

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

*Inspection générale
de l'Education nationale*

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

SEPTEMBRE 2000

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

Rapport présenté par :

Alain BOISSINOT
Inspecteur général de l'Education nationale

Jean-Marie JUTANT
Inspecteur général de l'Education nationale

Henri-Georges RICHON
Inspecteur général de l'Education nationale

Christine SAINT-MARC
Chargée de mission à l'inspection générale
de l'Education nationale

Bernard SIMLER
Inspecteur général de l'Education nationale

Thierry BOSSARD
Inspecteur général de l'administration
de l'Education nationale et de la recherche

Marie-Françoise CHOISNARD
Inspectrice générale de l'administration
de l'Education nationale et de la recherche

Jacques FATTET
Chargé de mission à l'inspection générale
de l'Education nationale et de la recherche

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 à propos de l'analyse de l'état de l'enseignement dans les différentes disciplines. Elle remercie :

Jean-Paul CHASSAING
Michel DELAUNAY
Jean ETIENNE
Marcel GAGNEUX
Francis GOULIER
Michel HAGNERELLE
André HUSSENET
Guy MALVEZIN
Jean-François MAURY
François MONNANTEUIL
René MOREAU
Jean MOUSSA
Jean SALLES-LOUSTEAU
Christine SZYMANKIEWICZ
Jacques THIERRY
Michel ZANOTTI

SOMMAIRE

INTRODUCTION : ACADEMIE DE TOUTES LES REUSSITES ET REUSSITE DE TOUTE L'ACADEMIE	7
PREMIERE PARTIE : L'ETAT DES LIEUX : ANALYSE DU CONTEXTE, DU FONCTIONNEMENT, DES RESULTATS ET DES PERFORMANCES DE L'ACADEMIE DE RENNES	15
1.1. UNITE ET DIVERSITE D'UNE REGION : LA BRETAGNE ET LES BRETAGNES	15
1.1.1. la démographie : au delà d'une situation apparemment moyenne	15
1.1.2. des diversités entre départements	16
1.2. UN CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE FAVORABLE	18
1.2.1. une région qui demeure plus rurale que la moyenne française	18
1.2.2. une structure sociale plus favorable	18
1.2.3. un taux de chômage plus faible	20
1.2.4. une région dont la richesse augmente	22
1.3. UNE POPULATION SCOLAIRE DAVANTAGE FAVORISEE	22
1.3.1. un moindre nombre d'élèves d'origine sociale défavorisée	22
1.3.2. la plus faible proportion d'élèves étrangers	23
1.3.3. un taux d'élèves boursiers inférieur à la moyenne	24
1.3.4. le plus faible taux de France d'élèves en ZEP	24
1.4. UN TEMPS DE SCOLARISATION PLUS IMPORTANT	25
1.4.1. le plus fort taux de scolarisation à deux ans	25
1.4.2. le plus fort taux de scolarisation des 16-24 ans	26
1.5. PREMIERS INDICES DU FONCTIONNEMENT DU SYSTEME SCOLAIRE	26
1.5.1. les parcours scolaires et les flux d'élèves	26
1.5.2. les grandes lignes de l'offre de formation	28
1.5.3. la première académie quant à la place de l'enseignement privé : équilibre et échanges entre enseignement public et enseignement privé	29
1.6. DES RESULTATS QUI TRADUISENT UNE FORTE PLUS-VALUE	31
1.6.1. la première place à l'évaluation des élèves en CE2 et en 6 ^{ème}	31
1.6.2. des taux de retard et d'avance proches des moyennes nationales	32
1.6.3. le fonctionnement du collège et sa capacité à conduire dans les voies du lycée	34
1.6.4. des taux d'accès au niveau IV et de succès aux baccalauréats très élevés	34
1.6.5. les poursuites d'études et l'insertion	40
1.7. DES COUTS RELATIVEMENT MODERES	41
1.7.1. une estimation à partir du compte de l'éducation	41
1.7.2. les taux d'encadrement	43

DEUXIEME PARTIE : LES GRANDES PROBLEMATIQUES STRATEGIQUES	47
2.1. LE PREMIER DEGRE	47
2.1.1. une situation originale	47
2.1.2. la difficile émergence d'un pilotage académique du premier degré	51
2.1.3. une pédagogie sérieuse et traditionnelle	54
2.1.4. des relations partenariales	58
2.1.5. l'interprétation ambiguë des causes de la réussite bretonne	60
2.2. LE FONCTIONNEMENT DU COLLEGE	62
2.2.1. les flux d'orientation aux différents niveaux	62
2.2.2. un « modèle ancien » et ses conséquences pédagogiques	66
2.2.3. des évolutions inévitables	68
2.2.4. les perspectives envisageables	70
2.3. LE DEVENIR DES ELEVES : FORMATION PROFESSIONNELLE, ORIENTATION ET INSERTION	72
2.3.1. un faible taux de sorties sans qualification mais une connaissance imprécise de cette situation	72
2.3.2. le chômage des jeunes : existe-t-il une spécificité bretonne ?	75
2.3.3. la carte des formations et l'insertion professionnelle	79
2.3.4. le rôle de la politique d'orientation	85
2.4. LE PROJET DE L'ACADEMIE ET LA MISE EN PLACE DES BASSINS	92
2.4.1. le projet de l'académie de Rennes	92
2.4.2. la mise en place des bassins	94
2.4.3. enjeux et perspectives : signification et portée d'un projet « académique »	96
2.5. L'ENSEIGNEMENT PRIVE	100
2.5.1. une spécificité importante malgré une harmonisation progressive	100
2.5.2. les influences sur les résultats du système éducatif	106
TROISIEME PARTIE : LA BRETAGNE : ECOLE ET SOCIETE	109
3.1. LA NAISSANCE DU MODELE BRETON	109
3.1.1. l'évolution de l'économie	109
3.1.2. l'évolution des résultats scolaires	113
3.2. UN ETAT D'EQUILIBRE : UNE SOCIETE « ACCORDEE » A SON ECOLE	119
3.2.1. une société accordée à son école	119
3.2.2. un corps enseignant plutôt traditionnel	120
3.2.3. la composition du corps enseignant	123
3.2.4. le pilotage pédagogique	124
3.3. UN MODELE PEUT-ETRE MENACE	125
3.3.1. la montée des difficultés	125
3.3.2. la mobilisation progressive des acteurs	126
CONCLUSION	129
ANNEXES	133

INTRODUCTION

ACADEMIE DE TOUTES LES REUSSITES ET REUSSITE DE TOUTE L'ACADEMIE

A l'aune des principaux critères habituellement retenus pour apprécier les performances du système scolaire français, l'académie de Rennes apparaît comme **l'académie de toutes les réussites**.

Ses élèves obtiennent ainsi globalement, et depuis plusieurs années, les meilleurs résultats de France aux tests d'évaluation effectués en français et en mathématiques dans les classes de cours élémentaire 2^{ème} année et de sixième. Dans la suite du cursus scolaire, l'académie connaît des taux d'accès au niveau de la fin des études secondaires et de succès au baccalauréat très élevés. Seconde, pour le taux national d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat, l'académie de Rennes est régulièrement en tête de toutes les académies avec le plus fort pourcentage de France de bacheliers par génération. Les résultats aux différents examens sont toujours supérieurs à la moyenne nationale et la Bretagne est l'une des régions où les sorties sans qualification sont les moins nombreuses.

