

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nice

*Rapport à monsieur le ministre
de la jeunesse,
de l'éducation nationale
et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

NOVEMBRE 2002



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

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

Evaluation
de l'enseignement
dans l'académie de Nice

Yvon CEAS
Monique GHESQUIERE
Christian PEYROUX

Gérard DOREL
Alain MICHEL
Jacques MOISAN
Francis WIEME

NOVEMBRE 2002

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 après des entretiens dans les services académiques, soit à propos de l'analyse de l'état de l'enseignement dans les différentes disciplines. Elle remercie :

Dominique ANTOINE
Jacques BADET
Philippe CHERRIER
Jean - Pierre DELOCHE
Laurence DENONFOUX- VEDRINE
Marcel GAGNEUX
Anne - Marie GODE
Bernard GOSSOT
Michel HAGNERELLE
Georges KOUKIDIS
Bruno LEVALLOIS
Pierre MALLEUS
Elisabeth MORIN
Jacques PERRIN
André PEYTAVIN
Serge RONCHIN
Georges SEPTOURS
Philippe SULTAN
Nicole THOMAS
Hélène WAYSBORD

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

PREAMBULE

En 1998-99, le ministre a chargé les deux inspections générales d'élaborer une méthode pour évaluer l'enseignement à l'échelon d'une circonscription géographique et plus précisément d'une académie. Cette première année a été celle de l'expérimentation : il fallait cerner le champ des questions à aborder, formuler les règles de l'investigation et élaborer la méthode d'enquête adaptée à un travail original.

L'année 1999-2000 a été celle de la mise en œuvre dans l'académie de Rennes et celle de Limoges, avec les ajustements de méthode qui ont paru nécessaires compte tenu des caractéristiques de chaque académie.

Au cours de l'année 2000-2001 cinq autres académies ont été analysées parallèlement : Amiens, Lyon, Orléans - Tours, Poitiers et Strasbourg.

Lors de l'année scolaire 2001-2002, l'évaluation a concerné les académies de Créteil, Montpellier, Nantes et Nice.

Le thème retenu, l'évaluation de l'enseignement dans une académie, s'est précisé progressivement. Les évaluateurs ont tenté de mesurer la réussite des élèves dans l'académie, sans se limiter aux seuls critères, néanmoins essentiels, d'accès à une qualification et de niveau atteint à l'issue des enseignements scolaires. Ils se sont attachés à évaluer les résultats au-delà du lycée et ils ont tenté pour cela d'approcher l'insertion sociale de ceux qui quittent alors l'École et les résultats à l'université de ceux qui poursuivent leurs études.

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

La procédure retenue prend appui sur l'analyse des données que produisent l'administration centrale et l'académie elle-même, puis sur des visites d'établissements ou de circonscriptions de l'enseignement primaire ainsi que sur une série d'entretiens conduits par les évaluateurs dans l'académie. La mission a visité quatorze établissements secondaires et deux circonscriptions primaires¹ avec un regard plus particulier sur au moins deux écoles par circonscription. Elle a cherché à prendre en compte les différents types d'établissements ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie. Elle

¹ La liste de ces établissements et circonscriptions figure en annexe

s'est ainsi attachée à retenir des établissements aux performances variées², inscrits en zone urbaine et en zone rurale, en centre ville et en banlieue sensible.

Les entretiens ont concerné les différents responsables et acteurs de l'Éducation nationale à l'échelon du rectorat comme des deux inspections académiques, des panels de responsables d'établissements et de circonscription primaire, mais également un grand nombre de ceux qui sont directement intéressés par le fonctionnement du système scolaire: personnels, parents d'élèves, autres services de l'État, conseil régional, conseils généraux.

Plus que la somme et le cumul des informations réunies, c'est leur croisement qui éclaire sur le fonctionnement réel d'une académie. De fait, le système scolaire produit aujourd'hui une foison d'informations, bâtit quantité d'indicateurs qui demeurent trop souvent empilés ou juxtaposés. Mettre en relation ces données pour examiner dans quelle mesure elles s'organisent en système est l'un des intérêts de ce travail. En ce sens il nous est apparu que les services des rectorats ou de l'administration centrale qui peuvent disposer de tous les éléments nécessaires ne sont pas toujours en mesure de procéder à ces nécessaires rapprochements, faute de temps ou du fait de la segmentation inévitable des approches et des services.

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

Les observations faites appellent quelques remarques générales.

En premier lieu, étudier une académie conduit à mettre en évidence des problèmes qui peuvent se rencontrer dans toutes les académies ; les évolutions souhaitables peuvent reposer, au moins pour partie, sur le niveau national. De ce fait, parmi les propositions présentées par les rapporteurs, certaines concernent l'administration centrale. D'autre part, la comparaison des rapports d'une série d'académies conduira vraisemblablement à faire émerger des problématiques nationales.

² À cet égard, le critère retenu est celui de la valeur ajoutée de l'établissement, appréciée par rapport à la réussite globale de l'académie, telle qu'elle est définie par la direction de la programmation et du développement.

En second lieu, le système scolaire n'est pas figé, les observations réalisées ont un sens au moment de l'enquête mais elles peuvent rapidement perdre de leur pertinence. L'académie réagit aux difficultés identifiées, soit qu'elle ait réalisé le diagnostic immédiatement, soit que l'enquête elle-même ait pu provoquer certaines évolutions.

Enfin, les données disponibles demeurent parfois difficiles à exploiter. La direction de la programmation et du développement (DPD) a engagé depuis un an des travaux particulièrement précieux, par exemple pour mieux définir la réalité des sorties du système éducatif. De même commence-t-on à disposer de données précises sur l'enseignement privé.

Des difficultés particulières au premier degré résultent de la "grève administrative" menée par les directeurs d'école dans toutes les académies³, mais depuis plusieurs années dans certains départements. Il est particulièrement inquiétant que perdure une situation qui fragilise toute analyse du primaire et donc le pilotage même de l'École.

Les données disponibles n'ont pas encore toutes la fiabilité souhaitée. On rencontre des différences parfois importantes entre les données réunies par l'académie et celles qui sont disponibles au niveau national. Il a donc paru nécessaire de préciser la source de celles qui sont citées dans le rapport.

* *
*
*

Au moment de remettre ce rapport, l'équipe des inspecteurs tient à remercier le recteur de l'académie de Nice ainsi que tous ses collaborateurs pour l'accueil qui leur a été réservé. La qualité et la rigueur de l'organisation, la disponibilité dont chacun a fait preuve, l'aide constamment apportée aux inspecteurs ont considérablement facilité le travail de la mission.

Les inspecteurs tiennent à remercier également les partenaires de l'Education nationale dans l'académie et dans la région – responsables des autres services de l'Etat et représentants des collectivités territoriales – dont les apports à la réflexion ont été particulièrement riches et intéressants sur les enseignements et les formations.

³ Cf. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2001 P.61 : les effectifs d'élèves de l'enseignement primaire public ne sont disponibles que pour 13 départements. Ils sont en revanche complets pour l'enseignement privé.

Comme pour l'élaboration des rapports précédents sur d'autres académies, les services de l'administration centrale, la DPD, la DESCO et la DPE principalement, ont toujours répondu rapidement aux demandes qui leur étaient adressées et ont fourni ainsi des données indispensables à l'enquête. Leur concours à ce travail est particulièrement précieux.



2.3.1	<i>Un enseignement professionnel qui reste insuffisamment développé</i>	59
2.3.2	<i>Le poids important de l'apprentissage</i>	62
2.3.3	<i>Le rôle de la Région : vers un plan régional des formations professionnelles</i>	64
2.3.4	<i>Un engagement fortement affiché de l'académie</i>	65
2.3.5	<i>Les difficultés de mise en œuvre des politiques académiques</i>	69
Troisième partie		
Le défi de l'efficacité du système éducatif : conforter les premiers résultats		73
3-1	Mettre en place une vraie politique de l'orientation	73
3.1.1	<i>L'absence d'un réel réseau d'orientation</i>	74
3.1.2	<i>Des causes endogènes à l'académie mais aussi des causes exogènes</i>	76
3.1.3	<i>Des propositions pour améliorer le dispositif</i>	78
3-2	Parachever l'application des réformes et favoriser l'innovation	79
3.2.1	<i>L'état de mise en oeuvre des réformes dans l'enseignement primaire</i>	82
3.2.2	<i>La mise en œuvre des réformes au collège</i>	88
3.3.3	<i>La valorisation réussie de l'ouverture internationale</i>	102
3-4	Recruter, accueillir et former les personnels	104
3.4.1	<i>Recruter des personnels : une nécessité</i>	104
3.4.2	<i>Former les personnels : une exigence</i>	106
3.4.3	<i>Accueillir et accompagner les personnels : un élément d'attractivité</i>	110
Quatrième partie		
Le défi de la gouvernance : piloter les dispositifs et animer les réseaux		114
4-1	Mettre les actions en cohérence par l'élaboration de projets	115
4.1.1	<i>Elaborer un projet académique et des projets départementaux assurant une cohérence d'ensemble</i>	115
4.1.2	<i>Relancer de véritables projets d'établissement</i>	117
4.1.3	<i>Renforcer la coordination des actions et des dispositifs</i>	118
4-2	Conforter le pilotage pédagogique	120
4.2.1	<i>Le pilotage au niveau académique : un cadre à formaliser à partir du projet académique</i>	120
4.2.2	<i>Le pilotage au niveau départemental</i>	122
4.2.3	<i>Le pilotage au niveau infra-départemental : développer le rôle d'animation des bassins et relancer la dynamique des établissements</i>	124
4-3	Mettre en place le contrôle de gestion	128
4-4	Accroître l'effort dans la gestion des ressources humaines	132

<i>4.4.1 Certains leviers de la GRH restent difficiles à utiliser</i>	132
<i>4.4.2 D'autres domaines ont encore peu intégré la GRH</i>	135
<i>4.4.3 Des domaines dans lesquels l'académie a de bonnes réalisations</i>	139
Conclusion	141
Observations du recteur de l'académie de Nice sur le projet de rapport	143
Annexes	151

INTRODUCTION

LE CONTEXTE : CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE ET URBANISATION GALOPANTE

A) La nouvelle donne démographique :

A - 1 Une des plus fortes croissances démographiques du pays

L'académie de Nice et ses deux départements forment une des trois composantes géographiques de la grande région Provence - Alpes - Côte d'Azur (PACA). Alimentée par un double mouvement, naturel et migratoire, qui devrait porter sa population à 2.214.000 habitants en 2020⁴, elle se situerait par son poids démographique (1.909.000 habitants en 1999) au douzième rang des régions françaises de plein exercice, et parmi les toutes premières si l'on retient le critère de la croissance démographique depuis les deux derniers recensements.

Elle a en effet gagné 320.000 habitants en moins de vingt ans, notamment à la fin des années 1990 ; si la croissance démographique s'est singulièrement apaisée dans les Alpes-Maritimes au cours des années 1990 (+ 39.000 contre + 91.000 dans les années 1980), elle reste encore forte dans le Var (+ 107.000 entre 1982 et 1990, + 83.000 entre 1990 et 1999).

L'évolution démographique depuis 1982 et ses composantes

	Population (en milliers)			Nombre de naissances			Solde migratoire			Solde naturel		
	1975	1982	1990	1975	1982	1990	1975	1982	1990	1975	1982	1990
	1982	1990	1999	1982	1990	1999	1982	1990	1999	1982	1990	1999
Var	708	815	898	56112	76946	90939	79244	96254	73793	2994	10594	9199
Alpes – Maritimes	881	972	1011	63231	85146	99741	77350	98691	43534	- 12833	- 8060	- 4037
académie de Nice	1589	1787	1909	119343	162092	190680	156594	95215	117327	- 10538	2534	5162

⁴ INSEE, Sud Insee Stats, déc.2000

Taux annuel de croissance démographique (1975-1999)

	1975	1982	1990
	1982	1990	1999
Var	1,77	1,78	1,08
Alpes – maritimes	1,09	1,23	0,44
France	0,46	0,51	0,37

Sources : INSEE

A - 2 La reprise de la natalité

L'académie de Nice est en train de vivre un renversement de son image traditionnelle de région démographiquement âgée. On note en effet, d'un recensement à l'autre, une sensible augmentation du nombre des naissances : 119.000 entre 1975 et 1982, 162.000 entre 1982 et 1990, plus de 190.000 entre 1990 et 1999. Ce constat du renouveau de la natalité doit être souligné car il a surpris nombre de collectivités peu habituées à faire face à un tel afflux de jeunesse qu'il faut pourtant bien accueillir dans des établissements scolaires pas toujours (ou pas encore) dimensionnés pour le faire.

A - 3 Les nouvelles structures migratoires

Le dynamisme des naissances s'inscrit dans un nouveau contexte migratoire : aux traditionnels courants de retraités ou de personnes originaires de la région qui se réinstallent ici après un séjour plus ou moins long à l'étranger ou dans d'autres régions françaises, s'ajoutent désormais deux nouveaux :

- celui des voisins immédiats, Aixois et Marseillais, qui s'installent dans l'ouest du Var, dans ce qui apparaît comme une excroissance de la métropole provençale,
- celui aussi de ces jeunes Français ou ressortissants étrangers, plus ou moins diplômés, attirés par les opportunités réelles ou supposées du marché local de l'emploi et par les aménités de ce littoral unique qui jouit des douceurs d'un climat exceptionnel.

L'académie de Nice doit donc faire face. Pour la seule année 2000, elle a dû non seulement accueillir 846 élèves venus d'autres régions françaises (soit 0,5 % de sa population scolaire), mais aussi 1200 jeunes venus de l'étranger. Ces jeunes venus de l'extérieur représentent 0,8 % des élèves scolarisés dans le second degré, le double du taux national.

Les entreprises de hautes technologies et celles, beaucoup plus nombreuses, de la branche touristique et du BTP qui lui est directement lié, n'ont pas eu de difficultés à séduire cadres, ouvriers et employés des autres régions françaises, notamment septentrionales, et de l'étranger. Elles font en effet largement appel à l'extérieur pour satisfaire leurs besoins en personnels, notamment pour les personnels les plus qualifiés. Cependant ces cadres, le plus souvent jeunes, très diplômés et ayant deux à trois enfants d'âge scolaire, arrivent ici presque brutalement, au rythme des investissements des grands groupes internationaux, dont on sait la très grande sensibilité à la conjoncture⁵.

Les courants migratoires sont aussi formés de personnes qui arrivent ici sans grand bagage, attirées par les emplois faciles mais précaires de cette économie fortement tertiariée où la saisonnalité crée un genre de vie quelque peu nomade psychologiquement, fait d'intenses périodes de travail qui succèdent à des temps plus ou moins longs d'inactivité.

Parmi eux, il faut faire une place à part à un nombre croissant de primo arrivants appartenant à des familles migrantes vivant parfois dans une grande précarité, sans repère scolaire ou dont les codes familiaux et surtout communautaires sont parfois fort éloignés des valeurs qui fondent le système d'éducation laïque et obligatoire.

⁵ Le tourisme et l'industrie ont ressenti durement la crise de septembre 2001 qui a entraîné aussi un ralentissement des investissements étrangers ou du moins leur report.

Il convient naturellement de scolariser tous ces enfants, le plus souvent sans aucune familiarité avec la langue française.

A l'échelle de l'académie on note que, quelle que soit leur origine, ces flux migratoires cumulés sont particulièrement importants dans le département du Var qui accueille, depuis les années 90, beaucoup plus de migrants que les Alpes-Maritimes, migrants plutôt jeunes, contribuant à l'évidence au renouveau de la natalité évoquée plus haut.

C'est ainsi que si les Alpes-Maritimes conservent leur traditionnelle structure démographique (solde migratoire positif mais solde naturel qui demeure encore négatif), le Var présente une structure qui l'apparente aux autres départements du littoral méditerranéen, où se cumulent les effets d'une migration de masse et d'une natalité renforcée.

Cette fascination pour la « Californie française » repose certes sur de solides réalités mais ce mirage héliotrope, commun à tout le littoral méditerranéen, nourrit aussi une précarité quasi structurelle, source de grandes désillusions, d'inégalités sociales durement ressenties, et finalement de désarroi. Le chômage est ici parmi les plus forts de France (troisième rang académique en 1998 ⁶).

Ces incertitudes font de la gestion prévisionnelle des effectifs un exercice des plus aléatoires⁷. Elles entraînent des tensions administratives et parfois une grande frustration des chefs d'établissement et des parents d'élèves qui acceptent mal que les autorités académiques, faute de pouvoir déterminer à l'avance les courants migratoires inopinés de l'été, réservent une part importante de leurs moyens jusqu'à la rentrée (20 % des postes nouveaux dans le premier degré).

A - 4 Une croissance qui se porte de plus en plus sur l'ouest de l'académie

C'est dans l'arrondissement de Grasse, pour les Alpes-Maritimes, et dans le sud du département du Var, que se conjuguent le plus fortement gains naturels et gains migratoires. La part du Var dans l'ensemble académique est ainsi passée de 43 % en 1968 à 47 % en 1999, le département bénéficiant comme on vient de le voir d'un double mouvement migratoire, de la France entière, et d'un effet déversoir de la région urbaine d'Aix Marseille. L'INSEE ⁸, dans ses projections à 2020, estime même que la population des jeunes de moins de 20 ans pourrait y dépasser celle des Alpes-Maritimes dès 2015 (229.830 contre 223.620).

⁶ Enquête C. Moisan, DPD, 2001

⁷ A titre d'exemple, on peut signaler ici que l'académie a dû scolariser à la rentrée 2001 des collèges 421 élèves de plus que prévus, dont une centaine d'Ouzbeks qu'il a fallu inscrire en urgence dans les Alpes -Maritimes.

⁸ Sud Stats, déc. 2000

Taux moyen annuel de croissance 1990-1999

Départements	Solde naturel	Solde migratoire
Alpes Maritimes	- 0, 05	+ 0,49
Var	+ 0,12	+ 0,96
France	+ 0,36	+ 0,01

B) Les contrastes géographiques : des zones littorales surpeuplées au haut pays menacé par la désertification

La résultante de cette évolution se lit désormais dans la géographie d'une académie caractérisée par le surpeuplement et l'encombrement de la frange littorale, la conquête et le peuplement accéléré de l'arrière-pays collinaire provençal varois et du pays de Grasse, et en contre-point, la désertification menaçante du haut pays montagnard.

Le littoral s'apparente à un long ruban urbanisé où les villes et les vieux villages sont submergés par les lotissements et les constructions : « partout, à partir des anciens villages de la côte, on assiste à une urbanisation diffuse, de plus en plus continue, rusant avec le relief ou les servitudes des voies de communication »⁹.

Nice et Toulon sont devenues d'énormes agglomérations, quelque peu désarticulées sur le plan urbanistique, difficilement maîtrisables et « où nulle part ailleurs la gouvernance urbaine ne se pose avec autant d'acuité et de complexité »¹⁰. Plus préoccupant, ce développement rubané et en grappes qui caractérise la Côte d'Azur contemporaine, n'a pas créé de solidarité territoriale forte mais plutôt des concurrences, un élément qui bloque les choix, entraîne des retards dans la mise en oeuvre des constructions scolaires déjà sérieusement handicapées par la rareté et le coût exorbitant du foncier.

Nice domine cet ensemble. A la tête d'un département d'un million d'habitants, elle en regroupe dans son agglomération INSEE plus de la moitié. Alors qu'elle se classe au cinquième rang des villes françaises, et qu'elle fut capitale d'un comté qui, pour s'être donné à la France en 1860, n'en a pas moins conservé une forte personnalité culturelle (patois nissard compris), elle vit mal son simple statut de préfecture départementale. Mais les ambitions de quelques édiles Niçois de faire de la Côte d'Azur une région de plein exercice se

⁹ Pierre Estienne. Le midi méditerranéen, in les régions françaises, A.Colin, 2000

¹⁰ A. Frémont. Portrait de la France, Flammarion, 2001

sont toujours heurtées aux méfiances et aux rivalités entre collectivités, toujours soucieuses de ne pas laisser une ville prendre le pas sur les autres.

Eloignée de Marseille, ce dont elle ne se plaint pas sauf lorsqu'elle déplore que ses dossiers soient moins bien traités que ceux de villes plus proches, elle l'est encore plus de Paris, ce qui lui permet de cultiver un particularisme qui n'est pas nationaliste mais qui relève d'une longue habitude de ne pas dépendre d'une autorité lointaine, qu'elle soit turinoise ou parisienne.

C'est probablement ce qui lui a valu, fait rare en France (avec Grenoble et les académies d'Ile de France), de se voir doter d'une académie, créée en 1965 et couvrant les deux départements des Alpes-Maritimes et du Var, et d'une université qui compte déjà plus de 26.000 étudiants. Nice dispose ainsi des attributs d'une métropole, surtout si l'on y ajoute son aéroport international, le second de France, et ses centres de recherche installés, pour les plus nombreux, à l'ouest de la vallée du Var à Valbonne, dans ce qui fut historiquement la première technopole provinciale française : Sophia Antipolis.

Au-delà de la vieille ville sarde et des quartiers nés au 19^{ème} siècle entre la place Masséna, la promenade des Anglais et la gare, la ville s'est étendue comme elle l'a pu, construisant sur les collines ses villas fin de siècle et ses grands palaces hôteliers aujourd'hui transformés en immeubles résidentiels. On a rejeté vers les vallées du Var et du Paillon les équipements lourds, les entrepôts et les zones industrielles, les grands ensembles HLM aussi lorsqu'il a fallu en construire pour accueillir les rapatriés, puis les immigrés, (Saint Roch, Bon Voyage, l'Ariane), le tout sans grand souci d'urbanisme.

La géographie des établissements scolaires se calque sur cet urbanisme spontané, producteur de sérieux clivages socio-spatiaux : ainsi les prestigieux établissements du centre, le lycée Masséna et sa façade « Art nouveau » récemment restaurée, le lycée Calmette, le lycée et son collège annexé du Parc Impérial, attirent les enfants de la bourgeoisie. A la périphérie, en revanche, les écoles et les collèges hâtivement construits dans les années soixante et soixante dix pour scolariser les enfants issus de l'immigration (rapatriés d'AFN, puis travailleurs immigrés du Maghreb et d'autres horizons lointains) ou du relogement des habitants du centre historique dont on engageait la rénovation, accueillent des populations pauvres, bientôt même pour certaines, franchement marginalisées. Ils l'ont été parfois sur des terrains gagnés sur les espaces alluviaux comme le collège R. Rolland, dont l'ancien nom (collège de la Digue des Français) rappelle et sa situation marginale dans l'ouest de Nice, et son site au débouché du lit majeur du Var ; ou bien encore, ces établissements de la vallée du

Paillon, comme le collège Bon Voyage, «posé» au milieu d'un quartier désarticulé, où les tours HLM disputent l'espace aux voies de transit et aux entrepôts.

Toulon (170.000 habitants) est elle aussi à la tête d'une agglomération composite d'un demi-million d'habitants. Si Nice a pu élargir sa palette, et ajoute au tourisme de plus en plus d'autres activités tertiaires prestigieuses, Toulon est restée dominée par la «Royale» et n'a pu s'imposer comme cœur d'une agglomération émietée, sans cohérence urbanistique, sans projet fédérateur¹¹. La crise, il est vrai, y a été particulièrement sévère, avec l'effondrement des constructions navales, qui a également laissé La Seyne exsangue, et la contraction de la flotte militaire, qui réduit d'autant les activités de l'arsenal, premier employeur d'une ville inquiète, crispée, hésitante sur son avenir. Le taux de chômage a atteint des sommets en 1995 (17,1%)¹² et les activités traditionnelles ne sont guère relayées par des nouvelles, notamment dans les hautes technologies. L'université, dont les effectifs commencent à stagner après avoir progressé très rapidement (9600 étudiants, + 7,5 % entre 1999 et 2000), doit cependant s'imposer face aux institutions universitaires «installées» de l'agglomération d'Aix-Marseille et de Nice¹³.

La population diminue en centre ville et vieillit, au profit des villes de l'agglomération, à l'est vers Hyères ou la vallée du Gapeau, à l'ouest vers Sanary et Bandol. Cette redistribution de la population dans une agglomération ainsi étirée sur plusieurs dizaines de kilomètres, et où les déplacements se font très difficilement, suppose une redéfinition de la carte des établissements scolaires, déjà engagée, mais qu'il faut poursuivre.

L'encombrement du littoral et la vive croissance de ses grandes agglomérations entraînent celle de leurs **marges intérieures** qui enregistrent depuis une vingtaine d'années un véritable renouveau démographique. A l'ouest, cette hausse s'inscrit dans le sillage de l'expansion de l'agglomération marseillaise vers Bandol, et surtout Aix-en-Provence, le long de l'axe de l'autoroute A8, notamment du côté de Saint-Maximin-la-Sainte-Baume, et se poursuit au-delà, vers Brignoles et le Luc. A l'est, les collines de Grasse et de Vence offrent les derniers espaces disponibles de la Côte d'Azur et participent désormais du grand déversement de la frange littorale densément urbanisée.

¹¹ Le poids des activités militaires ne se réduit pas dans le département du Var, le « plus militarisé de France », à la seule Marine nationale.

¹² Le taux était certes redescendu à 13,1 % à la fin de l'année 2000 mais le bassin d'emploi reste le plus affecté des deux départements.

¹³ Le solde migratoire des bacheliers du Var est fortement négatif (quelques 1500 bacheliers quittent chaque année le département au profit des universités voisines)

Cette vive croissance, aux marges des littoraux et des grandes métropoles, pose de redoutables problèmes d'aménagement et de programmation des équipements scolaires dans des collectivités parfois peu préparées à les accueillir, où les tensions foncières sont considérables.

Partout ailleurs, dès que l'on s'éloigne du littoral et des grands axes de communication, l'accroissement est plus faible. **Draguignan**, quelque peu à l'écart du grand axe de communication de l'autoroute et de la voie ferrée, commence seulement à se remettre de la perte de la préfecture du Var, au profit de Toulon, qui a entraîné sa stagnation.

Quant à **l'arrière pays montagnard**, il ne retient plus guère ses habitants, sinon sur quelques stations de sports d'hiver qui s'animent pendant les trois mois d'un hiver ici plus court qu'ailleurs dans les Alpes. La population permanente y est rare, saignée depuis des lustres par un exode qui a vidé les cantons du nord du département du Var (Tavernes, Aupt) et les hautes vallées du Var, de la Tinée et de la Vésubie dans les Alpes-Maritimes. Avec des densités aussi faibles, qui peuvent tomber à moins de cinq habitants par Km², le maintien des équipements collectifs, et notamment des établissements scolaires, est une préoccupation majeure.

C) Une situation sociale très contrastée

L'analyse superficielle des statistiques, qui montre une académie où le pourcentage des PCS favorisées est bien supérieur à la moyenne nationale, ne doit pas masquer ni les retards sociaux, ni les contrastes d'une ville à l'autre, et surtout d'un quartier à l'autre.

Certes, avec seulement 38,6 % de collégiens appartenant à des PCS défavorisées (contre 45,8 % au plan national), l'académie n'apparaît pas globalement dans une situation trop difficile. Il faut pourtant nuancer car la pauvreté est ici plus forte, et surtout plus concentrée géographiquement, qu'ailleurs.

Ces extrêmes sociaux se lisent dans les paysages urbains, singulièrement dans les Alpes-Maritimes, où à côté des résidences somptueuses et des effets paillette d'une « jet set » outrageusement médiatisée, survivent des populations très démunies, dans des quartiers HLM dont certains secteurs sont vécus comme espaces de quasi-relégation. Les grands ensembles de Bon Voyage et de l'Ariane à Nice, ou le quartier Berthe à La Seyne (Var) concentrent ainsi des populations particulièrement défavorisées, aux particularismes ethniques et culturels

affirmés, dont la paupérisation empire de manière inquiétante. C'est dans ce type de quartiers que résident les 11 à 12% de la population des Alpes-Maritimes qui vivent en dessous du seuil de pauvreté¹⁴.

Ces poches de pauvreté dans une région plutôt riche apparaissent de plus en plus comme des lieux de forte tension sociale d'autant plus ressentie qu'elles sont situées dans des secteurs très bien identifiés, où se conjuguent crise sociale, chômage endémique, violence et insécurité malgré les efforts des pouvoirs publics qui mobilisent les crédits des divers dispositifs mis en oeuvre dans le cadre des politiques de la Ville. Certains adolescents, et plus généralement les enfants d'âge scolaire, vivent mal leur situation sociale qui les entraîne dans une classique spirale de refus et de violence¹⁵. Surtout quand ils sont les premières victimes de comportements discriminatoires qui les excluent quelquefois des systèmes de stages en entreprise.

Au total, dans une académie pourtant située au sixième rang national pour le revenu moyen par habitant, le taux de Rmistes (41,1 ‰) est très supérieur à la moyenne nationale de 34 ‰ tandis que le taux de chômage la place à un rang peu envié (3^{ème}).

Ce dualisme social est fortement lié aux types d'emplois offerts par le marché du travail : aux cadres de haut niveau attirés par les « technopoles » qui fleurissent sur la Côte d'Azur, il faut en effet opposer les très nombreux emplois médiocrement rémunérés offerts par une économie fortement orientée vers les services, entraînée pour l'essentiel par la multitude des PME du tourisme et du BTP. L'agriculture ne pèse plus guère, même si elle garde des productions prestigieuses, comme la floriculture autour de Grasse, ou les vignobles dans les bassins de la Provence intérieure. En revanche la place des artisans, commerçants et chefs d'entreprise est ici très forte, de moitié supérieure aux pourcentages nationaux. Dans les Alpes-Maritimes, 93,2 % des entreprises ont moins de 10 salariés. L'industrie n'occupe guère plus de 10 % de la main d'œuvre salariée, moitié moins qu'en moyenne française, avec, là aussi, peu de grandes entreprises (on ne recense que 30 entreprises de plus de 500 salariés, dont seulement 3 dans le Var).

Cette faiblesse du tissu industriel et l'absence de traditions industrielles (l'industrie grasse du parfum et la construction navale exceptées) susceptibles de porter un

¹⁴ Avec un décile au-dessus de ce seuil, on atteindrait 15 % !

¹⁵ Si globalement le nombre des phénomènes de violence recensés est en baisse, en revanche certaines formes graves sont en forte augmentation, notamment depuis 2001 (enquête rectorat de Nice, juin 2002)

enseignement professionnel attractif pour la jeunesse, représentent un des handicaps majeurs de cette académie où l'orientation vers les filières professionnelles est vécue comme une déchéance sociale. On peut y ajouter l'existence d'une importante «économie souterraine» dans laquelle s'engagent volontiers les jeunes, ce qui constitue l'une des explications aux sorties précoces du système scolaire.

La vive croissance de l'emploi salarié depuis 1990, notamment dans le Var (+ 7,2 % de 1990 à 1997, contre - 0,5 % dans les Alpes-Maritimes) est donc liée aux services, mais cette offre d'emplois essentiellement saisonniers et précaires, ne fait guère appel à des personnels qualifiés détenteurs de diplômes de niveau IV. Les séries technologiques et les filières tertiaires en souffrent d'autant.

Là encore, il faut faire la part entre les deux départements : si effectivement les revenus des familles des Alpes-Maritimes soumises à l'IRPP sont largement supérieurs à ceux observés dans la région et en France, il n'empêche que ceux des foyers non imposés sont toujours plus bas dans ce département que dans le Var et dans la région PACA. Les extrêmes sociaux sont ainsi moins forts dans le Var que dans les Alpes-Maritimes, mais les critères de pauvreté sont plus accusés dans le Var : le taux de «Rmistes» y est notamment bien supérieur (46‰ contre 35 ‰ au 30.06.2000), et le revenu moyen des ménages place ce département loin de son voisin azuréen.

Taux de chômage 1999 et % de Rmistes dans la population¹⁸

	Pourcentage de Rmistes	Taux de chômage en 2000
	Au 30.06.00	(au sens BIT)
Alpes-Maritimes	34,8 ‰	11,1 %
Var	46 ‰	13,6 %
France	33,4 ‰	9,6 %

Source : géographie de l'école 2001

¹⁸ Le taux de chômage dans le Var au troisième trimestre 2001 (chiffre INSEE disponible lors de la mission) reste non seulement beaucoup plus élevé qu'en moyenne nationale (12,3% contre 8,9%) mais il augmente à nouveau. Dans les Alpes-Maritimes, le taux de chômage se maintient à 9,8%.

Revenu fiscal des ménages imposables en 1998 (sur les revenus 1997)

Alpes-Maritimes	142.091 F.
Var	136.739 F.
France	142.413 F.

Source : INSEE, données économiques et sociales PACA, 2001.

Les phénomènes de pauvreté sont cependant beaucoup plus diffus dans le Var que dans les Alpes-Maritimes, ce qui n'est pas sans conséquence sur la carte de l'éducation prioritaire.

On ne s'étonne pas non plus de retrouver les Alpes-Maritimes sensiblement au-dessus de la moyenne française pour ce qui concerne les boursiers des collèges, notamment de ceux bénéficiant du taux le plus élevé : 7,7% contre 5,8% dans le Var, qui est au niveau moyen français. En revanche, pour ce qui concerne les lycées, les médiocres ambitions scolaires des familles les plus démunies ne les portent pas à l'évidence aux efforts du coût, même partagé avec la collectivité, d'études longues. Les taux de boursiers lycéens sont donc proches des chiffres nationaux, avec même un retard accusé pour les bourses destinées aux lycéens de la filière professionnelle.

L'académie de Nice s'inscrit bien dans cette auréole de régions méditerranéennes caractérisées par une attractivité démographique remarquable, mais qui peinent à satisfaire, malgré un réel dynamisme économique, la demande d'emplois que supposent leur attractivité et leur incontestable rajeunissement. Le dualisme social s'accuse, l'économie régionale créant beaucoup plus d'emplois peu qualifiés que de positions de cadres dont la part dans la population active est tombée du tiers au quart du total des salariés dans les dernières années. Saisonnalité et précarité font ainsi les cohortes de chômeurs et de Rmistés, fragilisant ces familles fraîchement débarquées et vivant au rythme d'emplois mal assurés, relayés plus ou moins bien par les dispositifs d'aide sociale.

C'est dans ce contexte géographique et sociologique très particulier que se situe l'action éducative au sein d'une académie qui doit répondre à quatre grands défis :

1) faire face à une démographie galopante en assurant la même chance à ses quelques 355.000 jeunes scolarisés dans le public et le privé sous contrat, issus d'une population régionale plus discriminée socialement et culturellement qu'ailleurs ;

2) adapter l'offre de formation à ces nouveaux publics scolaires et à une économie post industrielle spécifique portée par les hautes technologies et les activités de service;

3) utiliser au mieux des moyens trop longtemps mesurés pour assurer une plus grande efficacité à un système éducatif qui peine à sortir de ses vieux schémas;

4) donner une cohérence d'ensemble au pilotage des divers dispositifs de gouvernance du système éducatif à tous les niveaux de l'académie.

Première partie

LE DEFI DEMOGRAPHIQUE : ASSURER L'ACCUEIL DE TOUS LES ELEVES

La pression quantitative, ses aléas dans le temps et dans l'espace, rendent difficiles les préparations des rentrées scolaires. Il faut pourtant disposer des locaux permettant d'accueillir les élèves, des emplois nécessaires à l'enseignement et au fonctionnement des écoles, collèges et lycées, des dispositifs adaptés aux situations particulières de certains jeunes.

1 - 1 Construire les locaux nécessaires dans un contexte de pénurie foncière

1-1-1 Les conséquences de l'explosion des effectifs scolaires

Taux de croissance de la population des moins de vingt ans (1990-99)

	2-16 ans	Moins de 20 ans
Alpes-Maritimes	+ 4,7%	+ 3,04 %
Var	+ 5,4 %	+ 5,32 %
France	- 3,2 %	- 4,40 %

Source : INSEE géographie de l'école 2001 INSEE - DEP

Si la part des moins de vingt ans place encore l'académie loin de la moyenne nationale (21,9 % contre 25,8 %), le **renouveau de la natalité et l'afflux migratoire** des jeunes adultes évoqués plus haut bouleversent la pyramide des âges et imposent à l'académie de mobiliser les moyens nécessaires pour accueillir tous ces jeunes. Ce rajeunissement démographique, qui contraste avec le tassement national (cf. le tableau ci-dessous), entraîne

une rapide augmentation des effectifs scolaires qui dépassent désormais les 346 000 élèves (public + privé) à la rentrée 2001.

**Comparaison académie de Nice / France du taux de croissance des effectifs
scolaires par niveaux entre 1994 et 1999 :**

	Académie de Nice	France
Pré élémentaire	- 2,04	- 4,79
Elémentaire	+ 2,68	- 3,12
Collèges	+ 2,88	- 2,90
LEGT	+ 9,65	+ 1,02
LP	+ 4,21	- 9,55

Source : DPD

Le rythme s'étant accéléré, l'académie de Nice se présente désormais en champion national du taux de progression (en métropole) avec ses + 3721 élèves dans l'enseignement public à la rentrée 1999, + 4154 à celle de 2000, + 4005 en septembre 2001 (+ 1188 dans le primaire, + 1813 dans les collèges, + 1004 dans les LEGT, seuls les LP étant restés au même niveau). Au total, l'académie a gagné 9056 élèves dans le second degré entre 1997 et 2001, soit une progression de 6,6 %.

Evolution des effectifs sur la période Sept.1997 à Sept.2001¹⁹

	En valeur absolue	En %
Collèges	+ 6375	+ 7,9
Lycées pré bac	+ 2414	+ 6,9
STS	+ 459	+ 13,2
CPGE	- 89	- 4,7
Lycées professionnels	+ 174	+ 1,2
SES – SEGPA	- 277	- 9,4
Total second degré	+ 9056	+ 6,6

Sur les trois seules dernières rentrées, le second degré public affiche une augmentation globale de 3,68 % de ses effectifs. Notons ici la fin de la baisse, à la rentrée 2001, des effectifs dans les LP publics alors que l'on avait encore enregistré une diminution

¹⁹ Source DESCO : Bilan de la rentrée scolaire 2001 dans le second degré public (octobre 2001)

de 216 en 2000²⁰. Dans le premier degré, la hausse concerne essentiellement l'enseignement pré-élémentaire (+ 1926).

En cinq ans, depuis l'année scolaire 1997-98, le département des Alpes-Maritimes a vu ses effectifs croître de 3000 élèves en collèges et de 1100 élèves en lycées, sans aucun établissement nouveau. L'inspection académique signale que 36 des 67 collèges dépassent leur capacité d'accueil, notamment sur l'arrondissement de Grasse.

Cette croissance concerne aussi l'enseignement privé sous contrat, certes statistiquement modeste dans l'académie de Nice²¹, mais qui n'en subit pas moins les effets de cette progression et qui doit gérer de redoutables problèmes d'augmentation des effectifs dans des établissements mal préparés pour accueillir de plus en plus d'élèves.

Sur cette lancée, l'académie pourrait avoir à accueillir dans ses lycées près de 7000 élèves supplémentaires d'ici 2007²².

