibilités multiples qui produit des documents, notamment sur le second degré, d'excellente qualité, mais qui restent largement sous exploités, car « les acteurs de terrain » ne se les approprient pas et les consultent comme une simple information. En outre, ces données, aussi riches soient-elles, ne disent rien par elles-mêmes, si elles ne sont pas corrélées, retravaillées, adaptées, interprétées pour les rassembler dans un ensemble cohérent qui fonde l'analyse et éclaire l'action. En un mot, il faut que les données soient transformées en indicateurs. Ce travail là n'est pas mené sur le terrain dans l'académie d'Aix-Marseille, et paradoxalement il serait même moins mené qu'ailleurs, parce que les gens se disent que la réponse à toute question est dans CAP, et qu'il n'y a donc nul besoin de bâtir quelque autre tableau de bord ou analyse que ce soit. En tout état de cause, ces documents et ces analyses restent à la porte des classes et des salles des professeurs, et ne dépassent pas dans la meilleure des hypothèses le niveau des chefs d'établissement. Elles ne peuvent constituer dans ces conditions des leviers pour faire évoluer les pratiques professionnelles.

Il reste que l'apprentissage de la culture des indicateurs est encore difficile dans l'académie, même si la nécessité de rendre compte des performances dans le cadre de la LOLF peut constituer une première sensibilisation.

5. Une académie en quête d'ambition : le risque du fatalisme et de la résignation

Les évolutions de la politique académique engagées récemment, en particulier à travers la déclinaison de la LOLF, pourraient sous certaines conditions et si tous les acteurs s'en emparaient réellement enclencher une première démarche pour éviter ce risque.

5.1. Difficultés sociales et résultats scolaires

Les différents acteurs du système éducatif rencontrés à l'occasion de cette mission d'évaluation considèrent presque unanimement que les indices de la réussite scolaire dans l'académie sont gravement obérés par le poids et la concentration des difficultés sociales, notamment dans le département des Bouches-du-Rhône, et plus précisément dans l'agglomération marseillaise. Ils considèrent aussi généralement que les deux départements alpins ont de bien meilleurs résultats en raison de leur sociologie privilégiée ; nous avons vu plus haut ce qu'il en était de ce dernier point au-delà des simples taux de réussite aux examens, il convient d'examiner le premier point.

¹⁹⁹ Voir infra, la doctrine d'emploi d'inspection, 2.1 troisième partie.

5.1.1. *Une corrélation indéniable, un déterminisme irréversible ?*

Si l'on s'en tient aux données statistiques, le département du Vaucluse présente des caractéristiques nettement plus défavorables que les Bouches-du-Rhône²⁰⁰. Le pourcentage des catégories sociales favorisées y est inférieur de 5,5 points et celui des populations défavorisées supérieur de plus de 5 points, en revanche le taux de chômage et la proportion d'allocataires du RMI y sont moins importants²⁰¹. Les trois bassins du département du Vaucluse font apparaître des pourcentages de collégiens dont le chef de famille appartient à une catégorie défavorisée qui oscillent entre 38 % pour le bassin de Cavaillon-Apt et 49 % pour Avignon, le bassin de Carpentras-Orange se situant à 47 %, c'est à dire à la hauteur de deux des trois bassins les plus défavorisés du département des Bouches-du-Rhône, Marseille Etoile sud (48 %) et Arles-Tarascon (47 %), le troisième bassin, Marseille littoral nord culminant à près de 80 %²⁰². C'est sans doute du reste une telle concentration des difficultés sur un territoire finalement réduit de l'académie, combiné à l'effet de masse d'une très grande ville, plus peuplée à elle seule que les trois autres départements réunis, qui ancre la représentation d'un système éducatif « plombé » par le lest des problèmes socio-économiques, constituant un handicap insurmontable qui peut entraîner une forme de résignation générale. Cette représentation a sans doute été encore renforcée par la mise en place du réseau des collèges « ambition réussite » dont l'académie de Marseille a un grand nombre avec vingt-six établissements classés. Il convient de remarquer que sur les vingt-et-un collèges classés dans le département des Bouches-du-Rhône, seize sont situés dans le bassin Marseille Littoral nord et trois dans le bassin Marseille étoile sud, comme on l'a vu plus haut.

Il est indéniable que dans ces zones où s'accumulent les difficultés de toute sorte, celles-ci influencent fortement la scolarité des élèves. C'est là qu'on trouve le plus grand nombre d'élèves en grande difficulté aux évaluations 6^{ème} tant en français qu'en mathématiques (28,3 % et 25,5 % dans les collèges du bassin Marseille littoral nord, 15,6 % et 14,2 % dans le bassin Marseille étoile sud, en 2004), le pourcentage moyen d'élèves en grande difficulté dans l'académie est de 9,4 % en français et 9,7 % en mathématiques en 2005²⁰³. De même, les résultats aux examens font apparaître un fort décrochage du bassin Marseille littoral nord, au DNB avec 58,2 % de succès contre 75,8 % dans l'académie, comme au baccalauréat général et technologique avec 66,4 % contre 80,6 %, et même au baccalauréat professionnel avec 57 % contre 73,5 % pour l'académie, les résultats du bassin étoile-sud atteignant pour cet examen à peine les 50 % de réussite²⁰⁴.

Mais il n'est pas certain que ces poches de misère sociale, de problèmes économiques et de difficultés scolaires puissent expliquer à elles seules les résultats en demi-teinte de l'académie qui, rappelons le, se trouve en troisième position des académies dont le score observé

²⁰⁰ CF supra 1.4.1, page 9. Selon le préfet du Vaucluse, le pourcentage de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté dans ce département est de 20 % contre 19,5 % dans celui des Bouches-du-Rhône. Entretien conduit le 1/03/1006.

²⁰¹ Cf. supra, pp.11 et 12.

²⁰² Document IEN-IO 05, déjà cité.

²⁰³ Ibid. et « résultats des évaluations 6^{ème} 2005.Académie d'Aix-Marseille. Marie Mégard, IA-IPR. 17/01/2006.

²⁰⁴ Ibid.

concernant les compétences générales en fin de collège, est le plus éloigné du score attendu, après la Corse et Lille²⁰⁵.

5.1.2. L'effet des politiques d'établissement, taux de passage et taux de redoublement

Si l'on croise en effet les résultats de l'orientation en fin de troisième avec la typologie des collèges dans le département des Bouches-du-Rhône, on s'aperçoit qu'un certain nombre d'établissements classés dans la catégorie « moyen supérieur, favorisé, voire très favorisé » ne font passer qu'un pourcentage relativement réduit de leurs élèves en seconde générale et technologique (entre 50 % et 55 %), et pratiquent parfois dès la classe de 4^{ème} des taux de redoublement dépassant largement les 10 %. Si l'on considère l'ensemble des collèges qui ne sont pas dans un réseau d'éducation prioritaire, les taux d'orientation vers la seconde générale et technologique paraissent encore plus en retrait par rapport aux possibilités espérées, l'académie se situant avec 56,48 % pratiquement à la moyenne nationale²⁰⁶. On sait par ailleurs que les taux de redoublement en fin de classe de seconde restent élevés dans l'académie, y compris dans les bassins les plus favorisés sociologiquement ; la moyenne académique atteint en effet 23,98 % si l'on y inclut les réorientations²⁰⁷ et cachent des écarts importants.

Cette analyse s'applique également au département du Vaucluse, où les taux de redoublement en collège sont, à tous les niveaux, les plus forts de l'académie : 7,41 % en 6^{ème}, contre 6,23 % au niveau académique, 7,68 % en fin de 4^{ème} contre 6,47 %, 7,07 % en fin de 3^{ème} contre 6,81 %. Les structures de remédiation (3^{ème} d'insertion, découverte des métiers) y sont nombreuses et plus d'une centaine d'élèves quittent le collège dès la fin de la classe de 5^{ème} pour aller vers les Maisons familiales et rurales (MFR) et l'enseignement privé agricole. Le cumul des flux vers la 3^{ème} d'insertion et les classes « DP 6 » représentent 12 % de l'effectif du niveau 4^{ème}. Malgré cet écrémage les taux de redoublement et de réorientation en fin de seconde restent cependant élevés avec un fort pourcentage de passage en 1^{ère} STG²⁰⁸.

L'examen croisé des données sociologiques et des taux de redoublement en fin de seconde dans les lycées de l'académie révèle une tendance à pratiquer une forte sélection dans le second cycle général. C'est ainsi qu'un certain nombre d'établissements dont le pourcentage d'élèves issus de milieux défavorisés varie entre moins de 20 % et à peine 30 %, affichent des taux de redoublement largement égaux ou supérieurs à 20 %, on pourrait citer, entre autres, les lycées Jean Lurçat à Martigues, Honoré Daumier à Marseille, Frédéric Mistral à Avignon, L'Empéri à Salon de Provence, Emile Zola à Aix-en-Provence, Antonin Artaud à Marseille, Félix Esclançon à Manosque, etc. Les établissements privés pratiquent de même avec des taux de redoublement pouvant approcher les 30 % et même les 40 % (lycées Saint-Eloi à Aix-

²⁰⁵ Géographie de l'école N°9, MEN, mai 2005, p. 75.

²⁰⁶ Document « évolution des taux d'orientation en fin de 3^{ème}, de 4^{ème}, de 6^{ème} » « inspection académique des Bouches-du-Rhône. 2005. Et « typologie académique des collèges publics ». Rectorat d'Aix-Marseille. Janvier 2005. D'une manière générale les documents des IEN-IO sont essentiels dans la compréhension des effets des politiques d'établissement. Il est regrettable qu'ils restent la plupart du temps à peu près inexploités, en dehors des réunions sur les moyens.

²⁰⁷ Document rectorat. SAIO. Orientation-affectation, bilan de l'année scolaire 2004-2005, déjà cité.

en-Provence, La Cadenelle, Don Bosco ou Charles Péguy à Marseille). Malgré cette sélectivité, le pourcentage de réussite au baccalauréat reste relativement modeste pour beaucoup, comme le lycée Antonin Artaud qui avec 29 % de population défavorisée et 20 % de redoublants, n'obtient que 70 % de réussite, ou le lycée Saint-Charles à Marseille qui, avec 31 % d'élèves défavorisés et 18 % de redoublants, fait réussir 72 % de son effectif. Le très sélectif lycée Saint-Eloi n'en fait lui réussir que 64 % malgré un taux de redoublement de 43 %. Si l'on prenait les établissements dont le pourcentage d'élèves appartenant à des catégories défavorisées était compris entre 35 et 40 %, la liste serait très importante. A l'inverse, le lycée Henri Leroy à Marseille, qui compte 59 % d'élèves défavorisés, n'en fait redoubler que 16 % et obtient 86 % de réussite au baccalauréat²⁰⁹.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, les pratiques des établissements alliant forte sélectivité et taux de redoublement élevés, on le voit, ne contribuent pas à augmenter les performances d'ensemble de l'académie, même dans les lieux où les conditions sociologiques paraissent favorables.

5.2. De l'influence des pratiques enseignantes

5.2.1. Dans le premier degré

Les entretiens avec les inspecteurs de l'Education nationale, chargés d'une circonscription du premier degré, les inspecteurs, adjoints à l'inspecteur d'académie, et la lecture d'un échantillon de rapports d'inspection, montrent qu'il n'existe pas de méthode commune d'observation des pratiques professionnelles des enseignants du premier degré dans les quatre départements de l'académie, ni même souvent à l'intérieur d'un département. Il convient de dire qu'un tel constat n'est pas propre à l'académie d'Aix-Marseille, ni aux départements qui la composent, mais peut s'appliquer à la quasi-totalité du territoire national. Il n'est du reste pas certain qu'il faille cadrer exagérément ces modalités d'inspection. Mais une réflexion pourrait peut-être s'engager au niveau départemental pour délimiter des champs d'observation partagés par tous les IEN et à partir desquels il soit possible d'analyser des constantes ou des particularités dans les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. Ce travail n'a pas, pour le moment, été effectué dans les départements et la matière fournie par les rapports d'inspection n'est pas exploitée dans ce sens.

Par ailleurs, le nombre des inspections varie d'une petite dizaine dans certaines circonscriptions à plus d'une centaine dans d'autres. Dans les Hautes-Alpes, l'inspection individuelle n'a plus cours depuis 2002²¹⁰. La mission d'inspection générale a cependant pu observer dans ses visites et au cours des entretiens qu'elle a conduits, tant avec l'encadrement pédagogique des circonscriptions (IEN, conseillers pédagogiques) qu'avec les enseignants lors des conseils des maîtres qu'une tendance existait, peut-être un peu plus forte ici qu'ailleurs, à s'affranchir des directives et instructions officielles. Ainsi dans le département des Hautes-Alpes, beaucoup d'enseignants, soutenus par des parents, sont en désaccord avec

²⁰⁸ Note IEN-IO du Vaucluse, document SAIO 2004-2005, décisions d'orientation fin de seconde.

²⁰⁹ DEP. Données statistiques des établissements, 2005 déjà cité.

²¹⁰ Voir infra.

les nouveaux programmes 2002 de l'école élémentaire, et donc continuent d'appliquer les programmes de 1995, en utilisant des ouvrages remontant à 1980 ; de même les devoirs à la maison, malgré les instructions officielles qui les interdisent, sont une tradition bien ancrée²¹¹. Dans le Vaucluse, l'application des programmes reste également fragile. Les inspecteurs de l'Education nationale constatent à peu près partout des pratiques langagières insuffisantes dans les classes maternelles, alors qu'il faudrait y être particulièrement attentif en zone d'éducation prioritaire, des difficultés à mettre en oeuvre la transversalité de la maîtrise de la langue. Par ailleurs, ils font le constat que les emplois du temps réglementaires sont rarement présents et que les documents d'accompagnement des programmes sont peu utilisés, voire méconnus²¹². Cette liberté prise avec la réglementation et l'habitude des arrangements conclus entre soi de longue date et jamais remis en cause peuvent conduire à des errements, ainsi que la mission a pu le constater dans le département des Bouches-du-Rhône s'agissant des coopératives scolaires.

5.2.2. Un dysfonctionnement avéré, la gestion des coopératives scolaires dans le département des Bouches-du-Rhône

Cette gestion illustre ces pratiques fort anciennes que les rappels réguliers à la réglementation lors du stage annuel de formation des directeurs, et les circulaires de l'inspecteur d'académie, n'ont apparemment pas suffi à modifier.

L'attention de la mission d'inspection générale a été attirée sur cette situation par les représentants élus des parents d'élèves au CDEN. Leurs griefs contre les enseignants du premier degré et la fédération départementale de l'OCCE (Office central de coopération à l'Ecole), association qui gère et fédère habituellement les coopératives scolaires, ont été en effet d'une virulence fort inhabituelle. Ils reprochaient notamment une opacité totale dans la tenue des comptes des coopératives et l'impossibilité pour les parents présents dans les conseils d'école de pouvoir accéder à quelque information que ce soit. Par ailleurs, selon eux, en de nombreux endroits la cotisation serait obligatoire pour tous les élèves et la liste des « mauvais payeurs » ou des retardataires resterait affichée sur les murs de la classe aussi longtemps que la cotisation n'a pas été réglée.

Les délégués des parents ont également montré une très grande défiance vis à vis des instances départementales de l'OCCE d'une part qui, selon eux, n'exerceraient aucun contrôle véritable et couvriraient tacitement ces pratiques, et vis à vis des IEN de circonscription d'autre part qui resteraient sourds à leurs demandes écrites ou orales, ne daignant répondre que sur l'ordre de l'inspection académique alertée.

La vérité oblige à dire que la mission d'inspection générale a pu hélas constater au cours de certaines de ses visites d'école que ces pratiques étaient avérées, les sommes en caisse pouvant se monter jusqu'à dix ou douze mille euros, parfois plus. En toute bonne foi, de jeunes enseignants ont expliqué qu'ils plaçaient les fonds de leur coopérative de classe sur leur compte personnel sans comptabilité particulière, suivant en cela les recommandations des

²¹¹ Entretien avec les IEN du département des Hautes Alpes. 14/03/2006. A noter toutefois les bons résultats aux évaluations, mais peu de prise en charge des élèves en difficulté, phénomène de sur-norme.

« anciens » qui avaient toujours procédé ainsi, ne tenant aucun compte des rappels institutionnels aux règles de bon fonctionnement.

Les instances départementales de l'OCCE ont admis que tel était bien le fonctionnement des coopératives, mais que d'une part ils ne pouvaient pas tout contrôler et que d'autre part, s'ils se montraient trop « tatillons », les écoles fermeraient leur compte à l'OCCE pour fonder une association loi de 1901 ou s'affilier à des organisations « plus coulantes » dans les contrôles²¹³.

La majorité des IEN interrogés a reconnu ne jamais examiner les comptes et le fonctionnement des coopératives scolaires à l'occasion de leurs inspections²¹⁴.

Même si l'inspection académique du département des Bouches-du-Rhône et la fédération nationale de l'OCCE, alertées par la mission d'inspection générale ont réagi rapidement et de façon conjointe²¹⁵, il conviendra qu'elles restent durablement vigilantes afin de mettre un terme définitif à de telles dérives totalement inadmissibles.

Dans d'autres départements de l'académie, notamment dans les Hautes-Alpes, les délégués élus des parents d'élèves au CDEN, se sont aussi fait l'écho, mais avec beaucoup moins de virulence et d'insistance que dans le département des Bouches-du-Rhône, du coût élevé demandé aux élèves dans le cadre de la coopérative scolaire et du rôle « ambigu » joué par l'OCCE. Il serait donc sans nul doute utile que les autorités académiques examinent dans chacun des départements ces questions de plus près et recommandent aux IEN de procéder aux vérifications réglementaires.

5.2.3. Les pratiques professionnelles dans le second degré observées à travers l'état des disciplines

Dans le cadre de la mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Aix-Marseille, il a été demandé aux différents corps d'inspection (correspondants académiques de l'IGEN, IA-IPR, IEN-ET) de faire un état de leurs disciplines.