L'évaluation de l'enseignement dans cette académie paraît ainsi aisée et l'appréciation formulée avant d'être entamée. Pour être incontestable, cette réussite n'en appelle pas moins deux types de questions et conduit à une interrogation.

La première question est celle des limites. Les chiffres sont généraux et abstraits, les réalités sont locales et les parcours scolaires singuliers. Si la réussite est globale, est-elle pour autant une **réussite de toute l'académie** et **une réussite de tous** dans l'académie ?

La seconde question porte sur les facteurs de ce succès. La réussite **dans** l'académie de Rennes est-elle la réussite **de** l'académie de Rennes ?

Enfin, l'interrogation recherche les processus mis en œuvre. Si la réussite s'apprécie du point de vue des résultats, elle demande en effet à être comprise, car le fait doit trouver ses raisons, le constat ses explications. Derrière les taux et les statistiques, il convient de saisir la réalité vivante, réalité pédagogique et administrative mais aussi réalité historique, culturelle, sociale et économique de l'académie de Rennes. Il convient dans cette perspective de déterminer **comment se produit le succès de l'académie de Rennes**.

Au cours de leur mission, les deux inspections générales ont tenté d'aborder cet ensemble de questions à partir de trois points de vue.

❶ Une première approche s'attache à **l'homogénéité de cette réussite.**

- La réussite est-elle géographiquement homogène ?

Même si l'académie de Rennes correspond à une région nettement identifiée, le découpage administratif peut recouvrir de fortes disparités. Aussi convient-il de repérer les éventuelles différences entre les départements ou entre les différentes zones de l'académie, zones rurales ou semi-rurales et zones urbaines par exemple. Ainsi, la distinction entre zone côtière et Bretagne intérieure peut se révéler, pour cette région, parfois plus discriminante que bien d'autres découpages. Existe-t-il une topographie, une géographie de la réussite scolaire qui ne correspondrait pas aux découpages administratifs ?

- La réussite de l'académie vaut-elle pour tous les secteurs et tous les niveaux de la scolarité ?

Les différentes composantes du système scolaire peuvent contribuer diversement aux résultats obtenus dans l'académie. L'évaluation de l'enseignement doit ainsi en faire la part. L'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et en son sein le collège, le lycée, les différentes voies de formation et les différentes séries, mais également l'enseignement professionnel, l'enseignement supérieur réussissent-ils également ?

Si tous les élèves n'ont évidemment pas une réussite identique ni même égale, il convient pourtant de savoir si la plus-value de cette académie vaut pour tous les élèves et à tous les niveaux.

- Des différences ont-elles été résorbées au cours des dernières années ?

S'attachant à évaluer l'état de l'enseignement, cette étude ne saurait pour autant se limiter à une appréciation ponctuelle qui ne prendrait pas en compte la spécificité du temps pédagogique. Le temps des évolutions est un « temps long » et le présent est le fruit d'une histoire. Au sein de l'académie, des différences persistent-elles, d'autres sont-elles en train de naître voire de se développer ?

❷ Il convient ensuite de déterminer **quelle est, dans cette réussite globale, la part de l'académie entendue comme système d'enseignement.**

- La réussite de l'Ecole n'est pas exclusivement imputable à l'Ecole : elle peut aussi dépendre, pour partie, de **facteurs externes** comme le contexte économique, social ou culturel. En Bretagne plus qu'ailleurs, l'Ecole pourrait bien être portée par le contexte régional et par certaines spécificités de la société bretonne.

- Quant aux **facteurs internes** au système scolaire, évidemment décisifs, la présente évaluation se doit d'en examiner plusieurs. La réussite des élèves n'est-elle pas d'abord à imputer à la qualité de l'enseignement dispensé dans les classes et les établissements ? Quelle influence reconnaître ensuite à la qualité de la vie scolaire dans les établissements ?

Cependant, au-delà de l'enseignement dispensé dans chacune des classes, quelle part faut-il reconnaître à « l'académie » entendue comme structure d'organisation, d'administration, de pilotage de l'enseignement ? Cette question vaut pour les différents échelons que sont les établissements, les services du rectorat comme des inspections académiques ; elle ne saurait éviter de s'enquérir de la qualité de l'encadrement, de la réalité, de la pertinence et de l'efficacité d'un projet académique.

Evaluer, c'est non seulement mesurer les résultats, comprendre les fonctionnements, c'est aussi estimer les coûts. A cet égard, la réussite de l'académie de Rennes serait-elle imputable à la part de l'investissement éducatif, soit à la part des moyens consacrés à l'enseignement dans cette académie ?

- Un autre facteur pouvant jouer un rôle dans les performances de cette académie est l'existence d'une offre scolaire conjuguant enseignement public et enseignement privé. Dans quelle mesure cette émulation contribue-t-elle à la réussite globale de l'académie et influe-t-elle sur le fonctionnement et les résultats de l'enseignement public ?

❸ Enfin, **l'histoire de la réussite de l'académie de Rennes doit permettre d'interpréter son état actuel.** La genèse de cette réussite demande à être retracée pour que son devenir puisse être envisagé.

- Dans cette perspective il importe de déterminer comment, et à quels moments cette réussite a pu se construire. L'analyse doit alors s'attacher à repérer les périodes, les moments du développement du système scolaire en Bretagne et à préciser les structures qui l'ont rendue possible. Quelles furent et quelles sont aujourd'hui les voies de formation privilégiées, leur développement est-il équilibré ?
- Evaluer l'état présent de l'enseignement dans une académie, c'est évidemment chercher à discerner les signes de son évolution. L'académie de Rennes suit-elle un progrès continu, et selon quel rythme ou bien assiste-t-on désormais à un infléchissement, au ralentissement de cette progression ? En effet, l'académie pourrait bien avoir atteint un « palier », compte tenu de la difficulté qu'elle ne peut manquer de rencontrer pour aller au-delà des taux actuels de réussite. Ultime question, des signes plus inquiétants ne laisseraient-ils pas entendre que certains phénomènes, jusqu'ici peu développés dans cette académie, menaceraient le maintien de sa réussite ?

L'examen de l'académie de Rennes présente également d'autres intérêts pour une appréciation plus générale du fonctionnement actuel du système éducatif. En effet, cette académie se prête bien à l'analyse de deux questions :

- Elle pose de façon assez explicite le problème de l'articulation entre collèges et lycées au sein du second degré, que ce soit en termes de flux d'élèves ou en matière de pilotage avec la répartition des responsabilités, encore ici nettement tranchée, entre le rectorat pour ce qui concerne les lycées et les inspections académiques pour ce qui a trait aux collèges. De même, concernant le premier degré, l'académie est marquée par une très importante préscolarisation dont il importe d'apprécier les effets et l'enjeu ; elle peut donc être l'occasion de voir en quelle mesure un rectorat est aujourd'hui impliqué dans le pilotage effectif du premier degré.

- L'Education nationale est aujourd'hui prise dans un jeu de relations avec de multiples partenaires, situation que l'académie de Rennes illustre particulièrement bien. Dans une académie où coexistent un enseignement public et un enseignement privé sous contrat relevant tous deux de l'éducation nationale, mais aussi un enseignement agricole public et privé ainsi qu'un enseignement maritime, l'éducation nationale est, de fait, dans un système complexe où les interactions sont nombreuses aussi bien en matière d'offre scolaire que de pilotage du système de formation. Ce contexte renvoie également aux relations avec d'autres partenaires, au premier rang desquels figure évidemment le Conseil Régional.