1-1-2 Malgré des taux de scolarisation pourtant plutôt médiocres

Le **taux de scolarisation pré-élémentaire** demeure très inférieur à ce que l'on observe dans le reste du pays (taux de scolarisation à deux ans : **10,6% contre 35,2%**), une différence qui s'explique par la nécessité de faire face aux urgences de la scolarité obligatoire.

Taux de scolarisation à deux ans (en % des enfants de deux ans scolarisés par rapport à l'ensemble des enfants de deux ans)

Alpes maritimes	10
Var	11,5
Académie	10,6
France	35,2

L'académie a affiché un temps une politique résolument volontariste, fixant un objectif très ambitieux de scolarisation des enfants de deux ans à 19 %. Cet objectif global est aujourd'hui largement atténué, la demande sociale étant d'ailleurs assez diffuse dans cette académie où l'emploi féminin, bien qu'en progression, reste en dessous des moyennes nationales et où les collectivités locales font connaître leur incapacité à construire de nouvelles écoles. La priorité a été donnée aux ZEP qui accueillent toutes les demandes. On mentionnera aussi l'effort fait par l'inspection académique du Var qui est parvenue à la

²⁰ (source : note de rentrée de l'IGAENR 20.11.2001)

²¹ Premier degré : 8,58 % en 1999 (France : 16,04%)
Second degré : 15,30 % en 2000 (France : 25,94 %)

²² Déclaration du Recteur devant l'assemblée régionale le 29 juin 2001

rentrée 2001 à scolariser la quasi-totalité des enfants de trois ans, ce qui n'était pas le cas antérieurement.

Si le taux de passage instantané du premier au second degré (académie :91,1 % ; France : 87,2 %) place l'académie en bonne situation, sensiblement au-dessus du niveau moyen national, et ce aussi bien dans les Alpes-Maritimes (91,2%) que dans le Var (90,2%), il n'empêche que le pourcentage d'enfants scolarisés d'âge scolaire « lycée » (16 et 17 ans) demeure encore très inférieur aux moyennes nationales. A 17 ans, le taux de scolarisation est inférieur à la moyenne nationale (89 % des jeunes de 17 ans sont encore scolarisés contre 92% en France), ce taux de scolarisation étant d'ailleurs inférieur de 3,3 points pour les filles et inférieur de 2,8 points pour les garçons. L'écart s'accroît avec l'âge, ce qui est cohérent avec l'observation des sorties du système scolaire (de toutes natures) dans l'académie :

Taux de scolarisation post scolarité obligatoire :

	Alpes-Maritimes	Var	Académie Nice	France
16 à 19 ans	86,7	74,4	80,8	84,4
20 à 24 ans	39,2	22,2	31,6	35,2

Source : DPD, chiffres de 1999

On relève que c'est le Var qui est à l'origine des faibles taux académiques, les Alpes-Maritimes se situant nettement au-dessus des chiffres nationaux.

1-1-3 Les prévisions d'effectifs à 2008 signalent l'urgence de la situation

Les prévisions d'effectifs d'ici 2008, établies par le rectorat, soulignent les déficits de capacités d'accueil sur la Côte d'Azur (de Cannes à Nice), sur le secteur de Fréjus, le centre Var, la périphérie de l'agglomération toulonnaise (Hyères et la Seyne), et l'ouest du Var. La situation est surtout préoccupante pour les LEGT et les LP (malgré le tassement des effectifs dans ces établissements), avec des déficits prévisibles pouvant atteindre, voire dépasser, 20 %. Les déficits les plus élevés sont à l'ouest, sur l'axe Aix-Fréjus, dans les bassins de Brignoles et de Draguignan. L'ouverture, programmée pour 2004, d'un lycée à St-Maximin-la-Sainte-Baume devrait soulager ce secteur. Le Recteur souligne toutefois la difficulté de trouver les terrains, et pas seulement sur le littoral, dans ces régions fortement convoitées.

Capacités d'accueil et effectifs prévisibles par bassin de formation sur la période 2000 à 2008 :

BRIGNOLES		DRAGUIGNAN		NICE TROIS VALLEES (montagne et centre-ville de Nice)				
Pas de déficit		Pas de déficit		Pas de déficit				
Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005		Pas de déficit		Pas de déficit				
LA SEYNE	TOULON	HYERES	FREJUS	CANNES GRASSE	ANTIBES VALBONNE	NICE CAGNES	NICE EST	MENTON ROYA
Pas de déficit	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005
Pas de déficit	Pas de déficit	Pas de déficit	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005	Pas de déficit	Pas de déficit
Pas de déficit	Pas de déficit	Pas de déficit	Pas de déficit	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005	Pas de déficit	Pas de déficit	Pas de déficit	Pas de déficit

Source statistique : Rectorat DEP 24.07.01

Légende :

Les noms correspondent à chacun des bassins de formation, et pour chacun l'état prévisionnel pour les collèges (première ligne), les lycées d'enseignement général et technologique (deuxième ligne), les lycées professionnels (troisième ligne)

En vert, les bassins appartenant à une même agglomération.

	Pas de déficit
	Apparition d'un déficit à partir de 2003-2005
	Déficit continu

1-1-4 D'importants programmes en cours mais aussi des interrogations

L'augmentation continue des effectifs porte à saturation nombre d'établissements et impose un programme résolu de rénovation, d'extensions et de constructions nouvelles. Les collectivités locales ne s'y soustraient pas, que ce soit la région PACA ou les deux départements.

Onze collèges sont programmés d'ici 2005 : cinq dans les Alpes-Maritimes, six dans le Var. C'est sur le secteur Cannes-Grasse, dont on a vu plus haut le dynamisme démographique, que le département des Alpes-Maritimes porte son effort. Les ouvertures à la prochaine rentrée d'un nouveau « collège 800 » à Mandelieu et d'un autre à Valbonne, devraient soulager les fortes pressions dans ce secteur. Plus à l'ouest cependant, aux confins du Var, le collège de Peymenade devra attendre, pour alléger ses effectifs, la réalisation de celui de Saint-Vallier-de-Thiery désormais prévue pour 2004, tout comme ceux d'Antibes et de Sophia Antipolis.

Dans le Var, trois nouveaux collèges sont programmés pour 2003 (Figanières, Besse et Montouroux), trois autres d'ici 2005 (Roquebaron, Saint Zacharie et Le Pradet). Là aussi, on s'efforce de répondre à l'urgence liée au développement accéléré de petites collectivités quelque peu submergées par la vague démographique. Le département s'est également engagé dans un plan de remise à niveau des installations sportives (15 sont programmées sur 20 prévues). Dans les Alpes-Maritimes, un plan s'étalant jusqu'à 2008 prévoit de doter chaque collège d'une installation sportive couverte. Les sept internats du département font également l'objet d'opérations de rénovation.

Quant aux **lycées, la construction, l'extension ou la restructuration d'une douzaine d'établissements** sont engagées ou prévues pour les prochaines années. La Région s'y engage résolument et s'efforce à un maximum de cohérence en voulant faire des lycées « des lieux agréables favorisant la vie scolaire et prenant en compte la réforme en cours ». Un effort particulier a été accompli pour les équipements sportifs, les services de demi-pension et les internats. Les services de la Région s'appuient désormais sur un référentiel de programmation, élaboré avec les autorités académiques, qui définit un cahier des charges pour la construction du « lycée du XXIème siècle ».

Mais c'est évidemment dans le domaine de la construction que l'effort est le plus spectaculaire. Il est vrai que le budget 2001 de la Région consacre aux lycées pas moins de

170 millions d'euros dont plus de cent pour les seuls investissements. Sont concernés les nouveaux lycées polyvalents, dans le Var à Saint-Maximin-la-Sainte-Baume, dont les 1500 places seront ouvertes à la rentrée 2004, ainsi qu'à Hyères (transformation en LEGT du petit LP Costebelle dont la capacité actuelle de 200 places sera portée en 2002 et 2003 à 1400 places), auxquels on ajoute les extensions-rénovations des lycées Raynouard à Brignoles et Gassin à Saint Tropez (+ 200 places), ainsi que la restructuration totale sans augmentation de capacité du lycée Saint-Exupéry à Saint Raphaël. Un autre lycée de 1300 places est programmé pour 2005 dans le canton du Muy. Au total cela représente un potentiel supplémentaire de 5000 places dans les lycées du Var. Il faudra également répondre à la demande prévisible sur Fayence (au nord de Fréjus) sans pour autant fragiliser les lycées de l'arrondissement de Grasse, les élèves du secteur se trouvant aux limites des deux départements du Var et des Alpes-Maritimes.

Dans les Alpes-Maritimes, si l'ouverture du nouveau LEGT de Vence (1100 élèves) se fera bien en septembre 2002, trois autres projets demeurent encore incertains : les besoins décelés dans le secteur de Valbonne, le centre international (CIV) étant saturé, pourraient être satisfaits par un nouvel établissement à Biot (800 élèves). La construction d'un nouvel établissement s'avère également indispensable pour désengorger les lycées de l'est niçois. La localisation actuellement étudiée, à Drap, serait une localisation par défaut. La ville de Nice ne semble pas vouloir accueillir ce lycée dont la construction apparaît pourtant indispensable pour scolariser certains de ses propres élèves et argue d'un manque de terrains disponibles alors qu'elle parvient à en trouver pour d'autres projets. Le fait culturel local renforce les interrogations puisque si l'on «descend » volontiers vers ou dans Nice, on ne «remonte » pas.

L'inspection générale doit attirer l'attention sur les nombreuses difficultés que rencontrerait la construction d'un lycée à Drap, la bonne ou la mauvaise volonté des autorités municipales pour mettre des terrains à disposition ne pouvant servir de critère unique aux implantations.

La Région entend aussi répondre à la demande du haut pays montagnard niçois en engageant un concours pour la construction d'un « lycée de la montagne » dont la localisation a été arrêtée sur le site de la commune de Valdeblore. Comme pour le cas du lycée de l'est niçois, les choix ne sont pas techniques : le vivier des élèves n'existe pas alentour. Le projet pédagogique en cours d'élaboration peut cependant permettre d'en faire un lieu d'expérimentation dans la mesure où les futurs élèves de ce lycée prépareraient des diplômes

délivrés par d'autres ministères dans les domaines ruraux (Agriculture) et du tourisme sportif (Sports).

L'engagement incontestable du Conseil Régional et des Conseils Généraux est cependant freiné par divers facteurs qui sont liés aux conditions locales qu'imposent la rareté et le prix des terrains et le renchérissement des coûts de la construction.

Partout on signale les très grandes difficultés qu'éprouvent ainsi les collectivités responsables pour trouver les surfaces indispensables. Il est vrai que nombre de communes n'ont guère envisagé de classer les espaces nécessaires dans leurs plans d'occupation des sols, encore moins de constituer les réserves foncières requises. Les inspecteurs l'ont constaté parfois et ont pu s'étonner que l'on réserve un espace libre de toute construction et disponible, proche d'un collège qui ne dispose ni d'un gymnase ni de terrains de sports, pour la construction d'un supermarché.

Les choix, déjà difficilement négociés entre et avec les autorités locales, se heurtent aussi à des recours contentieux à répétition de la part d'intérêts individuels qui retardent les mises en œuvre effectives. Dans le Var, il ne faut pas moins de cinq ans, quand ce n'est pas beaucoup plus, entre la décision de construire et l'inauguration d'un lycée²³. Autre exemple, le lycée de Vence, évoqué plus haut et qui ouvrira ses portes à la prochaine rentrée, le fera avec quatre ans de retard.

Les délais normaux de réalisation sont par ailleurs aggravés par un très sensible renchérissement des coûts de la construction qui peut aller de 20 à 35 % par rapport aux prévisions. La plupart des projets sont ainsi retardés par les délais qu'imposent les appels d'offres qui se révèlent infructueux. Il n'est donc pas certain que les effectifs et les locaux évoluent simultanément et qu'il n'y ait pas, ici ou là, un décalage très préjudiciable.

A l'évidence, les autorités académiques doivent attirer l'attention des communes sur cette question immobilière et sur les prévisions à long terme faites par les services statistiques afin de les inciter à constituer des réserves foncières et à intégrer le fait scolaire dans leurs documents d'urbanisme. A l'inverse, les révisions de schémas ou plans locaux d'urbanisme devraient être systématiquement portées à la connaissance du rectorat et/ou des inspections académiques.

Actuellement on ne peut que constater la difficulté à construire là où se trouvent les élèves.

²³ Les délais normaux sont de l'ordre de trois ans et demi.

1-2 Obtenir les moyens et bien les utiliser.

Pour appréhender la situation des moyens, il faut la rapporter à l'état des besoins.

Rappelons que de 1991 à 2001, l'académie de Nice a accueilli 26 470 élèves de plus dans l'enseignement public, 8773 dans le premier degré et 17 697 dans le second degré, comme le montre le tableau ci-après :

	1991	2001	Evolution
Elèves dans le 1 ^{er} degré	169 496	178 269	+ 8 773
Elèves dans le 2 ^{ème} degré	129 593	147 290	+ 17 697

Données DESCO – Bilans de la rentrée scolaire 2001

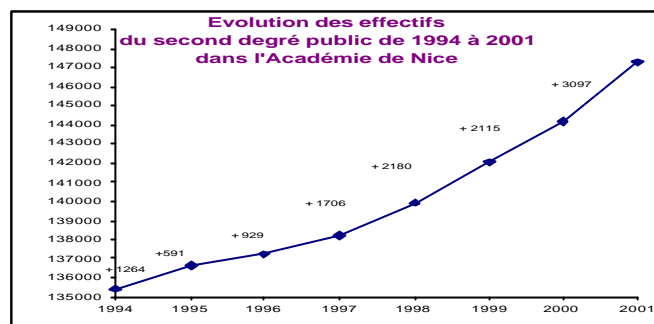
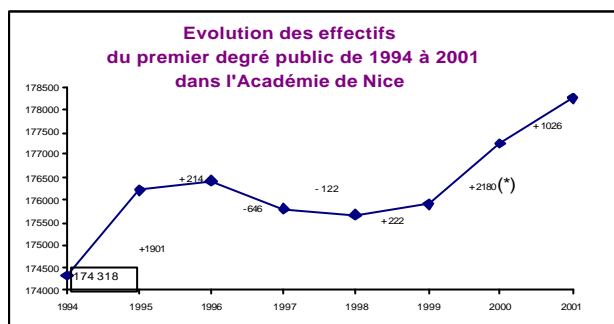
Comme on l'a vu ci-dessus, et alors même qu'elle reflète une tendance nationale au non parallélisme – la baisse est plus importante dans le premier degré que dans le second degré -, la forte différence d'évolution entre le 1^{er} et le 2^{ème} degré dans l'académie de Nice, et sur onze années, a principalement son origine dans l'arrivée de populations migrantes: ce ne sont pas seulement des élèves passés dans les écoles de l'académie qui sont dans le second degré. Un nombre important arrive d'autres régions de France, ou de l'étranger, directement dans les collèges et les lycées, rendant difficiles les prévisions.

On peut l'illustrer par un exemple précis : une société étrangère de hautes technologies a décidé de construire une unité sur le site de Sophia Antipolis, prévue pour employer 200 techniciens de haut niveau (ingénieurs notamment). En général, les entreprises de ce type font venir la plus grande partie de leur personnel et ne le recrutent pas sur place. S'agissant de personnes qui arrivent le plus souvent avec leur famille, il doit en résulter 400 à 500 élèves de plus. La conjoncture défavorable après les attentats du 11 septembre 2001 a conduit la société à ne pas ouvrir le site. Mais celui-ci est achevé, prêt à démarrer et si la croissance repart dans le domaine de l'électronique, il ne faudra que quelques semaines pour faire tourner l'entreprise et pour que les demandes d'inscription dans les établissements scolaires se manifestent.

Outre son volume (+ 8,9 %), la continuité de la croissance des effectifs scolaires fait de l'académie de Nice l'une des quelques académies atypiques puisque, dans le même temps,

le nombre d'élèves a baissé en France de plus de 500 000 soit de plus de 4,3 %. En outre cette croissance s'est accélérée ces dernières années.

Evolution des effectifs pour les 1^{er} et 2nd degrés



Parallèlement à cette hausse du nombre des élèves, l'académie a bénéficié d'une augmentation des emplois d'enseignants mis à sa disposition.

	1991	2001	Evolution
Emplois 1 ^{er} Degré (1)	8 148	9 166	+ 1 018
Emplois 2 ^{ème} Degré	9 529	12 544,38 ETP	+ 3 015 (2)

(1) Source : document DESCO - Bilan de la rentrée scolaire 2001

(2) Les emplois et les ETP ne peuvent pas être directement comparés. Voir le point 1-2-2.

1-2-1 Dans le premier degré, les moyens ont, a priori, suivi correctement les effectifs scolaires, et même au delà puisqu'il y a 1018 emplois de plus pour 8773 élèves supplémentaires soit un emploi pour huit élèves. Le rapport est sensiblement moins favorable si l'on compare uniquement le nombre de postes implantés en écoles qui passe de 6954 en 1991 à 7720 à la rentrée 2001 soit 766 emplois de plus (environ un pour douze élèves). Les moyens de remplacement sont également en hausse, passant de 549 emplois à 646 (+ 97). Le taux de remplacement s'est ainsi accru de 6,74 % à 7,04 % dans l'ensemble de l'académie (cf. ci-dessous l'utilisation).

Le sentiment de frustration qui s'est développé dans l'académie de Nice sur ce point ne repose donc pas sur un constat objectif d'une évolution qui serait défavorable du taux d'enseignants par élèves – il s'est amélioré – mais d'une notion nouvelle qui est la comparaison avec le taux moyen national d'encadrement. Plusieurs références sont possibles

mais, dans un souci de continuité, les données DESCO sur le bilan de la rentrée 2001 seront reprises ici, le P/E étant le nombre d'enseignants pour 100 élèves (après déduction de certains emplois pré-affectés) :

	P/E de Nice	P/E de la métropole	Ecart
1991	4,73	5,01	- 0,28
2000	5,04	5,32	- 0,28
2001	5,08	5,32	- 0,24

Il est donc exact que l'académie de Nice est en retrait par rapport au taux moyen d'encadrement dans le premier degré public et que, malgré une amélioration en valeur absolue – la seule importante puisqu'il y a plus d'enseignants par élèves –, l'écart avec la moyenne nationale est resté rigoureusement identique pendant dix ans, n'amorçant un très léger redressement qu'à la rentrée 2001. Une part non négligeable de l'évolution nationale est venue de la diminution du nombre d'élèves, l'accroissement du P/E de l'académie de Nice n'ayant pas bénéficié du même phénomène et n'étant dû qu'à l'attribution de moyens nouveaux.

Les écarts sont un peu moindres, mais dans le même sens, si l'on compare le P/E de l'académie non plus avec la moyenne nationale mais avec le groupe des académies qui, comme elle, sont classées «urbaines homogènes » par rapport à des critères territoriaux, le P/E moyen de ce groupe étant de 5,19.

Depuis dix ans l'évolution a été totalement identique dans les deux départements de l'académie, le Var et les Alpes-Maritimes ayant un P/E de 4,73 en 1991 et de 5,08 en 2001. Cette égalité n'est pas nécessairement équivalente à de l'équité, à la fois parce que les données socio-géographiques des deux départements ne sont pas identiques – et qu'elles justifieraient un P/E un peu plus favorable dans le Var - et parce qu'avec un P/E identique la baisse de la pré-scolarisation des enfants de deux ans est moindre au cours des deux dernières années dans le Var (de 13 % à 11,5 %) que dans les Alpes-Maritimes (de 15,3 % à 10%). Ces deux éléments doivent être pris en compte lors de la répartition de l'enveloppe académique.

Les prévisions d'élèves dans le premier degré continuent d'être à la hausse pour les prochaines années, avec tous les aléas liés à l'origine migratoire de l'accroissement de population. Il est d'ailleurs possible qu'il se produise désormais des mouvements de

populations internes à l'académie, ce qui ne serait pas forcément neutre en termes de besoins, quelques élèves de moins dans une commune n'entraînant pas obligatoirement la fermeture d'une classe mais, ajoutés à d'autres nouveaux arrivants du même genre, pouvant justifier l'ouverture d'une classe ailleurs.

Il paraît nécessaire de rappeler que la référence à la moyenne nationale est un constat et que l'alignement sur cette dernière ne peut constituer un objectif, ne serait-ce que par le caractère forcément mouvant du P/E national : si ceux qui sont en dessous de 5,32 sont amenés à ce niveau, le P/E moyen augmentera automatiquement, peut-être à 5,50 ou 5,60 et ainsi de suite. Ce qui importe c'est que l'administration centrale accompagne bien, comme elle vient de le faire au cours des trois dernières années²⁴, les flux des nouveaux élèves.

Le rectorat de l'académie et les deux inspections académiques des Alpes-Maritimes et du Var devront veiller à utiliser prioritairement les moyens délégués pour assurer l'encadrement des classes ainsi que pour améliorer l'efficacité du remplacement des enseignants absents. Les décisions prises pour la rentrée 2002 vont dans ce sens.

Antérieurement, le choix fait par le département des Alpes-Maritimes de concentrer ses moyens de remplacement sur des zones d'intervention localisées (ZIL) – 273 postes - au détriment des brigades départementales - 51 - s'est avéré source d'une baisse du rendement des emplois de remplacement. La comparaison avec le département du Var, qui a conservé une organisation du remplacement à partir, principalement, de brigades départementales, est éloquente :

	Pourcentage de postes en remplacement	Taux de couverture des besoins de remplacement
Var	6,62 %	88,03 %
Alpes-Maritimes	7,28 %	75,64 %

Avec 0,66 % de moyens en moins consacrés au remplacement, le Var assure un taux de couverture des remplacements supérieur de 12,39 %. Le taux d'efficience des emplois de remplacement (utilisation réelle des emplois) est de 91,4 % dans le Var et seulement de 67,5% dans les Alpes-Maritimes. Dans un contexte de progression des effectifs et de perspectives de nouvelles ouvertures de classes, ce constat a conduit l'inspection académique des Alpes-Maritimes à rééquilibrer son organisation du remplacement afin d'améliorer le

²⁴ Créations d'emplois dans le 1^{er} degré : + 32 en 1999, + 104 en 2000, + 125 en 2001, + 125 en 2002.

rendement des emplois qu'il y affecte : 1 emploi de ZIL a été repris dans chaque circonscription en 2001 et 2002 soit 32 emplois en deux ans. Cette évolution est à poursuivre.

La distorsion reste également importante entre le P/E total de l'académie tel qu'indiqué ci-dessus et celui correspondant aux seuls enseignants affectés dans les classes ou en remplacement. De 1991 à 2001, le premier est passé de 4,73 à 5,08, soit + 0,35, alors que le second est passé de 4,43 à 4,69, soit + 0,26. La proportion d'emplois nouvellement délégués affectés en établissements et au remplacement s'est donc réduite. Il n'est certes pas anormal, ni injustifié, que soient nommés de nouveaux conseillers pédagogiques, par exemple pour l'enseignement des langues étrangères, ni que plus de directeurs d'écoles bénéficient de décharges de service mais l'académie devra rester attentive à l'affectation de ses emplois nouvellement attribués afin que les classes et le remplacement restent une priorité absolue.

1-2-2 Dans le second degré, les comparaisons sont plus complexes car les modes d'attribution des moyens ont changé comme ont varié obligations de service des enseignants et horaires réglementaires des élèves.

Si l'on transforme les emplois en heures-année d'enseignement, sur la base des rendements respectifs des diverses catégories d'emplois en 1991 et en 2001, on dégage une évolution plus proche de la réalité : de 176 085 heures en 1991 on passe ainsi à 211 970 heures en 2001 soit une évolution du nombre d'heures par élèves (H / E) de 1,36 à 1,44. Là encore, et avec toute la prudence qu'il convient d'avoir lorsque tant de paramètres changent, le taux moyen d'encadrement s'est donc plutôt amélioré au cours de la dernière décennie, comme d'ailleurs dans l'ensemble de la France, avec une accélération récente²⁵.

Mais, comme pour le premier degré, c'est la situation relative de l'académie de Nice par rapport aux autres qui amène des interrogations. Le tableau suivant illustre la mauvaise position de l'académie au regard de plusieurs critères (rentrée 2000 – source DESCO) :

²⁵ Créations d'emplois dans le second degré en ETP : + 219, 2 en 1999, + 367,9 en 2000, + 362,3 en 2001, + 376, 8 en 2002

	Académie de Nice	Moyenne des académies
H / E collèges	1,15	1,21
Elèves par division en collège	24,7	24,1
H / E lycées (pré-bac)	1,28	1,39
Elèves par division en lycée	30,4	28,3
H / E lycées professionnels	1,92	2,1
Elèves par division en L.P.	21,5	20,1

Pour toutes les catégories d'établissements, l'académie de Nice dispose donc de moins d'heures d'enseignement par élèves que la moyenne des académies métropolitaines et elle doit accueillir plus d'élèves par division que la plupart de celles-ci. La situation est identique si, au lieu de prendre comme référence la division, on observe la structure d'enseignement, le E / S , ce qui signifie que les E.P.L.E. de l'académie peuvent moins pratiquer le dédoublement de classes ou l'enseignement par modules que dans d'autres académies :

	<u>Nice</u>	<u>Moyenne nationale</u>
E / S collèges	23,4	22,7
E / S lycées (pré-bac)	25,8	23,2
E / S lycées professionnels	17	15,7

Comme pour le premier degré, la comparaison avec des taux moyens n'a qu'une valeur indicative et passer d'un H/E de 1,15 à 1,21 n'est pas un objectif national. De même, aucune étude scientifique n'a mis en évidence que les résultats scolaires étaient meilleurs à 24,1 par classe plutôt qu'à 24,7. Là encore, ce qui compte c'est que l'augmentation des effectifs s'accompagne de celle des heures d'enseignement nécessaires.

En ce qui concerne l'utilisation des moyens d'enseignement au sein de l'académie, on relève que la situation est équitable entre les collèges, les lycées et les lycées professionnels, aucune catégorie n'ayant été favorisée par rapport à d'autres. Par contre, la situation du remplacement n'est pas plus satisfaisante que dans le premier degré : alors que les besoins de remplacement sont identiques à ceux observés en moyenne nationale (3,44 % à Nice pour 3,43 % en France), l'académie a implanté 6,52 % de ses emplois dans des zones de

remplacement alors que l'ensemble des académies n'y consacrent que 5,25 % de leurs moyens. Le taux d'efficience n'est en effet que de 68,67 % à Nice alors qu'il est de 79,7 % en moyenne nationale. Il faut donc mobiliser plus de remplaçants à Nice que dans les autres académies pour répondre à un besoin identique de remplacement.

Outre quelques facteurs liés à l'âge et à l'état de santé de certains enseignants remplaçants, que l'on n'omettra pas car ils sont bien réels, la cause essentielle de cette situation se trouve dans une carte des zones de remplacement qui répond plus aux vœux d'affectation des personnels qu'aux besoins du service public d'enseignement. Si l'on comprend bien les difficultés qu'il y a à revenir sur cette situation, compte tenu des réactions syndicales hostiles à tout projet de redéfinition des zones de remplacement allant dans le sens d'une extension du territoire couvert par chaque zone, il n'en demeure pas moins qu'il est indispensable de réviser cette carte, par exemple à l'occasion du départ des titulaires actuellement nommés sur ces zones ce qui permettra de ne pas porter atteinte à des situations personnelles. En l'état actuel des choses, ce sont les établissements scolaires qui perdent des emplois qui pourraient leur être affectés au lieu de l'être à des zones de remplacements au faible rendement.

Dans cette situation, on peut s'interroger sur les choix qu'a fait le rectorat de l'académie pour le mouvement intra académique des personnels enseignants en 2001 puisqu'il a privilégié la couverture des postes en zone de remplacement à celle des postes en établissements : alors que 82,4 % des postes mis au mouvement étaient en établissements et seulement 17,6 % en zones de remplacement, 42,3 % des affectations ont été prononcées en zone de remplacement et 57,7 % en établissements. De ce fait, il est resté 272 postes vacants dans les établissements scolaires à l'issue du mouvement ce qui a nécessité de nombreuses affectations de remplaçants à l'année et le recrutement de contractuels y compris dans des disciplines dont tous les remplaçants ne seront pas, ou seront peu, utilisés au cours de l'année. Des corrections doivent être apportées pour, qu'à l'avenir, la ressource humaine – structurellement déficitaire – soit mieux répartie et que plus de postes en établissements soient pourvus par des titulaires. Le mouvement intra-académique 2002 s'est effectué avec des évolutions positives sur ce point.

On ajoutera que pour **d'autres emplois éducatifs**, notamment ceux de conseillers principaux d'éducation, les rapports à des moyennes nationales ne sont pas établis mais les comparaisons que les inspecteurs généraux ont eu l'occasion d'effectuer avec d'autres académies dans lesquelles ils se sont rendus confirment la faiblesse relative des dotations de l'académie de Nice, prix sans doute d'une image trop idyllique des établissements de la Côte

d'Azur . Face à cette «pénurie », et même si elle a pu générer certains mécontentements, la décision des autorités académiques de privilégier les lycées professionnels par rapport aux lycées d'enseignement général et technologique doit être approuvée. Elle a ainsi conduit à attribuer deux emplois de CPE à des lycées professionnels de 600 à 700 élèves alors que des lycées de plus de 900 élèves n'en ont qu'un. Il est normal que des établissements scolaires bénéficient d'un encadrement plus étoffé lorsqu'il est vérifié qu'ils accueillent des publics plus difficiles.

Les inspecteurs généraux partagent les inquiétudes du Recteur face à l'absence de créations de postes de maîtres d'internat/surveillants d'externat (**MI-SE**) malgré l'ouverture de deux lycées et de deux collèges et l'existence de foyers d'incivilités.

Même pour **les emplois d'aides éducateurs**, l'académie de Nice est la plus mal dotée : elle dispose de 3,97 emplois pour 1000 élèves, chiffre le plus bas de France, la moyenne nationale étant de 5,96 pour 1000. Tout le secteur de la vie scolaire et de son animation s'en trouve handicapé. Les responsables nationaux ont, ou ont eu dans une période récente, le plus grand mal à appréhender l'académie de Nice telle qu'elle est, l'image l'emportant sur la réalité.

Les efforts à faire pour relever le défi des moyens d'enseignement dans le second degré sont donc répartis entre l'administration centrale, qui doit poursuivre sa politique d'attribution d'emplois à due proportion des augmentations des effectifs scolaires, et les services académiques qui doivent veiller à l'utilisation optimale des emplois qui leur sont délégués. A ce titre, l'attribution de moyens à des établissements scolaires pilotes sur la base d'un projet et d'un contrat de mise en œuvre passé avec le rectorat, plutôt qu'en fonction de critères mécaniques, - opération qui s'amorce- doit être développée et encouragée.

1-2-3 La situation des emplois administratifs, techniques, ouvriers et de service (ATOS) est sans aucun doute la plus difficile car les dotations n'ont pas suivi l'augmentation du nombre des élèves et les ouvertures de classes ou d'établissements. A la fin de l'année 2000, il y avait en France en moyenne 20,67 emplois ATOS par établissement scolaire du second degré alors que dans l'académie de Nice il n'y en avait que 17,76. Plus significatif encore, le fait qu'il y avait 34,1 ATOS pour 1000 élèves en moyenne française et seulement 26,72 dans l'académie. L'écart était de 1,8 point pour les emplois administratifs et de 4,3 points pour les emplois ouvriers et de service (il était minime pour les emplois de laboratoire).

L'administration centrale connaît d'ailleurs cette situation puisque le document détaillé qu'elle a publié sur le constat de rentrée 2001 fait état d'un déficit de 549 emplois par rapport à la dotation théorique de l'académie de Nice calculée selon les données désormais

prises en compte par la direction de l'administration du ministère, soit 14,7 % de déficit. L'académie est classée en 29^{ème} et avant dernière position, seule celle de La Réunion étant proportionnellement plus déficitaire (-17,7 %).

L'écart entre la dotation théorique et la dotation réelle s'est d'abord stabilisé de 1996 à 1999 autour de 245 emplois (baissant même à 203 emplois en 1997) avant de passer brutalement à 448 en 2000 avec, il est vrai, de nouveaux critères. Malgré la prise de conscience de cette situation²⁶, les dotations pour la rentrée 2001 ont encore accru cet écart de 101 postes, en raison de l'application intégrale du nouveau barème. Ce sont toujours les emplois ouvriers et de service qui accusent le plus grand déficit (-383) devant les emplois administratifs (-156).

A la différence des emplois d'enseignement, il s'agit ici du constat d'un écart entre un droit théorique et une situation réelle. Il est donc nécessaire de poursuivre le rééquilibrage amorcé à la rentrée 2002. On aurait tort de sous-estimer les conséquences du manque d'ATOS sur la vie scolaire ou même sur l'enseignement car un établissement scolaire est un tout dont les équilibres internes doivent être préservés.

Dans cette situation, l'académie de Nice a conservé un comportement relativement vertueux en ne recrutant que 2056 contrats emploi solidarité (CES) et 380 contrats consolidés (CEC). C'est, bien sûr, supérieur à l'état du déficit en postes mais d'autres académies, pourtant bien moins déficitaires, ont largement plus recouru à cette solution. Il convient que Nice ne soit pas pénalisée par cette modération.

Quant **aux personnels médicaux et sociaux**, le constat de situation est également défavorable, les 33 emplois de médecin, 117 emplois d'infirmière et 64 emplois d'assistante sociale étant nettement insuffisants. Il y a un médecin pour 6500 élèves (5920 en moyenne nationale), une infirmière pour 2220 élèves (1960) et une assistante sociale pour 2290 élèves (1940). Le rectorat a été conduit à mettre en œuvre un plan de redéploiement des emplois d'infirmières afin que la pénurie soit supportée d'une manière équitable et en veillant à préserver le plus possible les collèges. Cela ne suffit pas à éviter qu'une cité scolaire (collège + lycée) de 2500 élèves, dotée d'un important internat, n'ait pas d'infirmière le lundi après midi et le mercredi matin ; ou qu'un lycée technologique, dont une bonne partie des élèves manipulent des produits corrosifs, n'ait pas d'infirmière un jour par semaine. Le recours à des secours extérieurs (pompiers voire SAMU faute d'autre solution) est fréquent alors que rien dans la gravité des atteintes corporelles ne le justifie vraiment.

²⁶ Créations d'emplois ATOSS : + 18 en 1999, + 56 en 2000, + 108 en 2001, + 120 en 2002

Le défi pour les prochaines années sera de parvenir à réduire l'écart entre les besoins et les dotations dans un contexte d'ouverture de nouveaux établissements (cf. 1-1 ci-dessus). Sans un effort volontariste de l'administration centrale, l'objectif sera difficile à atteindre. Il est pourtant primordial. La poursuite, au delà de 2002, d'un plan d'attribution d'emplois ATOSS à l'académie de NICE sera très importante.

1 – 3 Adapter les structures et les dispositifs d'accueil

L'extrême diversité des situations et des élèves nécessite que soient utilisés tous les dispositifs existants et que chaque structure trouve sa place dans un ensemble cohérent. Ce n'est pas encore toujours le cas alors même que d'incontestables efforts de rationalisation ont été engagés, les impératifs de toutes natures ne permettant pas toujours de leur faire atteindre leur pleine efficacité. C'est le cas, par exemple, des bassins d'éducation et de formation ou des dispositifs d'accueil et d'intégration scolaire. Dans d'autres cas, les aménagements restent à entreprendre, notamment pour le réseau des écoles rurales (cf. point 2-1-1).

1-3-1 Les bassins d'éducation et de formation (BEF)

Ils sont au nombre de 12 dans l'académie, 6 dans chacun des deux départements. Leur date de création étant concomitante avec celle de la mission générale d'insertion et du déploiement de ses activités dans les bassins, il existe une certaine confusion entre les deux entités, au point que l'on mette parfois à l'ordre du jour des réunions de bassin : « adoption du budget du bassin » alors qu'il s'agit en fait d'informer sur les moyens dont la mission générale d'insertion dispose à l'intérieur du bassin. Cet imbroglio n'est pas qu'anecdotique car il traduit une approche « utilitaire » des BEF qui s'oppose à une conception du bassin plus tournée vers l'information réciproque et la réflexion collective.

Le rectorat a posé comme règle très stricte que les BEF ne devaient pas être des structures de gestion. De ce fait, il bloque toute initiative qui lui semble amorcer une évolution en ce sens, notamment dans le domaine de la mutualisation des moyens de remplacement. Certains rappels à l'ordre ont été très mal ressentis dans les bassins concernés et ils ont eu un effet démobilisateur, générant l'idée qu'il ne servait à rien, sinon à se faire réprimander, de vouloir faire jouer aux bassins un rôle actif.

Un juste milieu doit être trouvé : s'il est exact que, dans l'esprit de leur création, les bassins de formation n'ont pas vocation à être des structures de gestion, il est de plus en plus attendu d'eux qu'ils assurent une cohérence locale de l'offre de formation et de l'utilisation des moyens disponibles. Il en résulte nécessairement qu'une certaine mutualisation entre

établissements situés dans le bassin interviendra, dont il est bien clair qu'elle pourra porter sur des décisions d'emploi de certaines personnes et pas sur des décisions de gestion de ces personnes.

Il ne servirait non plus à rien de demander aux bassins de travailler sur l'offre de formation - carte des spécialités, carte des langues vivantes ... - si les processus décisionnels traditionnels n'intègrent pas, et si possible traduisent dans les faits, les résultats auxquels on parvient au sein des BEF. Il est vrai que cela peut conduire à remettre en cause lesdits processus et à accroître les responsabilités de certains animateurs ou coordonnateurs de bassin mais c'est la conséquence logique du rôle que l'on veut confier à cette structure, notamment en matière de pilotage pédagogique (cf point 4-2-3 ci-après).

1-3-2 L'intégration scolaire des handicapés

Au risque de paraître répétitif, il faut à nouveau écrire que la situation de l'académie de Nice est paradoxale : alors que le rectorat et les inspections académiques font de réels efforts pour intégrer les élèves présentant des handicaps, les données apparentes sont celles d'un grand retard.

De fait, il y a bien un important retard mais il n'est pas au sein de l'Education nationale qui en subit elle-même les conséquences. **Ce sont les structures médico-sociales qui s'avèrent très insuffisantes.** Dans les Alpes-Maritimes leur nombre n'a pas varié depuis 1965 – époque à laquelle le département comptait 700 000 habitants alors qu'il en a plus d'un million aujourd'hui – ce qui rend impossible qu'elles répondent aux besoins : le taux global d'équipement pour l'enfance et l'adolescence handicapées est de 6,87 alors que le taux national moyen est 8,74. Cette carence de prévision, et de réalisation, de la part des autorités qui en ont la charge conduit par exemple à ce que sur le secteur de Cannes-Grasse, il n'existe aucune place de SESSAD (service d'éducation et de soins spécialisés à domicile). Quant aux places d'IME (instituts médico-éducatifs), il en manque 250 dans le même département.