D'une manière générale les corps d'inspection reconnaissent la qualité, le sérieux et l'engagement des enseignants dans tous les types d'établissements. L'implication personnelle des uns et des autres peut en revanche varier, en particulier dans les enseignements professionnels, en fonction du vieillissement des équipes professorales, surtout quand elles sont confrontées à un renouvellement important des programmes ou des référentiels modifiant en profondeur les anciennes habitudes de travail. La plupart des comptes rendus font état des

²¹² Entretien avec un panel d'IEN, CCPD de l'académie. 26/01/2006.

²¹³ Cf. entretien avec le président départemental de l'OCCE. 31/03/2006. Des directeurs d'écoles pourtant contrôlées par l'OCCE qui a validé leurs comptes, font aujourd'hui l'objet d'une procédure disciplinaire pour faute grave dans la gestion de la coopérative.

²¹⁴ Un inspecteur de circonscription nouvellement arrivé dans le département, saisi par un parent d'élève, a cependant immédiatement réagi et traité l'affaire en liaison avec l'inspection académique.

²¹⁵ Des procédures sont en cours et l'inspecteur d'académie a rappelé aux IEN la nécessité d'examiner les comptes des coopératives au cours des inspections. Courrier du 23/03/2006.
Par ailleurs l'OCCE national fera procéder à un audit des coopératives scolaires avant la fin de la présente année scolaire.

performances des élèves référées à la discipline, (évaluations en classe de 6^{ème}, résultats au DNB, aux différentes séries des baccalauréats généraux et technologiques, baccalauréats professionnels, Cap/Bep, etc.)²¹⁶, sauf les disciplines littéraires, français notamment, où les résultats aux évaluations comme ceux obtenus aux examens, sont totalement absents des comptes rendus et en grande partie aussi des rapports d'inspection²¹⁷. Ce constat peut d'autant plus surprendre que la maîtrise de la langue constitue un objectif essentiel des programmes dans le premier comme dans le second degré.

A cet égard les inspecteurs de presque toutes les disciplines s'accordent pour regretter que ne soient pas mis en œuvre dans les classes une pédagogie plus active qui stimule la participation orale des élèves et fasse appel à leurs capacités d'imagination et d'autonomie ; c'est le cas en sciences économiques et sociales où la distribution de photocopies et la dictée de notes sont trop fréquentes, en français dans les lycées professionnels, les enseignants compensant un manque de culture littéraire par une approche purement technique et sèche de la discipline qui ennuie les élèves, la même remarque vaut pour l'enseignement de l'histoire-géographie en lycée professionnel comme dans les établissements d'enseignement général : « Cependant trop souvent encore, "l'activité" se limite à un prélèvement très guidé d'informations ponctuelles dont le sens général ou les lignes de force n'apparaissent pas. Aussi, les grands repères ne sont-ils pas réellement construits : leur méconnaissance, lors du brevet, en résulte ». Les mathématiques ne sont pas en reste car les exercices proposés ne nécessitent qu'une participation réduite des élèves transformés en simples exécutants. L'enseignement des disciplines du secrétariat en BEP s'attire les mêmes reproches de manque de créativité pédagogique et d'usage exclusif et scolaire du manuel. Ces pratiques privilégient l'assimilation plus ou moins forcée des contenus au détriment de la manipulation des savoirs, de leur appropriation et de la construction du sens de ces apprentissages.

En liaison avec ce premier point, les inspecteurs constatent de façon presque unanime la difficulté éprouvée par les enseignants de leur discipline dans tous les types d'établissement, pour contribuer à l'amélioration de la maîtrise de la langue par les élèves. Ainsi en mathématiques dans les lycées professionnels, il s'agit souvent de remplir des « exercices à trous » photocopiés qui ne permettent aucun enrichissement de la langue et du vocabulaire scientifique. De même, pour l'histoire-géographie en collège et en lycée, la note souligne que « l'accompagnement de la production écrite de l'élève et la stimulation d'une rédaction réellement autonome à chaque niveau du collège, constituent le point faible des pratiques enseignantes (...) La conséquence en est que les correcteurs du baccalauréat déplorent assez largement la faiblesse des compétences d'élèves en matière de rédaction propre et d'organisation des idées. La rareté des entraînements en classe et le flou de la démarche expliquent à nos yeux une bonne part de ces difficultés d'élèves ».

Un troisième point qui ressort majoritairement de ces comptes rendus disciplinaires, les inspecteurs notent, comme dans le premier degré, une certaine propension des enseignants à s'affranchir des programmes et des recommandations officielles, en sciences économiques et

²¹⁶ Par exemple, les inspecteurs pédagogiques régionaux de mathématiques jugent les résultats en série S préoccupants.

²¹⁷ Cf. Etats des disciplines pour l'académie d'Aix-Marseille, Mars 2006. Ainsi que dans l'étude d'une centaine de rapports d'inspection des EPLE CLG en ZEP et Lycée et Lycées professionnels.

sociales où le programme de seconde et première ainsi que les durées indicatives des différents thèmes à traiter sont peu respectés, en maths-sciences dans lesquels les méthodes pédagogiques ne répondent que très partiellement aux objectifs des programmes, en histoire-géographie dont les inspecteurs pédagogiques disent qu'ils rencontrent « des résistances fréquentes pour appliquer la philosophie des nouveaux programmes, une minorité de jeunes professeurs, très ancrée sur les représentations traditionnelles et inadaptées de leur discipline et de leur métier, rejoint aisément et malheureusement les résistances des plus âgés [...]. Le savoir dispensé est factuel et la place accordée aux élèves dans leur enseignement, bien modeste. Ces enseignants éprouvent une forte difficulté à porter un regard positif sur l'élève et ses productions²¹⁸ [...] ».

Enfin les inspecteurs remarquent que les TICE, dans presque toutes les disciplines, sont très rarement utilisées.

5.2.4. Les pratiques professionnelles dans le second degré observées à travers les rapports d'inspection

L'analyse d'une centaine de rapports d'inspection effectués entre 2000 et 2005 dans les établissements visités par la mission d'inspection générale montre tout d'abord, de façon un peu anecdotique, que certains établissements, du reste pas nécessairement hôteliers, attirent plus les corps d'inspection que d'autres. Les enseignants y sont donc plus fréquemment évalués²¹⁹.

L'analyse montre ensuite que les rapports d'inspection évoquent rarement les performances des élèves aux évaluations ou aux examens; la question est peut-être abordée oralement par l'inspecteur, mais l'absence de référence écrite tend à prouver que ces données ne constituent pas un outil de travail habituel pour les enseignants, les corps d'inspection et les chefs d'établissement. De même, les inspecteurs dans leurs rapports ne mentionnent qu'exceptionnellement les activités menées par l'enseignant en dehors de la classe, seule la fonction de professeur principal est quelquefois évoquée, mais la contribution apportée par exemple à la réalisation du projet d'établissement ou l'implication dans un travail d'aide et de soutien ne semble pas faire partie du champ d'observation des pratiques enseignantes. La place et la qualité du travail interdisciplinaire réalisé par exemple ces dernières années dans le collège à travers les IDD, les TPE et PPCP dans les lycées et lycées professionnels, n'apparaissent nullement dans les rapports d'inspection. On ne peut que le regretter, surtout dans des établissements situés en zone d'éducation prioritaire, où l'implication pédagogique nécessaire dépasse largement l'espace de la salle de la classe.

A cet égard les inspecteurs établissements et vie scolaire notent d'ailleurs une forte résistance dans les établissements pour mettre en place des politiques collectives intégrant les aspects de la vie scolaire.

²¹⁸ Histoire et géographie, note sur l'état de la discipline dans l'académie d'Aix-Marseille. 2005, pp. 24, 25.

²¹⁹ Pour deux établissements, un collège et un lycée disposant d'un effectif enseignants à peu près du même ordre, le nombre d'inspections est multiplié par un facteur 3 (19, contre 60).

Les rapports sont donc principalement centrés sur la mission de l'enseignant face à la classe. Ils ne relèvent pas dans leur très grande majorité de problème pédagogique majeur; les enseignants sont manifestement compétents pour enseigner à des populations difficiles. Seuls quelques rapports apprécient « l'autorité, la fermeté », sur « l'espace occupé », et la « méthode de conduite de la classe », ou à l'inverse signalent un besoin d'acquérir telle ou telle compétence dans la gestion du groupe-classe²²⁰.

On peut noter enfin que les insuffisances constatées lors de l'observation des séances ne conduisent jamais à préconiser un stage de formation continue²²¹.

5.2.5. *L'utilisation des TICE dans les enseignements, l'opération ordina 13 dans les Bouches-du-Rhône*

Le conseil général des Bouches-du-Rhône a décidé de remettre à chaque élève de 4^{ème} et 3^{ème} du département, un ordinateur portable disposant d'une connexion de 10 H sur internet afin de promouvoir une culture informatique chez les élèves et notamment ceux issus des milieux défavorisés.

Nous avons vu que les corps d'inspection notent une utilisation très modérée des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans les classes, que ce soit dans les comptes rendus sur l'état des disciplines ou dans les rapports individuels d'inspection. Lors de ses visites la mission a constaté de grandes différences quant à l'usage du plan ORDINA 13. Ces résistances tiennent à la fois, à la formation des enseignants, à leurs réticences devant l'intervention des collectivités locales -jusque dans la pédagogie-, à l'absence d'un projet TICE intégré dans le projet d'établissement, à l'attitude des élèves, parfois plus ludique que laborieuse.

De son côté, le rectorat a développé un pôle TICE qui coordonne trois activités : la communication, les services en ligne, l'assistance et l'accompagnement des usages et des ressources numériques. Ce pôle, avec ses 60 personnels à temps plein, mis en place en septembre 2004 a pour objectif le développement et l'appropriation de l'usage des TICE. Pour le premier degré, interviennent dans les Bouches-du-Rhône des enseignants ressources informatique pédagogique (ERIP) pour exercer des fonctions de conseiller.

Or, 33 % des enseignants des écoles seulement disent être impliqués dans le B2I, et 10 % des enseignants des collèges. Actuellement, un peu moins de 20 % des élèves qui quittent l'enseignement primaire sont titulaires du B2I de niveau 1, mais la mission n'a pas eu connaissance d'une synthèse donnant l'état des compétences des élèves dans l'école et les collèges, concernant le B2I. Il convient de noter que l'inspection pédagogique régionale de

²²⁰ Avec les nuances apportées par la note sur l'état de la discipline mathématiques dans l'académie. Cf. supra, 1.2.1 p. 35.

²²¹ Il convient naturellement de nuancer un peu ces constats dans la mesure où les rapports d'inspection, ne rendent pas compte de la totalité des pratiques. Par exemple, quelques chefs d'établissement signalent que les corps d'inspection au cours de leurs visites évoquent les résultats aux évaluations, même si rien n'apparaît ensuite dans les rapports écrits.

sciences physiques accompagne l'opération « ordinal3 », même si elle note aussi que l'utilisation de l'informatique est encore bien peu développée²²².

Le projet académique sur les ENT prévoit une expérimentation pour l'année scolaire en cours, dans une dizaine d'établissements, en lien avec les collectivités locales. Cette initiative peut être de nature à relancer l'intérêt pour une utilisation pédagogique de ces technologies.

5.2.6. Sortir du déterminisme

On voit donc que les difficultés socio-économiques, massivement concentrées dans quelques points du territoire académique, ne sont pas seules en cause dans les résultats plus faibles qu'attendus du système éducatif, mais elles paraissent entraîner une sorte de fatalisme résigné sur le niveau décidément trop faible des élèves et provoquer une sorte d'effet « Pygmalion » à l'envers²²³. Comme nous l'avons plus haut, les résultats et les parcours scolaires des élèves dans les zones les plus favorisées de l'académie, y compris dans les deux départements alpins réputés parfaitement réussir, n'atteignent pas non plus vraiment les scores attendus.

Ainsi, cette idée non avérée selon laquelle la composition sociologique des populations, très défavorisées dans les Bouches-du-Rhône et le Vaucluse, favorisées dans les Alpes-de-Haute-Provence et les Hautes-Alpes, expliquerait tout, a peut-être trop longtemps permis de ne pas examiner plus avant le fonctionnement global du système éducatif dans l'académie, masquant commodément la nécessité de s'interroger en particulier sur les pratiques pédagogiques et les stratégies à mettre en œuvre pour les faire évoluer. Au fond, l'image bien réelle d'une académie difficile et contrastée a conforté la représentation d'un ordre naturel des choses, auquel tout effort pédagogique ne pourrait, en tout état de cause, rien changer. L'absence de culture des indicateurs et des tableaux de bord, notamment dans le premier degré, permet aussi de conserver cette représentation floue et commode des déterminismes sociaux irréversibles. Et pourtant la relative amélioration des résultats globaux au baccalauréat (sauf professionnel), la bonne tenue des taux de scolarisation des 16-19 ans et 20-24 ans, la forte attractivité de l'enseignement supérieur de l'académie, constituent autant d'indices d'un dynamisme possible.

Au delà de l'influence qu'exerce sans aucun doute le poids des difficultés sociales dans la scolarité des élèves, elle ne peut constituer l'explication seule et suffisante aux performances de l'académie. Certes, plus de 30 % des collégiens et plus de 33 % des collèges sont classés en zone d'éducation prioritaire²²⁴ et donnent pour ainsi dire l'image de marque de l'académie, pour autant il n'a pas semblé à la mission d'inspection générale, à travers les visites

²²² Note état de la discipline sciences physiques et appliquées.

²²³ « Les stratégies pédagogiques sont souvent centrées sur le professeur qui présente, explique le cours avec une participation souvent discrète des élèves.(...)° La mauvaise qualité des documents écrits (prises du cours et devoirs) est fréquente et fait rarement l'objet d'une stratégie particulière.(...). Le niveau des élèves est souvent perçu comme trop faible, ce qui justifie pour beaucoup une prise en charge des difficultés estimées des élèves pour aboutir à un enseignement fortement encadré, essentiellement consacré à l'assimilation des contenus. Les élèves, malgré les apparences d'activité collective organisée, sont souvent placés en position d'exécutant, ce qui occulte les apprentissages fondamentaux et structurants. »Note sur l'enseignement des mathématiques, déjà citée, p.2 Voir aussi compte-rendu de visite à l'école F. Moisson, Marseille.

²²⁴ Indicateurs généraux, DEP, MEN, août 2005, § 21.1.

effectuées dans les circonscriptions du premier degré et les établissements concernés, les rencontres avec les divers responsables et les enseignants dans les classes, l'observation des pratiques pédagogiques à travers les rapports d'inspection, les pratiques d'inspection elles-mêmes, que tout avait été mis en œuvre, d'une part, pour adapter les stratégies aux difficultés rencontrées et, d'autre part, tenter de surmonter le déterminisme ambiant dans l'académie. Ce sont ces points qu'il convient d'examiner maintenant.

— Troisième partie —

De la mise en œuvre de la LOLF à l'élaboration d'un projet académique

1. La longue marche de l'académie d'Aix-Marseille vers un projet d'académie

1.1. Le projet académique, une histoire à épisodes

L'académie a longtemps fonctionné sans les orientations et l'effet mobilisateur que pouvait représenter un projet pour l'académie et ne semble pas en avoir éprouvé le besoin. La rotation assez fréquente des recteurs n'a pas non plus permis d'inscrire des objectifs dans la durée.

1.1.1. Ébauches et fiches actions pour un premier projet académique

Ce n'est qu'en avril 2001 qu'est publié un document intitulé « De l'état des lieux au plan académique ». Cette première production n'a pourtant pas donné lieu, comme dans d'autres académies, à la conclusion d'un contrat avec le ministère. Elle a été suivie en juin 2002, de la publication d'un « rapport d'activité 2001-2002, orientations 2002-2003 » de 230 pages rendant compte à la fois des actions de l'année passée et fixant des orientations pour l'année nouvelle, inscrivant ainsi l'action de l'académie dans un cadre annuel sans visée sur le moyen terme. Le chantier a de nouveau été ouvert en 2003 et a associé dans la phase de réflexion et d'élaboration qui a duré une année scolaire, l'ensemble de l'encadrement pédagogique et administratif. Il en est sorti un document publié en juillet 2004 de 27 fiches actions intitulées « nos projets pour l'académie d'Aix-Marseille 2004-2007 ». Ces objectifs triennaux, précédés d'un constat et terminés par une bibliographie, déclinaient en fait les grandes priorités nationales. Mais cette nouvelle mouture de projet académique n'a pas connu de diffusion, le recteur nouvellement arrivé ayant souhaité dès sa prise de fonction n'en retenir que les éléments du constat, et orienter les objectifs dans une vision prenant mieux en compte l'application de la LOLF et les premiers travaux de la future loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole.

1.1.2. Les prémices d'un projet modernisé

Le document intitulé « Etat de l'académie 2005-2006 » présente les nouveautés de la rentrée 2005, les priorités pédagogiques (la maîtrise des savoirs et des compétences, l'adaptation de l'offre de formation, l'ouverture de l'école, la modernisation de la gestion académique), et comprend un atlas permettant de visualiser le territoire éducatif, la localisation ainsi que la répartition spatiale des structures, des formations et des résultats. Conçu comme un outil d'information et de communication, ce document n'a pas d'autre finalité que de présenter l'académie d'Aix-Marseille dans sa globalité, il n'a ni pour objet ni pour effet de constituer un projet, avec des objectifs opérationnels et des indicateurs. Quelques points de repères y figurent pourtant : dans le premier degré, l'objectif est que tous les élèves lisent en fin de cycle 2, alors que dans le second degré, il s'agit d'assurer le suivi et d'aider à l'amélioration des performances d'une cohorte à partir de l'évaluation des compétences de base des élèves entrant en sixième. Il contient également un certain nombre de priorités pédagogiques, éducatives et organisationnelles valables pour l'année 2005-2006.

Le contexte législatif (LOLF, loi d'orientation) et le souci académique d'une aide affirmée au pilotage ont conduit à l'élaboration d'un projet annuel de performances. Comme l'indique le livret sur l'état de l'académie 2005-2006 « il s'agit de proposer un guide pour l'action, qui permettra à chacun de se mobiliser autour d'objectifs stratégiques explicites et quantifiés et de se situer dans un cadre concret et précis qui fixe des modalités de réalisation, dans un souci d'efficience et d'équité ». Le projet annuel de performance académique a été lancé lors d'un séminaire organisé en mai 2005 et a fait l'objet d'une large information des différents cadres (inspecteurs, personnels de direction) en décembre 2005. En outre, « l'année scolaire 2005-2006 devrait donc voir aboutir ce projet d'académie »²²⁵, ou du moins ses premiers éléments.