Au-delà de la situation académique, cette évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes pourrait donc être riche d'enseignements d'une portée plus générale.



■ **La méthode suivie pour la présente étude**

La présente mission conduite au cours de l'année 1999-2000 dans l'académie de Rennes s'inscrit dans le cadre du travail commencé l'an passé par les deux inspections générales pour évaluer l'enseignement à l'échelon d'une circonscription géographique, et plus précisément d'une académie. Elle a ainsi bénéficié d'une méthode déjà élaborée, mais se devait d'en tester le réalisme et la fécondité.

En effet, la première année fut essentiellement destinée à cerner le champ des questions à aborder, à formuler les règles de l'investigation et à élaborer la méthode d'enquête adaptée à un type de travail nouveau pour les inspections générales. Si l'année passée fut celle du « prototype », il convenait, cette année, à l'occasion de l'évaluation des académies de Rennes - pour ce qui concerne ce rapport - et de Limoges, de passer à une phase que l'on pourrait qualifier de pré-série. Les rapporteurs espèrent que ce rapport pourra ainsi témoigner de l'intérêt de ce type d'évaluation et contribuer aux ajustements méthodologiques préalables à sa généralisation.

L'enquête conduite dans l'académie de Rennes a donc suivi la méthode élaborée l'an passé tout en procédant à quelques choix tenant, soit à la caractéristique de l'académie, soit à des ajustements qui ont paru pertinents à l'équipe des rapporteurs.

La méthode retenue s'appuie principalement sur des entretiens conduits en académie ainsi que sur des visites d'établissements ou de circonscriptions¹. Outre les informations disponibles au sein de l'administration centrale, l'essentiel des matériaux recueillis provient de ce travail en académie. Les entretiens ont évidemment concerné les différents responsables et acteurs de l'éducation nationale à l'échelon du rectorat comme des inspections académiques mais également grand nombre de ceux qui sont directement intéressés par le fonctionnement du système scolaire en Bretagne : personnels, parents d'élèves, autres services de l'Etat, conseil régional, conseils généraux, représentants des maires.

¹ La liste figure en annexe 1.

La mission a visité 14 établissements secondaires et 5 circonscriptions primaires. Le choix a visé à couvrir les quatre départements, à prendre en compte les différents types d'établissements ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie. On s'est notamment attaché à retenir des établissements aux performances variées, lesquelles ont été appréciées en fonction de leur position par rapport à la réussite globale de l'académie².

De plus, la mission n'a pas manqué d'exploiter les travaux antérieurs conduits par chacune des deux inspections générales dans l'académie de Rennes : notes sur des établissements scolaires, sur le fonctionnement des services académiques, sur l'enseignement dispensé. Elle a évidemment bénéficié des analyses produites par les corps d'inspection sur l'état de l'enseignement des différentes disciplines.

Plus que la somme et le cumul de ces informations, plus que leur rassemblement, c'est leur croisement qui est éclairant, fructifie et produit des connaissances sur le fonctionnement réel des académies. De ce point de vue, les rapporteurs tiennent à souligner la fécondité de la méthode. 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 en quelle mesure elles s'organisent en un système est l'un des intérêts de ce type de travail. En ce sens il nous est apparu que les services des rectorats ou de l'administration centrale qui disposent de tous les éléments nécessaires ne procèdent pas toujours, faute de temps ou du fait de la segmentation des approches et des services, à ces nécessaires rapprochements.

Il faut pourtant reconnaître sur ce point une double déficience. Premièrement, toutes les données que la mission a voulu exploiter n'ont pas toujours la fiabilité souhaitée ou ne sont pas suffisamment actualisées. Cela vaut d'abord pour toutes celles qui conduisent à sortir de la sphère du système scolaire pour toucher, par exemple, à l'articulation avec le monde du travail et de l'emploi, ou aux réalités économiques et sociales. Certitudes et incertitudes nous ont donc semblé parfois se côtoyer dans le domaine statistique. Deuxièmement, des informations qui paraissent cohérentes chacune en leur ordre, deviennent souvent problématiques dès qu'on cherche à déterminer comment elles peuvent faire système ; ce type d'obstacle a été rencontré plus d'une fois au cours de la mission. Difficulté d'interprétation de statistiques souvent très techniques, incohérence des domaines de référence des différentes enquêtes, ces deux hypothèses sont probablement à retenir. La mission a néanmoins l'idée que ces incohérences sont aussi révélatrices du fonctionnement réel et parfois inapparent du système scolaire. Faute de toujours maîtriser ces difficultés, plutôt que de gommer ces rugosités, le présent rapport a souhaité au moins les repérer et les signaler comme les marques d'un travail à poursuivre.

Pour leur part, les observations faites dans un échantillon d'établissements et de circonscriptions ne sauraient sans doute être immédiatement généralisées à l'ensemble du fonctionnement d'une académie. Ainsi pour ce qui touche au domaine pédagogique il s'agit surtout de décrire de grandes tendances, évidemment toujours susceptibles d'être infirmées localement.

² A cet égard, le critère retenu fut principalement celui de la plus-value ou valeur ajoutée de l'établissement tel qu'il est défini par la direction de la programmation et du développement. Un tiers des établissements visités ont une plus-value supérieure à celle de l'académie, un tiers une plus-value égale, un tiers une plus-value inférieure.

Appliquée dans ces grandes lignes, cette méthode d'évaluation des académies a été pour partie adaptée à l'occasion du travail mené à Rennes.

Dans une académie où il scolarise environ 40 % des effectifs, quelle part convenait-il d'accorder à l'enseignement privé dans l'analyse ? La mission a fait le choix de limiter ses investigations à l'enseignement public et l'enseignement privé n'a pas été en tant que tel objet de l'enquête ; en revanche la coexistence des deux enseignements a été prise en compte dans la mesure où elle a des effets sur l'ensemble du dispositif de formation qui relève de l'éducation nationale et sur l'enseignement public lui-même.

L'autre choix des rapporteurs a été de ne pas rechercher à tout prix l'exhaustivité mais de se concentrer sur quelques problématiques essentielles qui leur ont paru caractériser l'académie de Rennes. Pour volumineux qu'il soit, le présent rapport pourra donc paraître singulièrement lacunaire. Bien des aspects du fonctionnement de l'académie ne sont pas abordés, nombre de secteurs ne donnent pas lieu à des observations ou à des commentaires. Ainsi, pour ce qui concerne le second degré, le fonctionnement à certains égards atypique du collège dans cette académie a paru un objet d'étude plus intéressant que le lycée³. L'objectif d'une telle mission ne doit pas être de faire une « somme », de répéter ou de récapituler les autres travaux que les inspections générales assurent tout au long de l'année dans l'académie, mais d'alerter sur quelques questions cruciales. Dans cet esprit on ne peut, par exemple, que renvoyer aux analyses régulièrement produites par l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche relativement à l'utilisation des moyens ou aux conditions de préparation des rentrées scolaires.