Un constat similaire peut être établi pour le département du Var : il manque au moins 110 places de SESSAD et les demandes sont tellement supérieures aux capacités dans les établissements spécialisés que leurs directeurs exercent un véritable pouvoir de choix des élèves admis, certains établissements ayant instauré un test d'adaptation que doivent passer les enfants avant de décider s'ils les accueillent ou non. Il convient toutefois de noter que le Conseil Général du Var a fait un réel effort en ouvrant de nouvelles places pour les adultes

handicapés, ce qui évite qu'ils continuent à occuper des places destinées aux enfants et aux jeunes.

L'académie de Nice ne compte, dans sa circonscription territoriale, aucun établissement régional d'enseignement adapté (EREA) et ce malgré divers projets de création ayant reçu un encouragement du Conseil Régional. Les enfants concernés par une scolarité dans un tel établissement doivent se rendre à Sisteron ou aux Pennes-Mirabeau dans l'académie d'Aix-Marseille ou encore en Corse. Le projet pédagogique du futur lycée du centre-Var prévoit, à ce jour, d'intégrer un EREA mais ce ne sera qu'à l'horizon 2005.

Face à cette insuffisance de capacités d'accueil, les commissions départementales de l'éducation spécialisée (CDES) ne peuvent pas prendre leurs décisions d'orientation vers un établissement spécialisé en toute liberté car elles sont obligées de tenir compte de la réalité : il ne sert à rien, sinon à frustrer des familles, d'orienter des enfants dont on sait qu'ils ne pourront pas être accueillis. Dans le Var, le tableau de situation des décisions prises durant l'année scolaire 1999-2000, et de leur application, est le suivant :

Orientations	Décisions de la CDES	Enfants Placés	Enfants non placés
I.M.E.	224	151	73
I. R.	77	58	19
I.E.M.	10	8	2
I.E.S. (hors Var)	14	13	1
Total	325	230	95

Le ministère de l'éducation nationale apporte son concours à ces établissements, sous forme d'emplois d'enseignants titulaires du CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire) : 65 emplois dans le Var et 65 emplois dans les Alpes-Maritimes (dont 14 en milieux hospitaliers).

Pour pallier les insuffisances du réseau des établissements spécialisés, l'académie de Nice est conduite à faire un effort dans sa propre organisation en faveur de l'accueil des élèves handicapés : elle arrive à intégrer, dans des structures spécialisées ou individuellement dans des classes traditionnelles, 1,2 % des élèves pour une moyenne nationale de 0,8 à 0,9 %. Elle ne peut le faire dans des conditions totalement satisfaisantes puisque des décalages sont automatiquement induits par la faiblesse des établissements spécialisés : dans le second degré en particulier, des élèves qui devraient être accueillis dans ceux-ci le sont dans des SEGPA

qui n'ont pas été conçues pour des handicaps lourds et les jeunes qui auraient vocation à être pris en charge par ces structures sont contraints, les places disponibles étant ainsi occupées, de poursuivre leur scolarité dans des classes « normales » des collèges, sans aide particulière.

Le réseau d'aide à l'intégration scolaire s'est progressivement étendu, sous l'effet d'un besoin croissant. Dans les Alpes-Maritimes, durant l'année scolaire 2000-2001, 79 classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillait 810 élèves du premier degré et 146 écoles étaient intégrées au sein d'un RASED (réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté), réseaux bénéficiant de 200,5 emplois spécifiques : 43 psychologues scolaires, 53 rééducateurs et 104,5 emplois CLAD (classes d'adaptation). Dans le Var, 33 CLIS, dont 2 en maternelle, essentiellement tournées vers l'accueil d'enfants souffrant de déficiences mentales – 28 alors que les déficiences auditives et visuelles n'ont que deux classes chacune et les déficiences motrices une - et 51 RASED concernent 1100 élèves Ils utilisent 232,5 emplois : 55 psychologues, 48 rééducateurs et 129,5 emplois CLAD.

Au total dans l'académie de Nice, ce sont donc 573 emplois du premier degré (7,4% des emplois implantés) qui sont consacrés à l'accueil des enfants handicapés dans les écoles. Pour pourvoir ces emplois, il manque, malheureusement, des enseignants titulaires qualifiés et volontaires pour enseigner dans ces classes ou réseaux. Le déficit est ainsi de 42 % dans l'option F du CAPSAIS, de 22 % dans l'option D et de 18 % dans l'option E.

Le nombre de titulaires du CAPSAIS est, en fait, suffisant pour répondre aux besoins mais certains d'entre eux ne candidatent pas pour ces emplois spécialisés, préférant enseigner dans les classes normales. Les deux inspections académiques sont ainsi conduites à impulser des actions de formation de nouveaux enseignants spécialisés, notamment sous la forme de deux nominations sur un seul emploi de façon à ce que les deux enseignants puissent être en alternance dans la classe ou en formation, celle-ci durant deux ans au lieu d'un. En six promotions, l'IUFM a formé 50 enseignants dans l'option D, soit le tiers de ceux qui sont en poste, et 48 dans l'option E, le quart des enseignants en poste dans l'académie avec cette option. Cet effort de formation ne suffit pas à combler le retard pris et des professeurs des écoles sans qualification spécifique sont nommés chaque année, à leur sortie de l'IUFM, sur des postes AIS non pourvus au mouvement.

La possession du CAPSAIS ne vaut certes pas engagement de l'enseignant d'exercer toute sa vie dans une structure spécialisée, mais il est regrettable de se trouver en situation de pénurie quand la ressource humaine existe sur place. Cela a pu conduire un responsable de l'AIS de soupçonner certains enseignants de ne préparer ce certificat que pour les bonifications qu'il procure. On peut aussi considérer, plus simplement, que cette fonction

nécessite beaucoup d'engagement et d'abnégation alors qu'elle n'apporte plus, comme ce fut le cas dans le passé, aucun avantage indiciaire ou indemnitaire. Elle est donc difficile à assurer longtemps.

Dans ces conditions, on peut s'interroger sur l'utilité de maintenir certains postes en AIS puisqu'il s'agit d'un pur affichage, l'enseignant n'ayant aucune qualification spécifique. Une remise à plat complète s'impose pour réviser en profondeur une carte qui donne, certes, l'impression que l'Education Nationale pallie les déficiences des autres autorités concernées par la question de l'enfance handicapée mais qui, dans le même temps, peut laisser croire que les solutions ont été apportées, ce qui n'est pas le cas.

Pour ce qui est du second degré, 41 sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent 2870 élèves soit 3,2 % des élèves des collèges publics de l'académie. Après avoir décliné à un rythme supérieur à celui de la baisse nationale – de 3033 à la rentrée 1998 à 2724 à la rentrée 2000 – les effectifs scolarisés en SEGPA marquent donc une reprise à la rentrée 2001. 21 collèges des Alpes-Maritimes disposent de 51 ateliers de SEGPA proposant 11 spécialités professionnelles différentes. Dans le Var, 20 collèges ont 62 ateliers de SEGPA offrant 12 spécialités. Beaucoup d'enseignants en collèges considèrent que la capacité d'accueil en SEGPA est trop faible et que certains élèves présents dans leurs classes en relèveraient. Cette façon d'imaginer qu'un problème est résolu parce qu'on a en confié le traitement à quelqu'un d'autre ne correspond ni à ce que l'on peut voir dans les collèges ni à l'évaluation des résultats obtenus par les élèves des SEGPA.

D'une part en effet, de nombreuses SEGPA constituent de véritables enclaves dans les collèges où elles sont implantées, contribuant à marginaliser leurs élèves et leurs enseignants (la plupart du temps ces derniers ne fréquentent pas la salle des professeurs du collège). Très peu d'heures d'enseignement de disciplines fondamentales sont assurées dans les SEGPA par les professeurs des autres classes du collège, sous forme de compléments de service ou d'heures supplémentaires : de 1,4 % en histoire géographie à 7,6 % en EPS.

D'autre part, et sans négliger la remarque faite ci-dessus sur l'origine d'une partie d'entre eux, le devenir des 711 élèves issus de SEGPA en juin 2000 montre que cette voie reste aléatoire quant à ses résultats : 236 (31 %) ont certes été admis dans un lycée professionnel – alors que 26 sections d'accueil avaient été ouvertes proposant 312 places – mais l'apprentissage reste une solution, souvent provisoire, pour 251 élèves (32 %), 141 (18%) ont une « orientation différée » - essentiellement prise en charge par la Mission Générale d'Insertion (79) ou redoublement de la troisième de SEGPA (47) – et 91 élèves (19 %) suivent une autre orientation, dont 30 seulement ont trouvé un emploi ou un stage. Il est

impossible de savoir ce que seraient devenus ces élèves dans d'autres structures d'enseignement mais l'extension des SEGPA ne peut donc apparaître comme le seul moyen de gérer l'hétérogénéité et le handicap scolaires, dont il est vrai au demeurant qu'ils augmentent.

Les données ci-dessus ne doivent pas être sources d'une mauvaise interprétation : les rapporteurs tiennent à souligner - pour l'avoir souvent constatée - la qualité du travail effectué au sein des SEGPA grâce à l'exceptionnel engagement d'équipes motivées et qui obtiennent des résultats.

Les unités pédagogiques d'intégration (UPI) accueillent au sein des collèges des jeunes de douze à quatorze ans présentant un retard mental ou des troubles du psychisme. Il en existe 10 dans les Alpes-Maritimes, dont 3 dans le même secteur géographique de Nice-Est, et 4 dans le Var (5 ouvertures supplémentaires prévues à la rentrée 2002). Compte tenu de la nature et de l'importance des handicaps présentés par les élèves, il est difficile d'évaluer les résultats obtenus. Les entretiens organisés au collège Bon Voyage de Nice ont fait ressortir de réels progrès et une orientation positive à la sortie de cette unité.

L'académie de Nice consent donc de réels efforts pour accueillir les élèves handicapés. Les résultats atteints ne sont pas toujours à la hauteur de ces efforts, principalement parce qu'un certain nombre de ces élèves ne devraient pas être scolarisés sous cette forme et qu'ils devraient être admis dans des établissements spécialisés. La première voie d'amélioration obligatoire est que le retard de l'académie sur ce point soit comblé le plus rapidement possible et qu'un plan pluriannuel associant l'Etat et les collectivités locales en fournisse les moyens.

Pour ce qui les concernent, les autorités académiques devraient réaliser une évaluation du dispositif d'ensemble au sein de l'Education nationale afin d'éviter que se crée un effet d'empilements des structures et que celles qui se révéleront les plus adaptées aux besoins des élèves locaux soient privilégiées. Une fois les orientations retenues, il restera à motiver suffisamment de personnels éducatifs pour les mettre en œuvre car tous les constats ont montré une relation directe entre les résultats obtenus et la qualité (incluant la foi dans l'action conduite) des divers intervenants.

Ces efforts ne peuvent toutefois qu'accompagner une politique de développement de l'accueil des enfants handicapés, dont l'initiative – et les moyens de mise en œuvre – relèvent des services de l'Etat concernés en premier lieu ainsi que des collectivités locales.

1-3-3 La scolarisation des primo arrivants

L'académie de Nice doit faire face à un afflux croissant de primo arrivants dont l'accueil commence à poser des problèmes malgré les efforts incontestables de mise en place de structures adaptées, un engagement réel des enseignants concernés et l'efficacité de la structure de coordination mise en place au niveau académique.

Ce sont, dans le même temps, le nombre et l'origine de ces jeunes qui évoluent. Alors que les familles immigrées venaient principalement du Maghreb et du Cap Vert, beaucoup d'entre elles viennent désormais des ex Républiques de l'Union Soviétique dont elles arrivent en se réclamant de l'asile politique : Ouzbecks, Tchétchènes, Ukrainiens et Russes constituent les flux principaux.

Les chiffres sont passés de 721 durant l'année 1998-1999 à 826 en 1999-2000, puis à 1086 en 2000-2001 et on approchait déjà les 1200 à la fin du mois d'octobre 2001. Les deux départements étaient à peu près également affectés mais ce sont surtout les environs niçois qui ont concentré les arrivées les plus récentes, le mouvement spontané débordant les moyens que peuvent mettre en place les pouvoirs publics. Le phénomène est particulièrement net dans les environs de la gare de Nice où sont logés dans de petits hôtels ces familles prises en charge par la DDASS et par des organisations caritatives. Entre le 1^{er} septembre et la fin décembre 2001, 296 élèves nouveaux ont dû être accueillis dans les Alpes-Maritimes.

Pour répondre à cet afflux, le rectorat et les inspections académiques ont mis en place un dispositif de scolarisation, coordonné par le CEFISEM (centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants) qui dispose pour ce faire de 4 ETP (équivalents temps plein) placés sous l'autorité d'un coordonnateur ayant déjà exercé les mêmes responsabilités dans l'académie de Créteil. Devant le nombre, on est passé d'un système d'intégration dans les classes existantes avec quelques heures complémentaires pour ces élèves à une organisation mêlant classes spécifiques et soutien particulier dans des divisions banalisées.

A la rentrée 2001, la situation était la suivante :

Type d'accueil	VAR	ALPES-MARITIMES	Académie de NICE
Premier degré			
Classes d'initiation	1 classe	2 classes	3 classes
Classes avec rattrapage intégré	3 classes	17 classes	20 classes
Accueil sans soutien	288 élèves	40 élèves	328 élèves
Collèges			
Classes d'adaptation	0 classe	13 classes	13 classes
Elèves bénéficiant d'un soutien	187 élèves	30 élèves	217 élèves
Elèves sans soutien	205 élèves	20 élèves	225 élèves
Dispositif MGI	18 bénéficiaires	16 bénéficiaires	34 bénéficiaires

On voit donc que, malgré les efforts réalisés, de nombreux enfants nouvellement immigrés restent encore sans soutien particulier, notamment dans le Var tandis que le taux de prise en charge spécifique est plus élevé dans les Alpes-Maritimes. Dans ce dernier département, alors que 6 classes d'accueil avaient été prévues, on en a ouvert finalement 13, à 20 élèves maximum chacune. Si une grande majorité des primo arrivants du Var – 288 sur 362 dans le premier degré – restent sans soutien particulier, la cause principale en serait leur dispersion géographique dans de nombreux collèges et écoles, leur nombre n'étant alors pas suffisant pour justifier un dispositif spécifique. Même sur la Côte d'Azur, et malgré leur doublement, les classes d'adaptation s'avèrent insuffisantes. Elles reçoivent 240 élèves de collèges pour un besoin recensé au 15 octobre 2001 de 304 places.

C'est donc un redoutable défi que doit relever l'académie, la prévision des besoins s'avérant impossible face à des poussées migratoires soudaines qui épuisent bien vite les quelques moyens ayant pu être mis en réserve. Dans un tel contexte, on ne peut guère s'occuper des enfants d'âge préscolaire, ni de ceux qui ont plus de 16 ans dont quelques uns seulement sont pris en charge dans les dispositifs de la MGI. Cela pose d'autant plus problème qu'un nombre grandissant d'adolescents arrivent analphabètes ou n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine. Le niveau de maîtrise du français est très hétérogène et

dépend essentiellement du trajet migratoire des parents qui a pu, ou non, les conduire à un moment donné dans un pays francophone voire ailleurs en France.

Le personnel est préparé à ces situations. Recrutés sur postes à profil, les enseignants sont titulaires d'une maîtrise « français langue étrangère » qu'ils peuvent d'ailleurs préparer à l'université niçoise. Le vivier des volontaires est actuellement suffisant pour pourvoir les emplois créés, mais nous avons vu que ceux ci devraient croître.

La parution des récentes instructions sur la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage – BOEN numéro spécial n°10 du 25 avril 2002 – donne l'occasion aux responsables académiques de réviser l'ensemble de leur dispositif afin de le mettre en harmonie avec les prescriptions de ces textes et d'encore mieux répondre à un besoin dont on comprend bien la difficile appréhension mais dont l'importance croissante nécessite des efforts complémentaires.

Deuxième Partie

LE DÉFI DE L'OFFRE DE FORMATION : POURSUIVRE L'ADAPTATION ENGAGÉE

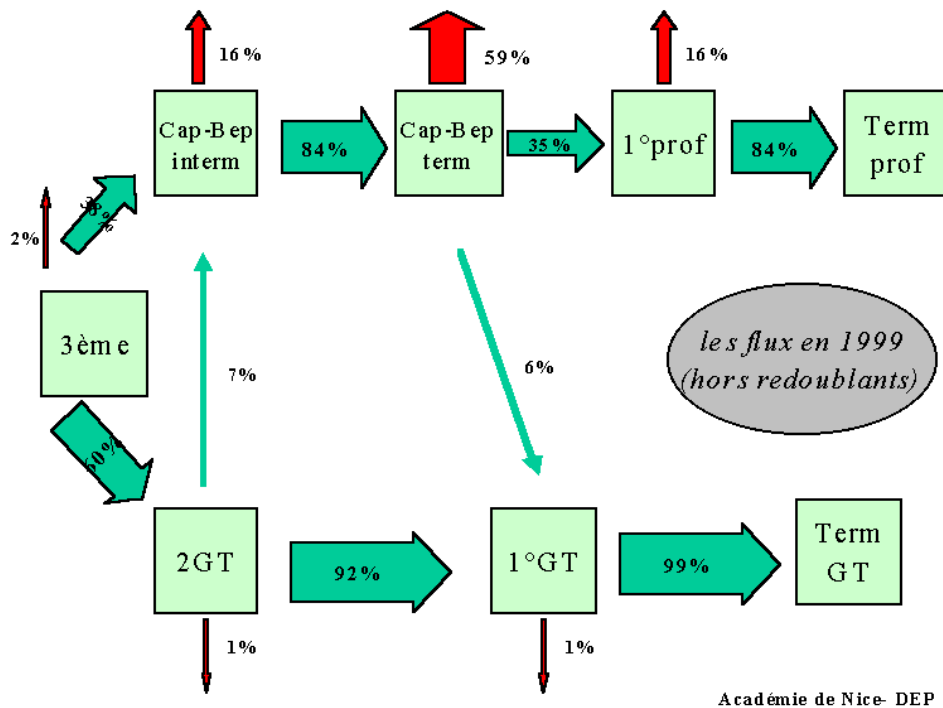
Accueillir les élèves ne constitue pas, pour les établissements scolaires, une fin en soi. Ils ont pour mission fondamentale d'assurer la transmission des connaissances. Ils doivent « former les femmes et les hommes de demain » et « permettre à tous d'acquérir un niveau de qualification reconnu » (rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989).

Dans l'académie de Nice, la voie de l'enseignement général reste privilégiée puisque 60 % des élèves la choisissent à l'issue de la 3^{ème} (58 % en moyenne nationale) et que peu la quittent avant le baccalauréat. Il est vrai que peu aussi la rejoignent : 6 % des élèves de BEP sont réorientés vers une première d'adaptation contre une moyenne de 13 % en France.

C'est bien la «voie royale » qui mène au baccalauréat auquel on réussit d'autant mieux que les élèves les plus faibles ont été décelés en seconde, classe qu'ils redoublent ou à partir de laquelle ils sont réorientés vers la voie professionnelle : 25 % des élèves de seconde ne passent pas en 1^{ère} à la fin de l'année.

Malgré un taux de croissance rapide ces dernières années, l'enseignement technologique reste en dessous de la proportion moyenne nationale. Quant à la voie professionnelle, elle reste souvent choisie par défaut et on la quitte précocement.

Les parcours de formation au sein de l'académie sont décrits par le schéma ci-après :



Afin de mieux répondre aux évolutions scolaires, démographiques et économiques, l'offre territoriale et l'offre de formation ont amorcé des changements au cours des dernières années. L'adaptation engagée doit être poursuivie, au niveau de la carte scolaire comme à celui de la carte des formations. L'enseignement professionnel, notamment, doit être développé et valorisé.

2- 1 Faire évoluer la carte scolaire (1^{er} et 2^{ème} degrés)

2-1-1 Dans le premier degré, l'accueil reste prioritaire

Académie en forte et constante progression démographique, Nice connaît une expansion constante de son réseau et se trouve, en outre, confrontée à des difficultés d'ajustement des effectifs liées aux mouvements erratiques des populations.

Si la scolarisation des deux ans reste très inférieure au reste du pays (de plus de 20 points en dessous du taux moyen national), elle constitue cependant une priorité académique dans les ZEP et les zones difficiles où elle est effective à 100 %. L'interrogation, toujours d'actualité, sur les bénéfices de la préscolarisation, ajoutée à une demande sociale plus diffuse

qu'ailleurs et aux impératifs de la scolarité obligatoire ont conduit à différer l'objectif, un temps avancé, de porter la scolarisation des enfants de deux ans à un taux de 19%.

En raison de la forte concentration de la population le long du littoral, **la majorité des écoles compte un nombre important d'élèves et de classes**. Ainsi, le pourcentage d'écoles de 300 élèves et plus est-il de 6,9 contre 3,2 au niveau national, pour celles de 200 à 299 élèves ce pourcentage est de 20,5 contre 9,9, alors que pour les écoles de 130 à 199 élèves il est de 28,5 contre 18.

Il reste cependant encore quelques petites écoles dans le haut pays, souvent à classe unique, qui tentent de survivre. Toute volonté de développement de réseaux, à travers notamment des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), se heurte à des difficultés techniques (configuration géographique des villages très isolés) et peut-être, plus encore, à l'attachement des édiles et de la population à leur école.

En dehors de la situation particulière, faute de navette régulière, de l'école de l'île de Port-Cros qui ne compte que 3 élèves, le département du Var ne compte qu'un RPI, cette organisation ne correspondant pas, dans un contexte d'expansion des effectifs, à la culture locale. Et si, dans le haut pays grassois, l'objectif est de créer, dans le cadre d'un projet pédagogique commun, une « grande école » grâce à la mise en réseau de 9 classes isolées, c'est plus pour satisfaire les communes qui ne veulent pas fermer leur classe unique, ni faire des efforts financiers, que pour aller vers la création d'un véritable regroupement pédagogique intercommunal .

Pour autant, tout est fait, tant du côté de l'inspecteur d'académie, avec l'acceptation de taux d'encadrement dérogatoires aux normes habituelles, que de celui du Conseil Général des Alpes-Maritimes, avec sa politique active de soutien dans les domaines culturels, technologiques et sportifs, pour que les parents aient de bonnes raisons de scolariser leurs enfants dans les écoles du haut pays.

Si le nombre d'écoles en réseau, RPI ou RER (réseau d'écoles rurales), est dérisoire c'est aussi parce que les petites écoles, qui auraient pu être regroupées il y a quelques années, se retrouvent maintenant avec trois ou quatre classes.

Sans connaître le même niveau de difficultés que l'enseignement secondaire, le premier degré n'échappe pas, dans les secteurs à forte croissance, à la pénurie générale de terrain pour les équipements publics. Entre l'absence de prévisions, de réserves foncières et les recours contentieux à répétition de la part d'intérêts individuels, construire relève dans

l'académie d'un défi permanent que peu de collectivités semblent vraiment pouvoir relever dans des délais répondant effectivement à l'urgence des besoins.

Bien sûr, les situations sont très contrastées d'une commune à l'autre : si certaines affichent une grande aisance qui rejaillit sur leurs écoles, bien entretenues et bien équipées, chaque élève d'une commune du Var s'étant par exemple vu attribuer un micro ordinateur portable, d'autres sont très pauvres et n'ont pas les moyens de mettre des locaux modernes à la disposition de leurs écoliers. C'est le cas de La Seyne, ville paupérisée et économiquement sinistrée, très segmentée sur le plan socio-spatial, dont le patrimoine est si vétuste qu'il a justifié l'intervention de l'Etat dans le cadre du « grand projet de ville ».

Dans un tel contexte de pression démographique, les mesures quantitatives ont largement pris le pas sur des considérations plus qualitatives. Pour autant, l'effort des collectivités départementales de doter, dans le cadre d'un plan pluriannuel, les écoles d'équipements informatiques, conduit les autorités académiques à conforter le réseau des maîtres animateurs informatique. De même, le remplacement, notamment en vue de développer les actions de formation continue, n'est pas absent des priorités académiques fixées, après concertation avec les IA-DSDEN, par le Recteur.

La nécessité de définir une carte des langues vivantes assurant la continuité de l'école au collège

On trouvera ci-après (point 3-2-1-1) l'état de mise en œuvre de l'enseignement des langues vivantes à l'école. A ce stade on en retiendra l'absence de cohérence systématisée entre l'enseignement des langues dans le premier degré et les possibilités de continuer dans le collège de proximité. Si la « diversification contrôlée » de l'apprentissage des langues n'a pas atteint ses objectifs, c'est qu'une telle cohérence suppose à la fois la mise en place rapide de pôles de langues par bassin, en veillant à constituer des viviers d'élèves suffisants pour alimenter une LV1 rare, et le fléchage des postes dans le premier degré. La continuité est cependant assurée pour l'italien dans les collèges de l'Est des Alpes-Maritimes grâce l'existence de la LV1 bis.

C'est pourquoi les priorités du Recteur portent, à la rentrée 2002, sur la carte, construite à l'échelle des bassins, qui devra garantir la continuité des apprentissages pour l'élève, les secteurs difficiles à couvrir (montagne, ruralité profonde) bénéficiant en priorité des services des assistants et des postes fléchés .

La carte scolaire du premier degré s'inscrit, au fil du temps, dans un pilotage marqué et réel du Recteur qui s'en est d'ailleurs donné les moyens : par la mise en place d'une cellule rapprochée – en s'attachant les services d'un IEN expérimenté – et en positionnant sur un emploi de SG adjoint le chef de la division des élèves et des établissements. Il mène ainsi une véritable politique de suivi et de régulation.

2-1-2 Dans le second degré, un aménagement de l'espace éducatif reste à faire

En ce qui concerne le second degré, l'académie de Nice se caractérise par l'existence d'établissements, lycées et collèges, comptant des effectifs importants. Pour les collèges, les taux sont systématiquement plus élevés que ceux observés au niveau national : 42,6% comptent plus de 700 élèves alors qu'en France ce pourcentage est de 17,6%, de même pour ceux entre 500 et 699 élèves leur pourcentage est de 31% contre 27,4% au niveau national.

C'est également le cas pour les lycées : 41,1% se situent à 1000 élèves et plus contre 29,6 % en France, et ils sont encore 23,2% entre 750 à 999 élèves contre 15,5%. (Var : la moitié des collèges comptent plus de 800 et la moitié des lycées plus de 1500 élèves).

La taille moyenne des lycées est de 1395 élèves contre 1013 en France (métropole + DOM), celle des collèges de 676 contre 526 et celle des LP de 578 contre 418.

La construction de nouveaux établissements (cf. point 1-1-4) pour alléger les collèges et les lycées existants surchargés - le besoin dans le Var étant de 2500 places en lycées dans les voies générales, technologiques et professionnelles - représente une priorité forte de l'académie pour assurer l'accueil des élèves et le développement de l'offre de formation.

Encore faudrait-il que les collectivités locales se dotent des moyens de contrôle du foncier (zonages appropriés dans les documents d'urbanisme, réserves foncières) pour accompagner le nécessaire remaillage d'un territoire en pleine évolution, faute de quoi l'offre de formation sera complètement figée avec de réelles difficultés d'accueil des élèves notamment des lycéens.

En la matière, il serait dommage que les seuls problèmes fonciers mettent obstacle à la fructueuse collaboration qui s'est établie entre la Région et le rectorat. Depuis 1999, deux règles, touchant l'une à la limitation des effectifs à moins de 2000 élèves et l'autre à la polyvalence, ont sous-tendu leur réflexion commune pour les lycées. C'est ainsi, qu'en

prévision des pressions démographiques, on a vu que deux lycées doivent être créés ex-nihilo dans les Alpes-Maritimes et quatre dans le Var.

Quant à l'enseignement professionnel, peut-être en raison du poids important de l'apprentissage (au niveau V, il représente 46% des effectifs et 43% au niveau IV), aucun lycée professionnel, ou même simplement polyvalent, n'est prévu à la construction. Certes, bien que Nice se trouve dans une position inférieure à la moyenne nationale, les sections sont loin de faire le plein et les sorties en cours de scolarité atteignent des niveaux importants. Mais cela ne justifie pas que toute perspective de développement d'un enseignement professionnel plus adapté aux besoins et à la demande soit ainsi bridée (voir point 2-2 ci après). L'inadéquation habituelle entre l'offre de formation et la demande sociale, alliée aux effets d'une zone touristique où l'apprentissage mais aussi les petits boulots - voire le travail au noir - sont culturellement bien intégrés, constituent des obstacles qu'il faut surmonter pour optimiser et surtout développer des formations qualifiantes dans les LP.

C'est bien un schéma global harmonisant un maillage cohérent du territoire en écoles, collèges, lycées et universités qui fait défaut. Si comme le pense, à juste titre, le Recteur, l'aménagement de l'espace éducatif reste à faire, il le reste non seulement en raison de l'expansion démographique mais aussi, plus fondamentalement, parce que les écarts et les inégalités sont fortes, à l'image de la réalité socio-économique de l'académie.

Cette situation fait que le réseau des établissements publics et privés s'inscrit dans une complémentarité qui n'évite pas les doublons, et dans un contexte de pression démographique entraînant une pleine utilisation des capacités d'accueil. Dans cette prise en charge des élèves de l'académie, l'enseignement agricole joue, avec ses 4 établissements, dont un privé, et ses 1650 élèves et 1000 apprentis, un rôle modeste.

Pour l'instant, en vue de réduire l'effet de ghetto et la concurrence entre les établissements, la principale politique menée a consisté à abonder les dotations des collèges de ZEP. Pourtant dans le département du Var, un travail de sectorisation, mené en concertation avec les partenaires, était en cours pour promouvoir, à la rentrée 2002, davantage de mixité sociale. Une évaluation devra cependant en être faite pour mesurer la réalité des effets de cette action justifiée. Dans les Alpes-Maritimes la situation semble plus figée et, à moins d'une action volontariste à haut risque, les collèges afficheront de telles disparités dans la population scolaire accueillie que les écarts perdureront entre des établissements, homogènes dans la diversité.

2-1-3 L'éducation prioritaire : les ZEP et les REP

La description préalable de l'évolution qui s'est produite au sein de la population scolaire et des situations socio-professionnelles des familles amène à comprendre que la question de l'éducation prioritaire se pose aujourd'hui dans l'académie de Nice comme dans l'ensemble des autres académies. Deux facteurs spécifiques jouent en sens inverse pour expliquer l'évolution de la carte des réseaux d'éducation prioritaire (REP) et des zones d'éducation prioritaire (ZEP) : d'une part la véritable hétérogénéité scolaire est relativement rare car les populations défavorisées sont concentrées dans des secteurs géographiques délimités, principalement dans certains quartiers des grandes agglomérations ; le choix des établissements classés dans un REP devrait en être facilité ; d'autre part le sud-est reste très sensible à « l'image de marque » et l'apparence compte souvent plus que la réalité ; réclamée comme un remède à toutes les difficultés par certains enseignants et certains parents d'élèves mais craints par des chefs d'établissement et des élus car elle stigmatiserait l'école ou le collège, l'entrée en ZEP fait souvent l'objet d'un débat d'opportunité. Il faut également prendre en compte la présence fréquente d'établissements privés sous contrat qui voient affluer tous les enfants dont les parents refusent, par principe, l'inscription dans un établissement en ZEP. C'est alors le critère économique qui fait la différence (y compris parmi des familles d'origine étrangère qui sont souvent les premières à utiliser cette voie dès que leurs ressources le leur permettent) renforçant ainsi la « getthoïsation » des établissements publics. Les cas de l'Ariane et de Bon Voyage à Nice sont typiques de ces situations.

La montée des difficultés sociales et la dégradation des facteurs de réussite scolaire a conduit les autorités académiques à faire passer le nombre des ZEP de 8 en 1998 à 12 en 2000, 7 dans les Alpes-Maritimes et 5 dans le Var. Ces ZEP correspondent à 10 REP, quatre d'entre elles, deux dans le Var et deux dans les Alpes-Maritimes, travaillant en réseau. Elles englobent 105 écoles ou E.P.L.E selon le tableau ci après :

	Var	Alpes-Maritimes	Académie de Nice
Nombre d'écoles	31	61	92
Nombre de collèges	5	8	13
Dont avec SEGPA	4	6	10
Total	36	69	105

Ces ZEP accueillent 23 000 élèves soit 8,9 % des élèves de l'enseignement public dans l'académie. On reste donc très éloigné du chiffre moyen national qui est de 13,2 %. L'éducation prioritaire concerne beaucoup plus d'enfants dans les Alpes-Maritimes que dans le Var :

	ECOLES		COLLEGES		TOTAL	
	ELEVES	%	ELEVES	%	ELEVES	%
Alpes-Maritimes	9210	10,43	4743	11,24	13 953	10,70
Var	5970	6,83	3160	7,58	9 130	7,08
Académie	15180	8,64	7903	9,43	23 083	8,90

Dans les Alpes-Maritimes, ce sont 72 écoles représentant 506 classes qui sont classées en ZEP ainsi que 9 collèges incluant 6 SEGPA. Dans le Var, 39 écoles représentant 391 classes et 4 collèges avec 2 SEGPA sont classés en ZEP.

La disproportion entre les deux départements est flagrante tant en nombre de structures concernées qu'en nombre d'élèves scolarisés dans ces zones. Les situations ne semblent pas si différentes et un nouvel examen s'avère nécessaire pour le Var. En sens inverse, on doit s'interroger sur le fait que 3 des 4 collèges publics de Cannes sont classés en ZEP, le maintien de l'un d'entre eux en ZEP lors de la dernière révision de la carte ne pouvant se justifier par les seules données techniques.

Les moyens alloués aux écoles et collèges classés en ZEP sont améliorés par rapport à ceux des établissements comparables hors ZEP, ce qui en fait un élément d'attrait pour les enseignants et les parents. Dans le premier degré on accepte le maintien de classes à très petits effectifs. Les collèges bénéficient d'un H/E augmenté.

Ainsi dans les Alpes-Maritimes, les taux d'encadrement moyens sont inférieurs de 2,5 points : 24,04 contre 26,87 dans le préélémentaire et 21,08 pour 23,81 dans l'élémentaire. Le P/E est de 6,20 pour les écoles en REP et de 4,93 pour celles hors REP. Le surcoût correspond à 134,5 postes. Dans les collèges, le calcul initial est fait sur des divisions n'excédant pas 24 élèves auxquelles un H/E spécifique, allant de 1,30 à 1,45 est appliqué. Les 8 collèges en ZEP, dont les effectifs représentent 12,57 % des élèves du département, reçoivent ainsi 14,36 % des heures d'enseignement attribuées aux collèges. Leur H/E moyen

est de 1,36 contre 1,19 pour l'ensemble des collèges du département ce qui représente un surcoût de 904 heures soit 50 emplois ou les dotations de 33 divisions (201 divisions ont reçu une dotation équivalant à celle de 234 autres divisions).

Les contrats de réussite, qui ont tous été formellement signés, revêtent donc une particulière importance pour justifier cette « discrimination positive » et en évaluer les résultats. S'agissant de contrats 1999-2002, c'est seulement à cette date que cette évaluation aura lieu mais il est d'ores et déjà possible de savoir que les résultats seront très inégaux. Certains établissements ont fait preuve d'un réel dynamisme et leurs élèves obtiennent désormais des résultats proches des moyennes départementales alors qu'ils partaient sensiblement plus bas. Pour d'autres on peut parler d'un véritable engourdissement, les surdotations n'ayant pas été utilisées pour mettre en œuvre des actions spécifiques et ayant seulement permis des « mesures de confort ».

Dans une académie qui « court après les moyens », il sera impératif de tirer les conséquences des évaluations qui seront réalisées et de ne pas considérer comme un droit acquis les dotations en heures qui n'auraient pas produit les effets escomptés. C'est la base même du fonctionnement par contrat. Plus généralement, les avis des divers responsables rencontrés sont très mitigés sur l'existence de certaines ZEP. Comme on l'a indiqué ci dessus, quelques situations suscitent des interrogations, aussi bien dans le Var que dans les Alpes-Maritimes. Une révision de la carte des ZEP, qui ne soit pas une simple adjonction de nouvelles zones, semble aujourd'hui opportune.

2-2 Poursuivre la rénovation de la carte des formations

Dans son état actuel et en dépit de son évolution permanente, la carte des formations ne répond encore que partiellement aux besoins – fluctuants - de l'économie locale et aux projets professionnels – certes peu finalisés - des jeunes. Cela n'a rien de surprenant dès lors qu'elle n'est pas la traduction d'un projet d'ensemble cohérent mais le résultat des réponses ponctuelles apportées aux initiatives successives des chefs d'établissement. Le fait, notamment, que la Région en soit seulement à des travaux préparatoires à l'élaboration d'un schéma prévisionnel des formations – près de vingt ans après la décentralisation des compétences en ce domaine – prive l'académie de Nice d'un document de référence

indispensable. Pour autant, les services académiques n'ont pas cherché à pallier cette absence en définissant leur propre carte prévisionnelle.

La persistance d'une vision très traditionnelle de l'éducation, qui privilégie l'enseignement général pour parvenir au niveau IV, a fait prendre du retard à l'enseignement technologique et à l'enseignement professionnel ; le tableau comparatif des bacheliers dans l'académie de Nice et en France le met en évidence (session 2000):

	Bac. Général	Bac. Technologique	Bac. Professionnel
Académie de Nice	34,5 %	15,2 %	8,7 %
France (métropole)	32,6 %	18,3 %	10,8 %

Dans une académie aux traditions d'organisation peu établies et faiblement coordonnées, mettre en place une véritable carte scolaire de l'offre de formation en vue de rendre cohérents les différents enseignements suppose du temps, de l'organisation et de la volonté. C'est pourtant dans cette voie difficile que s'est engagé le Recteur, en repensant les processus d'élaboration des décisions dans ce domaine et en veillant à l'établissement de cartes maîtrisées qui soient autre chose que le résultat des souhaits des établissements et des différents groupes de pression. C'est, qu'en effet, l'individualisme des proviseurs, dans le souci de valoriser leur établissement, est trop souvent la règle. Des pressions s'exercent aussi, sans tenir compte de l'existant dans les lycées voisins, pour obtenir que l'ensemble des options soit implanté dans les nouveaux établissements.

Longtemps peu lisible et enjeu de pouvoir, la carte académique des formations a fait l'objet récemment (septembre 2001) d'une refonte de ses procédures en prenant pour appui quatre principes : une démarche pluriannuelle, la recherche de continuité entre collèges et lycées et de complémentarités entre établissements du même niveau, l'impulsion et l'accompagnement de l'innovation pédagogique avec pour objectif la construction de parcours de formation adaptés à la diversité des publics, la maîtrise des moyens qui requiert l'harmonisation des implantations.

La carte des formations doit maintenant répondre à une triple exigence, d'abord de rationalité par la mise en cohérence de la politique des établissements, ensuite de transparence, enfin d'évaluation. C'est ainsi que sont concernés l'offre de formation professionnelle et technologique, les options de détermination, les dispositifs spécifiques : sections européennes, sections sportives et dispositifs artistiques et culturels. Les objectifs recherchés portent sur la complémentarité construite et partagée, plutôt que sur la mise en

concurrence, le maillage pertinent du territoire, qui est le croisement de l'autonomie de l'établissement avec l'appartenance au service public, à un réseau d'établissements, et le passage par un débat en amont qui remontera aux instances décisionnelles. Les modalités de fonctionnement prennent appui sur un comité de pilotage qui s'entourera d'experts et sur des outils constitués de cartes (schéma directeur de langues, des sections sportives...) et de tableaux de bord élaborés par bassin.