1.1.3. Une perception brouillée

Toutes ces tentatives illustrent bien les démarches nombreuses et variées de l'académie pour se doter d'un projet. Si elles peuvent être considérées comme des étapes normales dans des contextes où changeaient à la fois le pilote et la législation, il n'en reste pas moins que, malgré les efforts d'information actuellement réalisés, ces différentes logiques et cette longue marche sont venues brouiller le paysage et la perception des objectifs académiques. La situation observée par la mission dans les établissements et circonscriptions de l'académie fait apparaître à la fois une ignorance des objectifs de l'académie, et aussi, le plus souvent, une confusion entre les différents dispositifs qui se succèdent rapidement. C'est pourquoi une clarification s'avérait nécessaire, le recteur s'y emploie en multipliant, par une forte présence dans les établissements et les bassins, les explicitations sur la réalité de l'académie et les résultats obtenus par les établissements. Cette action devrait permettre de dégager quelques priorités stratégiques fortes et hiérarchisées pour l'ensemble de l'académie. Certes, les instructions nationales existent, elles sont nombreuses, variées, et même changeantes, de sorte que chacun peut y trouver la justification de ses choix, mais une académie a aussi besoin de

²²⁵ Etat de l'académie 2005/2006 p. 27.

mettre ses forces au service de ses priorités propres et de mobiliser toutes les compétences, il y va de la lisibilité et de l'efficacité de l'action.

1.1.4. Des projets d'établissement en autonomie

Pendant cette période de recherche autour du projet académique, les établissements du second degré ont affiché leurs propres objectifs qui, sans être éloignés des orientations nationales relayées par l'académie, ne pouvaient s'inscrire dans une stratégie académique difficile à distinguer. Certes, la machine administrative est bien rodée et les EPLE sont tous en mesure de produire un projet d'établissement souvent fort détaillé et souvent réduit à un grand nombre d'actions juxtaposées, sans qu'apparaissent nettement les priorités choisies, ni les indicateurs d'évaluation. Mais si l'on considère qu'il ne s'agit pas seulement de respecter des obligations et des formalités administratives, il faut que ces projets correspondent non seulement à des objectifs mesurables de l'établissement, mais soient également reliés à des orientations académiques formalisées.

Comme dans d'autres académies, l'impact des projets d'établissements reste faible. La très grande majorité se présente encore aujourd'hui comme des catalogues d'actions aux visées vagues et générales, intégrant peu d'indicateurs, sans protocole d'évaluation ni échéancier. L'absence de rapport d'activité annuel évite d'établir des bilans et de faire émerger une notion de performance. Il est vrai que les directives et les injonctions nationales, relayées de façon conforme au niveau de l'académie, sont trop nombreuses pour qu'elles atteignent leur but. En outre, un véritable projet a besoin de temps pour aboutir. Or la rotation parfois rapide des décideurs nationaux et académiques fait que la notion de temps n'est pas la même pour eux que pour les établissements. Il peut s'installer, ici comme ailleurs, une sorte de fatalisme, comme s'il était plus urgent d'attendre tout en donnant l'impression que les nouvelles orientations sont bien prises en compte sans, qu'au fond, beaucoup de choses évoluent. La gestion du quotidien prend encore trop largement le pas sur une vision stratégique centrée sur les résultats.

Avec la mise en œuvre des programmes de la LOLF, colonne vertébrale du futur projet académique, chacun des établissements et chacune des circonscriptions participera à la réalisation des résultats académiques et nationaux des projets annuels de performance, la relation et l'articulation avec un projet académique sera au cœur de tous les autres projets, d'établissement, de circonscription et d'école. Mais il ne peut être le simple décalque des PAP des différents programmes accolés les uns aux autres. Même si les PAP doivent normalement en constituer le « noyau dur », un projet académique est plus large : il recouvre tous les niveaux d'enseignement en assignant des objectifs propres afin de répondre aux spécificités de l'académie dont il est le support du pilotage.

1.2. La déclinaison de la LOLF dans les projets d'établissement et de circonscription, une originalité académique

Chronologiquement, comme dans les autres académies, celle d'Aix-Marseille a d'abord élaboré le volet performance du budget opérationnel de programme (BOP) relatif au premier

degré en l'assortissant, ce qui est plus original, d'un programme de performance pour chacune des circonscriptions. Puis en 2005 a été élaboré celui du second degré avec une dernière étape en cours, qui fait là aussi de l'académie l'une des plus avancées dans ce domaine, consistant à la mise en place dans l'esprit de la LOLF de projet annuels de performance des établissements (PAPét).

Pour le premier comme pour le second degré, l'objectif est clair et les ambitions sont affichées : rattraper le retard pris par l'académie d'Aix-Marseille sur les résultats nationaux. Il convient de noter que pour chacun des deux degrés, l'objectif n° 2 du projet annuel de performance académique concerne la réussite scolaire des élèves dans les zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers, conformément à la sociologie particulière de l'académie.

1.2.1. Le Programme Annuel de Performance Académique du premier degré et l'implication des circonscriptions

Dès septembre 2004, l'académie a été fortement mobilisée pour préparer le BOP concernant le premier degré. Chaque IEN CCPD a reçu commande d'établir un projet de circonscription fondé sur les résultats des élèves et de s'attaquer à la partie « faible » de ces résultats avec notamment la priorité réaffirmée d'un programme de 100 % de lecteurs à la fin du cycle II. Circonscription par circonscription les déclinaisons du programme annuel de performance académique ont ainsi été bâties.

Pour autant, la mission a constaté que ces projets annuels de performance avaient souvent été élaborés par les seules équipes de circonscription, sans consultation des équipes pédagogiques de terrain. En outre, la diffusion en a été inégalement assurée. Or, pour produire des résultats qui participeront à ceux de l'académie, ces projets de circonscription devront faire l'objet d'une appropriation par les écoles et supposent une forte mobilisation des corps d'inspection. Même si l'exercice, comme la mission a pu le constater au cours de ses visites et des entretiens qu'elle a conduits, est sans doute resté dans un premier temps purement formel dans bien des circonscriptions, il aura au moins eu le mérite de les familiariser avec la notion d'indicateurs, dont on a vu plus haut qu'elle n'était pas la mieux partagée dans l'académie²²⁶.

1.2.2. Le Programme Annuel de Performance Académique du second degré et l'implication des établissements

Le programme de performance du second degré comporte pour l'académie des objectifs stratégiques à 5 ans; il s'agissait de doter l'académie d'objectifs de réussite scolaire (résultats aux évaluations et aux examens, fluidité de la scolarité) en tenant compte des spécificités sociologiques et des parcours d'études qui tendent, plus qu'ailleurs, à négliger les enseignements scientifiques et à privilégier l'université au détriment des filières technologiques courtes. Les volets performance du PAP académique ont une visée stratégique et s'inscrivent dans la durée; en effet la mise en œuvre d'une politique éducative prend du temps et certains résultats ne peuvent être obtenus qu'à moyen terme. Les indicateurs de

²²⁶ Cf. supra, 4.2.2, p. 52.

performance annuels associés aux programmes sont organisés autour d'indicateurs cibles, les obligations de résultats sont ainsi quantifiées et encadrées par un échéancier, elles succèdent avantagusement aux catalogues d'intention.

La stratégie académique doit trouver son prolongement dans les établissements à travers le projet annuel de performance de l'établissement (PAPét), l'utilisation de CAP (connaissance académique partagée) permettant de fixer avec précision les objectifs de réussite scolaire à moyen terme, en tenant compte de tous les paramètres spécifiques à l'établissement. Dès lors, le PAPét doit être conçu comme un plan d'action associé au plan académique car, la performance académique étant la résultante des performances agrégées de chaque établissement scolaire, l'actualisation des projets d'établissement doit donc fort naturellement, au-delà de leurs spécificités représentatives de la diversité des situations locales, se référer aux objectifs et aux plans d'action déterminés par l'échelon rectoral.

Le sens de cette démarche a été rappelé au cours de deux séminaires réunissant l'ensemble des chefs d'établissement. Elle place la performance pédagogique et éducative au cœur de l'action, et nécessite une stratégie pour atteindre les objectifs, le PAPét étant la colonne vertébrale qui réunit et articule de façon cohérente plan triennal relatif à l'offre de formation et projet d'établissement. Enfin, il s'agit de rendre compte de l'efficacité de l'action, résultat d'un certain volontarisme institutionnel.

Le PAPét constituera ainsi le cœur d'un projet d'établissement redéfini, tel que le prévoit la loi d'orientation et de programme d'avril 2005, aux fins de conclure un contrat entre l'établissement et l'autorité académique définissant les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques, tout en mentionnant les indicateurs qui permettront d'en apprécier la réalisation²²⁷. A cet effet, les établissements ont été invités à présenter à la mi-mai 2006 leurs principaux objectifs stratégiques et les indicateurs associés. S'ils ont le choix de la méthode pour conduire l'opération, il est toutefois souhaitable pour qu'un tel exercice stratégique trouve sa pleine signification et son efficacité optimale qu'il s'appuie sur une concertation réelle et approfondie avec les équipes et les principaux partenaires, notamment ceux représentés au sein du conseil d'administration.

Comme dans le premier degré, cette première campagne de remontées des PAPét, a sans aucun doute revêtu un caractère formel dans bien des établissements et leur élaboration a rarement été le fruit d'une concertation large avec les équipes éducatives, ni même peut-être parfois avec les diverses commissions existantes, mais si l'un des premiers effets de cette démarche a été de réactiver l'obligation, le plus souvent tombée dans l'oubli, qui s'impose aux établissements de rédiger un rapport d'activité, elle aura été tout de même bénéfique.

La stratégie académique est claire, mais le défi de la performance réside d'abord dans l'aptitude des agents à acquérir une « culture de la performance » en ajustant leurs modes de travail et

²²⁷ Décret du 9/09/2005 modifiant le décret du 30 août 1985 relatif aux EPLE, article 2.2 : « le contrat d'objectif conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs ».

leurs comportements en fonction des nouvelles orientations. La fixation d'objectifs et la mise en place d'indicateurs de performance ne suffiront pas en eux-mêmes à les modifier. Or, le degré d'appropriation des objectifs est, pour l'instant, très divers et il n'est pas sûr qu'il soit encore très élevé, en particulier chez les principaux acteurs : les enseignants.

La nécessité de dépasser l'information du seul encadrement suppose une politique de communication qui porte autant sur le sens du changement que sur ses aspects techniques, elle implique aussi une solide politique de formation.

2. L'amélioration des résultats de l'académie, la nécessaire remobilisation des acteurs

Au-delà des aspects administratifs, techniques, voire technocratiques (nomenclatures, moyens) de la mise en oeuvre de la LOLF qui ont dans un premier temps largement sollicité les énergies des services rectoraux, le volet pédagogique du programme annuel de performance académique est naturellement centré sur l'amélioration des résultats d'ensemble du système éducatif dans l'académie. C'est la finalité suprême de tout le dispositif.

Elle dépend en grande partie de la force de mobilisation de toute la chaîne hiérarchique, du recteur et des inspecteurs d'académie aux inspecteurs de circonscription et aux chefs d'établissement, mais elle devra aussi prendre appui, sous peine de trouver rapidement ses limites, sur les corps d'inspection pédagogique dont l'action doit sans aucun doute être repensée en fonction des objectifs académiques.

2.1. Nouvelle doctrine d'emploi des corps d'inspection et pilotage pédagogique de proximité

Nous avons vu plus haut que les corps d'inspection dans leurs modalités de travail actuelles, même si elles sont diverses en fonction des personnalités et des disciplines, se rejoignent au moins sur deux points : d'une part, les inspecteurs se réfèrent très peu aux performances des élèves dans leurs rapports (résultats aux évaluations, aux examens), et, d'autre part, privilégient fortement l'inspection individuelle de l'enseignant face à la classe, sans mentionner la participation des professeurs, le cas échéant, à d'autres activités dans l'établissement, ou à un travail pluridisciplinaire²²⁸. Il apparaît pourtant qu'un renouvellement des méthodes et des approches serait sans aucun doute nécessaire pour faire adhérer les enseignants aux objectifs assignés dans le programme annuel de performance académique.

²²⁸ Cf. supra 5.2.3 les pratiques professionnelles dans le second degré observées à travers les rapports d'inspection, p. 55.

2.1.1. *Le plan de travail académique : clarté dans la commande, liberté dans la stratégie*

La réactivation récente par les instances ministérielles du plan de travail académique (PTA) n'est pas sans lien avec la redéfinition des missions des corps d'inspection, et leur évaluation²²⁹. La notion de lettre de mission individuelle confiée à chaque inspecteur, articulée au programme de travail académique, redonne à ce dernier une fonction qui n'est pas limitée au seul pilotage pédagogique, mais en fait aussi une référence pour l'évaluation de l'activité des corps d'inspection.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, le PTA 2005-2006 s'appuie sur les priorités nationales, mais également sur le projet annuel de performance académique (PAPA), centré sur les résultats attendus.

Il est bâti autour d'une « double perspective²³⁰ » et de quinze thèmes d'action. Les deux perspectives concernent à la fois les missions permanentes et les missions spécifiques. Les missions permanentes, déclinées en cinq points, s'attachent tout particulièrement à l'évaluation des pratiques enseignantes, mises plus spécifiquement en relation avec les résultats des élèves et les compétences réellement acquises. A partir des observations ainsi recueillies seront repérés, d'une part, les besoins en formation et, d'autre part, les démarches « susceptibles de contribuer efficacement à la réussite des élèves ». Ces choix se traduisent en objectifs dûment quantifiés dans la cadre du programme annuel de performance académique (PAPA) et du PTA tels : l'accroissement du nombre annuel d'inspections (ou réduction du DEDI²³¹), le pilotage de la formation des enseignants, l'accompagnement des enseignants (néo-titulaire), etc.

Sans entrer dans le détail de chaque action, il convient de signaler la fonctionnalité de l'articulation entre programme de performance et plan de travail académique, qui ont tous les deux pour thème central la réussite effective des élèves avec des « objectifs quantitatifs à atteindre ». Le statut du PTA s'en trouve modifié et ce changement de paradigme dans le pilotage de l'action des personnels d'inspection est parfaitement en accord avec les besoins que la mission d'inspection générale a constatés dans l'observation des pratiques professionnelles. Il ne semble pas, comme tendent à le montrer les entretiens et les visites en établissement, que les personnels aient bien mesuré l'ampleur de ce changement, mais il est probablement encore trop tôt.

En effet, si la commande est claire et fait bien référence aux résultats et aux compétences des élèves, en revanche la stratégie d'inspection n'apparaît pas nettement définie dans le PTA.

²²⁹ Note de service du 17 juin 2005. Les missions des corps d'inspection et arrêté du 11 Août 2005. Conditions générales d'évaluation des IA-IPR et des IEN, article 5 notamment : « *En académie, cette lettre de mission individuelle se fonde sur le programme de travail des inspecteurs défini par le recteur de l'académie et l'inspection générale de l'éducation nationale et une note de l'intéressé sur ses activités* ».

²³⁰ Académie d'Aix-Marseille. Programme de travail académique des corps d'inspection.

²³¹ Délai Entre Deux Inspections, D.E.D.I. L'objectif académique libellé en termes « d'accroissement du nombre d'enseignants inspectés depuis 5ans », ne règle nullement la question du stock des non-inspectés. Or, c'est bien la question du suivi de carrière de tous les personnels du vivier qui est au cœur de la stratégie retenue.

Faut-il privilégier l'inspection d'un enseignant pour un suivi de carrière ou l'inspection d'une équipe pour faire évoluer les pratiques d'un établissement ? Il paraît plutôt préconiser un modèle de suivi individuel et fixer, en articulation avec le PAPA, un taux d'enseignants devant être inspecté dans les 5 ans. La lecture des rapports d'inspection confirme que seuls quelques inspecteurs au sein des disciplines réalisent une évaluation des pratiques sur l'ensemble de l'équipe disciplinaire de l'EPL²³². Même quand l'inspecteur provoque une réunion d'équipe en fin d'inspection, pratique assez courante, on sait que les remarques et les recommandations proposées ne touchent que fort peu l'enseignant non inspecté, qui ne se sent pas impliqué dans ce constat réalisé sur les pratiques « des autres ». La complémentarité des deux démarches en usage dans l'académie, inspection individuelle suivie d'une réunion d'équipe, n'est donc pas si évidente et cette question mériterait d'être posée au collège des inspecteurs. De même, le PTA n'incite pas à l'observation interdisciplinaire, voire pluricatégorielle des établissements. Cependant, malgré ces quelques limites, le PTA, bien articulé avec le projet annuel de performance académique, met en place les tous premiers éléments d'une nouvelle doctrine d'emploi des corps d'inspection.

2.1.2. L'hétérogénéité des instruments d'analyse et des pratiques des corps d'inspection

Dans le premier degré, les ratios d'encadrement nombre d'IEN/nombre d'enseignants varient dans une proportion de 1/250 à 1/350. Ce dernier chiffre peut paraître un peu élevé mais il est lié au choix qui a été fait de créer un poste d'IEN-A sans circonscription ordinaire dans les deux petits départements alpins comptant chacun trois circonscriptions. Le nombre d'inspections réalisées est totalement hétérogène, il peut aller du simple au double : 60 dans les Alpes-de-Haute-Provence à 130 dans les Bouches-du-Rhône, et s'il ne peut guère dépasser ce dernier chiffre, il peut descendre à moins d'une dizaine dans tel autre département de l'académie. Au-delà du nombre, c'est le délai entre deux inspections qui témoigne de la fréquence du suivi, si quelques fois il ne dépasse pas trois ans, le DEDI atteint le plus souvent les quatre ans. On remarquera que le département qui présente le plus petit nombre d'inspections offre le DEDI le plus élevé : cinq ans. Dans ce département, le « coeur du métier²³³ » semble battre plus lentement...