Au moment de remettre ce rapport, l'équipe des inspecteurs tient à remercier le recteur d'académie ainsi que tous ses collaborateurs, cadres et personnels du rectorat comme des inspections académiques, de la qualité de l'accueil qui leur a été réservé. Tout au long de cette investigation, la mission n'a rencontré que des interlocuteurs sachant faire preuve de disponibilité et témoignant d'un très fort attachement à la réussite de l'enseignement en Bretagne. Cet engagement au service de l'Ecole est apparu comme une réalité vivante qui anime, aussi bien les équipes éducatives dans les établissements et dans les écoles visités, que les différents acteurs de la société bretonne rencontrés.

Pour preuve de cet état d'esprit, la mission a d'ailleurs recueilli de nombreux témoignages auprès des partenaires du système scolaire, sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec l'éducation nationale au sein de cette académie.

³ Dans son principe, ce type d'évaluation ne concerne actuellement que l'enseignement scolaire, premier et second degrés. L'enseignement supérieur n'a donc pas été étudié, sauf pour ce qui a trait à son articulation avec les lycées et aux poursuites d'études après le baccalauréat.

■ **Trois parties constituent le plan de ce rapport.**

La première entend dresser un état des lieux de l'académie. Ainsi se dessine le portrait de l'académie tel qu'il ressort notamment des données dont dispose l'administration centrale du ministère.

La seconde s'attache à analyser cinq questions stratégiques qui caractérisent l'académie et peuvent influencer sur son devenir.

Sous une forme d'esquisse délibérément plus ouverte, la troisième partie tente d'interpréter les raisons qui peuvent expliquer la réussite de l'académie de Rennes.

En conclusion, le rapport propose quelques recommandations pour l'action et amorce des pistes de réflexion tirées de l'observation de cette académie



ANALYSE DU CONTEXTE, DU FONCTIONNEMENT, DES RESULTATS ET DES PERFORMANCES DE L'ACADEMIE DE RENNES

1.1. UNITE ET DIVERSITE D'UNE REGION : LA BRETAGNE ET LES BRETAGNES

1.1.1. La démographie : au delà d'une situation apparemment moyenne

L'académie de Rennes correspond à la région Bretagne et aux quatre départements qui la composent, les Côtes d'Armor, le Finistère, l'Ille-et-Vilaine et le Morbihan. Région fortement identifiée, par sa géographie comme par bien des traits de sa culture et de son histoire, la Bretagne compte aujourd'hui **près de 3 millions d'habitants**, 2.906.000 précisément au recensement de mars 1999, **et représente à ce titre 5% de la population française**.

Par certains traits, sa démographie pourrait en faire une région correspondant aux moyennes nationales : sa densité de population est en effet proche de la moyenne française, soit 107 habitants au km² contre 108 pour le territoire métropolitain.

Sa croissance est également moyenne : depuis mars 1990, sa population a augmenté de près de 110.000 habitants, soit une progression de 12.000 personnes par an, ce qui place la Bretagne au 9^{ème} rang des régions françaises pour la variation relative de population (+ 3,8 % en 9 ans soit une augmentation de 0,42 % par an).

Pour autant, cette croissance démographique qui peut paraître relativement soutenue, recouvre une double évolution. Elle résulte désormais en grande partie d'une croissance du solde migratoire tandis que le solde naturel ne cesse de baisser⁴.

Ainsi, le taux de natalité breton est, depuis 1992, inférieur au taux français (11,6 ‰ contre 12 ‰ en 1997), phénomène particulièrement marqué dans les Côtes d'Armor où il est un point en dessous de la moyenne régionale. De plus, le taux de mortalité en Bretagne est supérieur d'un point au niveau national avec, là encore, le taux le plus élevé en Côtes d'Armor (12,2 ‰), département où le solde naturel est négatif.

En conséquence, l'évolution de la pyramide des âges s'écarte de la moyenne nationale ; de 1990 à 1997, la part des personnes âgées de 60 ans et plus augmente de 0,8 point en Bretagne alors qu'elle diminue de 0,6 point en France métropolitaine, l'écart atteignant désormais 2,4 points ; **en contrepartie, la part des jeunes diminue de 1,3 point contre 0,6 pour la France. Semblable situation ne saurait évidemment être sans conséquence pour le système scolaire.**

⁴ Le « solde naturel » est égal au nombre de naissances moins le nombre de décès.

Le « solde migratoire » est égal au nombre d'entrées dans la région moins le nombre de sorties.

Solde naturel plus solde migratoire déterminent la « variation de la population ».

	Côtes d'Armor	Finistère	Ille et Vilaine	Morbihan	Bretagne	France
<i>1990</i>						
moins de 20 ans	25,6	25,8	27,9	27,4	26,7	26,5
de 20 à 59 ans	49,1	51,2	53,5	50,9	51,4	53,6
60 ans et plus	25,3	23	18,6	21,7	21,9	20,9
<i>1997</i>						
moins de 20 ans	23,8	24,8	26,8	25,8	25,4	25,9
de 20 à 59 ans	49,5	54,1	54,1	51,5	51,9	53,8
60 ans et plus	26,7	19,1	19,1	22,7	22,7	20,3

1.1.2. Des disparités entre les départements

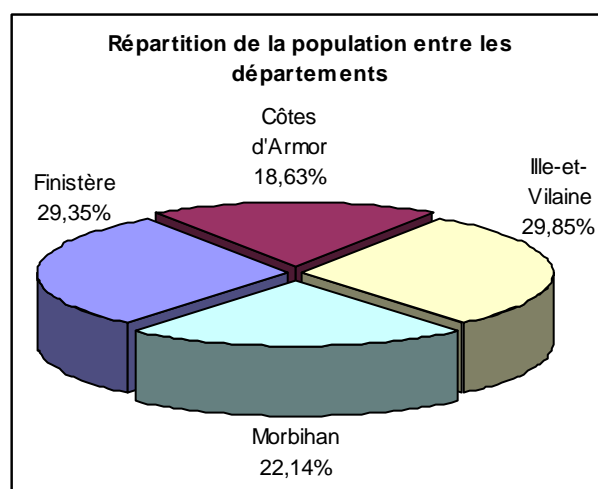
La région est marquée par des disparités au-delà de cette situation apparemment « moyenne ». Il convient d'ailleurs de parler plutôt d'une double disparité.

La première se traduit par une différence de densité entre le centre de la Bretagne et la périphérie, côtes et bassin Rennais, zones où tend à s'établir la population et vers lesquelles se font les mouvements internes à la région. Le centre de la Bretagne est ainsi confronté à un problème d'aménagement du territoire, ce qui n'est pas sans conséquence sur la présence des services publics et, pour ce qui concerne l'éducation nationale, sur la taille de ses établissements. La suite du présent rapport montrera d'ailleurs combien cette situation pose la question de la maîtrise de l'offre de formation.

En deçà des données régionales, il convient également de noter de **fortes disparités entre les départements quant à leur population, à leur densité, et à leur croissance démographique.**

Deux départements comptent plus de 850.000 habitants, l'Ille-et-Vilaine (866.700) et le Finistère (852.100) soit, pour chacun, environ 30 % de la population de la région.

En revanche, les deux autres départements sont plus petits et n'atteignent pas 650.000 habitants : le Morbihan avec 642.800 et les Côtes d'Armor avec 541.000 habitants représentent chacun autour de 20 % de la population de la région.