Dans cette optique, l'un des champs d'intervention des bassins s'inscrit autour du parcours de l'élève, avec recherche de la continuité et de la cohérence, de la définition d'une carte pertinente des options et des langues, de l'orientation des élèves, de l'identification précoce des difficultés des élèves et de leur traitement.

Les bases sont ainsi posées pour que, à terme, cet aménagement du territoire éducatif, rende cohérente l'offre de formation, prenne en charge la scolarité complète de l'élève et évite les stratégies de contournement. En plus des visées organisationnelles et managériales, c'est bien d'un levier essentiel dont vient de se doter l'académie où les tendances centrifuges étaient jusque là la règle. Le dispositif est conçu de manière assez souple pour que des adaptations se fassent en marchant et que toutes les expertises y soient associées, comme celles des IA-IPR. Sans doute faudra-t-il, pour aller vers un développement optimal, veiller à outiller, dans le domaine statistique, les bassins d'éducation et de formation et à assurer un suivi et une régulation permettant d'articuler dans de bonnes conditions les différentes compétences.

Même si pour les proviseurs rencontrés, les outils sont, pour l'instant, insuffisants pour permettre de faire des choix rationnels allant au-delà de l'empirisme ou du seul critère concernant le déséquilibre entre les deux départements, il semble bien que des pratiques nouvelles soient cependant en train de naître. Les bassins de formation, eux-mêmes, dans leur rôle d'échanges sur les orientations de l'offre de formation, n'apportent pas encore leur totale adhésion, mais ils reconnaissent cependant que, dans une région qui valorise autant l'individualisme, les sentiments d'absence de solidarité sont en réelle évolution.

Ainsi, c'est bien un dispositif organisé et cohérent qui a été mis en place pour prendre le contre-pied des pratiques existantes et engager l'académie dans un processus, sinon de normalisation, tout au moins de clarification, où pour aboutir à des décisions correspondant à une analyse rationnelle et objective, le rôle de chacun est nettement défini.

Améliorer les procédures ne suffira cependant pas à assurer un rééquilibrage, pourtant devenu impératif, entre les grandes voies de formation. D'une part, l'Education

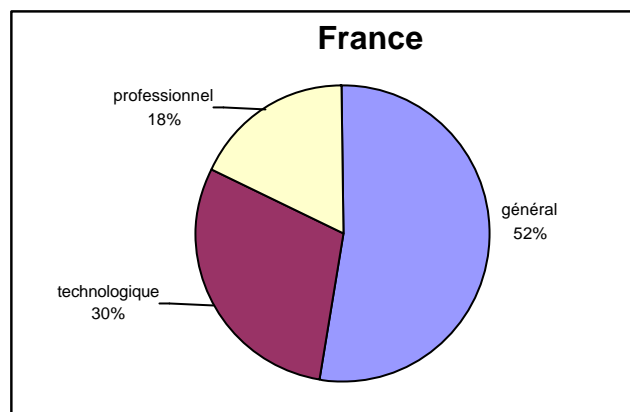
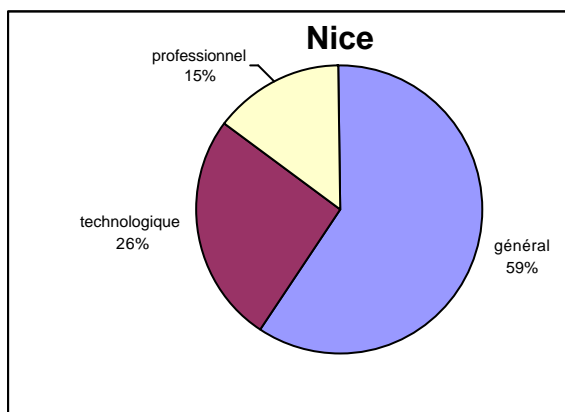
nationale doit valoriser auprès des élèves tout cursus permettant de répondre à leur projet professionnel, même s'il n'est pas interne à ce ministère : métiers de la santé, du sport et de l'animation, professions agricoles... D'autre part, la coordination doit s'instaurer entre ces ministères alors que règnent actuellement l'isolement et le cloisonnement : comme le Recteur l'a initié pour le futur « lycée de la montagne », des établissements publics du ministère de l'Education nationale doivent parfaitement pouvoir préparer à des diplômes délivrés par d'autres ministères, surtout lorsqu'il font actuellement l'objet de préparation au sein de filières dans lesquelles l'inscription est payante et à des tarifs souvent dissuasifs pour les revenus les plus modestes. De même, notre ministère doit accepter de considérer que l'apprentissage n'est pas une voie dévalorisante, apanage des seuls organismes professionnels, et il doit faire l'effort de le développer en son sein, a fortiori lorsqu'il fait l'objet d'une forte demande des jeunes. Enfin, les capacités d'accueil dans les filières technologiques et professionnelles doivent être augmentées par création de sections répondant aux demandes des jeunes et aux perspectives de développement de l'économie régionale.

On ne peut ainsi manquer de s'interroger sur l'absence de tout projet de construction de lycées professionnels pour les prochaines années, à l'exception du « lycée de la montagne » qui pose d'autres problèmes. A tout le moins dans le Var, les constructions à venir portent-elles sur des lycées polyvalents, alors que les Alpes-Maritimes ne verront naître que de « classiques » lycées d'enseignement général, comme si les évolutions pourtant évidentes des besoins actuels étaient passées inaperçues des décideurs. Ce constat ne peut rester sans suite.

2- 3 Développer et valoriser l'enseignement professionnel.

2-3-1 Un enseignement professionnel qui reste insuffisamment développé

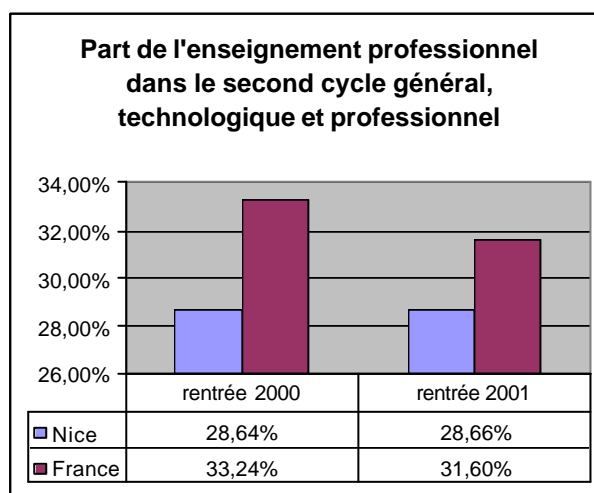
L'académie de Nice privilégie traditionnellement la filière générale de l'enseignement secondaire au détriment de la filière technologique et surtout de la filière professionnelle :



Cependant, ces réticences traditionnelles pour la voie professionnelle semblent s'atténuer :

- les décisions d'orientation vers la voie professionnelle, désormais un peu plus fortes qu'au niveau national, traduisent une volonté académique ;
- les premiers vœux des élèves rejoignent de plus en plus les décisions d'orientation.

La part de l'enseignement professionnel s'accroît ainsi lentement dans l'académie alors qu'elle baisse au niveau national (source DPD, enseignements publics et privés sous contrat):



Le taux assez moyen de passages effectifs vers la voie professionnelle semble donc être dû davantage à une faiblesse de l'offre que de la demande ou, plus exactement, à un déséquilibre entre l'offre et la demande. Les choix des élèves se font trop souvent par défaut, avec les éléments suivants :

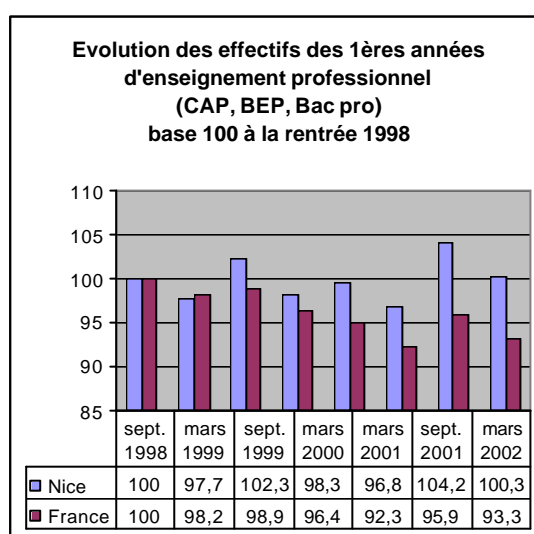
- la demande est concentrée sur le secteur des services alors qu'il existe des places vacantes dans le domaine de la production. De plus, certaines formations dans le

domaine des services sont délaissées (métiers de bouche, pressing) ou, dans le domaine de la production, ne correspondent pas aux besoins (électrotechnique) ;

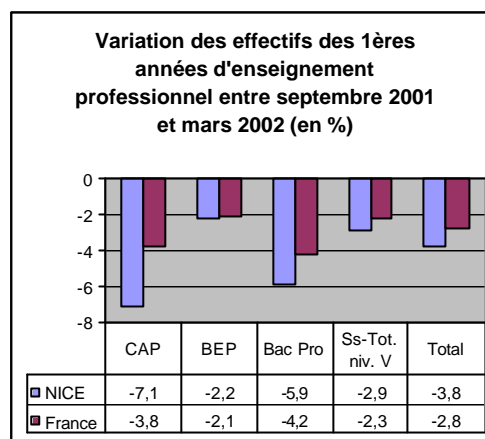
- la répartition inégale sur le territoire accentue les problèmes d'insuffisance des capacités d'accueil de certains établissements ;

- la mobilité géographique est entravée par l'inexistence de transports en commun dans certains secteurs et par l'insuffisance de places en internat, en particulier pour les filles.

Toutefois, le taux de passage en voie professionnelle se rapproche progressivement du niveau national, ayant moins souffert de la désaffection générale des élèves.



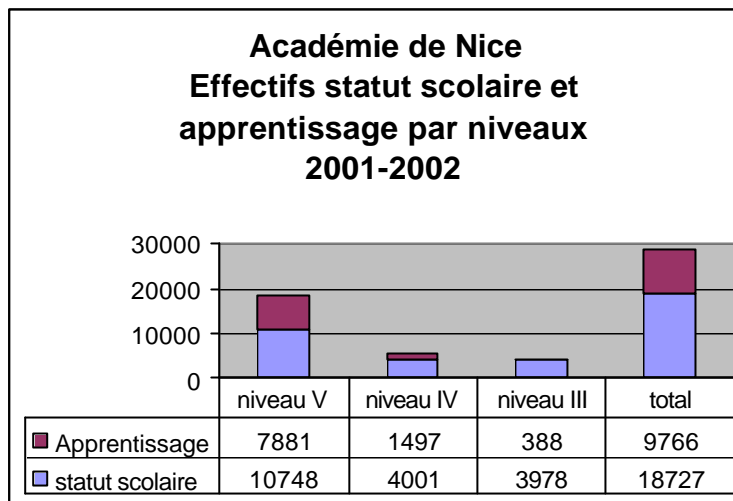
Cette relative insuffisance de l'accès dans l'enseignement professionnel est accentuée par un taux élevé de départs en cours de scolarité, plus important qu'au niveau national, dus en particulier à la reprise économique et aux dynamiques propres de l'embauche dans la région qui offre beaucoup d'emplois précaires, au gré d'une conjoncture économique et touristique très fluctuante. Débauchages et inscriptions tardives dans les CFA privés vident littéralement certaines classes des LP puisque le passage en apprentissage est possible jusqu'au 30 novembre, voire accepté jusqu'à fin décembre.



2-3-2 Le poids important de l'apprentissage

Les conditions locales expliquent aussi que la part de l'apprentissage soit très importante dans l'académie puisqu'il représente 27% de l'offre de formation à l'entrée de la voie professionnelle contre 18% au niveau national. Encouragé par une Région PACA, en partie pour cela, longtemps restée réticente à mettre en place un Plan régional des formations (PRDF), l'apprentissage a connu une forte progression (+36,2% en cinq ans), un rythme cinq fois supérieur à celui des effectifs des lycées professionnels publics.²⁷ Cet accroissement concerne essentiellement le niveau V, où la part de l'apprentissage est très élevée (40,2% contre 28,8% au niveau national) et place Nice au premier rang des académies.

²⁷ Cette place de l'apprentissage sous statut privé résulte en effet, du moins jusque en 1999, d'un choix politique du conseil régional, soutenu par les branches, syndicats professionnels et chambres consulaires.

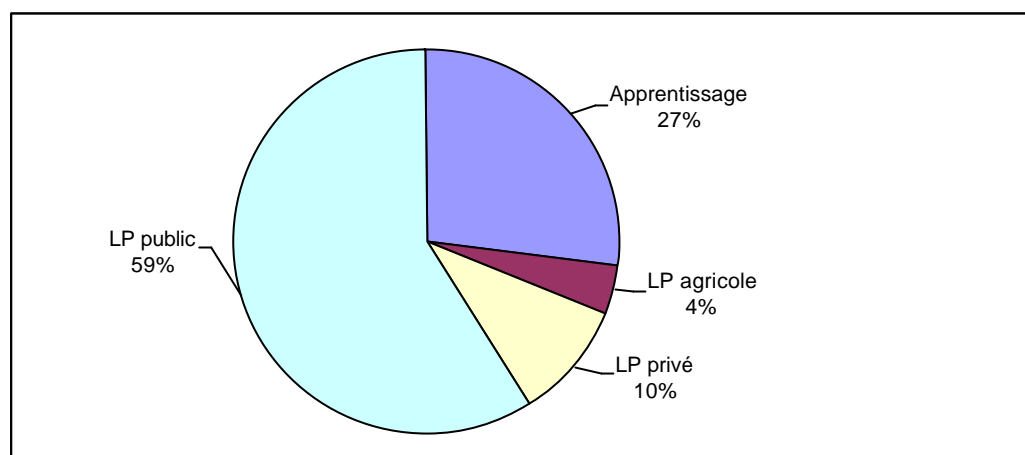


L'académie compte 45 structures de formation par la voie de l'apprentissage dans l'académie : 18 CFA dont 16 sous contrôle pédagogique de l'éducation nationale, un sous contrôle du ministère de l'agriculture, et un sous celui du ministère de la culture ; 6 antennes de CFA implantés dans l'académie et 19 antennes de CFA dont les sièges sont implantés à l'extérieur de l'académie ; 2 UFA (unités de formation en apprentissage) rattachées à des organismes implantés sur Aix-Marseille. Sur ces 45 structures, deux seulement sont implantées dans un EPLE (Langevin à La Seyne et P. Sola à Nice). Le Recteur voudrait leur voir jouer un rôle plus affirmé en les intégrant dans le dispositif des lycées des métiers, mais le long passé conflictuel lycées publics - CFA privés, freine la mobilisation des enseignants du public pour l'apprentissage.

Cette situation devrait pouvoir se débloquent dès lors que la Région, qui trouve que l'apprentissage commence à lui coûter cher, se dit désormais favorable à un rééquilibrage vers des CFA publics, notamment aux niveau III, II et I. Elle a fixé comme priorité l'accès de tous au niveau V, notamment des 545 jeunes qui restent en classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) durant la présente année scolaire, dont environ 400 dans le Var. Cette priorité impose de revoir toute la carte des CAP alors que chefs d'établissement et enseignants privilégient une offre de formation au niveau BEP, réputée plus noble et sensée accueillir un public plus facile.

Le manque d'offre de formations de niveau V dans l'enseignement professionnel sous statut scolaire, en particulier dans le département du Var, explique le développement de formations diversifiées en apprentissage. En revanche, l'apprentissage au niveau IV ne représente plus que 26% (13^e rang national) : ainsi les apprentis du Var souhaitant poursuivre

leur formation au niveau IV, s'orientent-ils massivement vers l'académie d'Aix-Marseille où l'offre est plus riche (3^e rang national à ce niveau).



Situation des sortants de 3^e s'inscrivant en CAP ou BEP

Les taux de sortie en fin de CAP et BEP, tous établissements confondus, sont proches de 60%, ce qui représente un écart positif de 9 points par rapport au taux national. En effet :

- les poursuites d'études de jeunes titulaires de BEP vers les baccalauréats professionnels ne concernent qu'un jeune sur trois, car l'offre de formation est peu développée pour ceux qui ont suivi la voie de l'apprentissage : seuls 14,7% des apprentis de niveau V peuvent poursuivre leurs études au niveau IV dans l'académie (pour 21,3% au niveau national) ;
- le taux de passage en 1^{re} d'adaptation est nettement inférieur au taux national (écart de 7 points).

2-3-3 Le rôle de la Région : vers un plan régional des formations professionnelles (PRDF)

La Région n'a pas, à ce jour, de véritable projet pluriannuel. S'il existait un «Plan régional de développement des formations des jeunes » élaboré vers 1994-1995, il ne comportait pas un véritable schéma directeur des formations professionnelles. Le Conseil Régional élu en 1999 a lancé une réflexion sur un plan régional de formation, à partir de cinq groupes de travail associant services de l'État et de la Région. L'objectif est de dresser un bilan des pratiques et de faire de la prospective (en gros : demande sociale, offre et territorialisation).

La difficulté reste de saisir la demande économique aussi bien en termes quantitatifs qu'en termes de niveaux de qualification. Un « observatoire régional des métiers » (ORM) tente d'y parvenir. Créé il y a 6 ans par un ancien agent du CEREQ, il absorbe progressivement les observatoires professionnels qui pouvaient exister pour certains métiers, ceux du bâtiment par exemple.

2-3-4 Un engagement fortement affiché de l'académie

Les autorités académiques ont pris fortement conscience des carences de l'enseignement professionnel et sont déterminées à s'engager dans un vigoureux processus de remédiation.

Cela passe par un renversement de l'image de cette filière, et le Recteur le rappelle régulièrement à l'opinion : *"Je souhaite en particulier convaincre les parents et les élèves que la voie professionnelle a la même dignité que les voies générale et technologique. Il est en effet paradoxal de constater que nos lycées professionnels qui disposent des formations de qualité et porteuses d'emplois connaissent une désaffection et une baisse progressive de leurs effectifs, accompagnées de plus d'un net déficit de candidatures féminines."*²⁸.

Cela passe aussi par la mise en place de dispositifs réactifs déclinant les objectifs (DRP) de l'académie pour la préparation de la rentrée 2002 dans l'enseignement professionnel.

Le Recteur a fait de l'évaluation de l'actuelle carte des formations une priorité absolue. Dans ce but il a fait organiser une formation (assurée par une universitaire) à laquelle participent DAET, SAIA, DAFCO, division des études et de la prospective du rectorat.

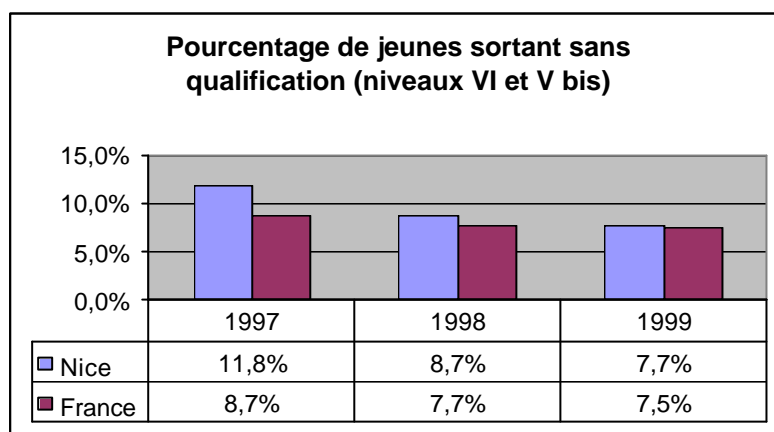
Comme nous l'avons déjà mentionné, jusqu'à présent la carte était surtout élaborée par la demande de quelques puissants chefs d'établissement qui pesaient traditionnellement au cours des réunions. Cette situation provenait aussi en partie d'un déficit d'expertise au sein des bassins, les outils de diagnostic n'existant pas toujours et n'étant pas utilisés par les chefs d'établissement lorsqu'ils étaient disponibles.

Il faut permettre l'accès des établissements aux données académiques (ce qui fait l'objet des travaux d'une « cellule d'études et de développement ») et aider chefs d'établissement et coordonnateurs de bassin à faire des études techniques.

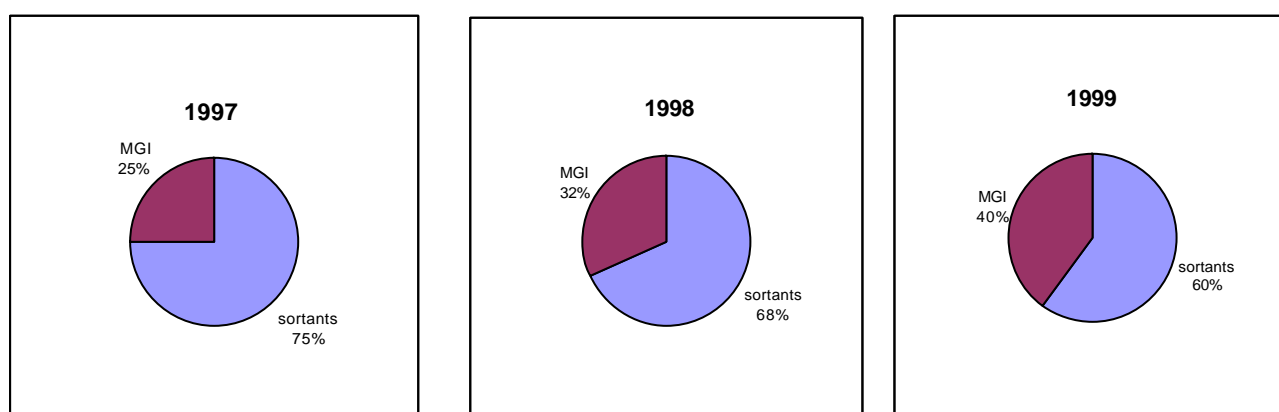
²⁸ Bernard Saint-Girons, recteur de l'académie, in « Demain Éducation & Économie (octobre 2001) »

Moins de sorties sans qualification grâce à l'action de la MGI

Comme on peut le constater dans les données chiffrées fournies plus haut, la situation des lycées professionnels s'améliore lentement et cette amélioration est même plus rapide qu'au niveau national. L'amélioration est d'ailleurs aussi sensible au niveau des sortants sans qualification qui ont diminué de 4,1 points en deux ans dans l'académie pour se rapprocher du niveau national de 7,5 %.



L'amélioration soulignée ci-dessus résulte en grande partie de l'action forte de la Mission générale d'insertion (MGI), pilotée par le DAET, ainsi que le montrent les graphiques suivants, représentant la répartition des élèves de niveau VI et V bis :



Pour les dernières années, l'amélioration se poursuit mais les données chiffrées manquent..

Les premiers lycées des métiers

Une IEN math-sciences, a été chargée d'une mission sur l'enseignement professionnel durant l'année scolaire 2000-2001. En raison, dit-elle, du travail accompli avec le Recteur sur ce dossier, elle est chargée de la mise en place dans l'académie des lycées des métiers.

Un comité de pilotage s'est réuni à plusieurs reprises dont deux fois sous la présidence du Recteur. Il comprend les institutionnels (DAET, CSAIO, DAFCO, SGA, doyens des IEN et des IA-IPR, RAF, directeur de l'IUFM) et un représentant de la Région. Par ailleurs, un groupe de projet composé d'IEN et d'IA-IPR concernés remplit les missions opérationnelles.

La première vague de labellisation est terminée. Sept établissements avaient été retenus au moment où s'achevait cette enquête en juin 2002, mais pour l'un d'entre eux le proviseur n'a pu obtenir l'accord indispensable du conseil d'administration (lycée du parc Saint-Jean à Toulon). Ont donc été labellisés :

- le lycée des Eucalyptus à Nice (LEGT avec Sections d'enseignement professionnel et GRETA) comme « lycée des sciences appliquées aux métiers de l'industrie » ;

- le lycée des Côteaux à Cannes (LP avec Sections générales et technologiques) comme « lycée de la mode et des costumes du spectacle » ;

- le lycée Langevin à La Seyne-sur-mer (cité scolaire comprenant LEGT, LP, CFA et GRETA) comme « lycée de la création et de la maintenance industrielle », avec une filière complète en maintenance du CAP à la licence professionnelle (en partenariat avec l'IUT);

- les deux lycées hôteliers de Nice et de Toulon

- les lycées Cisson et Claret à Toulon

- (restent en suspens Beau Site à Nice et Galliéni à Fréjus)

Du point de vue de la procédure, ces établissements ont été sollicités et, après accord de principe, le projet a été monté en partenariat.

La démarche est à poursuivre, en intégrant dans les projets futurs les orientations académiques sur le développement de l'apprentissage à partir des lycées professionnels.

Les réformes pédagogiques en lycée professionnel

Deux responsables ont été désignés, l'une pour les PPCP et un autre pour la réforme des lycées professionnels (en particulier l'ECJS).

Pour les **Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP)**, l'académie est partie en avance et un travail important d'encadrement et d'animation par les IEN a été mis en place. Actuellement, l'obstacle essentiel est la place de la discipline non professionnelle, alors que, sur des sujets de société, l'œil de la discipline non spécialiste est essentiel pour juger de la pertinence des apprentissages (savoirs et savoir-faire) et de son intégration dans un projet à caractère professionnel.

Des outils, notamment une fiche de repérage des réussites, ont été développés sous la direction de la responsable. Cette fiche sert à repérer plus facilement les réussites au niveau académique mais sa fonction première est d'aider, sur place, les enseignants à s'autoévaluer.

Pour l'**ECJS**, le responsable a lancé la réflexion dans l'académie pendant l'année scolaire 2000-2001. Actuellement, il considère que les professeurs sont toujours en formation. Dans cette optique, il a travaillé à mettre en place des formations de bassin. Au niveau de l'évaluation, les visites sont conjointes ; à chaque groupement de disciplines correspond normalement une visite conjointe de deux des inspecteurs directement concernés. Parallèlement à ces visites, s'ajoutent des stages pour les personnels de direction. Six lycées (sur 30) ont été désignés pour l'expérimentation de l'ECJS.

Afin de pallier (dans l'avenir) les défauts constatés de l'évaluation, a été mis en place un groupe de conseil en évaluation, co-piloté par une universitaire et une enseignante en retraite. L'idée est, là aussi, d'amener les lycées à s'auto-évaluer grâce à l'apport d'une vision extérieure.

L'objectif de l'orientation est d'inverser la tendance à la baisse des effectifs en LP

En matière d'orientation vers les lycées professionnels, on constate une demande des familles qui s'élève à 27% et des décisions de conseils de classes qui vont jusqu'à 30%. Toutefois à la rentrée 2000, il y avait 739 places vacantes, soit près de 13% des capacités d'accueil, et un recul de 1,4 % malgré une augmentation démographique de 1,5%. Un effort a été fait à la rentrée 2001, puisqu'il n'y avait plus que 476 places vacantes, soit 7,9%²⁹ (avec il est vrai 7854 premiers vœux pour 6014 places d'accueil).

²⁹ Note adressée à C. MARRE –Cabinet du Ministre

Un document de 5 pages, intitulé «Dispositif mis en place dans l'académie de Nice pour la préparation de la rentrée 2001 dans l'enseignement professionnel », décline en 4 axes l'objectif principal qui est d'inverser la tendance à la baisse des effectifs dans les L.P :

- améliorer l'information sur les filières professionnelles pour mieux orienter ;
- maîtriser l'affectation pour éviter les pertes en ligne ;
- contre l'érosion des effectifs en cours d'année : fidéliser ;
- innover avec des formations non classiques : BEP en 1 an, classes à PAC, projet de lycée des métiers.

Un groupe de travail a tout à fait opportunément été mis en place à la rentrée 2001, sur le thème de l'orientation. Regroupant, outre les trois responsables de l'orientation, les IEN STI et STE , il vise à améliorer « la préparation de l'orientation et l'accueil des élèves dans la voie professionnelle ». Trois domaines d'actions ont été définis :

- l'admission des élèves de SEGPA et de 3^{ème} d'insertion en lycée professionnel ;
- la formation des professeurs principaux de collège ;
- le recensement des dispositifs d'accueil des élèves pour l'édition d'une plaquette à destination de tous les établissements.

2-3-5 Les difficultés de mise en œuvre des politiques académiques

La forte volonté rectorale de valoriser l'enseignement professionnel se heurte à des obstacles de nature structurelle. Les inspecteurs ont relevé que les intentions affirmées et érigées en priorité ne sont, malheureusement, pas suivies sur le terrain d'actions menées avec toute la célérité et l'efficacité voulues.

La faiblesse de l'implication du Service Académique de l'information et de l'orientation (SAIO)

La faiblesse de l'action du SAIO en matière d'orientation vers les lycées professionnels a été soulignée par tous les interlocuteurs du champ professionnel.

Si elle est loin d'être la seule, l'une des raisons à ce constat tient sans doute à la trop longue présence des mêmes personnes dans les mêmes fonctions : 15 ans sans mobilité, ni géographique ni fonctionnelle, usent les bonnes volontés. Parfaitement conscient des lacunes hiérarchiques du système, le CSAIO les met volontiers en avant pour justifier une forme d'inaction que des « blocages syndicaux » ne sauraient pourtant, à eux seuls, expliquer.

Il estime notamment que les leaders syndicaux du Var se sont opposés à ce que des instructions soient données aux directeurs de CIO, le statut de ces derniers ne leur permettant en outre pas d'animer une véritable politique des conseillers (COP) (cf. point 3-1-1).

Sans sous-estimer cet obstacle, il n'interdisait pas l'expression d'une volonté d'animation du réseau, volonté qui ne s'est pas manifestée : lors de la rencontre avec les directeurs de CIO des Alpes-Maritimes, ceux-ci ont précisé qu'ils n'avaient pas été réunis depuis 1997. Certains, nouvellement arrivés dans l'académie, n'avaient jamais vu le CSAIO. Faute d'être institutionnellement réunis, ils ont créé une Association des directeurs de CIO de l'académie où ils se retrouvent pour échanger des informations.

On trouvera largement développées au point 3-1-1 ci-après les raisons qui peuvent expliquer que le réseau d'orientation ne constitue pas un outil aussi performant qu'il serait souhaitable pour aider les jeunes dans des choix souvent peu déterminés.

Une Délégation Académique aux Enseignements Techniques (DAET) qui n'est pas en mesure de piloter la carte des formations

Le Délégué actuel a pris ses fonctions le 1^{er} septembre 2001. Il hérite d'une histoire conflictuelle qui fragilise sa fonction. Il peine à trouver sa place, notamment face à des corps d'inspection traditionnellement très autonomes et qui s'inscrivent peu dans une perspective de politique éducative globale. Les IEN-ET, en particulier, se considèrent comme individuellement rattachés au Recteur, à la limite au Secrétaire Général. Ils dénie tout rôle de coordination de leur activité au DAET qu'ils se contentent au mieux « d'inviter » à leurs réunions.

Les relations ne sont pas bonnes non plus entre le DAET et le Coordonnateur du service de l'apprentissage, chacun d'eux ayant une vision différente de l'enseignement

professionnel, de la place particulière que doit y occuper l'apprentissage et du rôle des services de l'Etat par rapport à ceux de la Région.

Le DAET n'est pas associé au recensement des besoins en matériels des enseignements professionnels, la Région sollicitant la division des élèves et les corps d'inspection. Il en résulte que le DAET ne connaît pas bien le niveau d'équipement des lycées professionnels.

Faute de mieux, le DAET n'exerce donc pleinement que la fonction de chef de la mission générale d'insertion (MGI). C'est une fonction qu'il met volontiers en avant car c'est d'elle qu'il tire son véritable pouvoir - ce pouvoir si recherché dans l'académie - la mission disposant de moyens : 9,4 MF incluant des crédits d'heures supplémentaires, et une cinquantaine d'emplois. Cette mission fonctionne en réseaux qu'il est difficile de faire évoluer car ils sont eux-mêmes lieux de pouvoirs. Manifestement le chef de la MGI n'est pas satisfait de leur fonctionnement mais il s'est heurté à l'accusation de «vouloir rigidifier un système qui doit rester souple » lorsqu'il a voulu définir quelques principes de base. Il ne parvient pas, notamment, à savoir combien de jeunes sont suivis par la mission dans l'académie de Nice. En gros, on attend de lui qu'il distribue ses moyens et qu'il ne s'occupe surtout pas de ce que l'on en fait. Seuls les contractuels recrutés sur les moyens de la mission sont jugés « imaginatifs dans les propositions et s'investissant beaucoup ».

Le DAET demeure trop replié sur la MGI et il ne paraît guère en mesure de piloter une carte des formations académiques qui en a pourtant bien besoin. On peut en particulier regretter qu'il ne parvienne pas à mobiliser suffisamment les IEN-ET sur le thème du schéma régional des formations en cours d'élaboration, même si ces derniers s'estiment « débordés ».

Un Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage (SAIA) qui manque de moyens

Un certain nombre de faiblesses du SAIA ont été relevées :³¹

- faute d'organigramme du service on ne sait qui fait quoi ;
- il n'existe pas de projet de service et le PTA ne mentionne pas l'apprentissage.
- sur la quarantaine d'inspecteurs du second degré présents dans l'académie, un peu plus d'une quinzaine, dont deux IA-IPR, interviennent en apprentissage ;
- les inspecteurs ne vont pas très souvent en entreprise, ce qui s'explique aisément par leur nombre trop faible : c'est seulement en cas de dysfonctionnement signalé par les CFA qu'ils s'y rendent (en général pour des problèmes d'absentéisme).

³¹ Laurence Védrine, IGAENR, note du 13 avril 2002

Si le SAIA dispose de nombreuses données relatives aux effectifs ou aux résultats aux examens, il ne dispose pas, en revanche, d'éléments d'information relatifs à l'insertion des sortants d'apprentissage.

Les conditions de travail de ce service ne sont pas bonnes. Il occupe quelques pièces au 4^{ème} étage du rectorat avec le service de l'inspection pédagogique et il partage aussi ses moyens en secrétariat. Concrètement, les bureaux sont encombrés, les lignes téléphoniques souvent saturées, les postes informatiques en nombre insuffisant, le photocopieur surchargé.

En fin de compte, le SAIA assume le rôle qui est le sien avec des moyens sous dimensionnés par rapport aux effectifs d'apprentis, aux diversités d'établissements de formation et à l'éparpillement des entreprises d'accueil.

Le pilotage de l'enseignement professionnel

Le chantier de l'enseignement professionnel, auquel le Recteur s'est attelé résolument, suppose, pour être mené à bien, de limiter la multiplicité actuelle des pilotes : coordonnatrice des IEN, chargée de mission sur les lycées des métiers, DAET, SAIA. Trop d'énergies apparaissent plus divergentes que convergentes et le manque de cohésion nuit à la mise en place de la politique académique définie par le Recteur.

Il faudrait donc une structure de coordination spécifique, impulsant à la fois les forces de la DAET, les IEN-ET, le SAIA et travaillant en synergie avec le SAIO. Compte tenu du passé, des rancoeurs accumulées et des « prés carrés » constitués, ces évolutions impliqueront sans doute des changements de personnes.

Troisième Partie

LE DEFI DE L'EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF : CONFORTER LES PREMIERS RÉSULTATS

Arrêtée à la fin de l'année scolaire 1998-1999, l'analyse des résultats de l'académie était plutôt inquiétante : résultats inférieurs à la moyenne aux évaluations en 6^{ème} et au Brevet des collèges (DNB), faibles taux de passage en secondes (77,08 % pour 79,29 % en France), redoublements et réorientations élevés en 2^{ème}, taux instantané de réussite au baccalauréat général assez médiocre et faible taux de réussite pour les élèves entrés en seconde trois ans auparavant... Bref l'efficacité du système scolaire n'apparaissait pas très élevée.

De sérieux progrès ont été accomplis en trois ans, sans effacer tous les points de faiblesse. Ces progrès sont à conforter, en agissant en particulier sur l'orientation, en développant un enseignement plus adapté à la situation des élèves aujourd'hui présents dans les établissements scolaires, en accentuant l'amélioration des résultats scolaires et de l'insertion des jeunes, en aidant et en formant les personnels.

3 – 1 Mettre en place une vraie politique de l'orientation

Les familles ont, dans l'académie de Nice, deux attentes totalement opposées dans l'Education Nationale :

- pour une majorité d'entre eux, dès lors que leur enfant est entré à la maternelle il a une vocation naturelle et spontanée à aller à l'université et il appartient à l'institution de l'y conduire, fut-ce au prix d'un parcours allongé de quelques redoublements. Les études de type lycée d'enseignement général sont évidemment les seules envisagées et l'enseignement professionnel est exclu, y compris par des familles très défavorisées qui y voient un parcours d'échec

découlant de leur situation (« C'est parce qu'on est immigrés et pauvres que vous voulez envoyer nos enfants dans l'enseignement professionnel » disent des parents d'élèves du collège Bon Voyage).

- A l'inverse, existe encore chez certains, l'idée que les diplômes n'ont pas beaucoup d'importance dans la réussite économique : « Je n'ai jamais eu le baccalauréat et ça ne m'a pas empêché de réussir », attitude démotivante pour des jeunes qui voient déjà souvent autour d'eux des trains de vie élevés résultant de trafics divers et non de l'exercice d'un métier.

Compte tenu de ces contradictions et de l'ensemble des contraintes que rencontre l'académie en matière d'éducation, on ne s'étonnera pas que les processus d'orientation posent problème.

Mais d'abord, qu'entend - on par orientation ? Est - ce la procédure qui permet aux structures d'être remplies au mieux, ou l'accompagnement des jeunes jusqu'au moment de leur insertion dans la vie active ? Si l'on s'arrête à la première acception, on peut légitimement penser que dans l'académie de Nice, la demande d'études excédant largement l'offre, point n'est besoin de s'en occuper. En revanche, si l'on considère que la deuxième mission évoquée est fondamentale, il importe d'être un peu critique.

3.1.1. L'absence d'un réel réseau d'orientation

Le réseau des personnels d'orientation présente en tant que tel des particularismes régionaux, indépendamment des difficultés générales de fonctionnement (cf. 3.1.2.).

Dans l'académie de Nice, le premier échelon, constitué par **les Conseillers d'Orientation –Psychologues (COP)**, rencontre quelques problèmes : tout d'abord, leur effectif n'a pas augmenté depuis 13 ans, alors que la population scolaire augmentait de 16 % pendant cette période. Tout comme pour les autres personnels de l'académie, la pyramide des âges est très tassée, ce qui apporte des différences de conception dans le travail d'orientation et d'animation du réseau. « L'éducation à l'orientation est décriée chez les COP eux - mêmes, dans la mesure où elle sous - tend un déterminisme scolaire fondé sur un déterminisme social condamnable », relève le principal d'un collège de centre ville. Le Recteur a, depuis plus d'un an, demandé la généralisation d'un entretien individuel avec les «élèves de 15 ans », afin de les aider à faire le point sur leur devenir scolaire et professionnel. Cette décision entre en application effective au cours de l'année 2001-2002.