La mission a pu constater qu'il n'existe pas d'homogénéité des outils et des pratiques d'inspection dans les quatre départements de l'académie²³⁴. Ni les outils d'observation de la classe et d'analyse des pratiques, ni les formes des rapports d'inspection, ne sont harmonisés au sein des départements. Autant d'inspecteurs autant d'outils. C'est ainsi que le rapport d'inspection peut prendre la forme d'une simple feuille ou couvrir cinq pages. De même les modalités de suivi de carrière des personnels se présentent sous une forme hétérogène, la place et le poids accordés à la note dans les procédures de promotion et de mutation dépendent des barèmes et des règles du mouvement négociés historiquement dans chaque département. Dans trois départements sur quatre la note n'est pas prise en compte pour le

²³² Cf. supra, p. 55.

²³³ Pour reprendre l'expression retenue pour la qualifier la première mission des corps d'inspection dans la circulaire 2005 déjà citée.

²³⁴ Cf. supra, 5.2.1, p. 52.

mouvement des enseignants. Pour la promotion, elle est affectée d'un coefficient 1 égal à celui de l'ancienneté générale des services dans deux départements, complètement déconnectée de l'inspection dans un quatrième. Même si cette situation n'est pas propre à l'académie d'Aix-Marseille, il serait souhaitable d'introduire un minimum d'harmonisation dans les pratiques, et notamment dans la fréquence des inspections. Cet objectif figure du reste dans le projet annuel de performance académique du premier degré. La réflexion pourrait porter aussi sur une grille d'observation minimale commune, car cette forte hétérogénéité des outils en usage produit incontestablement une moins value dans la connaissance effective des pratiques pédagogiques et de leurs effets réels sur les apprentissages. Par ailleurs, le fait que certains champs échappent plus ou moins systématiquement à l'observation et au contrôle des corps d'inspection peut laisser s'instaurer des dérives, qu'elles soient pédagogiques ou réglementaires, fort difficiles à corriger par la suite²³⁵.

Comme ceci a été développé plus haut, la culture des tableaux de bord n'est manifestement pas une culture partagée par l'encadrement, qu'il soit du premier ou du second degré²³⁶. Ainsi la recherche des ratios d'encadrement²³⁷ pour les personnels d'inspection du second degré dans l'académie, suppose une quête particulièrement volontariste auprès des corps d'inspection comme des services. Les bilans relatifs au nombre d'inspections fournis à la demande de la mission, ne témoignent pas d'une réflexion harmonisée et collégiale. En effet, ni le nombre moyen d'inspections, ni la dispersion entre les disciplines ne sont référés à un ratio d'encadrement ou au délai entre deux inspections. La perception reste encore très individuelle et disciplinaire, et traduit explicitement l'absence de sentiment de constituer une « force », une « ressource » pour l'académie. Dans ces bilans le nombre d'inspections effectuées dans chaque discipline n'est pas rapporté au vivier d'enseignants, ni au nombre d'inspecteurs, le volume total en ETP constitué par les chargés de mission à temps partiel n'apparaît pas non plus. Il n'existe donc pas un document récapitulatif unique, mais quatre séries de données²³⁸ que chacun doit aller chercher auprès de trois bureaux de gestion distincts. Ainsi, le recteur de l'académie est privé d'un tableau synthétique de besoin en encadrement par les corps d'inspection IA-IPR comme IEN-ET. La justification des créations d'emploi dans telle ou telle discipline ne se lit pas à l'aune d'un tableau comparatif de ratios d'encadrement ou d'inspection, les inspecteurs eux-mêmes ne disposent pas de cette vision globale d'un « niveau d'encadrement », comme le confirment les entretiens.

Le ratio nombre d'inspecteurs/nombre d'enseignants est compris le plus souvent entre 1/450 et 1/750²³⁹, le nombre d'inspections pour les IA-IPR varie entre 42 et 110, avec des

²³⁵ Cf. supra, la gestion des coopératives scolaires dans les Bouches-du-Rhône, p. 53.

²³⁶ Pas de Grille commune aux IA-IPR ou aux IEN-ET, d'observation de la pratique des enseignants. Pas de contenu de rapport d'inspection type, fondé par exemple sur la matrice de la circulaire de mai 1997 sur les missions de enseignants.

²³⁷ Entre le nombre d'inspecteurs et d'enseignants, le nombre d'inspection réalisée par telle ou telle discipline.

²³⁸ Les emplois enseignants publics et privés, les emplois encadrement, les emplois enseignants chargés de mission.

²³⁹ Ratios plutôt équilibrés dans l'académie par rapport à d'autres, puisque les taux les plus élevés selon les données transmises par la DIPE, montrent un encadrement qui ne dépasse pas les 1/ 700. (Selon les fichiers : « emploi IA-IPR », et « indicateurs académie inspecteurs ». Le ratio dans les enseignements technologiques et professionnels y est plus favorable.

moyennes annuelles de 74 et de 33 pour les IEN-ET (année 2004-2005)²⁴⁰. Si les ratios d'encadrement sont plutôt dans la norme comparés à d'autres académies, les taux d'inspection sont relativement faibles : le nombre d'inspections réalisées par les corps d'inspection par exemple depuis 5 ans s'élève à 11254²⁴¹ pour une population moyenne de 18546²⁴² enseignants, soit une moyenne de 12,14 % d'enseignants inspectés par an et un DEDI de 8,2 ans. En 2004-2005, le DEDI est réduit à 7,5 ans²⁴³. Ce constat justifie le choix de l'objectif du PAP académique de renforcer le nombre d'inspections afin de tendre vers un DEDI de 5 ans pour 80 % des enseignants en 2010.

Comme dans le premier degré, la mission a constaté l'hétérogénéité des pratiques et des outils professionnels des IA-IPR, alors que le texte sur les trois missions de l'enseignant²⁴⁴ pourrait fournir, comme c'est le cas dans d'autres académies, la trame d'une grille commune d'observation et d'évaluation. Mais si les relations entre les IA-IPR et les IEN-ET sont globalement bonnes, elles ne sont toutefois pas soutenues par une forte collégialité, propice à une réflexion et à des travaux partagés relatifs à la gestion pédagogique du corps enseignant de l'académie. Il sera par exemple difficile de faire évoluer les résultats dans un établissement sans interroger les pratiques de l'ensemble de l'équipe disciplinaire et sans témoigner dans les rapports d'inspection de l'engagement et de l'implication de l'enseignant dans des activités sortant du cadre strict de la classe et du face à face avec les élèves.

Ainsi la mission n'a pu trouver trace dans les établissements d'un travail des équipes de professeurs d'une classe ou d'équipes disciplinaires s'interrogeant sur la comparaison entre la moyenne des notes obtenues aux épreuves en contrôle continu au DNB et lors de l'examen terminal. De même, les rapports d'inspection lus et analysés n'évoquent pas les efforts dans les pratiques que telle ou telle discipline devrait consentir pour tel ou tel niveau de cycle. Il convient cependant de souligner l'intérêt du travail réalisé sur l'évaluation en sixième par les inspecteurs pédagogiques de lettres et de mathématiques en liaison avec les personnels chargés de CAP. Par ailleurs, le collège des inspecteurs pédagogiques accompagne la mise sur pied de devoirs surveillés communs pour un même niveau d'enseignement. Ces initiatives sont notables, mais restent encore bien modestes. Les pratiques, les comportements et les conceptions des corps d'inspection de l'académie d'Aix-Marseille demeurent majoritairement très classiques, pour ne pas dire traditionnelles.

²⁴⁰ Calculée sur les emplois statutaires IA-IPR. Pour les emplois d'IEN-ET l'encadrement étant plus favorable, la moyenne annuelle est inférieure de moitié 33, pour un nombre d'enseignants représentant 17 % du second degré.

²⁴¹ Source DIPE.

²⁴² Sources DIPE/DOS.

²⁴³ Les données transmises par le Doyen des IA-IPR pour l'année 2004-2005 et par les services de la DIPE, un total d'inspections de : 2490 public + 450 privé = 2940 pour une population de 21 394 enseignants dont 17 374 dans le public et 3742 contrats permanents (définitifs) dans le privé. Sources DIPE et DEEP.

²⁴⁴ Allusion est faite ici à la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.

2.1.3. Les corps d'inspection dans la stratégie académique, un rôle à confirmer

De ce qui précède il ressort que les corps d'inspection de l'académie ne constituent pas une équipe, dotée d'une forte conscience collective et se percevant comme force de propositions et groupe de ressources dans la politique conduite. Le cloisonnement disciplinaire, l'hétérogénéité des outils et des pratiques et l'absence de réflexion commune entravent et amoindrissent la contribution qu'ils pourraient apporter à la construction des synergies indispensables pour une amélioration des résultats de l'académie. D'un autre côté, la mise en oeuvre de la LOLF telle qu'elle se réalise actuellement paraît privilégier les relations duales et directes entre les autorités rectorales et les établissements avec leurs personnels de direction, au risque d'accréditer l'idée que la place accordée aux corps d'inspection du second degré dans le pilotage de l'académie sous-évalue leur capacité à servir de relais de la politique académique, mais aussi de levier d'évolution des pratiques enseignantes et à terme de la réussite des élèves.

Il convient d'ajouter que les conditions d'exercice actuelles ne facilitent pas la cohésion et le sentiment d'appartenir à une équipe. Les inspecteurs sont en effet assez mal logés sur les trois sites académiques et abrités dans quelques salles de travail pourvues d'un seul ordinateur, sans accès aux bases (EPP par exemple). Ils sont manifestement au travail ailleurs, dans les établissements ou chez eux (équipés en ordinateur portable et forfait d'accès internet). Le projet d'extension du rectorat, quand il sera réalisé, favorisera sans nul doute l'intégration fonctionnelle des corps d'inspection, en offrant des conditions de travail adaptées aux besoins des personnels.

On voit donc que si le PTA, articulé sur le projet annuel de performance académique propose des objectifs précis et quantifiés à moyen terme aux corps d'inspection, intégrant ainsi pleinement l'apport de leurs missions à la politique conduite, leur rôle reste néanmoins à préciser dans la stratégie globale de l'académie, notamment dans la mise en oeuvre des synergies indispensables à l'intérieur des équipes éducatives dans les établissements et au sein même des collègues d'inspecteurs. Il conviendrait donc de les mobiliser aussi sur ces sujets, dépassant le cadre strict des disciplines et de leurs intérêts particuliers pour envisager plus largement leur contribution à une politique éducative d'ensemble.

2.2. Les enjeux d'un pilotage pédagogique de proximité

Les projets annuels de performance académiques du premier et du second degré, affichent comme priorités premières l'amélioration de la réussite des élèves en termes de résultats aux examens, mais aussi en termes d'obtention des compétences attendues en fin de cycle élémentaire et en fin de scolarité obligatoire. La réalisation de ces objectifs dépend en grande partie du travail des enseignants dans les classes et au sein des établissements scolaires, elle est aussi conditionnée naturellement par l'action de l'encadrement pédagogique et administratif.

Les équipes éducatives et de direction doivent pouvoir compter sur un accompagnement de proximité pour les aider à atteindre les objectifs fixés, à modifier telle ou telle habitude de fonctionnement si nécessaire, à travailler mieux en inter-disciplinarité s'il le faut, à construire ensemble des projets plus cohérents resserrés autour des apprentissages, bref à mobiliser l'ensemble des ressources du système éducatif pour créer les conditions de la réussite de tous les élèves, au mieux de leurs possibilités. L'animation pédagogique de proximité constitue un instrument très efficace pour faire changer les pratiques.

L'encadrement doit lui-même être conscient de son rôle et mener une action cohérente, sans dispersion, sans arrogance non plus, au plus près des écoles et des établissements, montrant aussi qu'il peut travailler de façon pluri-disciplinaire et en équipe. Tels sont les enjeux d'un pilotage pédagogique de proximité. Il convient d'examiner si les conditions en sont réunies dans l'académie d'Aix-Marseille.

2.2.1. Une réalité historique dans le premier degré

Les inspecteurs de l'Education nationale chargés d'une circonscription du premier degré jouent ce rôle depuis toujours auprès des instituteurs et des professeurs d'école pour qui, quand on les interroge, l'inspecteur et l'équipe de circonscription représentent le seul lien institutionnel concret avec l'ensemble du système. De la qualité des animations mises en œuvre, de la régularité des visites d'inspection, de l'exploitation avisée des observations en classe et des résultats aux évaluations, dépendent la qualité de la vie pédagogique de toute la circonscription, la motivation des maîtres et finalement une partie de la réussite des élèves, ou du moins de la création des conditions de cette réussite.

Au terme de ses nombreuses rencontres et visites dans l'académie, la mission d'inspection générale n'est pas convaincue que ces conditions sont partout réunies. Il convient naturellement de dire qu'elle n'a pu se rendre dans toutes les circonscriptions, ni même dans un très grand nombre d'entre elle, mais elle a rencontré les inspecteurs d'académie, leurs adjoints, une délégation d'inspecteurs dans les plus gros départements, quasiment tous dans les départements plus petits, compulsé les innombrables documents mis à sa disposition, parmi lesquels des rapports d'inspection, elle a rendu visite enfin à sept circonscriptions réparties dans les quatre départements de l'académie. De sorte que, tout de même, elle s'est fait une idée.

Nous avons vu plus haut que le manque d'indicateurs et de tableaux de bord synthétiques et exploitables caractérisait peu ou prou, un grand nombre de circonscriptions, dans les quatre départements, ce qui constitue un obstacle de taille à une bonne connaissance des pratiques et une entrave non moins importante pour conduire une animation active, bien ciblée et efficace dans la circonscription. C'est un premier élément. La mission a pu également constater que le nombre d'inspections variait de presque zéro à plus de cent, que les rapports d'inspection allaient du verso d'une simple feuille à plusieurs pages. Cette diversité dans les fréquences et les contenus des inspections et des rapports ne contribue pas non plus à renforcer la qualité de l'accompagnement pédagogique de proximité dans l'académie. C'est un second élément.

La situation dans les deux départements alpins a été largement évoquée plus haut²⁴⁵, il convient d'y revenir un instant, parce que ces deux départements cumulent l'absence d'indicateurs avec un nombre réduit, et pour certaines circonscriptions quasi nul, d'inspections. Dans les Hautes-Alpes l'inspection individuelle des maîtres a cessé depuis six ans. Elle a été remplacée par des « visites accompagnement » collectives à la demande des écoles, lors desquelles l'inspecteur se rend dans une classe en compagnie du directeur et d'un conseiller pédagogique. Ces visites ne sont pas non plus suivies d'un entretien individuel avec l'enseignant, mais d'une discussion à plusieurs et aucun rapport d'inspection n'est rédigé, la notation pédagogique a également disparu²⁴⁶. Dans ces conditions certains inspecteurs s'interrogent sur leur utilité et leur rôle, d'autres paraissent s'en accommoder assez bien. Dans les deux cas la motivation pour exercer pleinement ses fonctions est fortement atteinte, l'image de l'Ecole et l'efficacité de son fonctionnement aussi. L'inspecteur d'académie vient par circulaire de mettre un terme à cette « expérimentation » et de rétablir l'inspection individuelle et la note²⁴⁷. Il était grand temps.

Le dispositif expérimental des Hautes-Alpes a « déteint » un temps sur le département voisin des Alpes-de-Haute-Provence, sans pouvoir s'y implanter complètement cependant. Mais il en est resté comme une atmosphère, les inspections individuelles n'y sont pas nombreuses et variables selon les inspecteurs. A tel point qu'une circonscription sur les trois, représentant un bon tiers des enseignants du département, ne donne plus de ses nouvelles depuis de très nombreux mois et que l'inspecteur y fait absolument ce que bon lui semble depuis des années, refusant au gré de ses humeurs d'appliquer telle directive ou encore d'organiser des animations pédagogiques²⁴⁸. Ces situations sont naturellement inadmissibles et nuisent gravement au service public. Par ailleurs, on le voit bien, elles ne sont pas de nature à favoriser la mobilisation des acteurs du système éducatif pour améliorer les résultats académiques.

2.2.2. L'échelon départemental, pilotage pédagogique de proximité ou pilotage par la commande

L'inspection académique est l'échelon administratif de proximité pour les écoles et les établissements scolaires, les parents, les élus et tous les usagers du service public d'éducation. Sous l'autorité du recteur, l'inspecteur d'académie en est aussi le premier animateur pédagogique. C'est à lui qu'il appartient de relayer au plus près du terrain les impulsions nationales et académiques. Il doit à cet effet faire travailler ensemble IEN du premier degré et IEN-IO, sur les mêmes documents, afin que l'encadrement d'abord prenne conscience des enjeux de la globalité d'un parcours scolaire d'élève et puisse ensuite faire partager cette conscience aux enseignants dans les écoles, les collèges et les lycées. Il faut que les tableaux

²⁴⁵ Cf. supra, pp. 38 et suivantes.

²⁴⁶ « 1 / La notation est déconnectée des visites de classe. Dans le département des Hautes-Alpes, la notation des personnels s'effectue à partir d'une grille prenant en compte l'ancienneté générale des services. Chaque personne voit sa note progresser automatiquement en fonction de son ancienneté. ». Circulaire départementale du 25 mai 2004 - Évaluation des enseignants et des équipes.

²⁴⁷ Circulaire de l'inspecteur d'académie des Hautes-Alpes - 18 mai 2006.

²⁴⁸ L'inspection générale de l'Education nationale a été saisie et a rendu son rapport. En tout état de cause, il faut maintenant que cette situation qui n'a que trop duré, trouve très rapidement une solution.

de bord des uns et des autres soient en grande partie communs, à tout le moins partagés. La mission a interrogé par exemple des directeurs de CIO sur les résultats des élèves de leur secteur aux évaluations CE2, ils les ignoraient, arguant que leur travail commençait en 6^{ème}, mais interrogeant des IEN sur les taux de passage des élèves de leur circonscription dans le ou les collèges de leur secteur, la mission a obtenu la réponse symétrique, ils les ignoraient tout autant et pourtant les documents étaient dans leur tiroir de bureau, mais ne s'étant pas senti concernés, les IEN ne les avaient pas lus.