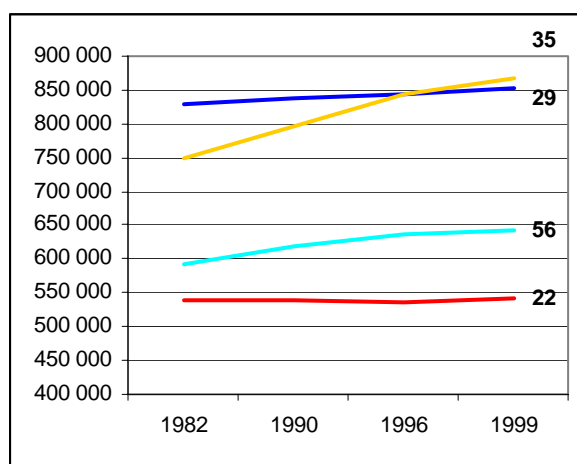
Ces pourcentages sont évidemment à rapprocher des pourcentages d'effectifs scolarisés par départements aux différents niveaux de formation.

Par rapport à la population régionale, la part des effectifs scolarisés dans chaque département dépend de sa population mais aussi de l'importance de sa jeunesse, ce qui est notamment le cas de l'Ille-et-Vilaine ; elle permet aussi d'apprécier l'équilibre que connaît chaque département entre enseignement public et enseignement privé : ainsi, le poids de l'enseignement privé est particulièrement important dans le Morbihan, tandis que les Côtes d'Armor sont le département où l'enseignement public occupe la part relative la plus importante.

départements	poids relatif de la population des départements par rapport à la région	% des élèves de chaque département par rapport l'effectif académique 1 ^{er} degré		% des élèves de chaque département par rapport l'effectif académique second degré	
		total public + privé	public seul	total public + privé	public seul
Côtes d'Armor	18,63 %	17,70 %	19,76 %	18,30 %	20,35 %
Finistère	29,35 %	28,95 %	29,87 %	28,90 %	28,72 %
Ille-et-Vilaine	29,85 %	31,05 %	31,53 %	30,65 %	31,10 %
Morbihan	22,14%	22,30 %	18,83 %	21,20 %	19,80 %

Les départements de cette région semblent ainsi aller par deux. Les deux départements les plus peuplés sont aussi les plus denses : l'Ille-et-Vilaine et le Finistère. Cependant, chaque département suit aussi sa trajectoire propre.

Un département connaît une croissance nulle : les Côtes d'Armor. Sa progression de population, + 0,38 % depuis 1982, + 3,04 % depuis 1975 traduit la moins bonne évolution dans la région depuis 25 ans et même depuis 1800 ! Ainsi, en deux siècles les Côtes d'Armor ont vu leur population n'augmenter que de 7,34 %. Un département a une croissance faible, le Finistère avec une progression de 2,86 % depuis 1982, et de 6 % depuis 1975. Un département a une croissance moyenne, le Morbihan (+ 8,8 % depuis 1982, + 14 % depuis 1975). Enfin, un département est marqué par une croissance forte, l'Ille-et-Vilaine. Sa population a, en effet, augmenté de 16 % depuis 1982, et de 23,5 % depuis 1975.



Evolution de la population par département

Caractéristique de cette tendance à la dissymétrie au sein de la région, est la situation des deux départements qui conjuguent les données opposées : les Côtes d'Armor, département le moins peuplé, avec la plus faible densité, a la plus faible croissance de population et la plus faible proportion de jeunes de moins de 25 ans ; en revanche, l'Ille-et-Vilaine, département le

plus peuplé, avec la plus forte densité et la plus forte croissance de population, connaît la plus forte proportion de jeunes de moins de 25 ans. Enfin, avec l'Ille-et-Vilaine, le Morbihan compte la part la plus élevée des moins de 25 ans.

1. 2. UN CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE FAVORABLE

1.2.1. Une région qui demeure plus rurale que la moyenne française

La Bretagne a connu de très importantes mutations au cours des dernières décennies, grâce à son désenclavement consécutif à un important équipement en voies de circulation et en moyens de transport mais aussi en termes économiques, au point que l'on a pu parler de « miracle breton ». La troisième partie de ce rapport en précisera les différentes phases.

Auparavant éloignée du reste de la France, la région n'est plus isolée et mal desservie. Région rurale, « la pauvre Bretagne » d'avant guerre était souvent opposée à « la riche Normandie ». Du seul point de vue agricole, la mutation est saisissante alors même que la pauvreté des sols ne la laissait guère prévoir, au point que les changements furent tenus pendant un temps pour précaires et provisoires. Aujourd'hui, la Bretagne représente, par exemple, 56 % de la production porcine nationale, 20 % de la production laitière. Les départements bretons, dans bien des secteurs, se disputent la première place nationale. Parmi les facteurs explicatifs de cet élan initial, il faut compter le rôle des organismes agricoles comme le Centre d'études et de liaison des intérêts bretons (CELIB), la jeunesse agricole chrétienne et l'effet de la politique agricole commune européenne. L'agriculture bretonne démarre ainsi à la fin des années 60 alors que les années 50, compte tenu de l'exiguïté des exploitations, avaient vu 30 % de la population émigrer. Cette faible taille des exploitations favorisa alors le développement des secteurs de l'élevage des porcs, ou de la culture des légumes, activités qui ne nécessitent pas de grandes surfaces. Semblable histoire, on le verra, ne fut pas sans conséquence sur la motivation des habitants de la région quant à l'investissement en formation, ni sur l'offre éducative : la place de l'enseignement agricole en Bretagne en est un des signes.

Cette importance du monde rural est toujours visible aujourd'hui : ainsi 40,7 % de la population réside dans des communes rurales, ce qui dépasse de loin la moyenne nationale (23,6 %) ⁵.

De même, la région est l'une de celles où la part de l'emploi dans le secteur agricole est supérieure à 8 %. Ce pourcentage atteignait encore, à la fin de l'année 1996, 9,5 % pour une moyenne nationale à 4,6 %. L'évolution est cependant rapide comme le montre la diminution du pourcentage des enfants d'ouvriers et d'agriculteurs.

1.2.2. Une structure sociale plus favorable

1.2.2.1. Un pourcentage plus élevé d'enfants de cadres et de professions intermédiaires

Les changements économiques intervenus en Bretagne n'ont pas seulement concerné le secteur agricole comme le montre l'évolution de la structure sociale de la région.

⁵ Source INSEE. Ces données correspondent au recensement 1990, les résultats du recensement 1999 n'étant pas encore disponibles.

Ainsi, le pourcentage d'enfants de moins de 16 ans issus de familles de cadres ou de parents exerçant des professions intermédiaires atteint désormais 34,8 % en Bretagne contre 32,3 % en moyenne nationale.

1.2.2.2. Une évolution favorable au cours des années 90 (1990/1997)

Cette situation s'est concrétisée au cours d'une période récente. La part des enfants de cadres et de professions intermédiaires est en effet passée de 30,8 % à 34,8 %, soit une augmentation de 4% alors que la progression moyenne en France n'était que de 0,9 %.