Manifestement le courant passe également mal entre les COP et les enseignants des lycées professionnels. Beaucoup de ces derniers ont une autre vision de l'orientation que celle des COP, qui se refusent à être «des sergents recruteurs des métiers », considérant que leur travail est d'aider les élèves à «faire émerger l'idée qu'ils se font de tel ou tel métier ». Les enseignants et les COP connaissent mal les réelles possibilités d'emplois dans la région, confie aussi un proviseur de grand lycée. Enfin, les centres d'information et d'orientation sont également soumis aux contingences de locaux, et ne peuvent pratiquer autant qu'ils le désireraient un accueil agréable du public.

Les cadres du dispositif apportent également leur lot de contradictions .

Les directeurs des CIO, «*Primus inter pares* », ont la charge de coordonner l'activité du centre, sans réelle autorité hiérarchique sur leurs collègues. Ainsi en l'absence d'un directeur au centre de Cannes, chaque COP avait établi son propre programme d'animation, ce qui n'a pas manqué d'engendrer des difficultés au moment où un directeur par extension a reçu la mission de coordonner l'activité de ce centre. Plus généralement, ces directeurs déplorent «une sévère absence de pilotage académique » et l'absence totale de réunion d'impulsion et de coordination. Pour l'anecdote, on relèvera qu'il en a été organisé une seule au cours des trois dernières années, quelques jours après que les directeurs de CIO des Alpes-Maritimes aient signalé aux inspecteurs généraux qu'il n'y en avait pas eu antérieurement !

Le lancement, en octobre 2001, par l'inspecteur d'académie des Alpes-Maritimes d'une réflexion sur l'orientation, a pour objectif d'aboutir à une «charte de l'orientation ». Même s'ils n'y avaient d'abord vu qu'une occasion d'analyser leurs pratiques professionnelles et l'organisation de leurs emplois du temps, les directeurs de CIO devraient y trouver matière à réflexion sur la politique de l'orientation.

Les inspecteurs de l'orientation (IO), sont particulièrement bien, voire trop, investis dans leur fonction d'adjoint des IA-DSDEN. Ainsi dans les Alpes-Maritimes, l'inspecteur, remontant la chaîne logique des causes à partir de la procédure d'affectation, s'est vu confier, en raison de l'indisponibilité de la DOS, l'élaboration de critères de répartition des moyens aux collèges, système loué d'ailleurs par tous les interlocuteurs intéressés. La situation devrait se normaliser avec la nomination de nouveaux responsables dans les services considérés.

Le chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO), comme dans chaque académie, est également délégué régional de l'ONISEP. A Nice, il est en outre

responsable du plérôme Défense. Il semble que ces deux dernières responsabilités l'occupent considérablement.

En effet, l'animation du réseau n'est pas satisfaisante : jusqu'à une circulaire rectorale du 4 juin 2002, il n'y avait aucune définition d'une politique académique d'orientation (ce que confirment tous les intéressés) ; les directives annuelles étaient très formelles, il n'y avait pas de réunions d'animation, de formation ou de régulation. La formation continue ne satisfait pas davantage les membres du réseau qui la trouvent « ronronnante et désuète », alors que leurs demandes ne semblent pas être écoutées.

Le réseau fonctionne sans véritable leader affirmé et reconnu. « On est à des années - lumière d'une véritable politique d'orientation, pourtant impulsée par les textes nationaux, qui soit comprise, acceptée, attendue par tous les acteurs du système éducatif niçois, sachant que les enseignants restent marqués par leurs habitudes anciennes d'individualisme et de refus de s'impliquer dans l'éducation à l'orientation. » a dit un acteur du réseau, approuvé par beaucoup d'autres.

3.1.2. Des causes endogènes à l'académie mais aussi des causes exogènes.

« Il est difficile de faire de l'orientation, dit un responsable, quand toutes les structures d'accueil dépassent leurs capacités, et que la performance est de trouver un siège à chaque élève dans un établissement ! ». Par ailleurs, l'absence de plan régional des formations, l'insuffisance de certaines spécialités, même adaptées à la demande du marché, rendent l'exercice ardu. Les IIO tentent donc déjà, de faire respecter une certaine limitation des taux de redoublement en seconde : 15 % de redoublements et 7 % de réorientations entraînent 22 % de non passages en première, ce qui ne peut être jugé satisfaisant.

Le nombre de places dans les lycées professionnels est insuffisant - les deux processus sont évidemment indépendants l'un de l'autre mais on peut quand même s'interroger sur la cohérence d'une institution qui oriente vers la formation professionnelle plus d'élèves qu'elle ne peut en accueillir - et celui des places en internat est complètement indigent. Il est vrai aussi que « si la préparation à l'orientation commence plus tard et se fait de façon plus succincte que ne le prévoient les textes, elle représente ici un formidable malentendu : les familles ont une très mauvaise image de l'enseignement professionnel qui est assimilé aux seuls métiers du bâtiment, en raison de la profession de nombreux parents immigrés. Les enfants refusent cette perspective qui s'apparente pour eux au chômage, et ils veulent travailler *dans les bureaux* », souligne ce chef d'un établissement en ZEP.

L'engouement pour les carrières sanitaires et sociales traduit à la fois le désir d'échapper au destin du père et l'ignorance d'un système moderne de production, dont la présence dans les Alpes-Maritimes est rare et localisée. L'information sur les possibilités d'emploi est diffusée par des organismes comme les CFA, les chambres de commerce ou des métiers, mais il n'existe pas de canaux systématiques et l'information économique se périmite vite. Si des forums de métiers sont organisés dans un autre établissement, les élèves hésitent beaucoup à se déplacer. Peu de visites d'entreprises viennent donner un début de réalité aux projections dans l'avenir que peuvent faire les élèves ou leur famille. Le groupe de réflexion sur les collèges a entrepris un travail d'information des professeurs principaux, pour améliorer le passage 3^{ème} /2^{nde}.

De même, un gros effort doit être fait au niveau de l'orientation pour sensibiliser les élèves (et les enseignants) à une vision moderne de la formation technologique et professionnelle et leur donner, comme le suggère un IEN-ET, une véritable information sur les métiers, en éradiquant les fausses représentations qu'ils se font des formations en lycées professionnels.

Les procédures d'inscription et d'affectation ne sont pas davantage satisfaisantes si l'on étudie le nombre de dossiers par place disponible, le nombre d'élèves effectivement présents à la rentrée, mais aussi le nombre d'abandons au cours du premier trimestre, et ce malgré la politique volontariste d'affectation mise en place depuis un an.

Ainsi, sur 6014 places offertes à l'entrée des CAP-BEP par les lycées professionnels, on recense en juin 2001, 7854 premiers vœux. 73,2 % d'entre eux seront acceptés, soit 5648 élèves. Sur les 2206 en liste d'attente, quelques uns trouveront une place. Mais à l'issue de la commission d'affectation, 476 places resteront vacantes, dont peu seront pourvues à la rentrée. Enfin lors de l'enquête effectuée en mars 2002, 4 % des élèves des lycées professionnels de l'académie n'étaient plus dans ces établissements, avec un pourcentage nettement plus important pour les seules premières années : les nouveaux élèves des lycées professionnels quittent les classes au sein desquelles ils ont commencé l'année scolaire.

La nouvelle procédure PAM (Préaffectation Automatique Multidossiers) mise en place au printemps 2002, devrait éliminer les variables trop humaines concernant les inscriptions, et faciliter l'affectation rapide des premiers vœux.

Des causes exogènes sont spontanément citées par le CSAIO pour analyser les dysfonctionnements repérés par la mission, au tout premier lieu desquelles l'absence d'une ligne hiérarchique claire entre les différents niveaux de personnels qui s'occupent

d'orientation. Il est vrai que les textes officiels n'aident pas les autorités académiques à établir une autorité managériale effective. De même, la conduite nationale de ce secteur relève de plusieurs instances, ce qui peut entraîner des difficultés dans la cohérence de l'animation.

3.1.3. Des propositions pour améliorer le dispositif

Elles peuvent être faites à plusieurs niveaux.

En termes de ressources humaines tout d'abord, il serait essentiel d'obtenir des créations de postes de COP qui pourraient intervenir dans le cadre d'un plan pluriannuel. Cette mesure permettrait de rajeunir la pyramide des âges et de relancer l'activité. Le CSAIO semble avoir perdu l'enthousiasme indispensable dans sa fonction : il doit s'interroger sur sa capacité à redynamiser le service et le secteur ou sur des perspectives d'exercer de nouvelles responsabilités. L'arrivée éventuelle d'un nouveau chef de service faciliterait sans doute les évolutions nécessaires.. Quant à la politique de formation continue, elle peut très rapidement être reprise par la DRH et les responsables académiques de ce secteur, afin de répondre aux véritables besoins d'information sur les métiers de ces personnels.

En termes de management de l'académie, une politique de l'orientation, volet indispensable d'un projet académique, commence à émerger. Elle doit être affermie, en accord avec les collectivités territoriales (la réflexion sur le nouveau Schéma Régional des Formations y participe déjà) et les branches professionnelles. Des Forums des Métiers, organisés dans chacun des départements, en liaison avec le réseau de l'orientation, pourraient tenter de changer l'image négative des familles sur l'enseignement professionnel ; quelques expériences intéressantes mais trop confidentielles ont été amorcées, comme celles des deux collèges de Saint-Maximin-la-Sainte-Baume, qui ont organisé un Forum des métiers en liaison avec le Lycée agricole et un L.P. privé voisin. La proposition du groupe de réflexion sur les collèges, d'aménager des 3èmes à projet professionnel, constitue également une initiative intéressante.

En termes réglementaires, cette recommandation s'adressant à l'administration centrale, il paraît urgent de revoir les textes qui organisent le réseau et son fonctionnement. De même, rien ne semble justifier que ne s'instaure pas un pilotage national fort de l'orientation.

En conclusion sur ce point, l'orientation fonctionne bien là où elle est la moins nécessaire : dans les établissements classiques où les élèves obtiennent de bons résultats

et où leurs familles savent trouver des informations. En revanche, dans les secteurs défavorisés économiquement et malgré les premières avancées, le travail à faire reste important pour que des jeunes ne se retrouvent pas abandonnés à eux-mêmes face à la complexité des dispositifs de formation.

3 - 2 Parachever l'application des réformes et favoriser l'innovation

L'application des réformes, la mise en place des nouveaux programmes dans de nombreuses disciplines et l'accompagnement des innovations sont des priorités de la politique académique impulsée par le Recteur. Des groupes de pilotage et de suivi ont été mis en place au niveau académique à cet effet (notamment pour le suivi de la réforme des collèges et de la rénovation des lycées) et ces missions constituent l'un des trois pôles d'activité essentiels des corps d'inspection territoriaux. La relance de l'activité pédagogique des bassins permettra d'établir les bases d'un meilleur pilotage de proximité dont les effets positifs ont commencé à se manifester, mais la mobilisation des enseignants, et des chefs d'établissements, est difficile.

Mobiliser les enseignants

Il faut en effet tenir compte de la difficulté à mobiliser les enseignants et à leur demander de travailler en équipe. Quant on y parvient, et c'est souvent le cas dans les établissements les plus difficiles (ZEP), il faut aussi savoir ménager des professeurs, fortement sollicités, et dont l'enthousiasme finit par s'émousser face à l'accumulation des difficultés et à la multiplicité des réformes.

Car les réformes engagées depuis quelques années imposent un changement de leurs pratiques pédagogiques. Certes, dans leur immense majorité, les professeurs travaillent sérieusement, avec régularité et avec le souci de faire réussir leurs élèves, mais ils demeurent trop attachés à des pratiques traditionnelles où dominent les séquences de type "frontal-dialogué" avec études de documents croisés, voire le cours magistral.

Changer les pratiques évaluatives

Les nouveaux dispositifs pédagogiques supposent aussi une culture de l'évaluation formative. Celle-ci manque. Les évaluations restent pour l'essentiel sommatives, surtout factuelles, peu soucieuses de déterminer le niveau de compétences atteint. On en voudra pour

preuve la manière dont sont renseignés les "nouveaux bulletins" mis en place dans les collèges et le quasi abandon, dans beaucoup de lycées, de l'évaluation en seconde qui ne semble plus pratiquée que par un nombre réduit de professeurs et, quand elle est faite, n'est pas véritablement exploitée.

On ne peut que souligner la nécessaire mobilisation sur les pratiques évaluatives. On ne prendra en compte la grande diversité des élèves et la grande difficulté scolaire que si on promeut vigoureusement de nouvelles manières d'évaluer. L'absence de pratiques d'évaluation formative soulignée ci-dessus devient source de difficulté croissante, ce qui engendre désintérêt et désordre de la part des élèves, et peut entraîner l'amertume des enseignants, voire *« le divorce avec les jeunes publics. Les programmes ne passent plus et les enseignants en rejettent la responsabilité complète sur les élèves »*.

C'est dire le défi auquel est confronté le dispositif académique de pilotage des réformes et innovations qui associe les corps d'inspection, la "coordonnatrice innovation" chargée auprès du Recteur de la mise en place académique des plans nationaux d'innovation (PNI 2 et 3) et la mission TICE. Un appel à projets innovants a été envoyé par le Recteur en septembre 2001 dans les domaines suivants :

- concevoir de nouveaux modes d'organisation pour accroître l'efficacité des apprentissages : accroître la motivation à apprendre, mieux articuler les cycles et favoriser l'interdisciplinarité ;
- reconnaître la diversité des élèves et favoriser la pluralité des itinéraires ;
- favoriser l'expression orale des élèves en classe et dans l'établissement ;
- enrichir et améliorer les modes d'évaluation des élèves ;
- favoriser le travail collectif au sein de l'établissement et avec des partenaires extérieurs ;
- mettre en place des outils et méthodes d'évaluation des innovations.

Dans ce cadre, 60 projets ont été adressés au rectorat : 40 projets émanant de 29 collèges (17 dans les Alpes-Maritimes et 12 dans le Var), 8 projets émanant de 5 lycées, 5 de lycées professionnels et 6 projets concernant des écoles. Parmi ces projets, 30 ont été retenus par un comité de sélection comprenant notamment l'IA-IPR chargé du suivi de la réforme des collèges et celui suivant la réforme des lycées.

Les TICE

Concernant les TICE **à l'école**, un effort important d'équipement a été accompli, notamment dans le Var, qui est à cet égard en avance au niveau national. Aujourd'hui, dans plus de 70% des écoles chaque classe est dotée d'un PC (plus imprimante et scanner). Dans les Alpes-Maritimes, plus de 80% des écoles sont connectées à l'Internet (contre 62% en moyenne nationale) et le nombre d'élèves par micro-ordinateur est également très favorable avec 18 élèves contre 25 au niveau moyen national.

L'effort de formation des maîtres reste insuffisant compte tenu des besoins très importants. La situation est plus favorable dans le Var. Selon une convention signée entre l'inspection académique, le département et les communes concernées, l'inspecteur d'académie a mis en place un demi-poste d'Instituteur Assistant Informatique dans chaque circonscription et un demi-poste supplémentaire pour la gestion du site de l'inspection académique, la formation des conseillers pédagogiques et des IEN. Les décharges spécifiques TICE pour le premier degré sont de 0,21 % dans le département des Alpes-Maritimes (contre 2,6 % au niveau national).

Malgré l'effort important d'équipement, il reste que l'implantation d'un micro par classe entière rend son utilisation par les élèves malaisée et, souvent, le micro-ordinateur est davantage utilisé par le maître. Au total, l'utilisation pertinente des TICE à des fins pédagogiques reste donc limitée dans l'enseignement primaire.

Dans le haut pays grassois, l'expérience entreprise afin de mettre en réseau neuf écoles rurales autour d'un projet pédagogique commun prévoit des échanges de services à distance et des vidéoconférences destinées aux élèves d'un certain niveau. Ces techniques permettent de regrouper, de manière virtuelle, les élèves en classes de niveau homogène.

Les établissements scolaires **du second degré** de l'académie de Nice ont également été généreusement équipés en matériel informatique. Ainsi presque tous les lycées disposent actuellement d'une salle multimédia et des outils informatiques nécessaires à la mise en œuvre des nouveaux programmes notamment dans les disciplines scientifiques et technologiques. De la même façon, outre l'équipement lié aux disciplines technologiques, des salles multimédia destinées à l'enseignement général ont été récemment aménagées dans les lycées professionnels. Quant aux collèges, ils disposent généralement d'une salle "informatique" accessible à toutes les disciplines à laquelle s'ajoutent des équipements spécifiques notamment en technologie - afin de mettre à la disposition des élèves un nombre suffisant

d'ordinateurs - ainsi qu'en sciences expérimentales : on peut citer l'exemple du Conseil Général du Var qui équipe tous les collèges neufs ou rénovés de salles EXAO.

Ajoutons à cet ensemble que presque toutes les disciplines disposent d'un site académique souvent très consulté et à travers lesquels les échanges par courrier électronique sont de plus en plus nombreux. Ces sites sont animés et enrichis régulièrement par des groupes de professeurs bénéficiant pour ce faire de décharges de service; leur consultation est en augmentation.

Il faut toutefois mettre en regard de tout cela l'utilisation pédagogique en classe de ces nouveaux matériels. Ici encore on retrouve une très grande disparité entre disciplines d'une part et à l'intérieur même des disciplines en fonction de l'âge des enseignants. Ainsi, si la majorité des jeunes enseignants utilise volontiers l'outil informatique (traitement de textes et tableur), pour préparer des documents pédagogiques et pour le courriel, cette utilisation s'amenuise avec l'accroissement en âge, ce qui dans cette académie pose problème dans la mesure où la part d'enseignants de plus de 45 ans est très importante.

En ce qui concerne les disciplines, si l'on fait abstraction des problèmes de maintenance et des limites d'utilisation liées aux équipements en machines, logiciels et réseaux, l'utilisation des TICE est en voie de banalisation dans les disciplines technologiques et expérimentales. Ailleurs, les situations sont plus contrastées. Ainsi il apparaît qu'en mathématiques, les salles multimédia sont peu utilisées tant en lycée qu'en collège, les professeurs arguant, pour justifier cette carence, de réduction d'horaires et de la diminution des dédoublements en lycée, ou encore de l'absence d'évaluation au DNB de la partie du programme concernant l'utilisation du tableur (20 % seulement des professeurs de 4^{ème} et de 3^{ème} traitent cette partie). Dans ce contexte, l'accent semble être mis dans cette discipline sur les "exerciseurs", souvent utilisés en autonomie au CDI. En sciences économiques et sociales, on souligne qu'environ les deux-tiers des professeurs n'utilisent pas suffisamment les TICE. Pour les autres disciplines, si l'on signale "...quelques bonnes pratiques locales" en anglais et en lettres, il semble que l'utilisation des TICE en classe est loin d'être maîtrisée en dépit des nombreuses actions de formation mises en place.

3.2.1 L'état de mise en oeuvre des réformes dans l'enseignement primaire

La politique des cycles prévue par la loi d'orientation de 1989 n'est encore que très partiellement mise en oeuvre. Par ailleurs, on a vu que la proportion d'enfants scolarisés à l'âge de deux ans était inférieure à la moyenne nationale. Mais le défi démographique conduit

d'abord à privilégier l'accueil de tous les élèves à l'âge de 3 ans et ensuite l'accueil à 2 ans dans les écoles en ZEP. L'alignement sur les taux moyens nationaux de scolarisation à deux ans ne peut pas, dans le contexte actuel, constituer une priorité, d'autant plus que les structures d'accueil ne seraient pas facilement disponibles.

Les résultats aux tests nationaux d'évaluation diagnostique en début de CE2 sont inférieurs à la moyenne nationale, mais très variables selon les écoles, y compris d'une ZEP à l'autre. L'utilisation des résultats à ces tests pour mieux définir des actions de remédiation varie aussi selon la circonscription ou d'une école à l'autre. A cet égard, le rôle d'impulsion et de conseil des IEN est parfois trop timide.

La communication aux parents d'élèves des livrets de compétences ou des résultats de contrôle est également très fluctuante selon les écoles ou les enseignants. De manière générale, le travail d'équipe des enseignants et le souci de traiter efficacement l'hétérogénéité des élèves sont insuffisants. L'évaluation à finalité formative reste trop rare. Trop de projets d'école sont des catalogues formels de diverses activités ne constituant pas un ensemble cohérent avec des priorités fondées sur un diagnostic rigoureux de la situation existante. On ne trouve que très rarement des objectifs mesurables et une évaluation régulière des résultats obtenus. Enfin, les objectifs favorisent peut-être trop, malgré leur importance, la socialisation par rapport à l'amélioration des acquis cognitifs.

Le dynamisme du directeur d'école et celui de l'IEN de circonscription sont des facteurs cruciaux pour la mise en œuvre effective des réformes. Le rôle des aides éducateurs est jugé positivement par les élèves, les parents et les enseignants.

3.2.1.1. La généralisation de l'enseignement des langues vivantes

La mise en place de l'enseignement des langues vivantes a été l'un des volets prioritaires de l'action académique. Au cours de ces trois dernières années, les IEN se sont beaucoup investis pour généraliser cet enseignement, avec des résultats relativement plus satisfaisants dans les Alpes-Maritimes que dans le Var.

En 1999-2000, 27,7 % des élèves du premier degré de l'Académie suivaient un enseignement de langue étrangère, ce qui la plaçait à un rang plutôt moyen (16^{ème}). L'anglais domine largement, suivi de très loin par l'italien, l'allemand, et l'espagnol³².

³² Dans le 06, l'anglais est proposé à 18.000 des 21.391 élèves de CM2, l'italien à 2388, l'allemand à 706 et l'espagnol à 58. Les élèves bénéficient pour la plupart d'une 1h.30 par semaine en deux séquences

La place relative de l'italien, surtout présent dans les Alpes maritimes, tient naturellement à la proximité géographique et peut être plus encore à la présence d'une douzaine d'instituteurs italiens, pris en charge par les autorités italiennes (ELCO³³), pour maintenir vivante la langue italienne dans les populations de souche italienne du Mentonnais. 98 classes et 1824 élèves sont concernés.

Environ un millier d'élèves d'origine maghrébine, et quelques dizaines de Portugais et d'Espagnols, bénéficient eux aussi de cours dans leur langue d'origine.

Depuis trois ans de gros efforts ont été réalisés sous l'impulsion des IEN. L'enseignement des langues vivantes est désormais mis en place presque partout dans les CM2. Pour les CM1, on en est encore loin dans le Var alors qu'on en approche dans les Alpes-Maritimes. En CE2, 18,91 % des élèves commencent à en bénéficier ³⁴.

Mais ce nouvel enseignement, plébiscité par les parents d'élèves, dépend de moyens en personnel difficiles à mobiliser. On manque en effet de maîtres habilités : les maîtres du premier degré représentent 43,6 % des personnels chargés de cet enseignement, mais seulement 39,9 % dans les Alpes-Maritimes, contre 54,1 % en France métropolitaine. On commence seulement à cibler un certain nombre de postes au mouvement faute d'obtenir l'accord des partenaires sociaux. On manque également de volontaires et les IEN, à leur grand dépit, ne peuvent exiger que les maîtres, même habilités, prennent des enseignements de langues : ainsi seulement la moitié des maîtres habilités dans le Var enseignent effectivement une langue étrangère, et plus inquiétant, 15 des 180 habilités sortis de l'IUFM depuis 1994 enseignent effectivement une langue étrangère.

Dans les Alpes-Maritimes, pendant des années, il n'y a eu aucune habilitation à l'enseignement d'une langue vivante. Les maîtres qui s'y employaient ont pensé que leur participation à un stage déboucherait sur une habilitation automatique. L'obligation - récemment rappelée - de se soumettre aux procédures prévues est mal vécue.

On fait donc avec les moyens du bord, en faisant appel à des personnels volontaires du second degré – quand on en trouve – ou bien à des assistants étrangers aux compétences inégales et à la plus ou moins grande fiabilité, voire on sollicite des bénévoles ou les municipalités (à Six Fours, l'IEN a négocié avec la commune la prise en charge de l'enseignement des LV). Cette situation est aggravée par l'absence de cohérence entre l'enseignement des langues dans le premier degré et les possibilités de LV1 offertes en

³³ ELCO = enseignement de la langue et de la culture d'origine

³⁴ **Dans les Alpes-Maritimes** à la rentrée 2001-2002, 96,3% (21.391 des 22.201 élèves du public) en cours moyen bénéficiaient de l'enseignement d'une langue vivante (mais seulement 60 % dans le privé) ; 37 % des élèves de CE2 bénéficiaient d'un ELV (2792 sur 10693) ou d'une initiation (1168) et 58 % dans le privé ; en grande section de maternelle, on en est encore à quelques expériences (12 classes sur les 362 du département)

collège de proximité. Manifestement une telle cohérence suppose la mise en place rapide de pôles de langues par bassin et il faudra veiller à constituer des viviers d'élèves en nombre suffisant pour alimenter une LV1 rare, et de flécher les postes dans le premier degré. On note cependant que pour l'italien, la continuité de l'enseignement de la langue est assurée dans les collèges de l'est du département qui ont mis en place un enseignement de LV1bis.

Un certain découragement des IEN est perceptible face à toutes ces difficultés de mise en oeuvre qui entraînent une grande inégalité dans ce nouvel enseignement sur lequel on ne sait finalement pas grand chose quant à sa qualité (inégale) et plus encore aux progrès réellement accomplis par les élèves !.. Il semble même que le dispositif fasse encore débat dans la communauté enseignante du premier degré : certains considèrent comme prématuré cet apprentissage, d'autres au contraire estiment que c'est le meilleur moment, voire plaident pour son introduction dès la maternelle.

Cependant, les IEN disent aussi que les professeurs de sixième témoignent de l'effet positif de l'introduction des LV à l'école primaire et de « l'aisance des élèves dans l'oral, même si la langue pratiquée en 6^{ème} n'est pas celle qui a été enseignée en CM2 ».

Si les mesures prises actuellement concernent surtout la mobilisation des compétences des personnels du 1^{er} degré, la préparation de la mise en oeuvre **du plan de développement sur 5 ans** et la diversification des langues enseignées, figurent parmi les priorités de l'académie. Ce plan vise, à compter de la rentrée 2002 :

- à conforter la qualité des enseignements à travers un programme d'évaluation et de formation des enseignants ;
- à adopter une nouvelle approche dans la gestion des compétences en augmentant le taux d'intervention des enseignants du premier degré par une politique de fléchage des postes et d'échanges de services ;
- à assurer la continuité avec l'enseignement secondaire par l'élaboration de cartes de langues à l'échelle des bassins.

Quant aux **langues régionales** (provençal, nissart, corse, monégasque), chaque inspection académique a désigné un IEN coordonnateur et un conseiller pédagogique spécialisé chargé d'intervenir en formation initiale (centres de Nice et de Draguignan de l'IUFM).

Il semble difficile d'apprécier l'ampleur de ces enseignements dans les Alpes-Maritimes faute de statistiques disponibles. Dans le Var, une étude académique de décembre 2001 recensait 1683 élèves concernés par cette sensibilisation à la culture régionale dans 39 écoles et la demande d'information de la part des instituteurs est assez forte (66 classes dans 28 écoles sont susceptibles de mettre en place cet enseignement); plusieurs maîtres ont demandé leur habilitation.

3-2-1-2 L'enseignement de l'EPS : une volonté de développement dans le Var

Dans le Var, il existe un projet départemental pour l'EPS dans les écoles maternelles et élémentaires qui impose la programmation des activités physiques et sportives dans les projets d'école présentés au conseil d'école. Les IEN ont décidé, en conseil, de mettre l'accent sur l'EPS en inscrivant d'office quelques lignes dans chaque rapport d'inspection sur l'investissement de l'enseignant dans ce domaine. Un conseiller pédagogique spécialisé en EPS est désormais attaché à chaque circonscription.

3-2-1-3 Les activités scientifiques : une mise en œuvre laborieuse

Le processus de changement semble plus lent et plus difficile à mettre en œuvre dans le domaine de la réforme de l'enseignement scientifique. D'une manière générale, les choses évoluent lentement et l'opération *La main à la pâte* rencontre pas mal de résistance.

Dans le Var, un IEN spécialiste de SVT coordonne l'opération avec 5 conseillers pédagogiques ayant bénéficié d'un stage « ad hoc ». Mais il n'y a pas eu d'évaluation globale de la mise en œuvre des nouvelles méthodes d'enseignement au niveau du département. Quant à l'opération « La main à la pâte », elle ne progresse que lentement.

Les inspecteurs qui ont examiné la circonscription de la Seyne ont considéré que l'enseignement des sciences apparaissait comme « un point faible du projet de circonscription ». On n'y fait guère la part entre ce qui relève des sciences et ce qui relève de la technologie et une « confusion règne dans ce domaine ».

3-2-1-4 Les classes à PAC : la grande affaire de l'année 2001-2002

C'est, pour l'année en cours, la réforme qui a le plus mobilisé les IEN et les enseignants.

Les maîtres concernés y ont trouvé à la fois un exutoire à la routine enseignante et des moyens nouveaux, tandis que les collectivités accompagnaient généreusement le système mis en place par la DRAC et le rectorat, système porté par un chargé de mission détaché auprès de la Région et des relais académiques et départementaux bien étoffés en personnel et qui se sont beaucoup investis.

Les corps d'inspection ont joué un rôle décisif dans la mise en place des classes à PAC premier degré, les IEN ayant fortement incité les écoles à s'impliquer dans le processus dès la parution de la circulaire en mars 2001.

Cependant, si les classes à PAC des collèges ont trouvé auprès des Conseils Généraux une possibilité de financement, il n'en a pas été partout de même dans les communes qui se sont impliquées inégalement. On s'est donc parfois contenté des allocations spécifiques de l'Etat. Il n'empêche que c'est dans le premier degré que les classes à PAC ont rencontré le plus grand succès : 416 projets sur les 639 retenus en novembre 2001 concernent des classes d'écoles, dont le plus grand nombre dans le Var qui en a mis en place pas moins de 303 (8106 élèves).

Cette spectaculaire opération vient s'ajouter à diverses actions culturelles intéressant de nombreuses classes dans ce département qui a fait de la culture un de ses outils privilégiés d'identification politique: chant choral (42 classes), ateliers artistiques (41 classes), classes transplantées, Ecoles et cinéma (79 écoles, 5522 élèves), « lyriades de l'opéra » pour quelques classes maternelles et primaires.

Reste que le dispositif, tout bien ancré qu'il soit, ne donne pas lieu à une évaluation. Un observatoire était bien prévu mais semble depuis oublié. Il faudra que les IEN s'y impliquent, mettent en oeuvre la grille d'évaluation sur laquelle on travaille semble-t-il en ce moment, apprécient surtout les effets de ces enseignements sur les autres apprentissages.

Ces résultats ont été obtenus malgré une certaine prudence des services du ministère de la culture. Soucieux, à juste titre, de préserver la qualité des projets agréés, ils craignent que certains d'entre eux aient été construits autour d'artistes réputés localement mais aux compétences parfois surévaluées ou aux qualités pédagogiques peu affirmées. Ne pouvant assurer directement le contrôle d'un aussi grand nombre de projets, ces services ont délégué l'expertise à des organismes culturels placés sous leur tutelle : théâtres, conservatoires...

Il a pu en résulter des délais d'instruction excessifs, parfois des points de tension, des animateurs artistiques et des enseignants soupçonnant certains responsables locaux de privilégier le maintien du monopole de leur organisme par rapport au développement d'activités artistiques et culturelles hors de celui-ci.

IL est vrai que la Direction Régionale des Affaires Culturelles affiche sa volonté que les projets prennent plus appui sur des établissements culturels – dont le taux d'intervention est passé de 3 % à 25 % - que sur des individualités. Les écoles sont, au contraire, habituées à fonctionner avec un intervenant agréé identifié, ce qui correspond mal à l'orientation précédente.

Raison de plus pour souligner un réel succès de l'académie en ce domaine.

3-2-2 La mise en œuvre des réformes au collège

La posture très volontariste des autorités académiques quant à la réforme des collèges doit compter sur une mobilisation plutôt médiocre des enseignants dès que l'on sort des établissements déjà signalés où des équipes locales ont pu dépasser l'individualisme dominant et les pratiques pédagogiques consciencieuses mais routinières.

Certes la grande diversité est de règle mais les différences semblent très sensibles entre les jeunes enseignants, mieux formés à l'esprit des réformes, et les plus anciens, en grande majorité attachés aux contenus disciplinaires et méfiants vis à vis des réformes, qui de leur point de vue, remettent en cause ces contenus et parfois les horaires.

Mais plus encore, des différences importantes se font jour entre les disciplines. Ainsi, dans le pôle scientifique et technologique - hormis les mathématiques où la mobilisation pour les dispositifs transdisciplinaires "*..est plutôt le fait d'individus que d'équipes*" et même si les professeurs considèrent que les changements de programmes et de dispositifs sont un peu trop fréquents (parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte ...) - la mobilisation des enseignants apparaît majoritairement satisfaisante. En revanche, dans le pôle littéraire et linguistique, la mobilisation sur les réformes apparaît beaucoup plus problématique. Considérée comme à peine moyenne en histoire-géographie, elle est faible en lettres où "*les professeurs sont peu tournés vers l'innovation...hésitent à s'engager dans certains dispositifs (études dirigées, aide personnalisée, travaux croisés) et se montrent souvent peu enclins à l'interdisciplinarité "*, et tout à fait médiocre en langues où les professeurs, apparemment désabusés depuis la réduction de l'horaire consacré à l'enseignement des langues, "*plus soucieux de leurs droits que de leurs devoirs*", ont tendance à pratiquer "*des stratégies de contournement, voire d'évitement*" vis à vis des réformes, indiquent les inspecteurs généraux de ces disciplines.

La liaison avec les enseignants de CM2 s'est développée avec la relance récente de la politique des bassins. Mais elle reste encore insuffisante dans certains collèges, notamment

en ce qui concerne la réflexion commune sur les résultats aux tests nationaux de début de sixième (cf. infra). Cette insuffisance est fort regrettable, notamment dans les secteurs abritant des populations scolaires en difficulté et pour lesquels un suivi CM2-sixième est indispensable pour s'assurer que les élèves les plus concernés bénéficient effectivement d'une aide personnalisée dès leur entrée en collège.

Concernant la qualité des locaux et des équipements, il existe de fortes inégalités entre collèges, qui ne vont pas dans le sens d'une discrimination positive en faveur des collèges recevant les élèves issus de PCS défavorisées. En particulier, les demandes prioritaires en équipements pédagogiques n'ont pas été suffisamment prises en compte, surtout pour l'EPS et pour les T.D. de sciences expérimentales (physique, chimie, SVT). En revanche, l'équipement en matériel informatique et les accès à l'Internet sont relativement satisfaisants, bien que subsiste la question lancinante, non résolue, de la maintenance des équipements.

Comme dans l'enseignement primaire, les collèges ne sont pas, en général, dotés de véritables **projets d'établissement** correspondant à l'esprit de la loi de 1989. Il s'agit le plus souvent, notamment dans les collèges relativement « favorisés », de projets purement formels ne donnant pas lieu à des évaluations régulières. L'éducation à la citoyenneté a le vent en poupe et en général la vie scolaire est animée de façon satisfaisante (au dire des élèves, des parents et des principaux) par les CPE, à quelques exceptions près. Mais le nombre de SE/MI est jugé insuffisant et leur recrutement n'est pas toujours facile, notamment dans les collèges ruraux un peu isolés.

La mixité sociale des élèves est rare, les recrutements affichant une très grande homogénéité dans chaque collège : concentration des PCS favorisées comme des PCS défavorisées. Comment parler de mixité sociale quand, dans un collège 83 % des élèves sont issus de milieux défavorisés ou, au contraire, appartiennent à des catégories favorisées ?

On a pu aussi constater que les internats des collèges ruraux n'étaient pas vraiment bien utilisés pour venir en aide à des élèves en difficulté scolaire et provenant de familles incapables de leur offrir des conditions d'étude favorables.

La politique de composition de **classes hétérogènes** en sixième est très largement appliquée avec des soutiens organisés en français et en mathématiques pour les élèves les plus faibles. Mais la marge de manœuvre sur la DHG s'est amenuisée et, selon les principaux, ne permet guère une politique d'établissement plus spécifique en fonction de la situation particulière de chaque collège. Cela est d'autant plus vrai que le collège est plus petit et que les souplesses horaires sont le plus souvent utilisées, non pour la mise en œuvre

d'innovations, mais pour abonder « classiquement » l'horaire des enseignements instrumentaux (français, mathématiques, LV1). Ainsi, ces enseignements sont généralement calés, dans le cycle central, sur le haut de la fourchette alors que pour d'autres disciplines ils le sont sur les horaires minima. De surcroît, l'hétérogénéité est réduite par la présence de LV1 « trieuses », celle, spécifique à l'académie de Nice, de la « LV1 bis » ou par de nombreuses sections spécialisées : sections sportives ou autres.

Si, généralement, on a bien mis en place des structures spécifiques de **soutien et de remise à niveau**, on ne parvient pas en revanche à en évaluer les effets, faute d'avoir établi des critères objectifs d'utilisation, et rares sont donc les établissements qui pointent une quelconque influence des résultats sur les pratiques pédagogiques.

L'âge moyen des enseignants des collèges de l'académie est relativement plus élevé que l'âge moyen au niveau national. Est-ce l'un des facteurs explicatifs de l'attitude relativement traditionnelle observée lors des visites ? Par ailleurs, une forte proportion de professeurs certifiés le sont devenus par liste d'aptitude et l'engouement pour le recyclage des connaissances et les actions de formation sur les réformes n'est pas toujours l'apanage de celles et ceux qui en auraient le plus grand besoin, bien au contraire. L'appétence modérée pour la formation continue - à laquelle s'ajoute un absentéisme relativement élevé dans les sessions qui sont organisées - tend à montrer une certaine tiédeur dans l'engagement à mettre en œuvre les réformes en cours ou à entreprendre des innovations. En outre une trop grande instabilité des enseignants dans les collèges réputés plus difficiles et la stabilité parfois excessive dans les collèges plus paisibles contribuent à la faiblesse des innovations pédagogiques.

Ainsi, dans les collèges visités, sauf dans l'un situé en ZEP, les mesures d'accueil en classe de sixième, prévues par la circulaire de rentrée 2001, n'ont pas été considérées comme une priorité. De la même manière, l'investissement dans les travaux croisés en quatrième et dans les parcours diversifiés en cinquième est resté l'affaire de quelques professeurs volontaires.

Une enquête académique a ainsi montré qu'un quart seulement des collèges avait mis en place **des parcours diversifiés en 5^{ème}**, et encore s'agissait-il souvent d'actions anciennes, type PAE remises au goût du jour. Dès décembre 2000, une autre enquête montrait que seule une petite moitié des établissements avait mis en place les **travaux croisés en 4^{ème}**, pourtant obligatoires dans au moins une division de chaque collège. Il semble bien que, dans nombre d'établissements, les moyens dégagés au cycle central - quand toutes les disciplines sont calées sur les horaires planchers - aient été utilisés soit pour des dédoublements (sciences et

technologie), soit pour maintenir diverses options et spécialités, comme les classes à dominantes dans les Alpes-Maritimes ou les classes « environnement » dans le Var.