Il sera de fait très difficile de faire évoluer les enseignants si l'encadrement lui-même ne perçoit pas les enjeux. Car ensuite, il faudrait aller dans les établissements rencontrer les professeurs, commenter avec eux les tableaux de bord sur les taux de retard, de redoublement, les résultats aux examens, croiser, comparer les données. Or la plupart du temps toutes ces informations restent au niveau du chef d'établissement.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, les inspecteurs d'académie n'ont pas vraiment investi ce rôle de premier animateur de leur département. Les raisons en sont multiples, la charge d'un département comme les Bouches-du-Rhône, la somme des difficultés de toute nature qui s'y présentent, les fortes contraintes de la gestion quotidienne, laissent sans doute bien peu de temps ; il en va de même, à un degré un peu moindre, pour le Vaucluse²⁴⁹, mais même dans les deux départements alpins, les inspecteurs d'académie semblent peu se déplacer dans les établissements dont le nombre cependant paraît propice à une animation de proximité, d'autant que ces départements à trois circonscriptions bénéficient de la présence d'un IEN-A qui prend en charge une partie de l'animation du premier degré, lit et signe les rapports d'inspection, quand il y en a.

Au-delà des charges respectives des uns et des autres, il s'agit donc aussi d'une conception du métier. On laisse en effet la prolifération excessive des commandes descendantes, venues de l'administration centrale et aussitôt répercutées par les services rectoraux, la mise en place des innombrables comités de pilotage internes et externes à l'institution, la participation à de toutes aussi innombrables réunions, réduire à peu de chose la présence pourtant si nécessaire sur le terrain. Le pilotage pédagogique de proximité se transforme alors en « un pilotage par la commande », c'est-à-dire par la réponse toujours urgente à une suite d'impulsions provoquées elles-mêmes par des commandes des niveaux supérieurs. A cet égard, la multiplication de mesures souvent assez simples à annoncer médiatiquement, mais parfois très complexes à mettre en œuvre techniquement, dévore le temps de l'encadrement. L'efficacité d'un tel système n'est évidemment pas garantie.

2.2.3. Animation pédagogique et centralisation académique

L'échelon académique a sa part de responsabilité dans cette présence insuffisante des corps d'inspection du second degré dans les établissements. D'abord parce qu'ils n'ont pas reçu explicitement mission d'y aller pour organiser des animations pluridisciplinaires, des visites croisées d'inspecteurs de spécialités différentes, et se rapprocher ainsi des personnels de direction afin de les soutenir lorsque ces derniers entreprennent de faire changer leur collègue

²⁴⁹ L'IA se rend assez régulièrement dans les établissements.

ou leur lycée et de les aider à convaincre les professeurs. Beaucoup d'équipes de direction et d'équipes enseignantes ont dit regretter de ne pas avoir plus souvent l'appui et le conseil des corps d'inspection. Nous avons vu plus haut que leur place dans la stratégie académique, au-delà de leurs missions habituelles strictement disciplinaires, restait à préciser

Ensuite la responsabilité académique est aussi engagée par le nombre excessif de réunions convoquées au rectorat. C'est ainsi que les IEN-IO s'y rendent au moins une fois par semaine, et bien sûr à l'approche des périodes d'affectation beaucoup plus fréquemment. Leur présence dans les départements, et plus exactement dans les établissements et dans les CIO, serait sans nul doute tout aussi utile. Les documents que les inspecteurs de l'information et de l'orientation peuvent produire sont certainement ceux qui éclairent le mieux les effets des politiques d'établissement et partant des pratiques pédagogiques qui y ont cours. Accompagnant les inspecteurs d'académie, ils devraient pouvoir présenter leurs commentaires et leurs analyses aux enseignants en présence des chefs d'établissement qui ensuite seraient mieux à même d'expliquer et de convaincre. Or, seuls ou accompagnés, les IEN-IO vont rarement dans les établissements et rencontrent encore plus rarement les enseignants, les directeurs de CIO n'y vont guère plus souvent. Mais enfin ils vont au rectorat.

Les IEN-A sont certes un peu moins sollicités que les IEN-IO, mais à certaines périodes plusieurs fois dans la semaine pour participer ou assister aux travaux, aux comptes rendus, aux réunions des multiples comités, conseils, groupes de pilotage et coordinations de toutes ces instances. Si l'on prend l'agenda du mois de septembre 2005 les IEN-IO étaient en réunion académique le 2, le 8, le 9, 13, le 14, le 24 et le 30, l'emploi du temps était à peu près le même en octobre et en novembre. Pour le mois de janvier 2006, on compte dix journées de réunion dont quatre pour la deuxième semaine²⁵⁰. Avec un tel rythme on comprend bien qu'il n'est pas possible de se rendre aussi dans les établissements. C'est tout de même bien dommage que les enseignants ne puissent être confrontés régulièrement à toutes ces analyses et ces tableaux de bord. Cette absence ne contribue pas non plus à leur mobilisation.

2.2.4. Une évolution en suspens des missions des corps d'inspection

Si le PAPA et le PTA, en fixant des objectifs quantifiés aux corps d'inspection, les intègrent bien dans la nouvelle dynamique de la politique académique, ils n'en modifient pas pour autant fondamentalement les modes de fonctionnement traditionnels. Ils ne leur assignent pas des missions nouvelles et moins centrées sur les seuls aspects disciplinaires. Leur rôle de levier stratégique possible auprès des enseignants dans l'amélioration des résultats de l'académie n'est pas directement explicité. En ce sens, les prémices d'une nouvelle doctrine d'emploi des corps d'inspection n'ont, pour l'instant, pas trouvé leur développement.

²⁵⁰ Agenda des réunions académiques 2005-2006. Inspections académiques.

2.3. Formation et gestion des ressources humaines

2.3.1. *La formation initiale à l'IUFM, un dispositif plutôt performant*

Les conditions d'accueil sont bonnes, les stagiaires disposent d'une aide efficace en matière de documentation sur les parcours de formation selon les spécialités et d'aide au positionnement²⁵¹. En revanche, l'IUFM et l'ensemble des partenaires (Etat-Région-Communes) n'accompagnent que peu les étudiants et les stagiaires confrontés aux problèmes d'hébergement en l'absence de cité universitaire. Un projet d'unification du site marseillais et d'hébergement est à l'étude.

Les résultats des préparations aux concours nationaux sont hétérogènes et fluctuants d'une année sur l'autre, régulièrement bons en CAPES, assez bons ou bons en CAPET, moyens mais en progrès en EPS, et variables mais parfois fort bons pour le CAPLP2²⁵². Les résultats aux concours PE sont bien meilleurs pour l'IUFM que pour les autres candidats de l'académie, même si l'on constate un léger fléchissement en 2004-2005. Il convient de souligner un changement de profil des professeurs des écoles stagiaires qui pour plus de 51 % d'entre eux ont une formation initiale supérieure à la licence, et une expérience professionnelle confirmée. La formation des stagiaires articule très adroitement le site professionnel et le site de formation. Elle prend soin de s'appuyer sur des connaissances disciplinaires partagées pour asseoir les compétences transversales ou communes.

Le modèle de formation retenu est fondé sur une approche constructiviste, partant des savoirs et savoir-faire disponibles pour les enrichir. Il s'ensuit logiquement une forte centration sur l'analyse des pratiques effectives des stagiaires avec un lien entre la recherche et le processus de formation (recherche sur l'analyse des pratiques, sur les publics à besoins particuliers, sur les didactiques des disciplines).

Au-delà de pratiques pédagogiques variées, l'IUFM d'Aix-Marseille présente globalement des contenus de formation et des résultats qui témoignent d'un souci de professionnalisation, d'une articulation avec la recherche, d'une volonté d'ajuster les processus aux compétences disponibles des stagiaires pour offrir des parcours individualisés de formation. En les initiant à l'auto et la co-analyse des pratiques professionnelles, il est fait appel à une procédure qui permettra aux futurs enseignants de construire une posture professionnelle durable et adaptable aux évolutions.

Il conviendrait cependant que les difficultés de logement des stagiaires soient prises en compte à brefs délais par l'ensemble des partenaires (Etat et collectivités territoriales).

²⁵¹ La publication de différents guides « étudiant, PE, PLC2 PLP2 » est claire et performante pour se situer dans le parcours de formation.

²⁵² Pour la session 2005 : CAPLP2 (38,7 %), PLC2 (24,11 %), et PE, à un degré moindre pour les CAPEPS (16,7 %) et CAPET [sauf pour cette année 2005 (25,9 %)], CPE (11,9 %). Les avis et réussite sont également dépendants des universités et plus encore des UFR²⁵² qui sont associées à ces préparations. Les réussites disciplinaires sont hétérogènes entre elles et mettent en évidence des taux moyens soit de 33 % ou plus pour la moitié d'entre elles²⁵², et la moyenne pour la session 2005 du CAPES est de 24,11 %.

2.3.2. *La formation continue des personnels dans l'académie, l'armature d'un véritable outil de GRH*

- **La DAFIP, un service unifié**

Dans l'académie d'Aix-Marseille, la formation continue des personnels est totalement intégrée en un seul service qui regroupe la formation des enseignants, des ATOS, et de l'encadrement pour une bonne part. La formation de l'encadrement est sous le contrôle d'un GAPFE, conformément aux recommandations nationales, celle des ATOS est sous le contrôle du secrétaire général d'académie qui vise la « commande » et sous l'autorité du recteur. Un cahier des charges est élaboré pour chaque type de personnel. L'organisation du service de formation continue en service unifié pour tous les types de personnels témoigne incontestablement d'une vision globale de la formation comme instrument de GRH. Ce choix, déjà en œuvre depuis plusieurs années, présente toutefois encore quelques faiblesses dans les formations inter-catégorielles et inter-degrés, comme la question de l'articulation des stages CM2-6^{ème} ou les liaisons dans les projets de ZEP-REP, en dehors des rencontres de « pure forme » et des « visites d'élèves » dans le futur établissement d'accueil.

La formation continue dispose de 72,5 ETP, répartis en deux pôles ingénierie de formation et formateurs, comptant respectivement 11 ETP chargés de dossier, 12 correspondants de bassin à mi-temps et 49,5 ETP mis à disposition de l'IUFM.

- **Une formation continue adossée au plan de formation en établissement**

La volonté d'asseoir la formation continue sur les plans de formation d'établissement (PFE), conforte l'idée d'un dispositif pensé comme un instrument de gestion des ressources humaines. Le volume des remontées des PFE est compris entre 60 et 70. En réalité, la lecture des PFE collectés pour être disponibles en ligne, montre que ce plan se réduit le plus souvent à un « agrégat des demandes, individuelles et quelques demandes collectives ». Le poids accordé aux formations à public désigné s'est accru au fil des années : 34 % en 2004-2005 et le PAPA fixe un objectif de 50 % du volume total en nombre de journées de formation²⁵³. Certes il n'est pas encore clairement établi que les établissements bâtissent leur PFE réellement en fonction des besoins de formation pédagogique liés aux performances des élèves ou fondés sur la connaissance des besoins de chaque agent sur le poste de travail, mais ceci peut être considéré comme une première étape vers une vraie prise en compte de la gestion des ressources humaines.

- **Une connaissance objective encore insuffisante des besoins réels des enseignants**

Selon la mission, il n'a pas été conduit d'analyse effective portant sur les besoins (et non les désirs) de l'agent sur son poste (compétences attendues/compétences disponibles). On ne dispose tout au plus que d'une estimation, car, d'une part, le taux annuel d'inspections n'est

²⁵³ Les chiffres sont différents selon les sources Enquête DESCO n° 6.2/11-2005, le CTPA, le PAPA. Ici sources DAFIF CTPA.

que de 12 % du vivier des enseignants et, d'autre part, moins de 5 % des rapports d'inspection préconisent un stage de formation continue pour remédier aux carences constatées.

Parce que le Plan Académique de Formation, le PAF, est encore élaboré en fonction du plan précédent et des priorités nationales et académiques, et qu'il s'appuie sur des PFE encore peu significatifs, on ne peut pas encore parler d'un véritable outil de gestion des ressources humaines, mais d'une ossature solide qui peut permettre d'en élaborer un rapidement.

2.3.3. La formation continue du premier degré

Les variations budgétaires (baisse de 11,40 % sur quatre ans) ainsi que les contraintes liées au remplacement et au respect des priorités de formation concernant l'accompagnement de l'entrée dans le métier (AEM) et l'accompagnement des enseignants pour les publics à besoins particuliers, ne laissent que peu de marge aux inspecteurs d'académie pour une gestion à moyen et long termes.

Toutefois, la formation des personnels ne relevant pas de l'obligation de remplacement (instituteurs et P.E), est en partie assurée par le niveau académique, ainsi que les liaisons école-collège. Sur la période 2002-2005, chacune de ces formations a connu une croissance du nombre de journées stagiaires²⁵⁴.

Il faut noter que l'outil de gestion informatique GAIA²⁵⁵ qui malgré ses limites permet la planification et le suivi des stages, est enfin utilisé par les quatre départements de l'académie.

2.3.4. La formation continue dans le second degré

Les formations des enseignants, COP et CPE, suivent une croissance régulière approchant les 10 %. L'analyse des publics réalisée dans l'enquête DESCO n° 6.02/11 de 2004 puis 2005, montre que, si la part des personnes inscrites par rapport au public potentiel est supérieure à la moyenne nationale (77 % contre 64 %), la part des personnes assidues est, elle, inférieure à la moyenne nationale 36 % contre 38 %²⁵⁶. Les enseignants semblent donc trouver dans le PAF et les stages en établissement un intérêt suffisant pour s'inscrire, 56 % ont été présents mais 20 % d'entre eux ont quitté le stage. Ce constat mérite une analyse des services académiques.

La formation continue s'attache aux priorités nationales avec 15 à 16 % du volume pour une moyenne nationale à 10 %²⁵⁷. L'académie d'Aix-Marseille se caractérise par un taux inférieur de formations transversales (32 % contre 42 % en moyenne), une très grande faiblesse des formations en enseignement technologique et professionnel (7 % contre 12 %). A l'inverse, l'académie offre de meilleurs taux que les moyennes nationales en sciences (18 % contre

²⁵⁴ Stages académiques : progression de 1236 (02-03), 1771 (03-04), 2580 (04-05).soit une tendance de +43 à +45 % par an. Le nombre de stagiaires s'est accru puis a décru mais un total de : 2057 stagiaires. Liaisons Ecole-collège : progression de 1433 (02-03), 1656 (03-04) et 2862 (04-05), soit une évolution de +16 % puis de +73 %. Le nombre de stagiaires s'est accru régulièrement pour atteindre un total de 2879 stagiaires.

²⁵⁵ GAIA est articulé sur le plan financier à KHEOPS.

²⁵⁶ Enquête DESCO Année 2004-2005, p. 53.

²⁵⁷ Enquête DESCO Année 2004-2005, p. 32.

14 %) en lettres et sciences humaines (15 % contre 11 %) en EPS (11 % contre 8 %) et en langues vivantes (11 % contre 6 %)²⁵⁸.

2.3.5. Une formation initiale et continue plutôt dynamique

L'organisation de la scolarité des stagiaires à l'IUFM d'Aix-Marseille est considérée d'une manière globalement positive dans l'académie et par les étudiants eux-mêmes. De même les prestations qu'il fournit en formation continue sont plutôt satisfaisantes. Par ailleurs, nous avons vu que le fonctionnement du service unifié de la DAFIP permettait d'une part de maintenir un certain dynamisme au dispositif de formation continue et, d'autre part, d'envisager l'ensemble de la formation continue comme l'armature d'un véritable instrument de gestion des ressources humaines. A cet effet, il conviendrait que les besoins réels des personnels soient mieux identifiés au regard des compétences attendues dans la fonction ou sur le poste occupés. Concernant les enseignants et les personnels d'éducation en général, cela signifie que ces besoins devraient être évalués en lien avec les difficultés rencontrées pour gérer et améliorer les performances scolaires des élèves qu'ils ont en face d'eux. Dans ces conditions, la formation continue constituerait à la fois un moyen de mobiliser les enseignants pour atteindre les objectifs assignés à l'École dans l'académie et un levier pour modifier, si nécessaire, leurs pratiques.

3. Les vertus d'un projet académique fédérateur

3.1. Une mobilisation encore incertaine des acteurs

Pour pertinents que soient les objectifs fixés par le projet annuel de performance académique et justifiées les analyses qui les fondent, pour originale et parfaitement logique que soit la démarche d'impliquer établissements et circonscriptions dans la mise en œuvre de la LOLF, il n'en reste pas moins que la mobilisation indispensable de tous les acteurs en vue d'une amélioration des résultats des élèves dans l'académie, n'est pas encore effective. L'adhésion de l'encadrement est dans l'ordre des choses, mais elle est pour l'instant plus formelle que profonde, même si les projets des uns et des autres sont remontés en temps et en heure.

En premier lieu, les enseignants, dont finalement dépend la réalisation de la finalité suprême, ne se sentent pas concernés. L'élaboration des projets et la mise en place de la mécanique se sont déroulées largement en dehors d'eux, que ce soit dans les circonscriptions ou les établissements. Mais si l'on veut sortir du déterminisme qui dans les représentations collectives, nous l'avons vu, pèse autant sur l'image de l'académie que sur les performances de ses élèves, il faudra bien mobiliser aussi les professeurs et il est probable que les fiches d'objectifs des PAPét remplies par le seul chef d'établissement ou le seul inspecteur de circonscription entouré de ses conseillers pédagogiques, n'y suffiront pas, d'autant que l'aspect tout de même un peu technocratique de l'ensemble n'a rien de spécialement entraînant.

²⁵⁸ Source Enquête DESCO, 2004-2005, p. 42.

En second lieu, les corps d'inspection pédagogique n'ont pas dans leur ensemble, encore clairement perçu quelle place ils allaient occuper dans la stratégie académique et en quoi leur implication dans le processus de mise en œuvre du projet annuel de performance, allait modifier leurs pratiques habituelles. On ne le leur a pas non plus explicitement dit. En outre, la relation duale instaurée directement entre l'établissement et l'échelon rectoral n'est pas de nature à accélérer leur mobilisation.