1.2.2.3. Une progression remarquable

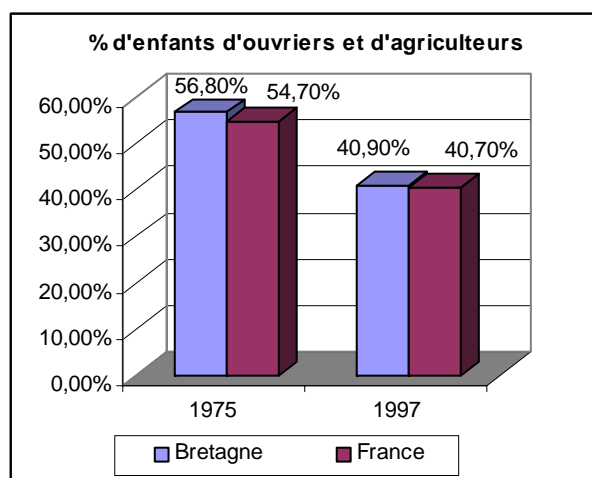
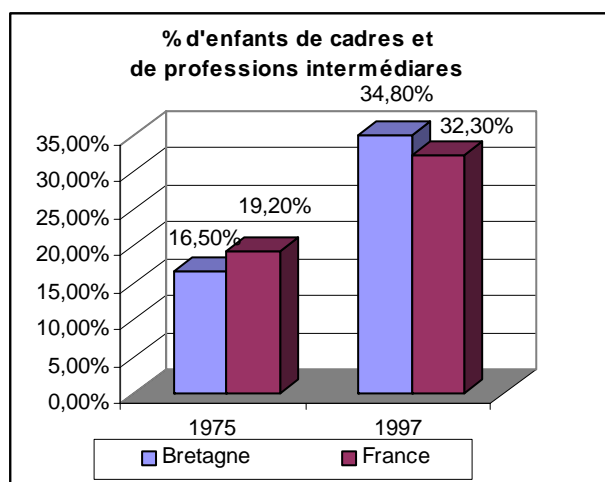
Cependant, ce mouvement est continu et vient de plus loin : en près de 25 ans, de 1975 à 1997, la Bretagne a rattrapé son retard puis a dépassé la moyenne nationale. Elle a ainsi connu, par rapport à l'évolution moyenne de la France, une plus forte augmentation de la part des enfants de cadres et de professions intermédiaires. Alors que la Bretagne avait proportionnellement moins d'enfants issus de ces catégories sociales en 1975, cette part est aujourd'hui supérieure à la moyenne française

part d'enfants de cadres et de professions intermédiaires			
	1975	1997	évolution en points de %
Bretagne	16,5%	34,8%	+ 18,3
France - métropole	19,2%	32,3%	+ 13,1

Corrélativement, la région a vu une plus forte diminution de la part des enfants d'ouvriers et d'agriculteurs.

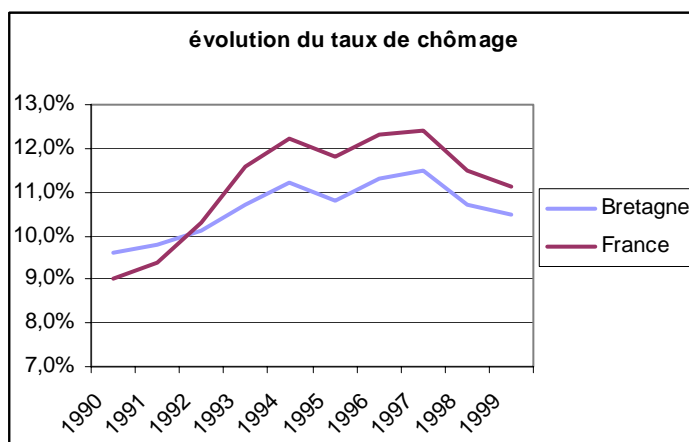
part d'enfants d'ouvriers et d'agriculteurs			
	1975	1997	évolution en points de %
Bretagne	56,8%	40,9%	- 15,9
France - métropole	54,7%	40,7%	-14

Alors que la Bretagne avait proportionnellement plus d'enfants d'ouvriers et d'agriculteurs en 1975, cette part atteint aujourd'hui la moyenne française.



1.2.3. Un taux de chômage plus faible

1.2.3.1. L'évolution économique de la région se traduit également par un moindre taux de chômage.



Le taux de chômage breton est, depuis 1993, inférieur d'un point environ, au taux de chômage national. Ainsi au 31/12/97, il était, en Bretagne, de 11,5 % contre 12,4 % en moyenne nationale, soit un taux inférieur de 0,9 point. Cette situation était confirmée à la fin de l'année 1998, le taux de chômage régional diminuant à 10,7 % contre 11,5 % en moyenne nationale (avantage de 0,8 point.)

L'essor économique constaté au cours de l'année 1999 qui a contribué à la reprise de l'emploi en France, a également bénéficié à la Bretagne qui conserve une situation favorable par rapport à l'évolution générale du pays même si l'écart s'est légèrement resserré et n'était plus, à la fin septembre 1999, que de 0,6 point. Avec un taux de chômage de 10,5 % contre 11,1 % au niveau national, la Bretagne est donc revenue à la situation du troisième trimestre 1995, situation la plus favorable depuis la fin 1992.

La croissance du chômage entre 1992 et 1997 fut d'ailleurs moins rapide dans cette région. Avant la période actuelle, la Bretagne connut, comme toute la France, une croissance du chômage ; pour autant ce mouvement fut ici atténué. Durant ces cinq années, le chômage avait en effet augmenté de 1,4 point en Bretagne (passant de 10,1 % à 11,5 %) alors qu'il connaissait une hausse de 2,1 points en France (de 10,3 % à 12,4 %)

Cependant des différences subsistent entre les départements. Ces écarts sont d'ailleurs assez constants avec un chômage plus élevé dans le Morbihan (11,6 % en juin 99) malgré une forte baisse depuis deux ans, tandis que l'Ille-et-Vilaine connaît la situation la plus favorable de la région (9,6 % en juin 99)⁶.

1.2.3.2. Le chômage des jeunes actifs serait en revanche légèrement plus élevé.

La situation régionale ne doit pas cacher ce phénomène singulier : la proportion des jeunes actifs de moins de 25 ans au chômage serait plus importante en Bretagne que dans l'ensemble de la France (22,3 % contre 20,2 % en 1997).

⁶ Les Côtes d'Armor (10,9 %) et le Finistère (11 %) connaissent une situation intermédiaire au sein de la région.

En 1997, ces jeunes représentaient 5,1 % des demandeurs d'emploi de moins de 25 ans de toute la France métropolitaine alors que les jeunes de moins de 25 ans en Bretagne constituent moins de 5 % de la population française de cet âge.⁷ Peut-on alors parler d'un sur-chômage des jeunes en Bretagne et comment l'interpréter ?

On notera d'abord que le pourcentage réel des demandeurs d'emploi parmi les jeunes de moins de 25 ans était de 4,2 % en Bretagne au 31/12/98. Il s'agit ici du pourcentage par rapport à l'ensemble de la tranche d'âge et non du pourcentage par rapport aux seuls actifs de la tranche d'âge qui définit habituellement le « taux de chômage » et qui donne toujours un taux beaucoup plus élevé, au delà de 20 %⁸.

Cette distinction permet d'esquisser une double interprétation.