L'abandon des dédoublements en sciences et technologie, les réductions d'horaires dans certaines disciplines, freinent à l'évidence la mobilisation des équipes pédagogiques pour la mise en place des itinéraires de découverte. L'opération a pourtant cette fois été bien anticipée et bien encadrée par la cellule rectorale "collège", co-pilotée par un IA-IPR et par l'adjoint au Secrétaire Général de l'académie, soutenue par le Recteur lui même. Un gros travail de sensibilisation a été réalisé, avec une journée banalisée organisée en décembre 2001 et la publication d'un guide de réflexion.

On attend donc les résultats car ici, comme ailleurs, ce nouveau dispositif pédagogique laisse dubitatif nombre de principaux de collège: si peu d'équipes pédagogiques ont refusé de réfléchir à leur mise en œuvre, nombre de chefs d'établissement signalent qu'ils ont des difficultés à trouver un nombre d'équipes suffisant pour installer les itinéraires de découverte, les professeurs sollicités faisant état de leur "désenchantement" face aux réductions d'horaires dans certaines disciplines, et surtout à l'abandon des dédoublements en sciences et technologie. D'ores et déjà, on constate néanmoins que le dispositif intéresse surtout trois disciplines, l'histoire-géographie, les SVT et l'EPS, alors que les lettres et les mathématiques restent en retrait.

Le train des réformes passe. L'impression est que, dans les collèges, on les met en place...sur le papier, sans que cela change grand chose aux pratiques. Leur accumulation épuise les moyens d'encadrement nécessaires pour en assurer le suivi. Ainsi, la priorité donnée aux itinéraires de découverte ne permet pas de suivre également comme il le faudrait des mesures comme la réforme des conseils de classe, la mise en place des nouveaux bulletins, le journal de l'élève...

En revanche, les Quatrièmes d'aide et de soutien, les Troisièmes d'insertion et les SEGPA jouent relativement bien leur rôle. Confiées à des équipes soudées, soucieuses de travailler en cohérence, elles donnent le plus souvent des résultats très honorables.

Parmi les innovations particulièrement intéressantes, il convient de mentionner la mise en place de Troisièmes à projet professionnel reposant sur un partenariat collège/LP. On peut citer comme exemple la classe à projet professionnel créée au collège Joliot-Curie de Carqueiranne à la rentrée 2000 en liaison avec le lycée du Golf Hôtel. Les élèves peuvent suivre plusieurs stages en entreprise sous la double tutelle, originale, d'un professeur assurant aussi la liaison LP/collège et d'un élève du LP.

3-2-3 La mise en œuvre des réformes au lycée

Dans les LEGT, un des traits les plus marquants est la baisse des effectifs d'élèves en série L. En outre, la tendance dominante à une hiérarchie des séries se perpétue, la série S étant considérée comme celle qui doit accueillir en principe les meilleurs élèves. Seuls quelques lycées s'efforcent de ne pas favoriser systématiquement l'orientation en S des très bons et bons élèves. Ce sont souvent d'ailleurs ceux qui obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat en termes de valeur ajoutée.

En seconde, la répartition des élèves s'opère surtout selon le choix de la LV2, une forte majorité des élèves choisissant anglais en LV1, et selon les options. L'option SES est le plus souvent conseillée aux élèves visant une première ES ou L. Si, du moins en principe, la composition des divisions en seconde respecte le critère de l'hétérogénéité, de fait les choix d'options en seconde prédéterminent largement l'orientation en première.

Après certaines expériences de classes de niveau, comme des secondes de redoublants au lycée Beaussier par exemple, la tendance générale est aujourd'hui de favoriser l'hétérogénéité, notamment en répartissant équitablement les redoublants entre les diverses divisions de seconde. Il est vrai cependant que les classes européennes, encore peu nombreuses, sont des classes accueillant plutôt des bons élèves. Mais leur développement et leur banalisation devrait permettre d'atténuer ce léger effet d'élitisme.

La réforme : quand une mesure « chasse » l'autre ...

Les diverses mesures s'insérant dans le cadre de la réforme en cours du lycée ont été dans l'ensemble bien reçues et plutôt bien appliquées. Mais le succès réel des TPE, portés par l'engagement du rectorat, des chefs d'établissement et des professeurs, a eu pour conséquence de laisser de côté l'aide individualisée, que le Recteur voudrait bien relancer mais sans, manifestement, en avoir les moyens. En la matière, ici comme ailleurs, une logique d'urgence prédomine : l'aide individualisée a été « chassée » par l'urgence des TPE. Quant à l'ECJS, on ne l'évoque plus guère comme une priorité !...

Quand elle existe, l'esprit de **l'aide individualisée** est rarement respecté. Sa mise en oeuvre se heurte à la réticence des professeurs qui se refusent à la pratique des entretiens individuels. Il apparaît que toutes les heures ne sont pas consommées, du fait d'un système de dotation mal conçu qui a abouti trop souvent à une distribution égalitaire. D'une manière

générale, on ne dispose pas vraiment d'instruments permettant une évaluation précise de la progression des acquis des élèves ayant bénéficié de l'aide individualisée.

Le Recteur s'en préoccupe et il insiste sur la nécessité de relancer cette aide individualisée en veillant à ne pas l'isoler de la démarche d'évaluation, ce qui ne pourra se faire que dans le cadre d'une vigoureuse relance de la formation dans ces domaines.

Les TPE ont fait l'objet d'une véritable mobilisation académique dès septembre 2000, 27 % des 200 divisions de première concernées démarrant dès octobre, la totalité (sauf une) en janvier 2001. Ce succès tient beaucoup à l'engagement de la plupart des IA-IPR qui a été décisif. Deux tiers d'entre eux se sont beaucoup investis dans l'opération pour expliquer, sur le terrain, dans les établissements, le contenu programmatique des TPE.

La mise en place des TPE en classes terminales mobilise les énergies depuis la rentrée 2001. Les membres de la commission en charge de la réforme dans les lycées ont visité tous les lycées publics concernés (31 LEGT et deux lycées hôteliers) ainsi que quelques lycées privés, au cours du mois d'octobre 2001.

Il faut en effet convaincre et entraîner les chefs d'établissement, démarche nécessairement personnelle, fort appréciée de ces derniers car la communication générale passe mal, quel que soit le média : *« Si l'on veut que les choses se fassent, il faut les voir individuellement , cette démarche apparaissant comme une marque de considération qu'ils apprécient et qui les mobilisent ».*

Les premières indications chiffrées montraient qu'en novembre 2001, la participation moyenne dans l'académie était de 41,2 % (47,7 % en L, 40,2% en ES et en S). Les situations sont variées d'un établissement à l'autre puisque sur les 31 établissements publics concernés la participation va de 5,7 à 100 %. Une bonne vingtaine de chefs d'établissements se sont résolument engagés, deux ou trois cas de refus ou d'incompréhension manifeste étant signalés.

Cette question de la circulation de l'information va au delà des proviseurs. Elle est encore plus difficile avec les professeurs. Cependant la large diffusion de la brochure de la DESCO sur les TPE semble avoir été efficace. Nombre de personnels de direction disent même que, manifestement, la mise en place des TPE paraît avoir créé une « réelle et nouvelle dynamique de travail en équipe chez les enseignants... le travail en équipe est ainsi lancé et vécu positivement ».

L'évaluation de l'apport des TPE demeure embryonnaire, mais on a été surpris par le succès du dispositif auprès des élèves, notamment auprès de ceux qui ont pu être mis en

contact avec les milieux socio-économiques. Les élèves plébiscitent l'attitude de leurs professeurs dès que ces derniers s'engagent vraiment.

Une petite inquiétude perce cependant quant au caractère « chronophage » du dispositif qui expliquerait une certaine réserve d'élèves de Terminales qui ont participé à l'expérimentation l'année dernière en première. Professeurs, élèves (mais aussi leurs parents) hésitent quelque peu face à l'importance des TPE et à leur relative sous notation dans les épreuves du baccalauréat.

Autre souci, celui de l'implication inégale des disciplines : les mathématiques et les LV se sentiraient quelque peu « instrumentalisées et semblant avoir des difficultés à trouver leur juste place au sein des TPE ». Si cette remarque est confirmée pour les LV dont les professeurs sont très faiblement impliqués dans les TPE en terminales (29 professeurs sur les 617 encadrant les TPE de terminales recensés par les proviseurs), il semble que ce soit beaucoup moins vrai pour les mathématiques (113), première discipline engagée avant même l'histoire-géographie (90), les sciences physiques (88), les SVT (82), les SES (72), la philosophie (62). En revanche les professeurs de lettres sont très peu engagés (29).

Certains couplages disciplinaires semblent trop rigides. Enfin la série S option « sciences de l'ingénieur » offre dans toute l'académie des particularités qui semblent pour l'instant incompatibles avec la gestion cohérente des TPE. Il a été difficile de mettre en place l'expérimentation des TPE dans les séries technologiques dans l'académie de Nice : trois établissements sont concernés : le Parc Impérial à Nice, Jules Ferry à Cannes et le lycée de Lorgues. La parution tardive des textes (05.10.01) n'a pas facilité les choses, d'autant que les élèves sont restés relativement indifférents et les professeurs concernés médiocrement mobilisés.

Signalons aussi l'hypothèque que fait peser l'instabilité des équipes de professeurs documentalistes sur le succès des TPE ; avec les CPA, les stagiaires ou encore les vacataires, ils sont trop peu nombreux pour assurer la nécessaire coordination des TPE.

Concernant la mise en place de **l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS)**, la majorité des enseignants et des élèves sont satisfaits de ce nouvel enseignement qui, en mettant l'accent sur l'apprentissage du débat argumenté, laisse une plus grande place au travail en groupe et à l'expression orale des élèves en classe. Toutefois, on a pu constater que certains enseignants et la quasi totalité des élèves maîtrisaient assez mal des notions ou concepts juridiques de base, pourtant nécessaires à la rigueur des argumentations. On peut aussi regretter la participation insuffisante des diverses disciplines à cet enseignement assuré le plus souvent par des professeurs d'histoire-géographie. L'observation de diverses

séquences d'ECJS a montré un risque de dérive vers une argumentation plus proche de la « conversation de bistrot » que d'un débat argumenté sur des critères rigoureux, souvent en raison du choix de thèmes trop techniques par rapport aux connaissances des élèves, et parfois des enseignants.

A cet égard, on peut regretter une insuffisante articulation entre la mise en place de l'ECJS et les innovations concernant la vie scolaire. En effet, les conseils de vie lycéenne ont bien été mis en place et la grande majorité des règlements intérieurs ont été révisés conformément aux nouveaux textes. Il aurait donc été judicieux de lier les discussions sur les nouveaux règlements intérieurs et l'ECJS.

3 - 3 Améliorer les résultats scolaires et l'insertion professionnelle des jeunes

3-3-1 Des performances scolaires relativement faibles bien qu'en progression

Divers indicateurs permettent de situer comme relativement médiocre la performance scolaire de l'académie de Nice par rapport aux autres académies de la France métropolitaine

La répartition par niveau de qualification des sortants du secondaire pour l'année 1998 – 1999 montre le relatif retard de l'académie de Nice. En effet, la proportion des sortants au niveau IV, soit 64 % de l'ensemble des sortants, est inférieure à la valeur moyenne nationale, soit 66,9%. Si l'académie de Nice devance certes plusieurs académies - Amiens (60,6%), Corse (61,3%), Strasbourg (61,6%), Reims (61,8%), Caen (62%), Rouen (63,4 %) et Orléans-Tours (63,9%) – elle est moins performante à cet égard que la majorité des académies.

A l'opposé la proportion des sortants au niveau V, soit 27,8%, est supérieure au niveau moyen national (25,5%) ; il en est de même pour les sortants sans diplôme : soit 8,2% contre 7,6%.

Si l'on considère maintenant la proportion de bacheliers dans une génération en l'an 2000, l'académie de Nice, avec une proportion de 58,4% de bacheliers, se situe aussi en dessous de la moyenne nationale égale à 61,7%.³⁵ Or cette proportion varie de 57% à Strasbourg à 70% à Rennes. A cet égard, la situation est un peu meilleure dans le Var (59,2%) que dans les Alpes-Maritimes (57,8%).

³⁵ Référence : Géographie de l'Ecole, octobre 2001, P. 83

Concernant la répartition des bacheliers – et comme on l’a déjà indiqué - la proportion des bacheliers professionnels et celle des bacheliers technologiques sont inférieures à la moyenne nationale (respectivement 8,7% contre 10,8% et 15,2% contre 18,3%), et la proportion de bacheliers généraux est supérieure à la moyenne nationale : 34,5 contre 32,6%. Cela est plus accentué dans les Alpes-Maritimes, où la proportion des bacheliers professionnels (7,7%) et celle des bacheliers technologiques (14,3%) sont particulièrement faibles, que dans le Var où ces proportions sont moins éloignées des moyennes nationales avec des proportions respectives égales à 9,8% et à 16,3%.

Le taux de scolarisation des 16 - 19 ans pour l’année 1999 - 2000 est de 80,8 % dans l’académie de Nice contre 84,4 % en moyenne pour la métropole. Seules font moins bien les académies de Corse (74,7 %), de Créteil (74,7%), de Versailles (77,1%), d’Amiens (78,7 %) et de Strasbourg (79,4%)³⁶.

Enfin, en ce qui concerne les taux de succès aux examens, les résultats au niveau académique sont très différents selon les types d’examen (référence: Géographie de l’Ecole, 2001, p.84).

Pour le brevet des collèges, le taux de succès en 2000, soit 81,7%, est supérieur au taux moyen de succès en métropole, soit 78,2%³⁷. En revanche, les taux de succès aux examens professionnels sont plus faibles :

- pour le CAP : 70,7% contre 75,1%
- pour le BEP : 67,9% contre 73,7%
- pour le bac professionnel : 76,2% contre 79,5%

Les taux de succès sont aussi inférieurs pour les autres baccalauréats :

- baccalauréat général : 78,7% contre 80,1%
- baccalauréat technologique : 78,4% contre 79,4%

Toutefois, en 2001, les résultats au baccalauréat se sont améliorés : pour le bac général le taux de succès est de 80,3% pour l’académie, ce qui est supérieur au taux moyen national de 79,5%, les taux de succès au baccalauréat technologique et au baccalauréat professionnel restant légèrement inférieurs au taux moyen national : respectivement 77,9% contre 78,4% et 75,8% contre 77,7%.

Au total, sur les quatre dernières années, les résultats au baccalauréat sont restés relativement stables pour le baccalauréat technologique (autour de 78,5%) et pour le

³⁶ Référence : Géographie de l’Ecole, octobre 2001, p. 69

³⁷ Ces résultats sont à nuancer : les réussites aux épreuves écrites ne sont que de 54,5 % pour le français, de 50,5% pour les mathématiques et de 55 % pour l’histoire-géographie. C’est le contrôle continu qui fait le reste.

baccalauréat professionnel (autour de 76%) ; alors qu'ils se sont améliorés pour le baccalauréat général (passant de 78 à 80%), notamment pour le baccalauréat ES (de 75,5 à 80%).

Cependant, aussi bien pour les taux bruts de succès que pour les résultats en termes de valeur ajoutée (c'est-à-dire en prenant en compte les résultats attendus eu égard à l'origine sociale des élèves) on constate des écarts importants entre lycées autour des moyennes académiques. Ainsi, le taux brut de réussite au baccalauréat général varie-t-il de plus de 92% au Centre International de Valbonne (CIV) à moins de 70% au lycée Beau Site de Nice.

En ce qui concerne les quatre lycées ayant fait l'objet d'une analyse approfondie, les taux bruts de succès varient de 87% au lycée Masséna et au lycée Albert Camus à 78,7% au lycée Beauissier et 75,6% au lycée Tocqueville. Les performances sont supérieures aux taux attendus pour les deux premiers lycées (l'écart étant particulièrement important pour le lycée Albert Camus) et inférieures pour les deux autres, surtout pour le lycée Tocqueville.

La performance relativement faible de l'académie en termes de parcours et de résultats scolaires semble surtout le fait de l'enseignement secondaire. En effet, la proportion d'élèves ayant au moins 2 ans de retard en 6^{ème} n'est que de 3,7% dans l'académie de Nice contre 4,1% en métropole. De surcroît, elle a beaucoup baissé en 10 ans, passant de 8,7% en 1990 à 3,7% en 2000. Alors que cette même proportion passe à 9% en troisième (8,8% au niveau national).

Par ailleurs, les scores moyens obtenus en 2000 aux évaluations à l'entrée en sixième montrent un écart faible par rapport à la moyenne nationale : 132,4 contre 133,1, l'écart étant un peu plus grand pour le français (67,9 contre 68,5) que pour les mathématiques (64,4 contre 64,6). Si les scores obtenus en 2001 sont légèrement supérieurs en valeur absolue, ils placent cependant l'académie dans une position relative moins favorable. Les taux de réussite aux items sont plus élevés dans les Alpes-Maritimes que dans le Var et plus élevés en français qu'en mathématiques dans les deux départements. En outre, on constate une réduction de l'écart entre les performances des 10% d'élèves les plus faibles et des 10% d'élèves les plus forts.

Il est vrai cependant que les résultats aux évaluations à l'entrée en CE2 situent l'académie dans un rang très médiocre, essentiellement du fait du français. Dans les Alpes-Maritimes, une étude de l'inspection académique portant sur les résultats de 6918 élèves (61% des écoles du département) aux tests de septembre 2001 donne un score moyen de réussite

aux items de 59% en français et de 68% en mathématiques, contre des scores moyens nationaux de 72% et 67%.

D'après l'ensemble de ces indicateurs, il ressort que les maillons relativement les moins performants du système éducatif de l'académie de Nice sont le collège et le lycée professionnel. Deux objectifs prioritaires s'imposent, qui se trouvent d'ailleurs en concordance avec les objectifs nationaux du système éducatif : la poursuite de la réduction des sorties sans qualification et l'accroissement de la part d'une génération accédant au baccalauréat, notamment par les voies technologiques et professionnelles.

3-3-2 Des efforts pour lutter contre l'échec scolaire qui doivent être amplifiés

Etant donné le caractère cumulatif du processus de l'échec scolaire, les destinées scolaires étant largement déterminées très tôt dans le cursus, il convient de faire porter l'effort dès l'enseignement élémentaire, même si le processus de dégradation semble surtout concerner le collège et l'âge de l'adolescence. Certes, au cours de la dernière décennie, les scores aux tests d'entrée en sixième ont rattrapé la plus grande partie du retard par rapport aux résultats nationaux, mais les scores académiques masquent la disparité entre les deux départements : le Var accuse un retard plus marqué.

Des objectifs de progression doivent être fixés en vue de rattraper, en quelques années, ce retard. Malgré les incertitudes sur l'efficacité scolaire de l'accueil des enfants à partir de deux ans, et compte tenu de la faiblesse des taux dans l'académie, un objectif prioritaire pourrait, notamment, consister à scolariser à deux ans tous les enfants issus des milieux sociaux les plus défavorisés, pas seulement en ZEP où cet objectif est déjà réalisé.

Une deuxième priorité pourrait être de mieux utiliser les résultats aux tests de début de CE2 pour combler les lacunes, surtout méthodologiques, des élèves les plus faibles. Les projets d'école devraient davantage être centrés sur la progression des acquis les plus fondamentaux, à commencer par une maîtrise correcte de la langue française. En particulier, dans le Var, si l'utilisation des résultats au test de CE2 a progressé récemment, on peut regretter la très faible utilisation des banques d'exercices élaborées par la DPD du ministère.

Malgré sa progression récente, le taux d'encadrement des élèves (P/E) reste vécu comme un handicap sérieux, notamment pour la gestion de l'hétérogénéité et la mise en place effective des cycles pluriannuels, surtout dans les écoles aux classes surchargées du littoral.

Par ailleurs, les maîtres regrettent que l'aide du réseau soit réservée au cycle 2, alors que de nombreux élèves sont en grande difficulté au cycle 3.

L'attribution conséquente de nouveaux emplois pourrait permettre, comme l'a suggéré récemment le Haut Comité d'évaluation de l'école, l'expérimentation de quelques classes à petits effectifs pour des élèves en difficulté, avec un protocole permettant une évaluation rigoureuse des progressions des acquis des élèves.

Par ailleurs, si on reconnaît qu'il faudrait relancer, comme le demande une circulaire de 2001, les «projets pédagogiques d'aide personnalisée » (PPAP), ce dispositif est souvent perçu comme un dispositif théorique difficile à mettre en œuvre. De surcroît, les RASED ne semblent pas s'y être impliqués. Toutefois, dans le Var, la politique volontariste de l'IA-DSDEN aurait conduit cette année à ce que des PPAP aient été mis en place pour les 2/3 environ des élèves ayant échoué à 75% des items de l'évaluation CE2. Dans certaines écoles, comme l'école Marcel Pagnol à La Seyne, on préfère organiser des séances de rattrapage par petits groupes d'élèves.

Quant aux livrets de compétences, ils ne semblent pas utilisés partout. Ils ont été parfois abandonnés au profit d'un livret simplifié relatif à quelques compétences de base avec adjonction, depuis peu, de notes chiffrées. De fait, il semble que dans le Var, par exemple, seule la circonscription de Sainte Maxime ait utilisé systématiquement les livrets de compétences.

La relance et la modernisation de l'offre de formation continue des maîtres impulsées par l'IA-DSDEN du Var est un facteur positif, si effectivement les formations visent à accroître l'efficacité pédagogique pour l'acquisition des savoirs fondamentaux.

L'effort pour mieux articuler le CM2 et la sixième, mais aussi les classes de troisième et de seconde, doit constituer une autre priorité. Cette articulation peut bénéficier de la relance des politiques des bassins, à laquelle le recteur attache beaucoup d'importance. Elle implique aussi un engagement sans faille des principaux et proviseurs qui doivent sensibiliser et mobiliser les enseignants de collèges et de lycées.

Un autre axe de travail doit être l'adoption d'approches pédagogiques mettant l'accent sur les méthodes de raisonnement et de travail des élèves et susceptibles d'accroître leur motivation à apprendre. A cet égard, l'utilisation pertinente des TICE peut s'avérer efficace

Au collège et au lycée, il convient de progresser sur les critères et méthodes d'évaluation, ainsi que sur les niveaux d'exigence. Cela requiert un travail de réflexion des enseignants d'une même discipline, mais aussi de disciplines différentes. Il ne s'agit pas de

multiplier les réunions mais d'organiser un minimum d'échanges de pratiques et de privilégier les postures formatives dans l'évaluation des élèves.

Mais surtout, l'impression générale donnée par les visites d'établissement et les divers entretiens (avec les élèves, les professeurs, les parents, les inspecteurs, les équipes de direction, etc.) est celle d'un enseignement qui reste largement traditionnel et principalement adapté aux bons élèves ayant intériorisé les valeurs traditionnelles de l'école. Le décalage et l'incompréhension réciproque ne cessent de s'amplifier entre une part importante des enseignants et une minorité croissante d'élèves peu motivés par les activités scolaires et issus de milieux socio-culturels défavorisés. Surtout sensibles au collège, ces phénomènes se développent de plus en plus au lycée professionnel et au lycée.

Le peu d'engouement d'une majorité des enseignants pour la mise en place des réformes ou d'innovations et la faiblesse du travail d'équipe, sauf dans les établissements les plus défavorisés où celui-ci s'avère absolument nécessaire, constitue sans doute le principal facteur sur lequel il convient de jouer pour améliorer la motivation des élèves et, partant, les performances scolaires.

L'intérêt de développer des approches pédagogiques favorisant :

- un apprentissage plus actif
- l'utilisation des TICE
- le travail interdisciplinaire et les démarches de projet en équipe

n'est pas seulement lié à la nécessité de motiver les élèves issus des milieux défavorisés ; il est aussi lié à la nécessité de développer des compétences requises pour vivre et travailler dans la société et l'économie actuelles. Notamment, les approches traditionnelles qui privilégiaient la mémorisation et la restitution fidèle du discours du maître ne sont plus adaptées à un monde en mutation rapide qui requiert un recyclage permanent des connaissances et une grande capacité d'adaptation, y compris en termes de mobilité professionnelle et géographique.

Il importe donc d'encourager les équipes d'enseignants qui sont prêtes à innover et de valoriser leur engagement, mais aussi de sensibiliser les professeurs utilisant des méthodes plus traditionnelles aux avantages des démarches innovantes. L'effort accompli en ce sens par le Recteur et les deux IA-DSDEN doit être relayé par les inspecteurs et les chefs d'établissement.

En particulier, il serait bienvenu de concevoir les sessions de formation continue davantage en fonction des besoins prioritaires pour la mise en place effective des réformes en cours et de la politique académique, en privilégiant les sessions « sur mesure et in situ »,

c'est-à-dire dans le cadre de l'établissement, afin d'exercer un effet d'entraînement sur l'ensemble des enseignants d'un établissement.

Pour la mise en place des démarches innovantes et des réformes, un frein important est constitué par l'état des centres de documentation et d'information (CDI) : inadaptation des locaux (superficie insuffisante, manque de petites salles pour travailler en petits groupes), insuffisance du nombre de professeurs documentalistes, équipement insuffisant ou obsolète, etc. Aspect positif toutefois, la majorité des documentalistes se sont bien impliqués dans les réformes et les innovations pédagogiques.

Etant donné le besoin prioritaire de réduire le nombre de sorties du système éducatif sans qualification (dont le taux reste supérieur au taux moyen national), il convient :

- d'améliorer l'éducation à l'orientation (cf. supra), ce qui est un objectif maintes fois affirmé par l'actuel Recteur (cf. notamment les numéros d'octobre 2001 et de mars 2002 de « Objectifs », magazine de l'académie de Nice, intitulés respectivement « Semaines école-entreprises » et « Cap sur l'orientation : à chacun son parcours ») ;
- de sensibiliser les élèves des lycées professionnels aux conséquences néfastes d'un abandon prématuré des études. Ce dernier aspect est d'autant plus important que les sollicitations pour des emplois saisonniers ou « au noir », relativement lucratifs, sont particulièrement nombreuses dans le contexte économique de la Côte d'Azur, surtout dans le secteur touristique et en période de reprise économique.

Mais plus généralement, l'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes dans l'académie de Nice passe par une valorisation de l'enseignement technologique et professionnel et une modernisation de l'offre de formations qualifiantes, dont la démarche relative au « lycée des métiers » constitue un volet important.

Sans doute conviendra-t-il aussi de développer les divers dispositifs permettant d'aider les élèves en grande difficulté ou décrocheurs : classes relais (relativement encore peu nombreuses dans l'académie), écoles de la deuxième chance, lycées à la carte, mais aussi les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL), comme cela a été décidé récemment.

La prochaine mise en place, longtemps attendue, d'un Plan régional de développement des formations (PRDF), par le Conseil régional de la région PACA, constitue un contexte favorable à cette modernisation de l'offre de formations dans l'académie de Nice.

3-3-3. La valorisation réussie de l'ouverture internationale

L'un des aspects importants de l'adaptation de l'enseignement aux exigences du monde actuel est l'ouverture internationale, notamment européenne. Depuis plusieurs années, il existe une véritable politique académique dans le domaine international, construite à partir de trois axes forts fondés sur une analyse géopolitique de l'académie de Nice :

- développement des relations trans-frontalières avec l'Italie et avec les pays méditerranéens ;
- développement de l'intégration européenne ;
- exportation du savoir-faire éducatif français.

Ces axes prioritaires ont été confirmés par l'actuel Recteur.

Pour chacun d'entre eux des actions ont été engagées et des résultats sont perceptibles.

Le développement des relations avec l'Italie prend ainsi la forme d'un effort en faveur du bilinguisme - l'italien est LV1 dans plus de la moitié des collèges des Alpes-Maritimes et sur 36 sections européennes ouvertes dans l'académie, 21 le sont en italien (y compris dans des lycées professionnels et des sections technologiques) - , de l'existence d'une section internationale au lycée de Valbonne (CIV), de la création de filières franco-italiennes d'enseignement supérieur (à Bac + 2), d'un projet « Transapanage » de découverte des patrimoines et d'un centre de ressources pédagogiques franco-italien (CRDP de Nice) accessible par Internet.

Le programme Nicomède, co-financé par l'Union Européenne, la France et les collectivités locales, a pour objectifs de contribuer à la création d'un bassin d'emploi et de vie transfrontalier et à la connaissance réciproque des deux cultures.

Pour le développement des relations avec **d'autres pays méditerranéens** (Espagne, Grèce, Malte, Tunisie, Maroc, Portugal, etc.), il s'agit, à travers des projets Comenius, d'une coopération thématique : déclinaison du thème central de la Méditerranée. En particulier, un programme important de coopération a été engagé avec la Tunisie (formation aux fonctions de chef de travaux et d'inspecteur IEN-ET, mise en place d'un système de gestion appliqué à l'hôtellerie, formation de formateurs dans l'hôtellerie-tourisme). La coopération se développe aussi avec Malte : appariements, partenariats avec des entreprises, etc.

Quant au développement de **l'intégration européenne**, les actions principales ont pour objectifs de :

- diversifier l'apprentissage des langues : développement rapide de l'apprentissage de langues étrangères dans le primaire et de sections européennes dans chaque bassin (36 sections européennes dont 21 en italien, 10 en allemand, 4 en espagnol, 1 en anglais), notamment en LP, amélioration de l'accueil des assistants étrangers, existence de 4 sections internationales au lycée international de Valbonne (CIV) ;

- faciliter la mobilité des élèves/étudiants et des enseignants : appariements, voyages sous l'égide de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), stages dans un autre pays européen (notamment pour les élèves de STS), échanges dans le cadre des programmes européens : Socrates et Leonardo, Comenius 1 (projets entre établissements partenaires, échanges de classes dans le cadre de projets linguistiques) ; Comenius 2 (échanges d'enseignants, visites d'études de personnels de direction, séjours thématiques de personnels), Leonardo da vinci (stages en entreprise et échanges de personnel).

En 2000 - 2001, 821 élèves et 66 enseignants ont pu effectuer un séjour (de 14 jours en moyenne) dans un pays partenaire (cofinancement DRIC). Il faut ajouter les voyages financés par l'OFAJ: 651 élèves et 63 enseignants. Les 37 appariements concernent d'abord l'Allemagne et l'Autriche (objectif de freiner la chute de l'apprentissage de l'allemand) ainsi que le Royaume-Uni. De son côté, le Conseil Régional a financé 152 bourses de stage. S'y ajoutent les stages STS financés par la DARIC et les bourses du programme Leonardo.

Enfin, la **valorisation de la langue et de la culture françaises**, sont notamment illustrées par le fait que dans l'académie, 1500 étudiants obtiennent le DELF chaque année. Des étudiants et des stagiaires étrangers sont accueillis; provenant surtout d'Italie, du Maghreb et de l'Europe centrale et orientale.

Des actions de coopération sont mises en oeuvre, principalement dans les ex «pays du champ» (Gabon, Sénégal, Togo,...) et des activités d'ingénierie éducative se développent, en liaison avec Edufrance (programme EDUMED) : opérations en cours avec la Malaisie et le Vietnam notamment. Des échanges spécifiques avec le Canada sont établis.

La publication de la circulaire ministérielle du 24 janvier 2002, visant à développer la politique d'ouverture européenne et internationale des académies, donne l'occasion d'une analyse de l'ensemble de l'existant - ce qui nécessitera sans doute de disposer d'un bilan quantitatif plus complet (nombre d'étudiants étrangers à divers niveaux d'étude et répartition

par pays ou grandes régions du monde, par exemple) et d'indicateurs plus qualitatifs sur les actions de coopération - ainsi que d'une nouvelle programmation des actions et des moyens pour les mettre en œuvre..

Cette réflexion intégrera l'amélioration et le développement des sections européennes, à partir de l'évaluation récemment effectuée par un IA-IPR d'histoire-géographie, ainsi que les perspectives de développement de stages professionnels à l'étranger, en s'inspirant par exemple d'une innovation mise en œuvre au Centre international de Valbonne : la création d'un site internet permettant de maintenir un lien pédagogique étroit individualisé avec les stagiaires en stage long (2 mois ou plus) donne la possibilité aux élèves de poursuivre, pendant leur stage, leur cursus français. Le site en ligne permet un dialogue entre l'élève distant et chacun de ses professeurs.

Les pistes sont donc nombreuses pour parvenir à améliorer la performance scolaire de l'académie et à réduire le nombre de sorties du système éducatif sans qualification. La plupart sont déjà tracées par les autorités académiques. Il reste à veiller à leur mise en œuvre effective, en mobilisant les relais concernés, en parvenant à convaincre tous les enseignants de la nécessité et de l'intérêt des évolutions, en les soutenant par le conseil et par la formation.

3 - 4 Recruter, accueillir et former les personnels

Pour faire face à la progression régulière des effectifs, l'académie doit être en mesure de recruter les enseignants des écoles qui lui sont nécessaires, porter une grande attention à la formation particulièrement déterminante chez des enseignants plus âgés qu'en moyenne nationale, peu mobiles et confrontés à des populations scolaires instables, mais aussi accueillir et accompagner les personnels tant au plan académique que dans les établissements.

3-4-1 Recruter les personnels : une nécessité

S'agissant du recrutement des enseignants du premier degré, l'académie n'éprouve pas de difficultés à avoir des candidats puisque ce sont, en moyenne, près de 7 candidats pour un poste qui se présentent au concours externe de professeurs des écoles.

	Nombre de candidats	Postes offerts
1999	2242	300
2000	2142	325
2001	2009	340
2002	2360	335

La certitude d'être en fonction dans l'académie et de ne pas quitter durant un certain nombre d'années la région est une explication à cet engouement, au détriment des concours nationaux et notamment des CAPES.

En outre, en raison de son attractivité, l'académie se caractérise par un bon équilibre entre les entrées et les sorties des professeurs des écoles, entraînant de ce fait un recours limité (5,79%) à la liste complémentaire. En réalité, si l'on part plus facilement de l'académie de Nice que d'autres (80,9% des demandeurs contre 40,2% en moyenne nationale pour la France métropolitaine), l'entrée, contrairement à une idée répandue, n'apparaît pas différente de ce qui est observée en pourcentage sur le reste de la France (20,7% des demandeurs obtiennent l'académie de Nice pour 19,4% sur la France métropolitaine).

Pour autant, il reste une réelle difficulté à assurer la continuité du service : le taux d'absence est passé de 6,5% en 1990-91 à 7,4% en 1999-2000, connaissant ainsi une évolution comparable à celle de la France métropolitaine ; le taux de remplacement (74% en 90-91 et 79,7% en 99-2000, grâce au département du Var), est toujours sensiblement inférieur à celui de la France métropolitaine (88,6%). Le taux d'efficience est tout à fait remarquable dans le Var (avec une progression de 74% à 91,4%), l'académie se situant, au total, dans ce domaine, à 78,4% en 1999-2000 contre 73,3% pour la France métropolitaine.

Le personnel du premier degré est en voie de vieillissement, même si, en termes de structures par âge, la situation apparaît meilleure dans le premier degré (22% de plus de 50 ans, contre 22,5% à l'échelle nationale) que dans le second degré. Mais le vieillissement est rapide depuis 1996, produit d'un double mouvement cumulatif, le recul de la part des jeunes de moins de 30 ans, passée de 15,7 à 14,2 %, et l'augmentation de la part des plus de 50 ans, passée de 18,9 à 22%.

Cela devrait, à terme se traduire, par un fort appel à de nouveaux professeurs dont on ne sait s'ils seront des migrants déjà âgés ou des jeunes sortis de l'IUFM, l'équilibre à trouver constituant, de toute évidence, un enjeu de taille.

Comme dans d'autres académies, les inspections académiques éprouvent des difficultés à pourvoir, faute de candidats, les postes de direction. A la rentrée 2001, 98 postes

de directeurs étaient ainsi vacants. Des dispositifs ont été mis en place dans le Var pour améliorer ce recrutement : les « faisant fonction » font l'objet d'un véritable suivi, notamment par le biais d'une formation s'étalant sur cinq semaines, et d'une priorité d'affectation sur le poste occupé provisoirement.

3-4-2 Former les personnels : une exigence

Outil de pilotage au service de la mise en œuvre des orientations ministérielles et de la réalisation des projets académiques, le rôle stratégique de la formation continue doit être nettement affirmé. Faisant l'objet d'appréciations contrastées, formation initiale et formation continue appellent, alors qu'aucune évaluation qualitative n'est actuellement conduite, une vigoureuse et dynamique impulsion. Celle-ci sera sans aucun doute facilitée par les excellentes relations qui existent entre le rectorat et l'IUFM de Nice.

La formation initiale et continue dans le 1^{er} degré.

La formation continue, dans un contexte de progression démographique et de pression sur les moyens, se situe nettement en dessous des objectifs des autorités académiques, tant en accompagnement des réformes qu'en réponse aux besoins.

C'est ainsi que dans le Var, en 2000-2001, sur 11 150 journées-stagiaires prévues, seules 8738, soit 78,36%, ont été effectivement réalisées. Les moyens de la formation constituent toujours la solution pour faire face aux remplacements : ce sont les professeurs des écoles en formation (P2) qui ont assuré le plus de remplacements de journées stagiaires soit 78,13% des journées réalisées, alors que les remplaçants (brigades et ZIL) n'en couvraient que 466, soit 5,33%. La situation ne diffère pas dans le département des Alpes-Maritimes et, bien que ce dernier pourcentage soit en augmentation en 2001-2002, il montre bien les difficultés que connaissent les IA-DSDEN pour mener une politique dynamique de formation continue des enseignants du premier degré.

Les axes prioritaires du plan de formation sont définis au niveau académique. Le cahier des charges comprend deux volets : un académique, l'autre départemental. Si dans le département des Alpes-Maritimes une grille de besoin en formation a été envoyée, en 2000, à chaque école pour analyser les besoins de formation, seules 140 réponses ont été effectivement enregistrées sur 587 questionnaires envoyés, soit 23,85%. Sans doute n'a-t-on

pas suffisamment pris en compte que l'émergence de tels besoins est une opération longue nécessitant une stratégie en accord avec les cadres du système, c'est-à-dire les IEN, qui pourraient lors de leur visite d'écoles recenser de tels besoins. Cette logique des besoins, bien que ne résultant pas d'une véritable consultation de la base, est, en effet, mieux intégrée lorsqu'elle s'appuie sur les remontées des IEN et des formateurs de l'IUFM.

Pour autant, en articulation avec les stages de circonscription et d'écoles, des évolutions sont perceptibles à travers la mise en place d'une véritable harmonisation académique .

Les CDDP participent à la réponse aux demandes de formation sur les TICE. A Nice, le CDDP organise tous les mercredis après-midi, avec la coopération de trois emplois-jeunes, des mini stages de découverte du multi-média ouverts aux enseignants du premier et second degré. Aucun bilan n'est pour autant tiré de cette activité de formation qui pourrait pourtant servir de lieu de repérage des besoins de formation des enseignants.