Enfin, dans les départements, les inspecteurs d'académie et leurs adjoints (IAA, IEN-A, IEN-IO), se laissant absorber par les multiples tâches de gestion courante et les innombrables réunions que les formes modernes et partenariales de pilotage des administrations de l'Etat nécessitent aujourd'hui, ne se donnent plus guère le temps d'aller dans les établissements et de se mobiliser pour aller y expliquer les priorités du PAPA. Les chefs d'établissement risquent donc fort de se trouver seuls à devoir dialoguer avec les enseignants pour emporter leur conviction.

3.2. Vers une stratégie de la rupture avec l'idée du déterminisme, le retour de l'ambition

Il n'est naturellement pas question de nier la réalité des difficultés sociales et économiques qui existent dans l'académie et il est tout aussi indéniable qu'elles expliquent une part des résultats scolaires, mais comme nous l'avons vu, elles ne les expliquent pas en entier. Il convient d'affirmer que les pratiques pédagogiques ont sans doute aussi une part de responsabilité, dans la mesure où il a semblé à la mission d'inspection générale, qu'elles restaient très « classiques » dans leurs réponses aux difficultés : structures de remédiation spécialisées nombreuses, forts taux de redoublement, parfois dès l'école élémentaire, orientation précoce vers les MFR, etc. En revanche le travail en équipe pluridisciplinaire est peu répandu et la prise en charge plus individualisée de la difficulté scolaire dans la classe n'est pas non plus habituelle. Par ailleurs, même dans les zones où les difficultés sont moindres, nous avons vu que les résultats n'étaient pas aussi bons qu'ils auraient pu l'être, les taux de passage en seconde, les réorientations y atteignent des niveaux qui ne sont pas en rapport avec les possibilités théoriques des élèves, c'est pourquoi on peut en conclure que le système éducatif manque d'ambition d'une manière générale dans l'académie.

En outre, les zones d'éducation prioritaires n'ont pas fait l'objet d'un accompagnement particulier par les corps d'inspection et leur absence a été souvent regrettée, d'autant plus que de nombreux postes y sont la plupart du temps tenus par des jeunes professeurs sortant de l'IUFM, dont certains se sentent désarmés face à l'enseignement en REP. Les pratiques d'inspection ne mettent pas non plus en valeur l'implication des enseignants dans des activités périphériques à la classe, parce qu'elles restent elles-mêmes très « classiques ».

Malgré la puissance de CAP, aucune recherche croisant plusieurs critères pour repérer les établissements qui réussiraient particulièrement bien, n'a été jusqu'ici effectuée dans l'académie, à l'inverse aucune recherche n'a été faite non plus pour repérer les établissements qui ont tous les moyens de réussir et ne le font pas. Il est difficile dans ces conditions de savoir où doivent porter les efforts et quelles marges de progression existent réellement. La

mission a pu constater que l'engagement d'une équipe de direction et de vie scolaire, la motivation des enseignants, dans un établissement réputé particulièrement difficile avaient pour résultat qu'aucun élève n'arrivait en retard à 8H à la grille du collège. Il serait sans doute intéressant de prendre cet indicateur et de le comparer avec celui d'autres établissements situés dans des lieux plus faciles.

Enfin nous avons vu que la caractéristique principale de l'académie résidait beaucoup moins dans sa proportion de catégories sociales défavorisées que dans leur concentration extrêmement forte dans certains bassins comme celui, paradigmatique, de Marseille littoral nord. Pour le reste, la composition sociologique de l'académie est tout à fait conforme aux moyennes nationales. Par ailleurs, et malgré les difficultés réelles, les résultats au baccalauréat général et technologique ont tendance à réduire l'écart avec les taux de réussite nationaux.

Il faudrait que l'effort d'accompagnement des corps d'inspection se porte plus particulièrement vers l'école et le collège. Le manque d'indicateurs dans le premier degré ne permet pas, par exemple, d'avoir une vision claire des efforts à fournir et des stratégies à mettre en œuvre pour remédier aux difficultés constatées ou ressenties.

Tous ces éléments indiquent que des marges de progression importantes existent et qu'elles n'ont pas été encore utilisées. L'académie doit rompre avec l'idée du déterminisme et retrouver une ambition perdue, car dans les départements des Bouches-du-Rhône et dans une moindre mesure du Vaucluse, on considère que c'est le poids des problèmes sociaux qui entraîne les résultats vers le bas, et dans les département alpins, on considère que les résultats sont très bons et qu'il n'est donc pas besoin de faire plus. Nous avons vu que ce n'était pas tout à fait exact ni pour les uns, ni pour les autres.

3.3. Un projet fédérateur pour l'académie

Pour mobiliser l'ensemble des forces pédagogiques, la mission pense qu'il serait nécessaire de bâtir un projet d'académie simple, très peu épais, nerveux, et traversé par un seul fil rouge : rompre avec le poids du déterminisme dans les représentations qui obère toute idée d'amélioration des performances académiques et retrouver la voie de l'ambition. Ce projet permettrait ainsi de décentrer en quelque sorte le regard que l'académie porte sur elle-même et de l'ouvrir à d'autres perspectives, de la contraindre à regarder vers le grand large, elle qui est au bord de la mer et qui, si elle n'y prend garde, finirait par ne plus voir que ses grands ensembles urbains et les difficultés qui s'y attachent.

A cet égard le renouveau des partenariats culturels, souhaité par les autorités académiques qui cherchent à créer un lien entre actions pédagogiques et grandes manifestations artistiques se déroulant à proximité (Festival d'Avignon, d'Aix-en Provence, Chorégies d'Orange, Festival de Cannes, etc.) constitue une chance et une ouverture irremplaçables dont beaucoup d'académies ne peuvent bénéficier sur leur territoire, et qu'il conviendrait du reste que les équipes enseignantes utilisent pleinement. De même, les séjours de lycéens professionnels en Angleterre et en Allemagne organisés dans le cadre de l'ouverture de l'académie aux relations internationales, dessinent sans aucun doute une autre image de l'avenir pour tous ces élèves.

C'est bien dans ce sens d'une ambition retrouvée que vont de telles mesures, et à ce titre elles auraient toute leur place dans un projet d'académie formalisé.

Les objectifs et les indices de performance de la LOLF en constitueraient certes l'armature, mais la matière en serait enrichie par ces éléments plus culturels et d'autres qui ne sont pas directement quantifiables, comme l'évolution des pratiques d'inspection, la mutualisation des outils d'analyse et d'observation. La priorité en serait la mise en place du pilotage pédagogique de proximité dont il a été question plus haut de façon à agir avec les enseignants pour leur faire bien saisir les enjeux globaux d'un parcours d'élève, les inciter ainsi, et à travers eux, tout le système, à porter un regard différent sur la difficulté et donc à sortir des représentations liées au déterminisme social. C'est dans la mise en place des stratégies d'accompagnement des enseignants par l'encadrement pédagogique que les performances de l'académie peuvent s'améliorer. Ce projet fédérateur allierait donc le pilotage de proximité avec le pilotage par les résultats, ce serait en quelque sorte une « première ». Tous les éléments sont réunis, le temps de sa mise en oeuvre est venu.

Préconisations

- **Produire en relation avec l'INSEE un document présentant les caractéristiques socio-économiques spécifiques au seul territoire de l'académie d'Aix-Marseille.**
- **Inciter les collectivités territoriales à mieux coordonner entre elles leurs actions, notamment en ce qui concerne les transports scolaires et la construction d'internats modernes afin de faciliter la scolarité des élèves.**
- **Mieux accompagner l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur pour éviter l'échec d'étudiants non préparés aux études à l'université.**
- **Poursuivre le travail d'explicitation sur le modèle utilisé pour la répartition des moyens afin de rencontrer l'adhésion des principaux acteurs. Repérer les établissements difficiles qui réussissent et valoriser leurs expériences.**
- **Répertorier les établissements dont les résultats obtenus sont inférieurs à ceux attendus pour les aider à améliorer leurs performances.**
- **Alléger le poids des REP, afin de redynamiser l'académie et concentrer les efforts sur les zones et les établissements qui en ont le plus besoin.**
- **Veiller à ce que l'enquête SIGNA soit remplie correctement par les EPLE, afin d'avoir une idée aussi juste que possible de la réalité de la violence scolaire.**
- **Favoriser dans les Hautes-Alpes une prise en charge pédagogique diversifiée des élèves en difficulté.**
- **Redonner au système éducatif dans les Alpes-de-Haute-Provence une légitime ambition, afin d'encourager la réussite des élèves.**
- **Inciter les acteurs du système éducatif à profiter de l'existence de CAP pour bâtir eux-mêmes les indicateurs utiles à leur propre action.**
- **Engager une réflexion avec les corps d'inspection pour développer un travail plus collégial et faire évoluer les pratiques professionnelles (inspections d'équipe, approche pluridisciplinaire, contenu des rapports, etc.). Recentrer leurs missions sur l'encadrement pédagogique de proximité des équipes enseignantes et réduire le plus possible les missions et réunions annexes.**
- **Inciter les IEN CCPD à procéder aux vérifications réglementaires concernant la gestion des coopératives scolaires.**
- **Se doter d'un projet académique fédérateur construit autour des indicateurs de la LOLF, enrichis par un pilotage pédagogique de proximité pour sortir du déterminisme social et retrouver les voies de l'ambition.**

Pascal JARDIN

*Inspecteur général de
l'éducation nationale*

Jean-Pierre BARRUE

*Inspecteur général de
l'éducation nationale*

Joël GOYHENEIX

*Inspecteur général de
l'éducation nationale*

Monique GHESQUIERE

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

Christian PEYROUX

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

Jean-Marie PRIVAT

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

Serge RONCHIN

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

Monique SASSIER

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

Annexes

- Annexe 1 : Liste des établissements visités
- Annexe 2 : Liste des circonscriptions visitées
- Annexe 3 : Liste des personnes rencontrées dans les services académiques
- Annexe 4 : Liste des personnes rencontrées en dehors des structures académiques
- Annexe 5 : Réponse du recteur de l'académie d'Aix-Marseille

ANNEXE 1 : Listes des établissements du second degré

visités

Collèges		Communes	Départements
0131260Z	Clg. Edmond ROSTAND	MARSEILLE 13 ^{ème}	Bouches-du-Rhône
0131262B	Clg. Jacques PRÉVERT		
0132312T	Clg. André MALRAUX		
0132313U	Clg. S MALLARME		
0132314V	Clg. Jean GIONO		
0133490Y	Clg. Yves MONTAND	ALLAUCH	
0132634T	Clg. André MALRAUX	FOS SUR MER	
0040052K	Clg. Camille REYMOND	CHÂTEAU ARNOUX SAINT AUBAN	Alpes-de-Haute-Provence
0040022C	Clg. GASSENDI	DIGNE	
0050013M	Clg. des Hautes Vallées	GUILLESTRE	Hautes-Alpes
0840699D	Clg Paul ELUARD	BOLLENE	Vaucluse
LEGT			
0130050J	LEGT Denis DIDEROT	MARSEILLE 13 ^{ème}	Bouches-du-Rhône
0130049H	LEGT Saint CHARLES	MARSEILLE 1 ^{er}	
0133015G	LEGT Pierre MENDÈS - FRANCE	VITROLLES	
0840935K	Lycée René CHAR	AVIGNON	Vaucluse
LP			
0130056R	LP LA FLORIDE	MARSEILLE 15 ^{ème}	Bouches-du-Rhône
0133406G	LP LA MÉDITERRANÉE	LA CIOTAT	
0840046U	LP Aristide BRIAND	ORANGE	Vaucluse
<i>Établissements privés</i>			
	Ly et Clg BELZUNCE	Marseille 2 ^{ème}	Bouches-du-Rhône
	Clg Notre -Dame de la Major	Marseille 2 ^{ème}	

ANNEXE 2 : Liste des circonscriptions primaires

Visites de Circonscriptions				
Départements	Circonscriptions	Ecoles	Écoles	IEN-CCPD
Bouches-du-Rhône	Vieux Port	Ecole élémentaire F. Moisson 2 Marseille 2 ^{ème}	Ecole élémentaire de la Paix Marseille 6 ^{ème}	M.O. HOFFALT
	N°9 Étoile Sud	Ecole élémentaire Pié d'Autry Allauch		M.JL SOULIE
	N°10 Étoile Sud	Ecole élémentaire Frais Vallon Sud, Marseille		M.R.RAYDON
	N°11 Étoile Sud	Ecole élémentaire La Busserie, Marseille		M. A. MARCANGELLI
Alpes-de-Haute-Provence	Manosque	Ecole élémentaire Max Trouche à Sainte Tulle	Ecole élémentaire Le Colombier à Manosque	M. VILLEVIEILLE
Vaucluse	Apt	Ecole élémentaire J.Giono à Apt	Ecole élémentaire A.Camus à Pertuis	Mme H. PAGANI
	Carpentras	ZEP du Pous du plan		M. J. POLARD

ANNEXE 3 : Liste des personnes rencontrées dans les services académiques.

RECTORAT

M. Jean-Paul de GAUDEMAR, Recteur d'académie, chancelier des universités,
M. Jacky TERRAL, Secrétaire général de l'académie,

M. BERLION, Inspecteur d'Académie, Directeur des services départementaux de l'Education nationale des Alpes-de-Haute-Provence,
M. AMEDRO, Inspecteur d'Académie, Directeur des services départementaux de l'Education nationale des Hautes-Alpes,
M. TREVE, Inspecteur d'Académie, Directeur des services départementaux de l'Education nationale des Bouches-du-Rhône,
CAYLA, Inspecteur d'Académie, Directeur des services départementaux de l'Education nationale du Vaucluse,

M. P. ARNAUD, Secrétaire général adjoint, Direction de la Programmation,
Mme C. BONNEFOY, Secrétaire générale adjointe, Direction des Affaires Générales,
M. F.GERARDIN, Secrétaire Général Adjoint, Direction des Ressources Humaines,
M. J.P. CHENIER, Direction de l'analyse des études et de la communication, contrôleur de Gestion.

- **CONSEILLERS TECHNIQUES**

M. M. RICHARD, Chef du service académique d'information et d'orientation (C.S.A.I.O.),
M. R. KASTLER, Délégué Académique aux Enseignements Techniques (D.A.E.T.),
M. D. COMBE, Délégué Académique à la Formation Continue (D.A.F.C.O.),
M. J.P. CHEVALIER, conseiller TICE, et M. J. MAUMEJEAN,
MM. B. HERSE ET M. VERANI, IA.IPR Vie Scolaire,
M. M. GOMEZ, IEN-ET, responsable du Service Apprentissage (SAIA), Mme CARTIER, animatrice,
M. R. CALDERON, Délégué académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP),
Mme BOSETTI, adjointe,
M. G. CHAIGNEAU, Proviseur Vie Scolaire,
M. Alain BREMOND médecin, Mme Ghyslaine CHEVALIER, médecin de prévention, Mme Élisabeth ARNAL, médecin de prévention et correspondant handicap, Mme Anne PASTOR, assistante sociale,
Mme Joëlle DURANT, infirmière, conseillers techniques du recteur,
Mme J. BRUGUIERE, responsable de la MGI,
M. CHAIGNEAU, proviseur vie scolaire,
M. C. MELKA, responsable de la DARIC,
Mme OHANESSIAN, délégué académique à l'action culturelle.

- **IUFM :**

M. GINESTIE, directeur, M. Rousset Jean Yves, Mme LEBATTEUX Nicole, M. BIANCHI Alain,
M. DEL' GUIDICE Jacques, directeurs adjoints.

- **Directeurs diocésains :**

M. BASTIEN, MME LACROIX, M. VINCENTE.

- **Inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA. IPR)**

M. SERANDOUR, coordonnateur,
M. Roux, coordonnateur, Langues Vivantes,
Mme MEGARD., IA IPR Mathématiques, Mme CHABROL, IA IPR Histoire-Géographie, Mme JACQ, IA IPR Sciences physiques et chimiques, M. DESVEAUX, IA.IPR Lettres, M. LEFORT, IA IPR Sciences et techniques industrielles, M. RODRIGUEZ, IA.IPR d'Espagnol.

- **Inspecteurs de l'éducation nationale – Enseignement technique (IEN-ET)**

M. Claude PRIGENT, coordonnateur,
Mme REYNAUD, Lettre-Anglais ; M. BERNARD, Lettres-Histoire ; Mme LECOQUIERRE, Économie et Gestion ; M. RANGUIS, STI ; M. GOMEZ, IEN-ET Apprentissage.

- **Inspecteurs de l'éducation nationale pour l'information et l'orientation**

M. BARTIER, et Mme GRILLON-BROWN, IEN-IIO des Bouches-du-Rhône,
M. BONACUCINA, IEN-IIO des Alpes-de-Haute-Provence,
M. GAILLARD, IEN-IIO des Hautes-Alpes,
M. PONTHEUX, IEN-IIO du Vaucluse.

- **Directeurs et chefs de division**

M. URBAN, directeur de la DATSI,
M. S. BOURDAGEAU, Division des Personnels Enseignants (DIPE),
M. P. GAYRAUD, Division des personnels ATOSS (DIPA),
M. Y. LEYNAUD, Division des établissements d'enseignement privé,
M. NIGITA, Hygiène et Sécurité,
M. LAZZERINI, Division de l'organisation scolaire,
M. F. FEDIERE, Division Financière (DIFIN) ; M. A. REBUA, coordonnateur PAYE ; Mme PARE, contrôle de gestion des EPLE,
Mme THIMONIER, division de la formation des personnels (DIFOR).

- **Mission information et communication**

Mme DECUGIS, mission Information et Communication.