- L'importance du chômage des jeunes en Bretagne pourrait n'être qu'un effet apparent et une conséquence mécanique de l'allongement de la scolarisation. De fait, à mesure que le nombre de jeunes de moins de 25 ans poursuivant des études ou une formation s'accroît, le nombre de jeunes actifs de cette tranche d'âge diminue ; un même nombre de chômeurs rapporté aux seuls actifs se traduit donc par un taux de chômage croissant et l'on peut alors parfaitement conjuguer un faible taux d'activité chez les jeunes et un fort taux de chômage.

Le taux de chômage des jeunes plus élevé en Bretagne serait alors le corollaire de la durée plus longue de scolarisation et de formation dans l'académie de Rennes : la part des jeunes en formation y est, en effet, plus élevée qu'en moyenne nationale comme on le verra au point suivant [1.4.] du présent rapport (cf. taux de scolarisation des 20-24 ans : Bretagne : 37,7 % ; France : 34,2 %).

- Cependant, le chômage des jeunes pourrait également résulter d'une distorsion entre la nature des emplois offerts en Bretagne et le niveau de la formation acquise par les jeunes. Dans cette perspective, le développement des emplois, notamment de cadres, ne suffirait pas à absorber le flux de jeunes diplômés que produit le système de formation⁹.

L'enjeu de ce débat est essentiel et ces deux interprétations ont évidemment des significations très différentes pour le système de formation. Dans un cas son développement expliquerait un taux qui ne serait finalement qu'apparent, dans l'autre il serait la cause même d'une situation réellement défavorable aux jeunes. La présente mission s'est donc attachée à éclaircir cette question dans la seconde partie de ce rapport [point 2.3.2. pages 75 à 78].

1.2.3.3. Une moindre précarité

Autre signe d'une situation relativement favorable, le pourcentage de Rmistes est ici très en dessous de la moyenne nationale. Il va de 17,8^{0/00} en Ile-et-Vilaine à 21,9^{0/00} dans le Finistère quand le taux national est de 33,4^{0/00} (nombre de Rmistes pour 1000 habitants au 30/06/99 en métropole).

⁷ Les 16-25 ans en Bretagne pèsent 4,89% de la population métropolitaine des 16-25 ans – données de 1997.

⁸ Les données INSEE qui donnent un taux de chômage plus élevé chez les jeunes en Bretagne calculent ainsi ce pourcentage par rapport aux seuls actifs de la tranche d'âge.

⁹ Tel est le sens de l'analyse développée par une étude de l'INSEE publiée dans la revue *OCTANT, Revue d'études statistiques de la région Bretagne*, n° 76, décembre 1998.

1.2.4. Une région dont la richesse augmente

Malgré son développement économique et social, la Bretagne reste une région moins riche que la moyenne nationale, mais où le revenu disponible par habitant est proche de la moyenne française.

La région demeure moins riche que la moyenne. Ainsi, en 1996, le produit intérieur brut par habitant en Bretagne était de 111.964 francs et inférieur au PIB moyen français par habitant qui s'élevait à 134.770 francs. La progression est pourtant réelle comme le montre l'évolution des années 90.

Produit intérieur brut par habitant							
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Bretagne	90 015	94 563	98 742	100 549	103 863	108 081	111 964
France métropole	114 591	118 122	121 265	122 662	127 550	131 717	134 770
Bretagne / moyenne nationale	75,58 %	80 %	81,42 %	81,97 %	81,42 %	82,05 %	83,07 %

d'après *Géographie de l'Ecole 1999*

Cependant, le revenu disponible par habitant est proche de la moyenne nationale.¹⁰ En s'élevant en 1996 à 92.749 francs, le revenu disponible brut par habitant en Bretagne s'est approché du revenu disponible moyen français (93.993 francs). Sur ce point encore la progression au cours des années 90 est constante. De plus, si l'on ne prend pas en compte l'Ile-de-France, le niveau atteint en Bretagne dépasse désormais le niveau moyen de revenu par habitant que connaissent les régions françaises (90.061 francs) alors qu'il lui était inférieur au début de la décennie.

Revenu disponible brut par habitant								
	1982	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Bretagne	45 437	73 512	77 550	82 189	83 040	85 398	89 006	92 749
France métropole	48 452	77 673	81 371	84 424	86 523	88 664	92 152	93 993
Bretagne / moyenne nationale	93,77 %	94,64 %	95,3 %	97,35 %	95,97 %	96,31 %	96,58 %	98,39 %

d'après *Géographie de l'Ecole 1999*

Ces données sociales, qui ne sont ici qu'esquissées à travers ces quelques indicateurs néanmoins significatifs, ont bien évidemment des conséquences quant aux élèves accueillis par le système scolaire.

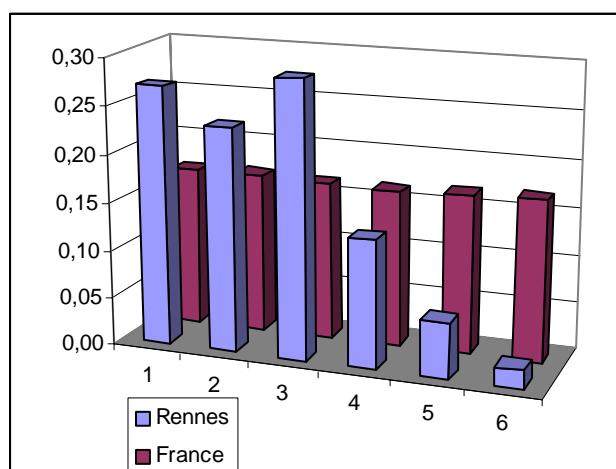
1.3. UNE POPULATION SCOLAIRE DAVANTAGE FAVORISEE

1.3.1. Moins d'élèves d'origine sociale défavorisée dans les collèges publics

Si l'on se réfère à la scolarité obligatoire et au seul enseignement public, les collèges de l'académie de Rennes accueillent 37,1 % d'élèves d'origine sociale défavorisée contre 43,8 % en moyenne nationale. De plus, rares sont les collèges qui scolarisent une très forte proportion d'élèves socialement défavorisés et où la concentration des difficultés serait extrême. Ainsi, 2,2 % des collèges de l'académie de Rennes figurent dans la catégorie des collèges considérés

¹⁰ Cela signifie notamment que la Bretagne bénéficie d'importants revenus de transfert.

comme les plus défavorisés alors que le pourcentage de collèges de cette catégorie est de 20 % au niveau national¹¹. En conséquence, l'académie de Rennes peut être tenue pour représentative d'un profil d'académie où prédominent les situations « favorables » du triple point de vue des catégories socio-professionnelles des parents, du pourcentage d'élèves étrangers et du taux de retards scolaires.



Les collèges de l'académie de Rennes figurent majoritairement dans les groupes de collèges où la difficulté sociale est faible ou modérée (groupes 1,2 et 3) tandis qu'un faible pourcentage rentre dans les groupes où se concentrent le plus de difficultés (groupes 5 et 6).

1.3.2. Une très faible part de population étrangère et la plus faible proportion d'élèves étrangers dans toute la France

L'académie de Rennes est, de toutes les académies, celle qui connaît le plus faible taux d'élèves étrangers à tous les niveaux de la scolarité.

proportion d'élèves étrangers - année 1997-1998						
	1 ^{er} degré	2 nd degré	SEGPA	1 ^{er} cycle du 2 nd degré	2 nd cycle professionnel	2 nd cycle gén. et techno.
Rennes	1,1%	0,9%	1,6%	0,9%	1%	0,7%
France métro.	6,8%	5,7%	11,4%	5,7%	7,6%	4,4%

d'après Géographie de l'Ecole 1998

Dans les quatre départements, la proportion d'élèves étrangers dans le premier degré s'échelonne de 0,9 % (Finistère, Morbihan) à 1 % (Côtes d'Armor) et 1,5 % (Ille-et-Vilaine).