Les candidatures aux différents stages relèvent dans le premier degré du volontariat et sont retenues, essentiellement, en fonction de barèmes, alors que, pour le second degré, la grosse majorité des candidatures correspond à des désignations.

Dans le second degré

L'académie se caractérise par un personnel stable qui compte souvent plusieurs années de présence dans le même établissement, et la situation, observée dans d'autres académies, qui veut que plus l'établissement soit prestigieux plus la stabilité s'installe, vaut également dans l'académie de Nice. Si ce facteur se révèle potentiellement favorable à des actions sur le long terme, il fait aussi courir le risque, sans une vigoureuse politique de formation continue, d'un enfermement dans des pratiques non renouvelées, d'une absence de prise en compte de certaines difficultés liées à l'évolution du public scolaire, voire d'une tendance à exagérer des problèmes réels, mais rares, de comportement des élèves.

Académie de mutation des enseignants ayant exercé dans les DOM-TOM et à l'étranger, avec une population enseignante plutôt vieillissante, l'académie de Nice connaît, comme d'autres régions, un fort besoin de formation didactique et pédagogique pour les professeurs en poste mais également, à un degré bien supérieur, pour les néo-recrutés.

Il apparaît nettement que, compte tenu de l'évolution du public scolaire, l'actualisation des méthodes, des approches, et l'amélioration de l'écoute des élèves et de leurs relations avec eux, constituent un réel besoin de formation.

En général le plan académique de formation est connu et circule effectivement dans les établissements, mais, au-delà de la refonte de la formation continue qui privilégie désormais les formations transversales, peu de demandes spécifiques sont formulées et émanent des établissements. Si la demande de formation continue est souvent peu en adéquation avec l'offre, c'est aussi que le constat peut être fait que les enseignants recherchent plus des ouvertures dans la magie de la technologie (TICE) que dans la réflexion didactique et pédagogique. L'inadéquation de l'offre porte, selon nombre d'enseignants, sur les nouveaux programmes, la mise en place des TPE ou de l'ECJS. L'insuffisance de formateurs de qualité et la rareté des contacts avec les corps d'inspection concourent aussi à un faible investissement des professeurs dans la formation.

En lettres, le retard constaté dans le rythme des inspections (délai 10 ans) a une double conséquence : angoisse des enseignants le jour de l'inspection, ce qui entraîne une inspection normative sur une pratique pédagogique traditionnelle, et un manque de mise à jour des pratiques associé à une frilosité pédagogique. Formation initiale et formation continue paraissent « plutôt poussiéreuses » et ne semblent pas être à la pointe des acquis scientifiques et didactiques. Le renouveau et l'invention seraient les bienvenus.

En sciences physiques, outre les collaborations avec l'université, l'organisation d'une journée consacrée aux nouveaux programmes dans chacun des douze bassins, par le lancement d'un appel d'offres auprès des chefs d'établissement, constitue un autre type de réponse. En outre, pour éviter l'isolement des jeunes enseignants, un groupe de secteur a été constitué avec un coordonnateur et un objet de travail en commun portant sur l'établissement de fiches d'activités en chimie.

La formation continue, véritable levier du changement, d'amélioration des techniques pédagogiques et d'adaptation à l'évolution des élèves et des disciplines, fait donc l'objet d'appréciations contrastées. Certains inspecteurs généraux constatent que la politique de formation a longtemps été dormante, en l'absence d'offre la demande faisait défaut, l'inertie et l'attentisme étant de mise chez les chefs d'établissement et les professeurs (anglais), d'autres observent, souvent en dehors de l'offre de formation par l'IUFM, la mise en place de réseaux de formateurs destinés à répondre, par bassin par exemple, à l'introduction de nouveaux programmes, voire à la production de CD-Rom distribués à l'ensemble des établissements (physique).

Pour certaines disciplines les collaborations avec la cellule de pilotage du rectorat et l'IUFM sont réelles et fructueuses (histoire géographie, mathématiques), alors que pour

d'autres des difficultés de fonctionnement font que les formations sont sous la seule responsabilité des formateurs (SVT), ou que la relation est limitée aux seuls rapports inspecteurs/cellule, voire que bon nombre de stages ne répondent pas vraiment aux urgences du terrain.

Manifestement se fait sentir le besoin d'une forte et durable collaboration entre les corps d'inspection académiques et l'IUFM par le biais de la cellule de pilotage du rectorat, pour que la maîtrise de la formation continue par les inspecteurs pédagogiques permette de donner une impulsion claire aux formateurs (SVT). La plupart du temps prescripteur, l'inspecteur est plus ou moins associé selon les disciplines à l'élaboration de l'offre de formation. Si la logique de l'offre prend le pas sur celle des besoins (histoire), le plan académique de formation évolue en fonctions des priorités nationales avec cependant une tendance à la réduction des stages et quelques difficultés liées à l'application sans souplesse de la consigne « pas de classe sans enseignant ».

C'est dans l'enclenchement d'une nouvelle dynamique, à travers un renouveau des méthodes et des pratiques, par un engagement des formateurs dans des recherches-actions, et à travers la créativité et la responsabilisation qui trouveraient sans doute mieux à s'exprimer dans le cadre de stage de bassins où alterneraient phases d'expérimentation et phases de rencontres permettant d'échanger et de construire des projets en commun (lettres), qu'une réponse pourra être donnée aux besoins de formation.

Les différentes observations effectuées permettent aussi d'identifier un besoin d'articulation entre la demande institutionnelle et celle qui émane du terrain, ainsi qu'une nécessaire liaison entre le plan académique de formation et, lorsqu'ils existent, les plans de formation d'école et d'établissement. De même des efforts sont requis pour conduire des analyses de besoin de façon à élargir le cercle de ceux bénéficiant habituellement des actions de formation continue.

A ce jour aucune évaluation de la formation continue n'existe, seule une évaluation quantitative a été conduite en 2001. Or les observations effectuées par les corps d'inspection académiques montrent que si la formation joue un rôle bénéfique pour les professeurs sérieux et motivés, une majorité d'enseignants considèrent aussi la formation continue comme un élément de sécurisation de leurs pratiques professionnelles, les inquiets en émergeraient plus inquiets, alors que les récidivistes se montreraient souvent incapables de mettre en œuvre l'information reçue.

Pour beaucoup des interlocuteurs de la mission, l'offre s'est appauvrie, les restrictions budgétaires conjuguées aux contraintes imposées pour le remplacement

concourent à ce constat. Les formateurs observent un cloisonnement étanche entre l'ancienne cellule MAFPEN du rectorat, pourtant transférée à l'IUFM, les services et l'IUFM : la définition du plan et des actions se fait, de manière variable, par concertation entre la cellule et les IA-IPR, les formateurs étant soit consultés soit en relation directe et fructueuse avec l'IUFM.

Au total, on est encore loin d'une formation s'inscrivant dans une dynamique de professionnalisation progressive et durable bénéficiant des apports de la recherche. Si une politique éducative bien conduite s'appuie sur des personnels préparés à la porter, alors la formation continue doit en garantir la mise en œuvre en s'appuyant notamment sur une analyse fine des besoins des personnels concernés. Des marges de progression existent donc dans ce domaine et méritent d'être utilisées.

Car si la circulaire du 27 juillet 2001 vise deux objectifs, avec l'accompagnement de l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants, et avec le renouvellement et la redynamisation de la formation continue, cette dernière ne connaît, pour l'instant, qu'un début de traduction dans l'académie de Nice. Un dispositif complémentaire devrait cependant commencer à entrer dans les faits à la rentrée 2002, bien que la situation tendue en matière de remplacement ne soit pas de nature à en faciliter la mise en œuvre.

3-4-3 Accueillir et accompagner les personnels : un élément d'attractivité

En raison de sa situation géographique, l'académie de Nice fournit et reçoit des enseignants des académies d'outre mer ou de pays étrangers. Avec de nombreux fonctionnaires mutés, l'accueil et l'accompagnement des enseignants prennent une importance toute particulière.

L'accueil.

Comme l'a rappelé la circulaire précitée, l'accueil, y compris sur le plan du logement, doit faire l'objet d'une organisation dont les premières bases commencent à être posées. Il s'agit de créer un sentiment d'appartenance à l'institution à tous ses niveaux. En mobilisant l'ensemble des ressources académiques, cet accompagnement doit faire appel, au premier chef, au personnel d'encadrement tant dans les écoles que dans les établissements secondaires, pour que les enseignants nouvellement nommés disposent d'interlocuteurs ou d'équipe d'interlocuteurs identifiés.

Le rôle clé des néo-certifiés, observé notamment dans les établissements en ZEP, suppose de se doter aussi d'un dispositif d'accueil tant au plan académique que dans les établissements. Le découragement, voire pour quelques-uns leurs peurs, doivent trouver d'autres réponses que l'absence ou la démobilité durable. Sans doute faut-il dépasser les pratiques, utiles mais sûrement insuffisantes compte tenu de certains contextes, de remise de livret d'accueil et de prise en charge par les équipes disciplinaires, pour développer une dimension plus globale de l'accueil avec des relais académiques et départementaux.

L'accompagnement.

Ni formation initiale, ni formation continue, l'accompagnement vise à réduire l'écart entre la représentation que les jeunes enseignants avaient de leur métier et la réalité de sa pratique. Il s'agit de créer les conditions les plus favorables pour aider le professeur débutant à maîtriser pleinement les compétences nécessaires pour exercer son métier, l'accompagnement devant permettre à chacun de connaître finement son contexte de travail et d'y faire reconnaître lui-même ses potentialités.

Si le nombre d'enseignants du second degré concernés a fait l'objet d'une évaluation sur la base des effectifs de l'année 2001-2002, rien de tel n'a été mesuré pour les professeurs des écoles. Une tentative de diagnostic, qui méritera d'être affiné en vue du lancement du dispositif, essaie de cerner au mieux les besoins potentiels. Elle s'appuie sur les trois principes suivants :

- La continuité entre une formation professionnelle initiale et un changement de statut professionnel pouvant provoquer une rupture.
- L'appui sur la réalité de l'exercice du métier et sur les besoins exprimés des enseignants.
- La mobilisation d'une palette de compétences, de situations et ressources en un ensemble cohérent.

L'accompagnement se veut un processus conjuguant temps forts et continuité en se déployant dans différents espaces.

Temps fort de l'accompagnement, l'accueil dans l'établissement vise à informer le nouvel arrivant sur l'organisation, le fonctionnement, les performances de l'établissement, à rechercher l'intégration de la personne autant que du professionnel dans la communauté scolaire, à l'intégrer en sollicitant son engagement dans des actions pédagogiques et éducatives. La désignation d'une personne ressource, pair-référent pour les débutants, sera systématisée avec pour ceux exerçant en ZEP un accueil élargi au niveau du bassin

d'éducation et de formation, l'accent étant mis sur les codes culturels des publics accueillis et l'importance de la communication avec les familles.

Dans ce dispositif, le chef d'établissement est amené à jouer un rôle central, de même que le bassin se voit conférer la fonction d'espace d'échanges entre pairs et d'analyse des pratiques. Associé aux regroupements disciplinaires et à l'engagement du rectorat de communiquer aux établissements, en direction des débutants, toutes informations sur les différents réseaux en vue de favoriser leur démarches individuelles, le dispositif constitue, au moins dans sa « version papier », un projet ambitieux et justifié de prise en compte et de développement de la ressource humaine au profit d'un meilleur encadrement des élèves.

Organisé, pour les enseignants du second degré, dans le cadre de l'année scolaire 2002-2003, il sera placé sous l'autorité du Recteur assisté d'un groupe de pilotage qui en assurera le suivi et la régulation. Le bilan qui en sera tiré en fin d'année par consultation des nouveaux professeurs, des enseignants accompagnateurs, des chefs d'établissement et des corps d'inspection, devrait permettre d'apporter les aménagements nécessaires à une véritable politique d'accompagnement.

Le suivi.

Malgré les actions mises en place, les professeurs en difficulté, manquent encore d'un véritable suivi.

Si dans le premier degré le niveau d'alerte est généralement bon, essentiellement par le biais des directeurs d'école, l'absence de cellule rectorale de prise en compte des cas difficiles se fait sentir. Il conviendrait de réfléchir plus globalement à l'aménagement d'une politique académique de gestion et de suivi des professeurs en difficulté, les manifestations des parents étant sur ce sujet de plus en plus fortes.

Il semble nécessaire d'améliorer fortement la relation avec les services de personnels, d'abord en permettant une réelle accessibilité, notamment aux chefs d'établissement, ensuite, sous la responsabilité de la DRH, en coordonnant toutes les formes d'aide qui peuvent être déployées pour répondre aux situations rencontrées par les personnels.

C'est que, malgré l'action menée en collaboration avec la DRH, les solutions trouvées, le plus souvent des séquences de formation, du suivi pédagogique sous forme de visite conseil, voire des affectations sur des postes sans responsabilité, ne donnent pas vraiment satisfaction. Ceux, souvent anciens et fragilisés pour des raisons diverses, qui ne trouvent plus le dynamisme et la force nécessaires à une remise en cause de leurs habitudes et de leurs croyances, nostalgiques d'une époque révolue et idéalisée, cherchent souvent «une

porte de sortie que l'institution ne peut leur offrir (Centre de documentation et d'information, « autre chose »).

Dans ce domaine, visites et formation, souvent les premières réponses mises en avant, se révèlent peu efficaces car certains ont déjà effectivement fait de nombreux stages.

Une réflexion globale sur l'aménagement d'une politique académique de gestion et de suivi des professeurs en difficulté devient une priorité, d'autant que parents et élèves se manifestent de plus en plus pour dénoncer des dysfonctionnements constatés et souvent réels.

Quatrième Partie

LE DÉFI DE LA GOUVERNANCE : PILOTER LES DISPOSITIFS ET ANIMER LES RÉSEAUX

Le système éducatif n'est pas la simple adjonction de structures mettant en œuvre des dispositifs en application, ou en déclinaison, d'instructions nationales. Au sein d'une académie, il a pour vocation d'atteindre des objectifs fixés, prioritairement, par le Recteur et les inspecteurs d'académie, au moyen de politiques et de programmes arrêtés à tous les niveaux de l'organisation, en utilisant les moyens délégués à chacun de ces niveaux et en évaluant les résultats obtenus par rapports aux objectifs retenus. De très importants efforts ont été accomplis dans l'académie de Nice ces dernières années pour assurer le pilotage du système, pour faire prendre conscience à chacun du rôle qu'il joue dans l'ensemble de l'organisation et pour commencer à situer les résultats de l'action.

L'évolution à accomplir est importante car la culture locale, ajoutée à la culture de l'Education nationale, était sensiblement éloignée de ces préoccupations : on appliquait les instructions nationales, au mieux on rendait compte du degré de mise en œuvre des programmes et on constatait les résultats des élèves comme le produit de leur activité personnelle et non comme celui des actions conduites. Peu à peu, à partir d'états des lieux, se développent les notions de programmes d'action coordonnés et de mesures d'impact sur la scolarité des élèves.

Il faut poursuivre dans cette voie, principalement en rendant tangibles les projets académiques et départementaux, en confortant le pilotage pédagogique, en instaurant le contrôle de gestion et en agissant sur le levier que constitue la gestion des ressources humaines.

4-1 Mettre les actions en cohérence par l'élaboration de projets

4-1-1 Élaborer un projet académique et des projets départementaux assurant une cohérence d'ensemble

L'académie de Nice a fonctionné, et continuait à le faire au moment de la mission d'évaluation, sans projet académique formalisé, soit que pendant plusieurs années ses responsables n'aient pas éprouvé le besoin de préciser leurs objectifs et de définir des axes servant de référence aux établissements secondaires, soit que, plus récemment, le Recteur attende la communication du rapport des inspections générales concernant l'évaluation de l'enseignement pour lancer le processus. Cette dernière démarche est logique et tout à fait compréhensible.

Si, après le nouveau contrat pour l'école, un projet, resté peu connu, a bien fait l'objet d'une formalisation en 1994, il faut attendre octobre 1998 pour que soit entreprise une nouvelle rédaction, dans une version intitulée «Une académie jeune face au défi du XXIème siècle », sans que pour autant l'exercice ait été poussé à son terme après une phase de consultations officielles. Quatre axes structuraient cet avant-projet : enrichir l'offre de formation, améliorer la réussite des élèves, créer une dynamique de réseau entre les établissements, en dynamisant les projets d'établissement, en donnant un rôle nouveau aux bassins, en adaptant l'organisation des services académiques, et enfin élaborer la politique académique de ressources humaines avec des personnels compétents et motivés.

Ces axes s'appuyaient sur un diagnostic rapide, mais argumenté, de la situation scolaire de l'académie. S'ils étaient bien déclinés en un nombre important d'objectifs opérationnels, une place très limitée était cependant réservée à la méthodologie, à l'évaluation et au calendrier.

Bien qu'inachevé, cet exercice, sans doute pour beaucoup celui du responsable à qui il a été demandé de coordonner une première rédaction, pourrait cependant encore servir de première esquisse pour jeter les bases d'un projet académique.

Il s'inscrit, en effet, beaucoup plus dans une démarche de projet que le plan pluriannuel de développement de l'académie de mai 2000 qui ne poursuivait pas les mêmes objectifs : élaboré sur fond de contestation nationale, il faisait suite à la demande d'un collectif rassemblant l'ensemble des syndicats et la FCPE et dont l'objectif était d'obtenir un chiffrage des moyens nécessaires à l'académie pour rejoindre les moyennes nationales telles qu'elles ressortaient de «Géographie de l'école ». A cette occasion, et en plus des objectifs

quantitatifs permettant d'atteindre les moyennes nationales une ébauche, quoique vague, d'objectifs qualitatifs, avait été arrêtée. Mais l'annonce d'un plan pluriannuel de créations de postes au niveau national a permis d'intégrer l'académie de Nice parmi les académies bénéficiaires et a fait passer au second plan les perspectives qualitatives envisagées.

Pour l'instant, si l'académie n'a pas de projet formalisé, les orientations et impulsions fortes du Recteur sont pourtant bien présentes, affirmées et déclinées quotidiennement dans les très nombreuses réunions avec ses différents collaborateurs, et dans ses visites des bassins de formation ou des établissements. En outre, dans son intervention en séance plénière du Conseil Régional en juin 2001, il n'a pas manqué d'afficher des axes prioritaires, notamment à travers sa volonté de consolider et d'enrichir, dans une approche globale et pluriannuelle, la carte des formations.

Mais il est vrai que sans projet formalisé, l'académie de Nice ne remplit pas, pour l'instant, les conditions pour entrer dans le processus de contractualisation avec le ministère. Les établissements scolaires, voire les différents partenaires, ne semblent d'ailleurs pas en éprouver un réel besoin, les différentes orientations nationales et leur empilement servant largement de cadre à leur action ou d'alibi à leur immobilisme. Si pour l'instant, il n'est pas encore entré dans les faits de contractualiser entre le rectorat et les établissements scolaires, une démarche pragmatique est cependant envisagée, à titre expérimental, avec des établissements dont les chefs ont reçu une lettre de mission ou avec ceux qui ouvrent ou se restructurent.

L'intention du Recteur est, dès qu'il aura connaissance des conclusions de l'évaluation de l'enseignement dans l'académie, d'élaborer, avec l'ensemble des partenaires, un projet dont les inspecteurs généraux précisent qu'il devra éviter le piège de vouloir couvrir tous les domaines et tous les chantiers en cours, pour fixer quelques priorités pouvant faire l'objet d'un suivi et d'une régulation.

Comme les projets d'établissement, le projet de l'académie ne peut être un catalogue global mais doit constituer un véritable projet de management pédagogique donnant, à travers quelques orientations, du sens à l'action et à l'adhésion des acteurs, et assurant une cohérence d'ensemble. Alors pourra réellement débiter un processus de contractualisation avec les EPLE, mode opératoire responsabilisant de prise en compte de l'autonomie et véritable moyen de pilotage s'appuyant sur des objectifs.

Une telle évolution ne devra cependant pas occulter une nécessaire réflexion sur l'organisation des services académiques, accompagnant le projet pédagogique, et sur l'articulation avec le niveau départemental et les bassins de formation.

En ce qui concerne **les projets départementaux**- qui ne pourront bien entendu qu'être des déclinaisons du projet académique -, l'inspecteur d'académie du Var a fixé, après un diagnostic de la situation, un certain nombre de priorités portant tant sur l'animation des services que sur l'animation pédagogique renforcée du premier et du second degré. A ce stade, cette démarche s'analyse plutôt comme une fiche de conduite personnelle que comme un véritable projet connu de tous, partagé dans ses objectifs et servant de point de repère et de référence. Ce fil conducteur, dont on peut attendre qu'il passe ensuite au statut de véritable projet, n'en constitue pas moins un utile outil de clarification.

Dans les Alpes-Maritimes, les conditions sont plus difficiles à réunir pour lancer efficacement une démarche d'élaboration d'un projet départemental complet. Les objectifs principaux et les actions prioritaires doivent cependant être formalisés alors qu'ils restent encore souvent implicites.

4-1-2 Relancer de véritables projets d'établissement

Il n'y pas, sur ce point, de spécificité de l'académie de Nice qui connaît, comme la quasi totalité des académies, des projets d'établissement souvent anciens, formels, parfois remis au goût du jour par l'adjonction d'avenants recensant des actions nouvelles périscolaires, éducatives et culturelles, mais qui sont des actions rarement fédérées ou pensées dans un souci global d'amélioration des performances des élèves.

Coquille vide ou surabondamment pleine d'actions, le projet vise plus souvent, en raison de son caractère légal, à satisfaire la hiérarchie, voire à obtenir, subsidiairement, quelques moyens. Exceptionnellement dotés d'un volet pédagogique et encore moins d'éléments incitant à l'évaluation des actions engagées, les projets d'établissement de l'académie de Nice ne se distingueraient donc pas de la situation nationale si ce n'est, en raison d'un personnel plus ancien que la moyenne nationale, par une attitude sceptique plus largement partagée sur l'utilité de ce type d'outils pour piloter.

Or le pilotage pédagogique n'a de sens que s'il s'appuie sur un projet global pour l'établissement, outil d'un cadrage local et moyen d'avancer vers plus d'efficacité. Sans doute le dispositif du ministère concernant l'évaluation des chefs d'établissement les conduira-t-il, à travers l'identification d'objectifs de progrès dans la phase de diagnostic, à s'engager, par le biais de la lettre de mission, dans une véritable démarche de projet pour conduire la politique attendue.

Revitaliser le projet d'établissement suppose son recentrage sur une démarche de fond, qualitative et méthodologique, dont le noyau dur est la pédagogie, à la fois dans ses règles d'administration et dans ses objectifs de pilotage, au service des élèves. Si les chefs d'établissement sont au cœur du dispositif, la formation initiale et continue doit contribuer, avec l'investissement des corps d'inspection, à développer chez les enseignants une revalorisation de ce concept ainsi qu'une appréhension plus claire de leur rôle dans son élaboration.

Quant aux projets d'école, ils restent, quand ils existent, et là aussi, à l'instar de ce qui se passe en France, l'œuvre des seuls enseignants, et ne laissent que très peu de place aux innovations et aux objectifs évaluables.

4-1-3 Renforcer la coordination des actions et des dispositifs

Le passé récent et les moyens en cadre et en outils de pilotage expliquent la différence marquée entre les deux départements en matière de pilotage.

Dans le Var, l'inspecteur d'académie dispose de remarquables outils statistiques, régulièrement mis à jour, sur lesquels il peut s'appuyer pour engager et évaluer ses actions. Bien secondé par une équipe, il a pu mobiliser les cadres de manière efficace. C'est ainsi que dans le premier degré, l'IEN-adjoint, affecté depuis janvier 2002 auprès du Recteur pour lui apporter l'aide nécessaire au pilotage du premier degré dans l'académie, avait pu mettre en œuvre des procédures d'élaboration et d'auto-évaluation des projets d'école claires et faciles à utiliser. La diffusion régulière d'un bulletin d'information permet à l'inspecteur d'académie de faire connaître ses priorités et d'assurer une bonne liaison.

Le contexte n'est pas aussi favorable **dans le département des Alpes-Maritimes** : les habitudes de cogestion avec les syndicats, la faiblesse des outils et la difficulté rencontrée par les collaborateurs pour s'inscrire dans un projet collectif départemental constituent encore des obstacles à la définition d'un véritable projet de pilotage. Certes, des priorités sont affichées et portent tant sur la mise en place d'un tableau de bord que sur le recadrage du mouvement des enseignants du premier degré. Elles peinent cependant à recevoir une véritable traduction en passant de l'implicite à l'explicite, encore qu'il faille préciser que les premières données statistiques sont à présent disponibles ce qui permet des choix plus argumentés.

Dès lors, et jusqu'au début de l'année 2001, la gestion s'est effectuée sans objectifs généraux, mais en étroite collaboration avec des organisations syndicales qui y trouvaient leur propre champ de pouvoir.

L'arrivée, à la fois, d'un nouveau Recteur bien décidé à piloter son académie, et d'inspecteurs d'académie eux aussi désireux de marquer leur territoire et d'importer des pratiques utilisées dans des postes précédents, ont ouvert une donne nouvelle.

Les impulsions données sont bien réelles, le Recteur ayant à cœur que les priorités nationales soient prises en compte et mises en œuvre en s'investissant personnellement. Si cette démarche produit incontestablement des effets, elle se heurte pourtant aux obstacles qui découlent inévitablement de l'absence prolongée de projets et de programmes d'ensemble, de la difficulté à trouver des relais efficaces dans une organisation peu habituée à travailler en coopération et où certains sont plus attachés à préserver leur « pré carré » qu'à traiter efficacement les problèmes, de compétences inégales, des habitudes de co-gestion qui se sont parfois instaurées et d'une crainte, sans doute excessive, de réactions syndicales à toute perspective de changement.

En outre, le très grand volontarisme du Recteur, conjugué avec les dimensions restreintes d'une académie à deux départements, rend malaisée la définition claire d'un champ de compétences propres aux IA-DSDEN.

La nécessité d'agir à deux niveaux apparaît donc clairement :

- Sur le projet académique et les projets départementaux pour lesquels il faut passer de l'implicite à l'explicite dans une démarche de concertation avec les partenaires, et pas seulement en écrivant ce qui serait déjà prévu.

- Sur la définition du rôle de chacun et de la responsabilisation. Des lettres de mission doivent, à tous les niveaux, définir clairement les champs de compétence attribués, fixer les objectifs assignés et définir les procédures d'évaluation qui seront appliquées. Il faut sortir du système des potentats gestionnaires et pédagogiques pour entrer dans celui des responsables qui mettent en œuvre des programmes concourant à des finalités communes. Sans doute, mais est-ce aussi essentiel, cette démarche peut conduire le Recteur à envisager des changements de personnes lorsque les compétences sont insuffisamment adaptées aux emplois occupés.

4-2 Conforter le pilotage pédagogique.

La notion de pilotage, et notamment celle de pilotage pédagogique, a pour objet depuis plus d'une décennie de souligner le rôle de l'encadrement dans le concept central d'autonomie inclus dans la loi d'orientation de 1989. Cette notion, d'abord appliquée aux "macrostructures" - on a beaucoup parlé de pilotage national, de pilotage académique - tend à s'étendre aujourd'hui à la fonction de pilotage pédagogique au niveau de la "microstructure" qu'est l'établissement.

Cette notion signifie donc le plus souvent l'encadrement et le suivi des actions engagées, et il apparaît de plus en plus nécessaire que le pilotage s'inscrive dans une démarche fondée sur l'observation stricte des procédures mais aussi, au delà, sur la recherche des résultats et leur appréciation, à partir d'objectifs et de moyens déterminés et mis en cohérence.

Les responsables académiques semblent convaincus de la nécessité de mettre en place des dispositifs de pilotage renouvelant les modalités de la conduite de l'action pédagogique. Le Recteur a présenté des propositions en ce sens. Les développements qui suivent rendent cependant utile que cette notion soit confortée.

4-2-1 Le pilotage au niveau académique : un cadre à formaliser à partir du projet académique

Rien dans le contexte de l'académie ne prédispose au pilotage : les collectivités locales n'ont, pour leur part, élaboré aucun document prévisionnel ou prospectif dans les domaines de l'éducation et de la formation. Comme on vient de le voir, il n'y a pas non plus de projet académique ni de projets départementaux. Pourtant, peu à peu ce pilotage s'instaure.

Des directives du Recteur actuel existent ; jusqu'à une date récente elles étaient essentiellement orales. Certes, les axes prioritaires de la politique rectorale semblent connus et bien perçus par les IA-DSDEN et les membres de "l'état major", mais leur perception se dilue aux autres niveaux en dépit de l'implication forte et régulière du Recteur lors de réunions de chefs d'établissement et de bassins. Ainsi, si les proviseurs citent toute une liste d'objectifs fixés par le Recteur - mais qu'ils ont visiblement beaucoup de difficultés à traduire dans le fonctionnement de leurs établissements - les doléances exprimées par les proviseurs de lycées professionnels reflètent un véritable désarroi vis à vis du pilotage.

Quant aux principaux, aux adjoints, aux CPE et aux enseignants, ils font le plus souvent état de mesures disparates : intégration de tous les élèves, lutte contre la violence, amélioration des performances des élèves, diminution des redoublements en seconde, TPE ..., déclinées à partir de priorités nationales plus ou moins anciennes. La seule spécificité académique semble être, pour eux, la volonté d'entretenir des relations privilégiées avec l'Italie et de développer l'enseignement de l'italien.

Afin de relayer la politique académique ou plus précisément d'assurer l'impulsion et le suivi de la multiplicité des réformes engagées au plan national, d'abord au collège puis au lycée, un grand nombre de chantiers ont été ouverts, portant essentiellement sur l'ensemble des innovations qui y sont liées : TICE, TPE, ECJS, PPCP, classes à PAC, B2i, itinéraires de découverte ... Des lettres de mission ont été adressées aux divers pilotes qui ont constitué des équipes diversifiées, plus ou moins étoffées.

Ces actions, menées le plus souvent avec dynamisme et pugnacité - et dans lesquelles se sont particulièrement engagés les corps territoriaux d'inspection - n'atteignent toutefois pas pleinement leurs objectifs, soit faute de légitimité de certains coordonnateurs institutionnels, c'est le cas de la responsable de la cellule innovation qui apparaît trop isolée, en particulier vis à vis des inspections académiques, pour mener à bien les actions entreprises, soit faute de véritable suivi, les réformes nationales se succédant à un tel rythme que l'on peine à les mettre en place avec une réelle efficacité.

Ainsi, s'il est vrai que le succès réel des TPE peut être porté à l'actif de l'engagement du Recteur et de tous les acteurs concernés, leur mise en place a, comme dans toutes les académies, rejeté dans l'ombre l'aide individualisée et l'ECJS (Cf point 3-2).

Bref, tout cela est perçu, au delà des groupes de pilotage académiques, comme des actions ponctuelles, rarement concertées, dont l'efficacité n'est jamais évaluée et répondant le plus souvent à une logique nationale d'urgence.

L'intégration de toutes ces missions est pourtant dûment affichée dans le programme de travail académique cosigné par le Recteur et le correspondant académique de l'inspection générale ; mais, faute de temps, il y a très peu de concertation organisée entre les inspecteurs. De plus, de l'avis de la majorité des inspecteurs, le PTA, « à parution trop tardive et malgré cela toujours dépassé par les impulsions nouvelles émanant du ministère », s'avère peu opératoire et n'apparaît pas, actuellement, comme un instrument de pilotage.

L'insuffisante efficacité de certaines structures chargées de mettre en œuvre et d'impulser les politiques académiques peut amener à un décrochage entre des pilotes

résolus à conduire les évolutions et des organismes qui continuent sur leur lancée ou évoluent à leur rythme et selon leurs intérêts, les enjeux de pouvoir prenant ici toute leur force. La rédaction concertée d'un véritable projet académique fondé sur les caractéristiques de l'académie et centré sur quelques actions bien ciblées, est attendue et indispensable pour montrer la cohérence des actions engagées. Nécessaire, cette condition ne sera pas suffisante et elle doit s'accompagner d'une animation de tous les réseaux par des responsables partageant les mêmes objectifs et coordonnant leurs efforts pour les atteindre.

4-2-2 Le pilotage au niveau départemental

Tout comme il n'y pas actuellement de projet académique, il n'y pas non plus de projet départemental clair émanant des inspections académiques. Apparemment, d'assez fortes différences existent entre les deux départements : pilotage vigoureux et cohérent dans le Var, pilotage plus difficile dans les Alpes-Maritimes.

A l'évidence, cette différence ne tient pas à la personnalité des deux inspecteurs d'académie en fonction, mais plus largement à l'histoire récente et aux moyens en cadres et en outils de pilotage des deux inspections.

Dans le Var, la politique départementale est l'adaptation au niveau du département de la politique académique. Une restructuration des services de l'inspection académique a permis de redistribuer les attributions et de revitaliser certains services qui avaient tendance à ronronner. L'IA-DSDEN dispose d'une équipe et notamment d'un adjoint qui le seconde efficacement. Ce dernier anime en particulier l'équipe d'IEN en charge des groupes de travail sur chacun des dossiers prioritaires et il a mis en œuvre des procédures d'élaboration et d'auto-évaluation des projets d'école qui nous sont apparus très clairs et faciles à utiliser. L'impulsion est donnée grâce à des réunions régulières de l'inspecteur d'académie avec les chefs de division. En revanche, il n'y a plus de réunion formelle hebdomadaire avec les proches collaborateurs (IA adjoint, secrétaire général, IEN adjoint, IIO) mais des réunions informelles quasi quotidiennes.

Un bulletin départemental trimestriel "Notes Info " a été créé ; il permet de faire connaître les priorités académiques. Le site Internet est régulièrement mis à jour (textes réglementaires, informations pédagogiques, TICE, projets en cours ...) par un animateur informatique départemental.

L'IA-DSDEN dispose également de remarquables outils statistiques, régulièrement mis à jour, sur lesquels il peut s'appuyer pour engager et évaluer ses actions. Toutefois, de manière générale, ces outils ne sont pas suffisamment utilisés. C'est le cas des INPEC pour les écoles et des IPES pour les collèges et les lycées. Les premiers ne semblent pas opérationnels, les seconds trop complexes.

Quant au pilotage de proximité, des conseils d'IEN décentralisés en circonscription se tiennent une fois par mois en moyenne ; ils donnent lieu à des relevés de conclusions repris dans le bulletin Notes Info.

Le rythme des inspections par les IEN reste encore insuffisant, du fait de l'accroissement des tâches administratives et d'animation/formation, mais une très grande partie des retards a été comblée. L'objectif, difficile à atteindre mais dépassé par un IEN, est de 80 inspections par an, ce qui permettrait une inspection de chaque enseignant en moyenne tous les 4 ans. Un redécoupage des circonscriptions a pu être difficilement opéré, de manière à mieux répartir la charge de travail entre les inspecteurs, compte tenu de divers paramètres.

L'IA-DSDEN du Var dispose d'une plus grande latitude - pour ne pas dire autonomie - que celui des Alpes-Maritimes, sans doute en raison de l'éloignement du rectorat (c'est un constat qui se rencontre dans d'autres académies).

Dans les Alpes -Maritimes, l'inspecteur d'académie semble dans une posture moins favorable. D'une part, son prédécesseur paraît avoir beaucoup laissé "filer les choses " pour s'assurer une certaine tranquillité. D'autre part, l'inspection académique n'avait apparemment pas établi de données statistiques fiables et l'inspecteur d'académie actuel nous a dit n'avoir trouvé, lors de son arrivée dans le département, ni statistiques départementales, ni même de listing d'écoles et de postes. Quant aux projets d'établissements, ils sont le plus souvent très généraux et interchangeables d'un établissement à l'autre.

Il en est résulté deux choses : la constitution de pouvoirs locaux - chacun s'appropriant un territoire ou un domaine - et l'appréhension de toute question sous l'angle d'un enjeu de pouvoir. La gestion, en particulier, s'est longtemps effectuée sans objectifs généraux, en étroite collaboration avec des organisations syndicales qui y trouvaient leur propre champ de pouvoir.

Depuis quelques mois, les choses sont en train d'évoluer favorablement. Les impulsions données sont bien réelles : mise en place d'un tableau de bord départemental, carte des langues vivantes, recalage du rôle des CIO, redéfinition des pratiques de mutations des

enseignants du premier degré ..., mais l'inspecteur d'académie semble encore hésiter à les traduire dans un « projet pour le pilotage » et surtout, elles se heurtent à trois difficultés :

- les mesures ou programmes mis en œuvre ne sont pas assez présentés en cohérence avec les objectifs initiaux, ce qui conduit à les réaliser pour eux-mêmes et pas pour contribuer à l'amélioration de la performance scolaire ;
- le très grand volontarisme du Recteur, conjugué avec les dimensions restreintes d'une académie à deux départements dont l'un est le siège du rectorat, rend malaisée la définition claire d'un champ de compétences propres à l'inspecteur d'académie des Alpes-Maritimes ;
- l'absence prolongée de pilotage départemental et les habitudes de cogestion prises compliquent la tâche d'un inspecteur d'académie qui a, sans doute, quelque peu brusqué certaines décisions dans sa phase de prise de fonction.

Les deux niveaux d'action décrits pour le pilotage académique se retrouvent pour le pilotage départemental : finaliser un projet départemental écrit et connu de tous après une préparation associant largement l'ensemble des partenaires - bien préciser le rôle de chacun, les responsabilités exercées dans la mise en œuvre du projet et les modalités d'évaluation des actions conduites.

4-2-3 Le pilotage au niveau infra-départemental : développer le rôle d'animation des bassins et relancer la dynamique des établissements.

Mis en place récemment, le **bassin d'éducation et de formation (BEF)** est considéré désormais comme un instrument utile d'animation pédagogique. Il est bien placé pour constituer un relais nécessaire pour la mise en œuvre de l'action pédagogique, le rectorat restant vigilant, comme on l'a vu, pour ne pas faire des bassins des échelons de gestion. Il estime en effet qu'actuellement, à la fois en raison des oppositions syndicales et parce qu'il n'y aurait rien à gagner à émietter les pouvoirs, la situation n'est pas mûre pour envisager de confier des responsabilités à ce niveau, par exemple en matière de remplacement.

Il existe 12 bassins de formation, 6 dans chacun des départements. A l'exception de l'agglomération de Nice où un seul bassin se serait révélé trop lourd en nombre d'établissements, on a eu le souci de les faire correspondre aux bassins d'emploi. La politique des bassins a donné lieu à une circulaire rectorale de cadrage. Dans les deux départements, une priorité forte des inspecteurs d'académie est désormais donnée à l'animation des bassins,

mais une grande autonomie est laissée au fonctionnement de chacun d'eux. Les modes de fonctionnement sont très divers, dépendant du responsable de bassin - élu par ses pairs - et de la situation géographique. Ils rassemblent les chefs d'établissement du bassin, un IA-IPR et un IEN désignés par le Recteur pour accompagner les travaux entrepris. Des intervenants divers sont susceptibles de participer à la demande en fonction des thèmes retenus.