- **Panel académique des IEN de circonscription**

<ul style="list-style-type: none">- M. GARCIA, IEN adjoint IA des Alpes de Haute Provence- M. GAUTHIER, Digne Les Bains- Mme ADAM, IEN Adjoint IA des Hautes Alpes- M. FOURNIER, Gap Buech (05)- M. YAÏCHE, IEN adjoint IA des Bouches du Rhône- M. PENSO, Marseille 7- M. SOULIE, Marseille 9- M. AUGER, Aix Ouest- Mme LE GOFF, La CIOTAT- Mme BELLAIS, Châteauneuf Côte Bleue- M. WECK, Avignon- M. GRENET, Cavaillon

- **Panel des animateurs de bassins**

<ul style="list-style-type: none">- Mme CASTELLA, Coordinatrice académique- M. REMY, Pal Collège Cassin, SAINT ANDRÉ LES ALPES - BAF des ALPES DE HAUTE PROVENCE- M. MOURONT, Pal Collège Mauzan, GAP-BAF- DES HAUTES ALPES- M. NIEDEROEST, Pal Collège Cassin, TARASCON-BAF ARLES –TARASCON- M. MILOU, Proviseur Lycée Craponne, SALON - BAF SALON DE PROVENCE- M. BERANGER, Pal Collège Grande Bastide, MARSEILLE – BAF MARSEILLE CENTRE- M. BARROERO, Prov. LP Caillié, MARSEILLE - BAF MARSEILLE EST, AUBAGNE, LA CIOTAT- Mme MARTINI, Proviseur Lycée Char, AVIGNON - BAF AVIGNON- Mme GINER, Proviseur LP Revoul VALREAS - BAF ORANGE -CARPENTRAS

- **Panel de proviseurs de lycées généraux et technologiques**

- M. GIOVANNINI, Lycée Pasquet, ARLES
- M. FOUQUE, Lycée Vauvenargues, AIX EN PROVENCE
- M. MUS, Lycée MM Fourcade, GARDANNE
- M. BONNIFAY, Lycée J Curie, AUBAGNE
- M. DEYDIER, Lycée Jean Perrin, MARSEILLE
- Mme DOCO, Lycée Victor Hugo, MARSEILLE
- M. TOMSIN, Lycée d'APT
- M. CHAUMULON, Lycée Philippe de Girard, AVIGNON
- M. PIANA, Lycée Alexandra David Neel, DIGNE
- Mme AUGUSTYNOWICZ, Lycée Honoré Romane, EMBRUN

- **Panel de proviseurs de lycées professionnels**

- M. GINER, LP l'Etoile GARDANNE
- M. SAVIGNAC, LP M. Genevoix, MARIGNANE
- M. PEREZ, LP Alpilles, MIRAMAS
- Mme NIGITA, LP Pascal, MARSEILLE
- M. SAINT DIZIER LP Privat, ARLES
- M. BRETON LP La Calade, MARSEILLE
- M. IZARD, LP Casarès, AVIGNON
- M. LE PREST, LP Briand, ORANGE
- M. FONTANEL, LP Bret, MANOSQUE
- M. VIDAL, LP Sévigné, GAP

- **Panel de principaux de collèges**

- Mme CARLUÉ, Collège Campra, AIX EN PROVENCE
- M. RITZLER, Collège Jean Jaurès, LA CIOTAT
- M. NATALI, Collège Émilie de Mirabeau, MARIGNANE
- M. BOULARD, Collège Édouard MANET, MARSEILLE
- M. MORA, Collège Belle de Mai, MARSEILLE
- Mme DEVASSINE, Collège Paul Gauthier, CAVAILLON
- M. PERLOT, Collège Gassendi, DIGNE
- M. MOURONT, Collège Mauzan, GAP

- **Panel d'adjoints à des chefs d'établissement**

- M. COUTOULY, Collège Mallarmé, MARSEILLE,
- M. M'HAOUECH, Collège Lou Garlaban, AUBAGNE
- M. MOINOUD, Collège Alain SAVARY, ISTRES
- Mme DJIAN, Collège Les Chartreux, MARSEILLE
- Mme FLAHAUT, Collège Cabrières d'AVIGNON
- Mme PONS, Collège Centre GAP
- Mme CHERKI-AGUILERA, Lycée Aubanel, AVIGNON
- Me DEMAIZIERE, Lycée Pierre Gilles de Gennes, DIGNE
- Mme LUIU, L.P. Ampère, MARSEILLE

- **Panel de conseillers principaux d'éducation**

- M. PEYRE, Collège Louis Armand, MARSEILLE
- Mme BERNARD, Collège Versailles, MARSEILLE
- Mme LOFTI, Collège André Malraux, FOS SUR MER
- M. DI SCALA, Collège M. Mauron, PERTUIS
- M. FABRE, Collège Barbara Hendricks, ORANGE
- Mme BONTOUX, Collège de SAINTE TULLE par Manosque
- Mme ISSARTIAL, Lycée Saint Exupéry, MARSEILLE
- M. HYVERNAUD, Lycée Marseilleveyre, MARSEILLE
- M. GIACOMINO, LP Les Ferrages, SAINT CHAMAS (Nord Étang de Berre)
- M. MULIN, LP Mendès France, VEYNES

- **Panel des responsables ZEP-REP**

- Mme FÉVRIER, IA-IPR Coordinatrice académique ZEP- REP
- Mme CASTELLA, Chargée de mission ZEP- REP BELZUNCE – JOLIETTE - MARSEILLE
- Mme PONSIN COSTA, IEN
- Mme CAMPENS, Principale Collège VERSAILLES - MARSEILLE 3^{EME}
- M. OLIVIER, Coordonnateur ZEP REP SAINT BARTHELEMY- MARSEILLE
- M. MARCANGELI, IEN
- Mme VINATIER, Principale Collège PYTHEAS - MARSEILLE 14^{EME}
- Mme BERTRAND, Coordinatrice ZEP - REP PORT DE BOUC
- M. TOURVIEILLE, IEN
- M. GACONNET, Principal du Collège MISTRAL - PORT-DE-BOUC
- M. DEPAGNE, Coordonnateur ZEP- REP MANOSQUE
- M. VILLEVIEILLE, IEN
- M. PIERRISNARD, Principal Collège Giono -MANOSQUE
- M. HOMAR, coordonnateur ZEP- REP L' ARGENTIERE - LA BESSÉE
- M. ROSSANO, IEN
- M. AUTEM, principal Collège Les Giraudes – L' ARGENTIERE - LA - BESSEE
- M. GIRAUD – SAUVEUR, Coordonnateur ZEP –REP AVIGNON V
- Mme GROUTHIER, IEN
- Mme ELISSADE, Principale Collège Roumanille -AVIGNON
- M. DERZYPOLSKY, Coordonnateur ZEP-REP- Avignon V

- **Panel des membres du groupe de pilotage académique SEGPA-EREA**

- M. PES, Correspondant académique SEGPA- EREA
- Mme MASSET, Directrice SEGPA des Hautes-Alpes
- M. GUBERT, Directeur SEGPA, Alpes-de-Haute-Provence
- M. HARIG, directeur SEGPA Vaucluse
- Mme THIRON, directrice SEGPA Vaucluse
- M. RODIAC, Directeur SEGPA des Bouches-du-Rhône
- Mme PORT, Directrice SEGPA des Bouches-du-Rhône
- Mme CARBUCCIA, Principale Collège Château Forbin, MARSEILLE
- M. TATOU, Proviseur Adjoint, LP Schuman AVIGNON
- Mme ZACHARIADES, PE - SEGPA Jacques Prévert Marseille
- Mme SEILHES, Proviseur du LP Vauvenargues AIX-EN-PROVENCE
- Mme FASSY, Professeur de SEGPA Les Matagots, LA CIOTAT
- M. TROUILLILOUD, Directeur EREA L' Aragon, LES PENNES MIRABEAU

- **Délégués élus ATOS au CAEN**

- M. Georges POLI, UNATOS - FSU
- Mme Marie –Françoise DELTRIEUX, SNASUB - FSU

- **Délégués élus des personnels enseignants au CTPA**

- M. BEAUQUIER, FSU
- M. LONGO, SNUIPP - FSU
- Mme DRAGONI, SNES - FSU
- M. CARCENAC, SNEP - FSU
- M. PERU, SNUEP- FSU
- M. GOMEZ, UNSA - Education
- Mme BOREL, SGEN-CFDT
- M. BEZIADE, SNLC .FO

- **Élèves élus au Conseil Académique de la Vie Lycéenne**

- M. SAYAG, Lycée Val de Durance, PERTUIS
- M. ZININO, Lycée Pasquet, ARLES
- Melle MARECCHIA, Lycée Arthur Rimbaud, ISTRES
- M. CAGGIA, Lycée Jean Monnet, VITROLLES
- Melle VAUTRAIN, Lycée Thiers MARSEILLE
- Melle NEE, lycée Frédéric MISTRAL, AVIGNON
- Melle EL GHADDARI, LP L'Estaque, MARSEILLE
- M. SANCHEZ, EREA Louis Aragon, LES PENNES MIRABEAU
- M. CONIL, DAVL

- **Représentants des parents d'élèves**

- M. BONNET, FCPE Hautes-Alpes
- M. PUGLIESI, FCPE Bouches-du-Rhône
- Mme BELLANCOURT, FCPE des Alpes-de-Haute-Provence
- Mme PELISSIER, FCPE des Bouches-du-Rhône
- M. BLANC, FCPE du Vaucluse
- M. PAYEN, PEEP
- M. MARQUES, PEEP

INSPECTIONS ACADEMIQUES

• *Bouches-du-Rhône*

- M. G. TREVE, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale,
- M. H. SCHMIDT, Secrétaire général de l'inspection académique,
- M. J. GUTIERREZ, M. J-R. LOUVET, IA Adjoints au DSDEN,
- M. A. YAÏCHE, IA-IPR, Adjoint pour le Premier Degré,
- Mme PY, IEN AIS,
- M. BARTIER, Mme GRILLON-BROWN, IEN Information et Orientation,,
- M. Mmes, Florence LE BORGNE DE KAOUEL (Aix Sud), Monique GOUABAULT (Val de Durance), Noële CAUDRON (Marseille 5), Gérard ROUBAUD (Marseille 1), Denise FOURNET (Salon de Provence), IEN chargés de circonscription du premier degré,
- M. Mmes, J. ROUBAUD (Marseille IIIB- Saint Just), D. PETRUZZELLA (Gardanne), C. BOLOCH (Vitrolles), F. FREGIER (Marseille Prado), directeurs de CIO,
- Chefs de division : M. Mmes BOCQUET, CARDINALI, COLCHY, KERFOUR,
- Conseillers pédagogiques : Catherine COSTE CPD EPS, Michel FAURE CPD EPS, Marcel JALLET CPD EPS (issu du premier degré, Luc BARRAS CPAP (arts plastiques), Françoise CASALI CPC langues, Geneviève RAVET CPEM (musique),
- Chargés de mission : MM (Action Culturelle), MM (EPS),
- Représentants élus des personnels enseignants et ATOS au comité départemental (CDEN) : M. C.DORE instituteur à Vitrolles, FSU, S. GAUTIER directeur d'école à Fuveau, FSU, M POUTOUDIS professeure certifiée à Marseille FSU, JF LONGO directeur d'école à Aix, FSU, JL TERRIER professeur des écoles à Les Pennes Mirabeau UNSA, Quentin COHAU professeur des écoles à Marseille SGEN-CFDT, Daniel CHARPIN PLP, CGT,
- Représentants des parents d'élèves : Mme MARRONE, M. PUGLIESI (FCPE), Mmes VIGNES, LAURO (PEEP)

• *Alpes-de-Haute-Provence*

- M. B COMBE, Secrétaire général de l'inspection académique,
- M. A GARCIA IEN adjoint, chargé de l' AIS,
- M. S. BONACUCINA, IEN Information et Orientation,
- Mme Rachel EYSSAUTIER, M. Pierre REYNIER, Directeurs de CIO,
- M GAUTIER, VILLEVIELLE, IEN chargés de circonscription,
- Chefs de division : Mmes BARBERO, CARTA,
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental, CDEN : Marc DEGIOANNI (PE) SE-Unsa, Bruno MARTIN (certifié) SGEN-CFDT, Muriel MAURY (PE) SGEN CFDT, Christophe MARQUE Unatos FSU, Serge DHO SNUIPP/FSU, Roland GARCIN secrétaire FSU, Stéphane BONNET SNES/FSU,
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN : Geneviève GUEDENEY (PEEP), Sophie COUTILLARD (PEEP),
- conseillers pédagogiques : M. MONGIBEAUX Jean-Paul, CPD Ed musicale, Mme GITON Nicole, CPD Ed musicale, Mme BREMOND Raymonde, CPD EPS et CT second degré, Mme GARCIA Marie-Paule CPD Arts Plastiques, Mme CAYRIER Isabelle, CPD LV.

• *Hautes-Alpes*

- M. D. AMEDRO, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale,
- Mme M. EVESQUE, Secrétaire générale de l'inspection académique,
- M. S. ADAM, IEN Adjoint, chargé du premier degré et de la Formation Continue, et de l' AIS,
- M. P. GAILLARD, IEN, Information et Orientation,

- Directeurs de CIO : Mme LECAUDEY, M.MAIGNAL,
- IEN chargés de circonscription : M FOURNIER, ROSSANO, TILLYIEN,
- Chefs de division : M Mmes CARRE-PASQUEREAU, CHARLES, RINDONE, BASSET, FORTUNE,
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental, CDEN, Marie Elise MILLET, PC lettres modernes, SNES, Daniel CALLEBAUT, PE, SNUIPP, Magali BAILLEUL-VAUTRIN, PC histoire géographie, SNES, Brigitte BOREL, PC histoire géographie, SGEN, CFDT, Jean Jacques ROSTAN, PE, SGEN, CFDT, Mario ALLIO, PEP, UNSA Education,
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN : Mme GUY Elisabeth, Mme ROUX Nathalie, M. BONNET René (FCPE),
- Conseillers pédagogiques départementaux : Bernard ESMIEU CPD Hygiène et sécurité, Laurent HARDUIN CPD Musique Jean-Jacques CLARIOND CPD Arts Visuels, Marie-Christine BELLON CPD LV étrangères, Isabelle JOREZ CPD éducation scientifique, sorties et environnement.
- Représentants au CLEE (comité local école entreprise) : Mme MARCHETTO, CCI, M. GUILLON (fédération du bâtiment et des travaux publics), Mme JUDIC, M. REYNAUD (union pour l'entreprise), M. MOURONT, principal.

- *Vaucluse*

- M. J-C. CAYLA, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale,
- M. M. RICHARD, Secrétaire général de l'inspection académique,
- M. R. LECOQ, IEN, chargé du premier degré,
- M. R. PONTHEUX, IEN, Information et Orientation,
- Mme M C AUGER, IEN AIS,
- Directeurs de CIO : Marie TRONCHET Directrice du CIO de Cavaillon, Henri CREPET Directeur du CIO de Carpentras, Jean POUSON Directeur du CIO d'Avignon, Michel CONIL Directeur du CIO d'Orange,
- IEN chargés de circonscription : M Mmes, Mme Annie JOZEFIAK, Mme Manon MERCET, Georges WECK,
- Chefs de division : M. Mmes JABOUIN, JOSEPH, THERON, ZENATTI,
- Chargés de mission : Mme BREAU-LOUBRY (Action Culturelle), Mme GONTARD (EPS),
- **Représentants des personnels enseignants et ATOS au, CDEN :**
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN : M.BLANC, FCPE, Mmes GALLAND et HERVIEU, PEEP,
- Conseillers pédagogiques: Mme Françoise BUREAU-LOUBRY : CPE EPS, CT projets, Mme MARION GONTARD : CT action culturelle.

ANNEXE 4 : LISTE DES PERSONNES RENCONTREES EN DEHORS DES STRUCTURES ACADEMIQUES

SERVICES DE L'ETAT EN REGION

- Préfecture de région : M. BONNETAIN, SGAR de la Région PACA,
- Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) : M.CANO, directeur adjoint du Travail, Responsable du Service territorial et emploi,
- Direction régionale de l'agriculture et de la forêt (D.R.A.F.) : M JM SEILLAN,
- Direction régionale des affaires sanitaires et sociales : M. CHAPELET,
- Direction régionale de la jeunesse et des sports : M. MASSEY.

SERVICES DE L'ETAT DANS LES DEPARTEMENTS

Bouches-du-Rhône

- Sous - Préfet à la ville : M. SALVI,
- Procureur : M. BEAUME,
- Direction de la DASS : Mmes RIFFARD, MALAVAL,
- Direction départementale de la Sécurité Publique : M. CARTON.

Alpes- de-Haute-Provence

- Préfet : M. MILLON, préfet,
- Substitut du Procureur : Mme GIRARD,
- Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales : M LORENZI,
- Direction Départementale de la Sécurité Publique : M. MILLER.

Hautes Alpes

- Préfet : M. SAVY, préfet,
- Procureur : M. SELARIES,
- Direction départementale de la Sécurité Publique : M PANAZIO,
- Direction départementale de la DASS : M. FERRARI.

Vaucluse

- Préfet : M. PARANT, préfet,
- Direction départementale des affaires sanitaires et sociales : Mme VEDEAU-ULYSSE,
- Directeur Départemental de la Sécurité Publique : M. Mazoyer.

COLLECTIVITES TERRITORIALES

- **Conseil Régional de la Région PACA** : M. ACAR, directeur général responsable de l'enseignement scolaire,
- **Conseil Général des BOUCHES-DU-RHÔNE** : Mme ECOCHARD, vice-président chargé des affaires scolaires, M. AMATO, BUDAUT, SAVASTA, BELLOT,
- **Conseil Général des ALPES-DE-HAUTE-PROVENCE** : M. Clément, vice-président éducation, transports scolaires et langue provençale, Mme Gisèle Daumas, directrice éducation, jeunesse et sport,
- **Conseil Général des HAUTES-ALPES** : M. MASSOT vice-président, chargé de l'éducation, des collèges et de la communication, Christophe MARCELLIN, responsable de la division « collèges, TOS et investissements » et Marc LE DOUCHER, chef du service « vie locale et lien social »,
- **Conseil Général du VAUCLUSE**: M. Alain Bartoli, Directeur général des services, Mme Nagy, directeur de l'éducation, M. Stéphane Cortès, responsable des affaires scolaires, M. Combes, chargé de mission auprès du président.
- **Municipalités**
- Mairie de Marseille : Mme SUSINI-MONGES, directrice générale de l'éducation et de la petite enfance,
- Mairie d'Avignon : Mme ROZERBIT , Maire, adjoint chargée de l'enseignement, Mme DE VALETTE, directrice de l'enseignement et de la restauration scolaire, M. BERGEZ, secrétaire général adjoint de la Mairie,
- Communauté urbaine de Marseille : Mme MALIA, M. ACHACHE.
- **Associations des maires de France**
- M. SPAGNOU, député maire de Sisteron (04),
- M. ARNAUD (05),
- M. DURIEU (84).