Créés initialement avec un objectif précis d'aide à l'insertion des jeunes, les bassins commencent à élargir leurs actions : problèmes de violence, liaisons inter-cycles, formation des professeurs principaux.

Les responsables académiques et départementaux voient dans les bassins un bon niveau d'impulsion et d'animation pédagogique. Toutefois, faute de temps, faute de concertation pour faire en sorte que chaque IA-IPR puisse représenter le collège des IPR et non sa propre parole, sa propre discipline, faute simplement de coordination lors de l'établissement d'un calendrier concerté des réunions, les inspecteurs - surtout les IA-IPR - ne se sont pas appropriés la structure bassin. Celle-ci leur apparaît actuellement « dominée » par l'administration pédagogique locale : chefs d'établissement, responsables des inspections académiques, quelques IEN. Exceptionnellement invités, des IA-IPR interviennent au titre d'expert sur un sujet précis qui relève le plus souvent de leur discipline. Il est vrai que le fonctionnement pédagogique des bassins ne semble pas être une priorité académique pour les corps d'inspection territoriaux puisque nulle part dans le PTA, on ne trouve d'incitation forte à la participation des inspecteurs dans cette structure.

Si l'échelon du bassin a un avenir, il faudra réfléchir à sa nature juridique afin de le doter de moyens propres qui ne soient pas ceux de la Mission d'insertion. Il faudra surtout réfléchir à un pilotage pédagogique fondé sur l'échange d'informations et d'expériences et sur la mise en commun des potentiels, notamment ceux des inspecteurs, pour en faire un moyen d'amélioration du système et non une contrainte.

L'équilibre dynamique entre la mise en œuvre des orientations académiques et l'expression des initiatives et des propositions émanant du terrain est un objectif que doit rechercher l'animateur ou le responsable du bassin, engageant ainsi avec succès la modernisation et la déconcentration du système éducatif. Il pourrait être l'interface entre la direction générale de l'académie, les chefs d'établissement du second degré et les inspecteurs qui devraient être, dans chaque bassin, les points d'appui de la politique académique. Le bassin pourrait ainsi faire vivre le projet académique en cohérence avec les projets d'établissement et d'écoles alors relancés.

En ce qui concerne les écoles et les établissements du second degré, là encore les notions de pilotage et celle de projet semblent quelque peu floues.

Le pilotage du premier degré s'organise et se constitue principalement à partir de la participation des inspecteurs de l'éducation nationale à des réunions générales ou thématiques organisées par l'inspecteur d'académie. Si des réunions d'IEN décentralisées en circonscription se tiennent régulièrement (une fois par mois dans le Var) l'IA des Alpes-Maritimes doit selon ses dires, « faire face à un système bien installé de circonscriptions assez autonomes » et ce d'autant plus que l'autorité de l'adjoint premier degré semble peu reconnue. Dans les deux cas, ces réunions portent visiblement trop rarement sur le pilotage précis de l'équipe de circonscription traduite dans un véritable projet de circonscription et sur l'évaluation de cette action. Dès lors, la conduite de la politique du premier degré se prive d'un instrument de qualité qui seul peut permettre de réaliser sur le terrain les objectifs énoncés par le Recteur ou dans les orientations départementales. Quant à l'appui pédagogique susceptible d'être apporté aux enseignants par les corps d'inspection et les conseillers pédagogiques pour la réalisation et la mise en œuvre des projets d'école, à l'instar des projets académique et départementaux, il ne semble pas être une priorité. Il est pourtant constaté que l'école peut développer, de façon efficace, en s'appuyant sur un véritable projet, une politique fondée sur les évaluations des élèves et qu'elle peut utiliser, après une réflexion de l'équipe pédagogique, des méthodes visant à une plus grande individualisation des enseignements. Ces projets devraient acquérir encore plus de force en s'intégrant naturellement dans les orientations d'un projet de circonscription.

Les établissements du second degré sont tous, formellement, dotés de projets dont on a dit ci-dessus ce qu'il convenait de penser. Proviseurs et principaux avouent par ailleurs que peu d'établissements sont actuellement en mesure d'utiliser les "IPES " ou même la " valise " d'indicateurs fournie par les inspections académiques. Ainsi, rares sont les établissements où il y a eu une réflexion sur les critères et les modalités d'évaluation des élèves par les enseignants des diverses disciplines.

Dans les collèges, les "chantiers académiques ", les actions qui les accompagnent, semblent avoir encore peu d'impact sur la politique des établissements. Elles se heurtent le plus souvent à un personnel assez ancien, qui se montre très "*prudent* " vis à vis des réformes, qui communique son scepticisme aux jeunes arrivants et qui fait de la question des moyens un préalable pour limiter la mise en œuvre des réformes ou des innovations. Les textes officiels, nationaux ou académiques, ne semblent pas constituer une véritable référence.

Il convient quand même de mentionner qu'une minorité d'enseignants se sont totalement investis dans la mise en œuvre de dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté et qu'ils accomplissent un excellent travail dont on regrettera seulement qu'il n'intègre pas suffisamment une mesure des progrès scolaires réalisés par ces élèves afin d'accentuer les mesures efficaces et de faire évoluer celles qui seraient plus décevantes. Il faudra veiller à ce que ces professeurs se sentent soutenus et soient rejoints par d'autres afin de ne pas s'user dans ce qui resterait des actions isolées - voire marginales - dont l'utilité pourrait alors être contestée.

Dans les lycées, même si la mise en place des TPE et des PPCP a enclenché, à l'issue d'une très forte mobilisation de l'ensemble des cadres de l'académie, une réflexion sur l'interdisciplinarité, cette action volontariste a certes réussi, mais elle a également occulté, voire étouffé, les autres actions en cours et le développement d'un projet global.

En ce qui concerne le travail d'équipes, susceptible d'être sinon piloté, au moins impulsé par les chefs d'établissement, la pratique des professeurs semble reposer le plus souvent sur l'individualisme, à l'exception de quelques cas de mutualisation de fiches techniques ou de répartition du matériel dans les disciplines expérimentales ou technologiques et de documents d'évaluation lors d'épreuves communes. Le travail d'équipe "... va rarement au delà de concertations brèves - entre deux cours - en salle des professeurs". Même en mathématiques, où traditionnellement les chefs d'établissement ont l'impression qu'il existe un travail d'équipe important, cela n'est semble-t-il qu'une apparence, due au rôle particulier que joue souvent le professeur de cette discipline en tant que professeur principal. Paradoxalement, c'est dans les établissements les plus difficiles (ZEP) qu'ont tendance à se constituer des groupes transdisciplinaires. C'est sans doute ce qui explique le faible succès des parcours diversifiés et l'échec des travaux croisés au collège.

Notons toutefois que, dans les disciplines scientifiques expérimentales, l'existence d'une salle EXAO commune a facilité le rapprochement des professeurs concernés et que la mise en place de nouveaux dispositifs : TPE, itinéraires de découverte, évaluation des capacités expérimentales, voire même enseignement scientifique en 1^{ère} L, a souvent été à l'origine de constitutions d'équipes disciplinaires ou pluridisciplinaires, liées à la nécessité d'innover.

Au total, avec quelques brillantes exceptions, il n'existe pas dans une majorité d'établissements du second degré de réel pilotage pédagogique, faute le plus souvent d'une culture d'évaluation, ce qui n'exclut d'ailleurs pas un pilotage satisfaisant des problèmes administratifs et périphériques à la classe : vie lycéenne, violence, décrochages scolaires ...

Par prudence, crainte de déstabiliser l'existant, un certain nombre de chefs d'établissement semblent vouloir se cantonner à la sphère administrative et préfèrent, comme seule chaîne hiérarchique pédagogique, renvoyer les professeurs vers l'inspection pédagogique régionale.

Ainsi, nombreux sont les chefs d'établissement qui, alors qu'ils en ont pourtant le devoir, ont abandonné le contrôle des cahiers de textes, voire l'accompagnement de l'IA-IPR dans la classe lors d'une inspection, quand ce n'est pas la présidence des conseils de classe. Quand le rôle d'administrateur de la pédagogie n'est pas rempli, il est difficile que celui du pilote puisse être assumé. Qui dit pilotage pédagogique, dit bien vie pédagogique.

Quant aux IA-IPR, sur lesquels repose justement le pilotage pédagogique, les tâches multiples dans lesquelles on les a engagés font qu'ils ont à peine le temps de gérer les problèmes de leur propre discipline et les carrières des enseignants ; certains ont en effet la responsabilité de plus de mille professeurs et ont rarement la possibilité d'en inspecter plus de cent chaque année. Comment dans ce cas prendre du recul, piloter à la fois les transformations progressives dans leur champ disciplinaire, animer la transdisciplinarité, coanimer les actions pédagogiques au niveau des bassins, des établissements, voire conseiller les chefs d'établissement pour la réalisation de leur projet afin d'enrichir le volet pédagogique ?

En fait, outre le temps, les actions de formation et de réflexion communes aux corps d'inspection et aux personnels de direction font cruellement défaut et les IA-IPR souffrent d'un manque de compétences en matière d'approche globale des disciplines et des établissements.

Le pilotage pédagogique des écoles et des établissements du second degré, par ceux qui en ont la charge, doit évoluer du traitement du quotidien à l'exercice d'une politique globale en faveur de la réussite de tous les élèves.

4-3 Mettre en place le contrôle de gestion.

L'académie de Nice s'est dotée en 1991 d'un emploi de contrôleur de gestion et d'une structure ayant vocation à faire du contrôle de gestion. Un premier contrôleur de gestion n'a exercé qu'un an avant que l'actuel soit recruté en 1992 avec une expérience de contrôleur de gestion dans l'hôtellerie. Cette préoccupation était alors novatrice et on pourrait penser qu'elle situe aujourd'hui l'académie très en pointe dans ce domaine, désormais reconnu comme primordial pour le pilotage.

Il n'en est, malheureusement, rien car il n'y a pas eu de démarche construite, de mise en place d'un tel système et beaucoup de choses restent à mettre en œuvre pour instaurer un véritable contrôle de gestion.

Au fil des années et des réorganisations des services du rectorat, la structure en charge du contrôle de gestion a évolué dans sa conception et son rattachement. C'est, de fait, une préoccupation gestionnaire du moment qui en décidait : rattachés au Secrétaire Général de l'académie et « chargés de coordonner les centres d'information et d'orientation et leur moyens de fonctionnement », ou intégrés à la division des affaires financières et travaillant sur la répartition des moyens de fonctionnement entre le rectorat et les inspections académiques, service autonome comprenant « le contrôle de la légalité des actes administratifs et la formation continue des adultes » (!), le contrôleur de gestion et ses collaborateurs n'ont retrouvé leur vocation première qu'en 1997, date à laquelle ils se sont vu confier la tâche d'élaborer des tableaux de bord pour les inspections académiques et pour les divisions du rectorat.

Au cours des dernières années, la fonction s'est à nouveau délitée, les effectifs diminuant pour n'être plus constitués que d'1,8 ETP, le contrôleur de gestion inclus, et des missions d'audit d'urgence de certaines structures - MGI, CAFOC, GRETA - ou de certaines procédures - gestion du remplacement, préparation de la rentrée - occupant la totalité de leur temps. Il en est résulté principalement que les outils communs de gestion qui avaient été élaborés à la fin des années 1990 ne sont plus utilisés et que chaque division a bâti ses propres tableaux de suivi, d'ailleurs généralement exclusivement à usage interne et non communiqués aux responsables académiques.

Plus de dix ans après sa création, la fonction «contrôle de gestion», pour laquelle l'académie de Nice était précurseur, est à rétablir au moment où on la rend obligatoire dans tous les rectorats. Le travail fait ces dernières années ne sera cependant pas inutile car il a accoutumé les décideurs académiques et départementaux à travailler à partir de données factuelles. Tant le rectorat que les inspections académiques ont ainsi élaboré des «états des lieux» remis à jour chaque année et qui donnent une image intéressante de l'état du système éducatif. Chaque niveau s'est également doté - ce qui est nouveau à l'inspection académique des Alpes-Maritimes - de «tableaux de bord» qui expriment les principales données chiffrées de ces états des lieux.

Pour autant, tout ceci ne constitue pas de véritables prémisses à un contrôle de gestion car il manque deux éléments essentiels : la définition préalable d'un projet (académique et/ou départemental) qui permette à chacun des acteurs de l'Education Nationale

dans l'académie de situer son action dans un programme d'ensemble, et la fixation d'objectifs opérationnels qui donnent un sens aux chiffres recueillis. A défaut, ces chiffres permettent d'établir des statistiques mais ils ne constitueront des indicateurs que lorsque les résultats constatés pourront être mis en relation avec des objectifs affichés.

Ainsi, faute d'objectifs académiques spécifiques de progression, les deux principaux indicateurs que l'on peut utiliser dans l'académie de Nice sont relatifs aux deux objectifs nationaux de réussite scolaire que fixe la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (100 % d'élèves qualifiés au niveau V et 80 % d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat). Comme tels, ces indicateurs ne sont pas très favorables puisque le taux de bacheliers dans une génération est de 3,3 points inférieur au taux national (58,4 % pour 61,7 %) et que la référence à l'accès au niveau du baccalauréat (et non au baccalauréat lui même) accentue encore cet écart (il monte à 8%), situant l'académie en avant dernière position des académies métropolitaines ; de même, près de 8 % des élèves de l'académie continuent à sortir du système éducatif sans avoir une qualification au niveau V.

Dans le contexte de dotation en emplois décrit précédemment, s'il y avait eu affichage d'actions académiques visant à l'amélioration, assorties d'objectifs chiffrés, ces mêmes données auraient pu devenir des indicateurs favorables puisque le taux académique de bacheliers dans une génération augmente rapidement ces trois dernières années - + 3,3 % - alors que la moyenne nationale stagne et que le taux de sorties sans qualification a baissé de plus de 3 % de 1997 à 2001 tandis que la moyenne nationale n'a baissé que de moins de 1 %. A défaut, on reste sur des constats et non sur l'appréciation des résultats d'une, ou de plusieurs, politique(s) conduite(s) au sein de l'académie. Quelles actions, assorties de quels moyens, sont celles qui ont permis les évolutions positives ?

Il ne s'agit ici que d'exemples qui visent à illustrer les caractéristiques d'un indicateur par rapport à une simple donnée : ils permettent de situer les résultats d'une politique ou d'une action au regard des objectifs préalables. Les outils techniques sont utiles au service d'une volonté politique mais ils ne peuvent que seconder celle-ci et non s'y substituer. Que ce soit au niveau du rectorat ou à celui des inspections académiques, il importe d'exprimer formellement³⁸ les axes d'action prioritaires retenus pour les prochaines années, de les rattacher à des objectifs précis et d'y affecter des moyens, ce qui permettra aux techniciens de mettre en œuvre le recueil des données conduisant à établir les indicateurs.

³⁸ La circulaire rectorale du 4 juin 2002 sur la préparation de la rentrée 2003 pour l'enseignement professionnel et technologique est un bon exemple de cette démarche.

Il est vrai que la pression quantitative a pu ramener à l'accueil de tous les élèves l'objectif essentiel de l'ensemble du système éducatif de l'académie mais il convient précisément de sortir de cette seule vision à court terme et de formaliser tout ce qui a été entrepris ces dernières années, souvent excellemment, dans les domaines plus qualitatifs.

On n'omettra pas, par ailleurs, d'inclure dans les tableaux de bord des indicateurs de gestion des moyens. Ceux ci devront être alimentés en temps réel, sans attendre des saisies collectives d'informations, afin de maîtriser en permanence la dépense. Il est absolument indispensable à cet égard de ne jamais se trouver en situation de dépassement des emplois délégués ou des autorisations de recrutement de non titulaires données par l'administration centrale, comme cela s'est passé à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire 2001-2002 (dans des proportions certes toujours raisonnables), sans doute précisément parce que tous les recrutements n'avaient pas été enregistrés au moment où ils étaient effectués.

D'une part, il faut sortir de la seule logique du « droit » qui serait consécutif à l'existence d'un poste implanté pour prendre en compte la situation globale des emplois et des personnes dans l'académie. Seule cette dernière peut guider les décisions d'ouverture ou de recrutement. D'autre part, le contrôle des emplois doit être assuré par un seul centre identifié au sein du rectorat et non, comme actuellement, constituer un outil dispersé entre plusieurs bureaux.

De même, faudra-t-il inclure des indicateurs d'activité, des indicateurs de résultats et d'autres de coûts des actions conduites afin de toujours pouvoir mettre en regard la dépense induite par les décisions prises et leurs effets concrets. Sur ce point il existe déjà des pratiques qu'il convient de développer et d'intégrer dans une démarche d'ensemble en leur donnant un sens par rapport à cette dernière.

Dans la perspective de réaliser ces changements, le rectorat doit s'engager dans un véritable programme - sur un an ? - d'implantation généralisée du contrôle de gestion dans l'académie, en y incluant les actions de sensibilisation et de formation qui s'avéreront nécessaires ainsi que les adaptations éventuelles des systèmes d'information destinés à alimenter ce contrôle.

Elle peut pour cela s'appuyer sur un technicien qui possède une réelle compétence, dont il faut régler au mieux la situation administrative, qu'il convient de rétablir dans ses missions initiales - même si celles qu'il a accomplies ces dernières années auront été utiles pour régler certaines difficultés ponctuelles - ; il faudra lui adjoindre des collaborateurs, positionner la structure à un niveau élevé du pilotage, par exemple auprès du Secrétaire Général, et veiller à l'animation du réseau afin d'éviter

l'étiollement constaté au cours de la tentative précédente d'instauration du contrôle de gestion. C'est un outil essentiel du pilotage sur lequel vont reposer les évolutions en train de s'amorcer dans la gestion des services publics.

4-4 Accroître l'effort dans la gestion des ressources humaines.

Le dernier défi, sans doute l'un des plus complexes à relever, reste le développement dans l'académie, à partir de pistes récemment ouvertes, d'une véritable gestion des ressources humaines, tant au niveau des enseignants (cf.3.4) qu'au niveau des cadres.

La Direction des Ressources Humaines existe dans l'académie depuis septembre 1994 ; elle fut dotée à cette époque d'une cellule à géométrie variable, centrée sur l'ex – MAFPEN. L'actuelle DRH, en poste depuis deux ans, est assistée d'une très petite équipe. Son positionnement en qualité de Secrétaire Générale Adjointe devrait lui permettre d'avoir un rayonnement assez large, bien que cela ne semble pas encore être le cas.

Le Secrétaire Général de l'académie considère qu'il est difficile d'avoir une véritable politique de GRH dans une académie où les personnels ont peu de mobilité. «C'est bien sûr nécessaire, dit - il, mais il faut rapidement laisser tomber les ambitions au profit du pragmatisme ». Il souhaite donc «intégrer la vision Ressources humaines dans tous les actes de gestion en modifiant l'état d'esprit des gestionnaires et des établissements, par la mise en place d'un réseau des ressources humaines ». Il sera nécessaire de préciser ce que cette notion recouvre dans la future organisation de l'académie, par comparaison avec le Réseau de Relations et Ressources Humaines (RRRH), recommandé par des instructions nationales de 1999 et qui ne semble pas avoir été mis en place à cette époque.

A partir des initiatives déjà prises, la gestion des ressources humaines doit continuer à faire l'objet de beaucoup d'attention car elle conditionne largement la réussite de la plupart des actions de fond engagées dans l'académie.

4.4.1 Certains leviers de la GRH restent difficiles à utiliser

Des leviers classiques de la GRH ne sont pas encore utilisés avec une pleine efficacité : c'est le cas, notamment, des relations partenariales et de la formation des cadres qui doivent faire l'objet d'un réexamen attentif .

Les relations avec les syndicats sont déclarées par tous les interlocuteurs comme exceptionnellement bonnes, et effectivement le dialogue existe. Toutefois, le pilotage peu ferme sur certains points que l'académie a connu dans un passé encore récent, a certes permis l'instauration d'une paix sociale mais celle-ci a eu un prix : « On a acheté la paix sociale, par une cogestion avec les syndicats » précise cet IA-DSDEN. « Pour tous les actes de gestion, il y a une discussion très détaillée qui prend beaucoup de temps », dit le Secrétaire Général de l'académie. Pour la préparation du dernier mouvement national à gestion déconcentrée (MNGD), le groupe de travail animé par la chef de la DPE ou la DRH a duré 6 jours (contre une journée en général dans les autres académies) pour 3000 demandes de mutations internes à l'académie.

Un inspecteur général de l'éducation nationale, regrettant les changements trop fréquents de recteurs, repère en conséquence immédiate, une attitude attentiste dans les services rectoraux et le sentiment que les syndicats connaissent mieux les dossiers qu'eux. Il est vrai que la fiabilité des dossiers présentés en commissions paritaires n'était pas totale ce qui peut expliquer, à la fois, la longueur des séances et l'impression que les délégués du personnel « mènent le jeu ».

Ces aspects techniques ne doivent pas occulter les avancées déjà réalisées, ni la nécessité de les élargir lorsque des décisions stratégiques sont en cause.

En ce qui concerne le levier fondamental que représente **la formation des cadres**, le Secrétaire Général reconnaît la difficulté pour la Directrice des Ressources Humaines de la piloter en raison du grand nombre de chargés de mission sur ce secteur.

La formation initiale des chefs d'établissement, priorité affichée, représente un moment privilégié de prise de conscience des enjeux de l'institution et des problèmes de l'académie.

A Nice, elle est sous la responsabilité d'un IA-IPR établissements et vie scolaire, qui déclare y consacrer l'essentiel de son temps. Toutefois, le document soumis à la mission ne montre pas une grande originalité et reprend formellement la circulaire nationale de juillet 1999, qui cadre classiquement la nouvelle organisation. Quant au « groupe opérationnel », il reprend le fonctionnement des anciennes équipes EAVS.

Cette formation comprend : 6 à 7 regroupements par an pour les nouveaux personnels de direction, 9 regroupements, dont un à Poitiers, pour les secondes années et 5 actions dites innovantes :

- un stage en milieu économique, largement pratiqué jadis dans d'autres académies, et souvent abandonné d'ailleurs au profit de stages dans les services de l'Etat ayant une relation avec le milieu scolaire ;

- un axe européen (1^{ère} et 2^{ème} année), 3 jours en Italie, dont la finalité exacte reste à préciser ;

- deux périodes, dites « sas » d'une ½ journée (1 entretien individuel de 30 minutes de régulation sur la formation) et un débat collectif ;

- un stage plus original sur le secret professionnel partagé et la responsabilité du chef d'établissement ;

- un stage sur la place de l'EPS et la responsabilité du chef d'établissement, dont l'intérêt n'est pas discutable mais qui ne constitue peut-être pas une priorité à ce moment de prise de fonctions.

Quant à l'outil de positionnement, il ne sert pas à différencier la participation des stagiaires aux différents modules proposés, mais seulement à leur permettre de repérer leurs besoins ultérieurs de formation.

La formation continue des chefs d'établissement, constitue l'un des axes forts de la politique académique de GRH, avec la volonté de donner aux cadres, une culture intercatégorielle commune. Si l'intention est bonne, la réalisation semble plus ardue.

En effet, le bilan disponible pour l'année 2000/2001, montre une participation de 127 stagiaires sur les 351 cadres que compte l'académie : 18 cadres-non chefs d'établissement (sur un public potentiel de 107) et 109 personnels de direction (avec 68 adjoints). En 2001/2002, 126 candidats, dont 12 à titre de «public désigné », appartenaient pour 99 d'entre eux au corps des chefs d'établissement, les 27 autres provenant de tous les autres corps. L'intercatégorialité n'est pas encore acquise.

Les principaux de collège soulignent qu'ils arrivent souvent dans l'académie par mutation et à un certain âge. A cette époque de leur carrière, leur position vis à vis de la formation est «différente par rapport à celle de leurs collègues des autres académies ». Ils considèrent les actions de formations comme très techniques, «répondant à la volonté du Recteur plus qu'à leurs besoins ».

L'offre de formation est pourtant intéressante, diversifiée et tente de répondre aux préoccupations repérées comme urgentes des cadres de l'académie : citons pour mémoire, l'anticipation et la gestion des situations de crise, écoles et outils du management, l'entretien de face à face, l'ingénierie de formation. Le stage «Pilotage pédagogique de l'EPLÉ » fait également toujours recette avec 34 candidats inscrits.

Si la DRH participe formellement à toutes les réunions des dispositifs académiques de formation, ceux-ci restent réellement pilotés par les anciens acteurs, toujours autonomes dans leurs domaines ; on continue à faire de la formation sans analyser davantage quelles compétences sont attendues des stagiaires en fin d'actions ou à quels besoins de formation on répond.

Il apparaît souhaitable que la DRH se voit reconnaître une compétence de coordination dans ce domaine pour fédérer des initiatives très éparpillées.

4.4.2 D'autres domaines ont encore peu intégré la GRH.

En matière de **recrutement**, la DRH n'intervient pas dans celui des professeurs des écoles, ni dans celui des personnels ATOSS : les anciennes procédures continuent à prévaloir. De même, les IA-DSDEN, continuent à administrer les dossiers de demandes d'inscriptions aux concours de chefs d'établissement et d'inspecteurs territoriaux. La Directrice des Ressources Humaines ne participe pas non plus à des entretiens d'orientation ou de conseils de carrière.

Un livret d'**accueil** est distribué depuis deux ans à tous les nouveaux personnels arrivant dans l'académie ; cette dernière a ainsi rattrapé son retard dans ce domaine.

Mais, le problème crucial des nouveaux arrivants, - qui ne connaissent pas toujours l'académie car ils ne l'avaient pas nécessairement demandée, ce qui est le cas de CASU ou de CPE, de quelques IEN et IA-IPR- est le problème du logement. Cette difficulté complète les remarques faites sur la rareté du foncier pour les constructions scolaires. Une conseillère technique du Recteur signale le cas de jeunes enseignants mal logés ou d'OEA, récemment reçus au concours d'ouvrier professionnel, qui vivent en caravane à l'année, leur salaire ne leur permettant pas de louer un logement dans la région. Cette conseillère participe par ailleurs à un groupe de travail interministériel qui étudie, pour tous types de fonctionnaires nommés par suite de concours dans cette académie, les possibilités d'aide à l'accès de logements convenables à loyers modérés.

En ce qui concerne la **mobilité des cadres**, autre levier de la DRH, on rappellera d'abord qu'elle peut s'apparenter pour les différents Recteurs qui se sont succédés dans l'académie à une noria trop rapide. Il paraît indispensable à la mission d'inspection générale de laisser à un Recteur un minimum de trois ans pour définir des priorités, fixer des objectifs

puis commencer à évaluer les résultats de la mise en œuvre des actions engagées pour les atteindre.

A l'inverse, l'actuel inspecteur d'académie des Alpes-Maritimes succède à un collègue resté 7 ans en poste et en fin de carrière, ce qui avait pu l'amener à rechercher une certaine tranquillité, en fuyant toute source d'opposition avec les syndicats fut-ce au prix d'une cogestion. Son adjoint IEN pour le 1^{er} Degré, également en poste depuis trop longtemps, a lui-même du mal à s'imposer et à être reconnu autrement que comme un collègue par les autres IEN .

De même enfin, le CSAIO est sur son poste depuis 15 ans et envisage d'y terminer sa carrière, le précédent DAET étant, lui, resté 12 ans en fonction.

Cette absence de mobilité, géographique et fonctionnelle, use les responsables dans leur poste et les empêche d'avoir le dynamisme nécessaire pour lancer les réformes, ministérielles et académiques, pour animer les équipes dont ils ont la charge ou pour reprendre inlassablement les mêmes dossiers...parfois avec de nouveaux acteurs.

La **mobilité des chefs d'établissement** est induite par le dernier protocole signé entre le ministère et les organisations syndicales des chefs d'établissement. Ceci semble une bonne chose pour l'académie de Nice, dans laquelle on arrive volontiers pour achever sa carrière sur place et où l'ambition, pourtant nécessaire chez les cadres, de progrès ou de changement n'est pas toujours présente.

A l'inverse, et avec une vigilance insuffisante de l'administration centrale, certaines équipes sont complètement renouvelées à la même rentrée, ce qui provoque : perte de mémoire, rupture dans le management, désorganisation. Dans cet établissement des confins de l'académie, par exemple, l'équipe de direction ET l'équipe vie scolaire sont complètement nouvelles. Le passage de témoin a été réduit à quelques heures : l'équipe en place doit donc assumer l'état du projet d'établissement, les répartitions de services ou d'emplois du temps, sans en être aucunement responsable et sans savoir ce qui a pu guider tel ou tel choix. Cette situation donne l'impression d'une autorité sans responsabilité.

Il faudrait formaliser davantage le passage de témoin entre cadres, avec une obligation formelle faite au « partant » de préparer un dossier complet pour son successeur, qui lui permette de reprendre sans dommage le pilotage. L'absence de mémoire pose problème dans la gestion administrative et pédagogique d'un établissement.

Quant à la question, certes délicate, **des personnels en difficulté**, les réponses actuelles ne sont pas totalement satisfaisantes alors que cette académie compte davantage de cas à traiter par suite du vieillissement de ses personnels. Les proviseurs avouent leur

impuissance en cas de difficultés professionnelles, ..et celle du rectorat, ...et celle de l'administration centrale. On notera que les comités médicaux des Alpes-Maritimes et du Var, ne reconnaissent pas l'alcoolisme comme une pathologie et refusent de ce fait les possibilités de résolution par soins et congés de longue maladie.

La conseillère technique du Recteur déjà citée, se demande s'il y a une réelle volonté d'installer un dispositif de traitement des enseignants en difficulté. Il est vrai qu'il a souvent été regretté devant la mission « l'absence criante d'une cellule de résolution des cas lourds » dans la gestion des personnels. Il semble qu'il n'existe actuellement que le très réglementaire Service Académique d'Appui, classiquement mis sous la houlette du médecin conseiller technique du Recteur. Peu de solutions - définitives ou provisoires- innovantes ont été mentionnées. Le chef de la DPE de l'inspection académique du Var estime en outre que le nombre des postes de réadaptation pour le premier degré est absolument insuffisant : 8,5 pour une population qui est assez âgée.

On peut à cet égard s'interroger pour savoir si le nombre des postes de réadaptation est attribué par l'administration centrale au prorata du nombre d'enseignants ou s'il tient compte des caractéristiques particulières des académies ?

On rappellera la préconisation du rapport IGAENR sur la Gestion des Ressources Humaines dans l'éducation nationale (janvier 2000), d'organiser un groupe de travail collectif pour une résolution plus aboutie des cas difficiles de gestion.

Deux autres difficultés sont spontanément évoquées au cours des entretiens : la gestion des Emplois Jeunes et la gestion des titulaires nommés sur zone de remplacement (TZR). Actuellement très centralisée, la gestion du recrutement des contractuels et des vacataires pénaliserait également une résolution rapide des problèmes de personnels rencontrés par les établissements. Ceux-ci s'illusionnent peut-être sur leur capacité à faire mieux si on leur délèguait ce pouvoir.

Les proviseurs citent aussi, **des relations difficiles avec certains services** : la confiance ne règne pas, disent - ils ! Sont évoquées la culture de la non - réponse ainsi que la nécessité d'utiliser des stratégies de contournement pour faire avancer les dossiers. En fait, semble particulièrement visée la période de la rentrée qui multiplie nécessairement les occasions d'échanges sur des situations d'urgence. L'interdiction faite aux chefs d'établissement de se rendre dans les services au moment de la rentrée, et l'obligation de correspondre par téléphone ou par courrier électronique, ont été particulièrement mal ressenties. L'objectif était louable - traiter tous les problèmes qui se posent et pas seulement ceux du petit groupe de personnes qui pouvaient être reçues et écoutées – mais il aurait

nécessité un renforcement encore plus important des moyens de liaison que celui effectué. En l'occurrence, les chefs d'établissement n'ont pas vu une efficacité plus grande et ont ressenti cette décision comme une vexation.

Les chefs d'établissement disent, très largement, trouver de l'aide auprès des inspecteurs pédagogiques territoriaux «qui prennent mieux en compte (que le rectorat) leurs difficultés d'organisation et de fonctionnement, en répondant rapidement à leurs sollicitations ».

S'il existe certains points de tension entre les services académiques d'un côté et les établissements scolaires de l'autre, une démarche Projet (en l'occurrence projet de service pour le rectorat et projets de services pour les inspections académiques) permettrait d'apporter collectivement des améliorations aux conditions de travail des agents et aux relations avec tous les usagers .

Le **management des corps territoriaux d'inspection** – toujours difficile en raison de la très grande diversité de leurs missions - appelle également quelques aménagements.

Les réunions avec le Recteur ne peuvent être permanentes, le doyen des IA-IPR sert d'interface. Les IA-IPR se réunissent régulièrement une demi-journée par mois environ. Il s'agit de réunions d'information portant sur la vie du corps, le fonctionnement des différents services, et au cours desquelles les responsables des différents chantiers rendent compte de l'avancement des travaux.

La charge de travail d'un IA/IPR est telle que l'articulation entre ses différentes missions est complexe. Le plus souvent, le travail se fait dans l'urgence, en fonction des besoins et des commandes rectorales ou ministérielles. La gestion conjointe des missions relevant de la tutelle institutionnelle du Recteur - toutefois prépondérante- et de celles qui sont liées aux orientations relayées par l'inspection générale de l'éducation nationale, ne semble pas poser de problèmes de principe, mais si l'intégration des missions est dûment affichée dans le programme de travail académique (PTA), il y a peu de concertation organisée entre les inspecteurs, en particulier sur les questions transversales.

Le PTA reste un exercice de style, auquel les inspecteurs participent loyalement sans être capables, disent - ils, de le mettre en œuvre, sauf quand des mesures retenues se sont imposées de fait en cours d'année. Les 5 axes du programme actuel sont pertinents mais ils ne comportent pas d'objectifs précis à court terme ce qui conduit à ce qu'ils ne soient pas traités par l'ensemble du corps.

Le PTA a le mérite d'exister, de faire ressortir les préoccupations prioritaires et de proposer des axes de travail. Il serait sans doute souhaitable de distinguer deux aspects : des perspectives à trois ans en liaison avec le projet académique (et le contrat ultérieurement) et un programme précis pour l'année avec évaluation finale de sa réalisation effective.

4-4-3. Des domaines dans lesquels l'académie a de bonnes réalisations

Le rectorat, et plus particulièrement la DRH, a mené à bien en 2001- 2002, le **redéploiement des postes d'infirmières scolaires**, en faisant accepter la notion de critères objectifs dans les prises de décisions modificatives des situations antérieures. Si l'on a déjà évoqué cette question – pour regretter certains effets de la pénurie et non pour contester la méthode de répartition – il convient d'insister ici sur une bonne prise en compte de la GRH dans cette opération.

Un gros travail a également été mené lors de cette dernière année, notamment par l'adjointe de la DRH, sur les **négociations de l'aménagement du temps de travail (ARTT)**: il semble que son expérience des négociations syndicales lui a permis de faire preuve d'une réelle capacité à comprendre, à décrypter et à anticiper le dialogue social.

On relèvera surtout que le Recteur a choisi de s'investir personnellement dans le **management des chefs d'établissement**, en particulier, pour la procédure des lettres de mission. En souhaitant inclure dans le dispositif les nouveaux arrivants dans l'académie, les proviseurs de L.P. et des « volontaires », (soit un premier tiers du corps), il a cherché à dynamiser la démarche. Assisté de proches collaborateurs, il a reçu en entretien individuel tous les intéressés pour discuter et négocier avec eux, après un diagnostic partagé, les objectifs qu'ils comptaient voir figurer dans leurs lettres de mission. Les adjoints aux chefs d'établissement considèrent cette nouvelle procédure comme un excellent moyen d'être connus des autorités académiques ; c'est aussi, poursuivent-ils, un moyen de faire remonter de l'information.

Cette démarche, coûteuse en temps et en énergie, a le mérite d'impliquer solennellement les chefs d'établissement dans une démarche de contractualisation personnalisée avec l'institution. Elle constitue un exemple et peut servir de tremplin à toute la gestion des ressources humaines dans l'académie.

Au total, la gestion des ressources humaines doit encore plus devenir dans les faits, et pas seulement dans les intentions affichées, un axe fort de l'action de tous les cadres

académiques. Une claire définition du rôle de chacun est à reprendre et les responsables ainsi investis devront s'attaquer à des problèmes bien réels, dans une académie où la mobilité est globalement faible, l'usure du temps présente et où les difficultés d'adaptation à des populations scolaires en rapide évolution sont plus manifestes que dans d'autres lieux.

Le bilan social, que chaque académie a été invitée à établir en 2000 - ce que celle de Nice n'a pas encore réalisé -, fournira les éléments d'un diagnostic complet et d'un plan d'action pour anticiper l'évolution de situations que la pente naturelle des événements conduirait plutôt vers l'aggravation.

CONCLUSION

On l'aura vu tout au long de ce rapport : les départements des Alpes-Maritimes et du Var sont, à la fois, en croissance démographique et en profondes mutations économiques et sociales. Les services et établissements de l'Education Nationale de l'académie de Nice doivent tenir compte de ces évolutions spécifiques, qui se conjuguent avec les réformes nationales concernant les écoles, les collèges et les lycées. L'effort d'adaptation à effectuer est donc très important. Il est déjà pour une bonne part réalisé ou engagé.

Quelle que soit la nostalgie que certains puissent en avoir, les modes traditionnels d'enseignement doivent, eux aussi, évoluer pour s'adapter aux réglementations et aux besoins des élèves. La transmission des savoirs en reste la base fondamentale mais elle fait appel à des approches et à des méthodes plus diverses qu'auparavant. Sous réserve de ce qui a été dit sur la nécessité d'une certaine stabilité des décisions et du temps de leur mise en œuvre, l'académie de Nice parait en mesure de pouvoir répondre aux changements en cours, la formation devant constituer l'un des principaux moyens d'accompagnement.

Le succès reste cependant conditionné par des éléments quantitatifs, dépendant de décisions relevant de l'Etat et des collectivités locales, et par une collaboration de tous les niveaux à la réalisation des programmes élaborés. La déperdition reste aujourd'hui trop importante entre les volontés affichées par les responsables académiques et ce qui en est perçu dans les établissements scolaires.

Les mises en cohérence sont en cours et il est important qu'elles aboutissent : schéma prévisionnel des formations, projets académique et départementaux notamment. Il faut également que les programmes de construction et de rénovation suivent les orientations retenues dans ces projets et, en particulier, permettent le nécessaire développement de l'enseignement professionnel. Il demeure des interrogations sur ce point.

L'instauration, aux différents niveaux décisionnels (académie, départements, établissements), d'outils de pilotage - définition d'objectifs opérationnels, maîtrise des moyens alloués, suivi des mises en oeuvre et des résultats, évaluation des actions – constitue un levier essentiel pour le bon fonctionnement du système.

Les sessions 2002 des examens confirment, globalement, la progressive remontée des résultats obtenus par les élèves de l'académie de Nice. C'est un bon indicateur qu'il est de la responsabilité de tous les acteurs de l'Education Nationale de conforter.

Yvon CEAS Gérard DOREL Monique GHESQUIERE

Alain MICHEL Christian PEYROUX Francis WIEME