AUTRES PARTENAIRES

- UIMM Provence Alpes : M. C. GUILLE, Délégué général,
- Fédération du Bâtiment : Paul DI NATALE, Président, D. BONNE, Directeur, A. GUENIOT, Président de la Commission Formation, F. CLUZEL, Responsable des formations,
- Chambre de Métiers et de l'Artisanat des Bouches du Rhône : Mme C. GUIDINI, Chef du Service Formation Professionnelle, M.L. GIORDANENGO ancien chef du Service Apprentissage,
- Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie : Mme NATOURIE,
- OREF : M. LIAROULZOS,
- Chambre des métiers : Mme LACROIX, directrice du CFA d'Avignon,
- Chambre du commerce et de l'industrie : Mme Mercier, directrice du CFA d'Avignon.

**Rectorat**

Cabinet du recteur

J.DG/PD/n°
Téléphone
04 42 91 71 04
Fax
04 42 91 70 01
MML
ce.cabinet.secretariat
@ac-ax-marseille.fr

Place Lucien Paye
13621 Aix-en-Provence
cedex 1

AC. A.M.R.	
DATE DE RECEPTION	28 AOUT 2006
NUMERO DU SERVISE	
à traiter par	
n°	948

Le recteur de l'académie d'Ax-Marseille

à

- Monsieur le Doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale
- Monsieur le Chef de service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Aix-en-Provence, le 24 AOUT 2006

Objet : Projet de rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Ax-Marseille.

J'ai bien reçu le projet de rapport que vous m'avez transmis le 13 juillet 2006. Je vous en remercie et vous prie de bien vouloir trouver ci-joint, les observations qu'appelle ce document.

Vous constaterez qu'elles ne contestent pas le fond du rapport dont je pense qu'il a bien cerné l'essentiel des enjeux de mon académie. Elles apportent plutôt des nuances susceptibles de mieux rendre compte de la réalité académique et de l'investissement de mes équipes.

Je tiens enfin à remercier les deux inspections générales de la qualité du travail fourni et de l'esprit dans lequel il a été accompli. Ce rapport nous sera utile et c'est là l'essentiel.

Avez-vous

Jean-Paul de GAUDEMAR

Observations du recteur sur le projet de rapport d'évaluation de l'académie d'Aix-Marseille

1. Le rapport choisit délibérément de ne pas rechercher l'exhaustivité (p.2) en se centrant sur une "problématique particulière à l'académie d'Aix-Marseille". En l'occurrence cette problématique est celle du poids des déterminismes sociaux et du risque d'un certain fatalisme face à eux. Plaidant pour un "retour de l'ambition" (p. 102) le rapport souligne les nombreuses marges de progrès dont dispose l'académie dès lors qu'elle saura renoncer, en matière de performance scolaire, à ce fatalisme de la difficulté sociale et sortir d'une certaine forme de complaisance déterministe.

Ce choix est judicieux. S'il débouche sur un verdict un peu rude, il n'en est pas moins en grande partie fondé en ce qu'il restitue l'essentiel des représentations sur lesquelles s'est construite l'image externe comme interne de l'académie. On doit donc accepter cette problématique comme susceptible de bousculer le socle des représentations dominantes et des pratiques pédagogiques correspondantes et, plus encore, de réhabiliter une perspective trop souvent oubliée : celle de la réussite scolaire pour tous, possible pour tous.

En ce sens, le débat que ne manquera pas d'engendrer ce rapport peut être salulaire.

Pour autant, et pour fondée et judicieuse que soit cette problématique, le rapport n'évite pas tous les risques d'un tel surlignage.

On notera d'abord que l'approche statistique sur laquelle il se fonde est délibérément centrée sur les moyennes académiques. Prise globalement, l'académie peut en effet apparaître comme moins défavorisée que couramment admis, et par là même "d'une sociologie à peu près conforme à la moyenne nationale" (p. 19). Le rapport tient certes compte des échanges avec l'académie pour introduire une "analyse plus fine" (p. 17) soulignant l'importance des contrastes et plus encore "l'extrême concentration des difficultés économiques et sociales" notamment à Marseille - Littoral Nord. Mais sa thèse tient à ce que cette forte concentration serait en quelque sorte l'arbre (de l'échec constaté) qui masquerait la forêt (d'une réussite potentielle partout ailleurs).

C'est probablement là que le diagnostic est le plus excessif. Peut-on parler ~~seulement~~ de concentration extrême de la difficulté quand, du point de vue ~~R.~~ d'indicateurs nationaux, le pourcentage de boursiers y est plus élevé ~~ailleurs~~, que 10% des collèges Ambition Réussite ressortissent de la seule ~~académie~~ ²⁰⁰⁶ (dont le poids relatif est inférieur à 5%), que ces derniers représentent 13% soit 1 collège sur 7 de l'académie ; qu'au-delà de ce "noyau dur" de la difficulté sociale doivent être considérées bien d'autres situations difficiles, moins visibles statistiquement, plus locales, mais témoignant d'une ~~réalité diffuse~~ – surtout en Bouches-du-Rhône et Vaucluse, soit 90% de la ~~population académique~~ – en "peau de léopard" de la difficulté sociale et scolaire ?

D'une façon générale, le rapport sous-estime la paupérisation en œuvre dans la région PACA depuis une trentaine d'années et la difficulté pour le système éducatif de suivre cette évolution. Ce constat a déjà été fait par mes

prédécesseurs dès 1998, avant même les constats du recensement de 1999 et apparaît très nettement dans de nombreux documents (dont par exemple "Géographie de l'École"). La comparaison entre la situation de début du XXI^{ème} siècle et celle des années 1970 est à cet égard très éclairante. La région PACA y apparaît à la fois moins riche (par exemple en terme d'indice du PIB par habitant), plus fortement marquée par l'évolution de la situation sociale (accroissement et concentration des taux de chômage, taux très élevés et croissants de bénéficiaires des minima sociaux), subissant les effets de migrations démographiques accroissant les écarts économiques et sociaux, mais toujours caractérisée par une forte proportion de jeunes... Le processus de croissance démographique s'y révèle ainsi à la fois paupérisant et source de contrastes et de disparités croissantes sans que les politiques adoptées tant par l'État que par les collectivités ne parviennent à suivre à temps une telle évolution. De là les autres caractéristiques bien connues de l'académie en termes de taux d'encadrement, de taux de remplissage des structures, d'état de certains équipements...

Ce rappel doit être fait, non pour fournir des alibis commodes à des performances moyennes, mais pour mieux tenir compte de la situation réelle de l'académie et des effets subjectifs provoqués par l'intériorisation d'une paupérisation croissante, afin de mieux y remédier en inventant une nouvelle culture scolaire adéquate. Il permet aussi de juger plus objectivement du mode de gestion des moyens alloués.

Si une telle analyse diachronique permet déjà de relativiser certaines conclusions du rapport, il faut encore ajouter que, même en concentrant le regard sur la période récente, l'amplitude des contrastes, même si elle est difficile à mesurer, paraît sous-estimée par les rapporteurs. Pour parler en statisticien, le problème de l'académie réside moins dans sa moyenne que dans l'importance de ses écarts-types et des effets de distribution qu'elle engendre. On ne comprend pas la réalité académique si on ne prend pas en compte ce contraste permanent, cette proximité partout présente de la difficulté, qui alimentent bien des fantasmes en matière de comportement scolaire mais aussi social voire politique. La micro économie des territoires, leur micro sociologie doivent ici venir tempérer les leçons à grands traits que semblent autoriser macro-économie et macro-sociologie régionales. Oui, l'académie doit "regarder vers le grand large" (p. 103) mais comment pourrait-elle le faire en oubliant "ses grands ensembles urbains" où vivent la très grande majorité de ses habitants ?!

C'est important : retrouver l'ambition ne peut se faire dans le déni de cette réalité là – celle d'une menace partout présente de la difficulté et de l'échec –

mais au contraire dans sa prise en compte au plus près du terrain, bassin par bassin, établissement par établissement. A la menace diffuse doit répondre une sorte de "percolation" de la réussite qui ne doit pas seulement reposer sur quelques exemples brillants.

La relative "normalité" apparente de l'académie ne doit donc pas masquer qu'elle est confrontée à un double défi, dans le temps et dans l'espace, de la paupérisation et des contrastes associés.

2. De là, l'autre paradoxe, celui relatif à la culture des indicateurs. D'un côté CAP (Connaissance Académique Partagée, banque de données académiques) un bel outil, dont peu d'académies disposent. De l'autre, écrivent les rapporteurs,

une académie qui paraît ne point en user. Même tempérée dans la version dernière du rapport, la critique est là encore fondée mais excessive. Fondée : peu de cadres au niveau académique comme dans les établissements s'en servent réellement comme outils d'analyse et de pilotage ; c'est indéniable. Mais le fait de disposer de CAP rend-il ici plus inacceptable cette réticence culturelle rencontrée partout, qui n'est sans doute que la réticence non pas à nommer mais à mesurer la performance, atteinte ou à atteindre ? Je crois au contraire que l'existence de CAP et son élaboration progressive ont créé les conditions de progrès qui seraient plus difficiles sans l'existence de cet outil. Car cette difficulté à accepter que le système éducatif se donne explicitement des objectifs mesurables à atteindre et organise son action en fonction de tels objectifs n'est autre que la difficulté à entrer dans une démarche stratégique. De là l'enjeu majeur de la politique académique mise en œuvre : faire entrer tous les opérateurs du système dans cette démarche stratégique qui rompe enfin avec des cycles scolaires – répétitions du Même, année après année. Le postulat qui fonde cette politique académique est que l'usage des indicateurs découlera plus naturellement d'une réflexion stratégique que de la seule existence de CAP. Le système éducatif national a connu et connaît encore très largement cette difficulté. Il suffit pour cela de comparer la richesse des données – dont les indicateurs de performance scolaire élaborés au fil des années, notamment à travers les évaluations nationales – et la pauvreté des usages qui en sont faits en matière de pilotage. A tous les niveaux, les indicateurs sont davantage considérés comme des photographies du système – ou des éléments de photographie – constitutives de reconnaissances passagères ou de verdicts redoutés. La vraie rupture vient – du moins peut venir – de l'introduction, grâce à la LOLF, d'une démarche de pilotage stratégique qui use de tels indicateurs comme autant d'outils d'un tableau de bord permettant les corrections nécessaires de trajectoire, en objectivant le chemin parcouru.

C'est parce qu'elle entre dans une telle démarche que l'académie pourra tirer tous les bénéfices de CAP, qu'elle sera de ce fait mieux à même de faire évoluer CAP, qu'elle donnera du sens à CAP.

D'ailleurs, pour l'essentiel, la troisième partie du rapport donne acte à l'académie d'une telle évolution.

3. Le rapport émet quelques propos critiques sur les pratiques des corps d'inspection, qu'il s'agisse des IA-DSDEN, IA-IPR ou IEN de tous types. Le reproche porte à la fois sur une animation pédagogique de proximité qui serait insuffisante ou mal orientée, et sur une centralisation académique qui serait excessive. Cette volonté de "centralisation" je l'assume entièrement. On ne peut pas d'ailleurs à la fois s'étonner de ce "qu'il n'existe pas d'homogénéité des outils et des pratiques d'inspection dans les départements de l'académie" (p.90) et reprocher à l'académie de vouloir aller dans ce sens, au prix d'une certaine centralisation (au demeurant dénoncée à partir d'un exemple peu probant – le nombre de réunions des IEN-IO au rectorat...). En ce qui concerne les IA-DSDEN, c'est d'une volonté rectorale totalement assumée que découle la fréquence de leur présence au rectorat. Je veux une académie dirigée par une équipe de direction académique dont les IA-DSDEN, ses représentants en département, sont des piliers essentiels, qui doivent être parties prenantes de toutes les décisions importantes et qui doivent trouver au

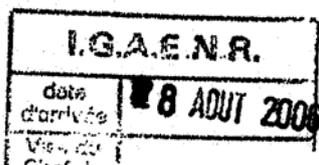
sein de cette équipe académique, un outil privilégié d'harmonisation de leurs pratiques propres. Ce mode de fonctionnement apporte des éléments de réponse à la critique selon laquelle les IA-DSDEN seraient mal associés à l'élaboration de certaines décisions importantes telle l'élaboration de la carte des formations professionnelles (p. 30). Il permet encore de contribuer à dissiper les "doutes" du "terrain" sur l'équité des procédures de répartition des moyens du 1^{er} et surtout du 2nd degrés (p. 36-37). Enfin ce mode de fonctionnement conforte la cohérence de la politique académique et en facilite le relais auprès de tous les opérateurs locaux, internes ou externes. Quant aux IA-IPR et IEN disciplinaires, plus naturellement "centralisés", leurs missions spécifiques incluent une responsabilité territoriale de suivi des bassins ou d'établissements permettant leur meilleure répartition sur le terrain. On doit par ailleurs souligner l'importance des micro-mouvements revendicatifs qui, jour après jour, établissement après établissement, mobilisent considérablement les IA-DSDEN voire les IA-IPR et les IEN tant dans la réception de délégations que dans le suivi des questions posées, rarement d'ordre pédagogique. L'animation pédagogique est à cet égard beaucoup plus entravée qu'on ne pourrait le souhaiter par un climat social qui utilise à des fins revendicatives de moyens les difficultés rencontrées sur le terrain. La pacification sociale de proximité prend ici souvent le pas sur l'animation pédagogique. On ne peut que partager le souci et le souhait exprimés par les rapporteurs mais pour autant la solution du problème n'est pas donnée. Pour être souvent présent dans les établissements, accompagné à chaque fois de l'IA-DSDEN, je peux toutefois témoigner de ce que ce travail est possible, du moins lorsque les questions politiques et sociales souvent mises en avant par de nombreux interlocuteurs – parfois comme alibis de la passivité pédagogique, parfois pour de vraies raisons – ont été traitées avec détermination. Fermeté gestionnaire et animation pédagogique peuvent faire bon ménage dès lors que le dialogue se noue autour d'objectifs stratégiques de performance scolaire. Mais cela suppose une relation de confiance qui ne saurait s'obtenir par le seul exercice de la relation hiérarchique. Ce point doit d'ailleurs être examiné de manière nuancée. On ne peut en effet considérer de la même manière la situation des Bouches-du-Rhône – dans une moindre mesure celle du Vaucluse – et celle des départements alpins. C'est dans ces derniers départements, que l'observation du rapport prend tout son sens, surtout lorsqu'elle s'appuie sur une analyse, sévère mais plutôt convaincante, des résultats scolaires. La dimension de ces territoires et leur caractère relativement paisible les rend en effet à même d'être animés au plus près du terrain de façon plus régulière et plus déterminée. La leçon sera entendue. Dans les Bouches-du-Rhône (voire en Vaucluse) l'exercice est plus difficile, mais certainement indispensable. Cela doit en particulier inciter les collègues d'inspecteurs (IPR ou IEN des différents types) à mieux prendre en mains cette tâche collective.

Le PTA (Plan de Travail Académique) adopté à la rentrée 2005 a été conçu dans cette perspective. L'orientation en sera encore renforcée dans ses prochaines versions, dès la rentrée 2006. Les observations formulées dans le rapport constitueront sur ce point une référence utile, sur laquelle les différents corps d'inspection ont d'ores et déjà prévu de travailler à l'occasion de séminaires ad hoc.

4. La dernière partie du rapport évoque enfin l'élaboration en cours du projet d'académie. Elle restitue parfaitement le cheminement adopté en notant bien l'accent mis sur la nécessité d'engager une démarche stratégique visant la performance scolaire et par conséquent sur le statut de "noyau dur" des projets de performance (académique ou d'établissement). On pourrait d'ailleurs résumer la politique rectorale – en forçant un peu le trait à dessein – à cette volonté de faire partager la nécessité d'une démarche stratégique. Une académie qui ne saurait se donner quelques objectifs simples mais essentiels, ni valider un exercice semblable pour ses établissements, ne pourrait prétendre élaborer qu'un projet d'académie de pure apparence. On peut en effet développer à loisir des activités et les présenter de manière attrayante voire organisée mais l'essentiel est bien dans les fins qu'on leur donne. Le processus d'élaboration est à cet égard essentiel, peut être plus important que l'achèvement du projet lui-même, car c'est ce processus qui commande la modification des comportements. Et le projet lui-même ne trouvera sa fin qu'en faisant partager ses fins. Quant à sa forme, celle d'un "projet fédérateur" (p. 101 et après), je souscris volontiers aux suggestions des pages finales du rapport.

Plus généralement, cette troisième partie du rapport n'appelle que peu d'observations. On pourra simplement noter avec un brin d'humour que les auteurs – qui savent épinglez gentiment "l'aspect tout de même un peu technocratique" (p.101) de l'exercice lancé par le recteur autour des PAPA et des PAPeT – s'autorisent volontiers – notamment dans la première partie du rapport – des prescriptions de même type, qu'il s'agisse de l'analyse économique, de l'analyse sociale ou de l'usage des indicateurs ! Cette troisième partie présente en outre l'intérêt de bien montrer les efforts engagés par l'académie au regard des critiques portées dans les parties précédentes. Aux limites inhérentes à tout travail "photographique" elle sait apporter l'éclairage bienvenu de la dynamique en marche et des renforcements nécessaires.

En conclusion de ces quelques observations, je voudrais souligner à nouveau que ce rapport constitue – malgré les réserves que l'on peut formuler ici ou là – un document de travail très utile pour l'académie. Il peut être lu comme un encouragement à persévérer dans la démarche engagée et à la conforter. Son message principal est donc à la fois salutaire et stimulant. C'est pourquoi j'ai prévu d'organiser dans le courant du premier trimestre 2006-2007 un séminaire de l'encadrement académique permettant d'en tirer toutes conclusions utiles et de le mettre ainsi au service de la dynamique engagée.



Jean-Paul de GAUDEMAR
Août 2006