Sur ce point également, l'académie ne connaît pas de fortes concentrations sur quelques établissements : seuls 2,5 % des collèges de cette académie rentrent dans la catégorie des collèges ayant le plus d'élèves étrangers dans toute la France¹².

¹¹ *Géographie de l'Ecole, les années 90*, numéro spécial, novembre 1999, pp. 14-15 ainsi que *Géographie de l'Ecole, les années 90, les tableaux*, numéro spécial novembre 1999, page 17. Dans cette étude conduite par la direction de la programmation et du développement, l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine sont répartis en 6 groupes égaux de 16,5% chacun. Les groupes correspondent à des situations de difficulté sociale croissante. Le groupe 1 est celui dans lequel la difficulté « sociale » est la plus faible, le groupe 6 est celui où elle est la plus importante et qui comprend la majorité des établissements en ZEP.

¹² Id.

1.3.3. Le taux d'élèves boursiers est également inférieur à la moyenne nationale

Reflète de la situation sociale dans l'académie, la proportion de boursiers est, à tous les niveaux, notablement inférieure à la moyenne nationale.

proportion d'élèves boursiers 1998-1999						
	enseignement public			public + privé		
	collèges	lycées général et tech.	lycées pro.	collèges	lycées général et tech.	lycées pro.
Rennes	18,1%	19,3%	35,2%	15,6%	17 %	30,3%
France métro.	24 %	23,7%	42,1%	21,3%	21,4%	38,2%

Néanmoins, il convient de noter que l'enseignement public accueille davantage de boursiers que l'enseignement privé. La carte d'implantation des établissements explique cette différence, les établissements publics étant davantage présents dans les zones plus difficiles, notamment dans le centre de la Bretagne.

1.3.4. Le plus faible taux de France d'élèves en zones d'éducation prioritaire

Sans doute la carte des zones d'éducation prioritaire est-elle la traduction d'une politique de l'éducation nationale qui peut être, parfois, plus ou moins volontaire selon les académies et les départements. Cependant, elle est d'abord le reflet des réalités et des difficultés sociales.

A cet égard, l'académie de Rennes compte deux fois moins d'élèves en ZEP par rapport à la moyenne nationale et connaît le plus faible taux de France.

Ainsi, quand l'académie représente 5 % des effectifs nationaux, le poids des ZEP est-il deux fois moindre, qu'il s'agisse du nombre de zones, du nombre d'écoles ou d'établissements classés en ZEP comme du nombre d'élèves concernés.

- Si l'on considère la dernière décennie, jusqu'en 1999, l'académie de Rennes comptait 13 ZEP, soit 2,3 % du total des ZEP de France.
- En nombre d'écoles et d'établissements, on comptait :
 - 115 écoles en ZEP soit 2,16 % des écoles classées en ZEP dans toute la France (6,2 % des écoles de l'académie étaient concernées quand la moyenne pour toutes les académies était de 9,3 %) ;
 - 17 collèges étaient classés en ZEP, soit 2,3 % des collèges classés en ZEP dans toute la France (soit 8,1 % des collèges de l'académie quand la moyenne pour toutes les académies était de 14,4 %) ;
 - enfin, aucun lycée n'était classé en ZEP.
- Quant au nombre d'élèves en ZEP, il était, en 1998-1999 de 5,5 % pour les écoliers, quand le taux moyen national était de 12,1 %. Rennes avait ainsi le plus faible taux de France pour les écoliers en ZEP. Ceux-ci représentaient 2,43 % de tous les écoliers de France en ZEP.

Pour les collèges, 7,9 % des élèves étaient en ZEP, ce qui comparé au taux moyen national de 14,9 %, constituait l'un des plus faibles taux académiques pour ce niveau d'enseignement après Clermont-Ferrand (5,4 %), Toulouse (5,9 %), Nice (7,5 %). Ces collégiens représentaient 1,9 % de l'ensemble des collégiens scolarisés en ZEP dans toute la France.

Au total, l'académie de Rennes comptait donc deux fois moins d'élèves en ZEP par rapport à l'ensemble national et connaissait le plus faible taux de toutes les académies : 5 % du total de ses effectifs étaient en ZEP alors le taux moyen était de 11,1 %.

Depuis la rentrée 1999 et la réorganisation de la carte des zones d'éducation prioritaire, l'académie ne compte plus que 8 ZEP comprenant 55 écoles et 9 collèges. 12 réseaux d'enseignement prioritaire (REP) comprennent 90 écoles et 11 collèges. Pour autant, le constat d'un faible poids des ZEP dans l'académie n'est pas remis en cause.

1.4. UN TEMPS DE SCOLARISATION PLUS IMPORTANT

« L'espérance de scolarisation » est particulièrement élevée dans cette académie. En amont comme en aval de la scolarité obligatoire, le temps de formation s'étend doublement.

1.4.1. Le plus fort taux de France de scolarisation à 2 ans

Le taux de scolarisation à deux ans est particulièrement élevé dans l'académie de Rennes puisqu'il approche les 68 %, 67,11 % exactement en 1998, soit presque le double du taux national de 35,20 %.

Incontestablement, cette situation renvoie à une tradition de scolarisation précoce dans cette académie conjuguée à l'effet de la concurrence avec l'enseignement privé dans la course à la première inscription.

Sans doute les situations départementales sont-elles contrastées avec des différences notables : si la scolarisation à 2 ans est plus faible en Ile-et-Vilaine (59,3 %), elle atteint, voire dépasse 70 % dans les trois autres départements (69,6 % en Côtes d'Armor, 70,5 % en Finistère, pour culminer à 71,6 % dans le Morbihan).

Pour autant, la scolarisation à deux ans progresse dans cette académie comme partout où il y a baisse du nombre d'enfants en primaire et la concurrence avec l'enseignement privé ne fait qu'aviver cette tendance.

	taux de scolarisation des 2 ans (1997)	évolution du taux de scolarisation à 2 ans 1987-1997	évolution de la population des 2-5 ans 1987-1997
Côtes d'Armor	69,6 %	+ 6,5	- 15,5
Finistère	70,5 %	-0,3	- 11,1
Ile-et-Vilaine	59,3 %	+ 6,5	- 2,8
Morbihan	71,6 %	+ 9,3	-11,8

d'après *Géographie de l'École* 1998, p. 132

Face à cette situation, la mission pouvait d'abord s'interroger sur le point de savoir comment sont atteints des pourcentages supérieurs à 66 % dans la mesure où, en septembre, date de la rentrée scolaire, il n'est guère possible de trouver plus de 2/3 d'enfants ayant l'âge requis de 2 ans pour être régulièrement inscrits.

Elle se devait surtout d'éclaircir la question, souvent débattue, rarement tranchée, de savoir si une telle scolarisation précoce généralisée est l'un des facteurs explicatifs de la réussite dans l'académie de Rennes. L'argument est toujours avancé et la conviction, dans l'académie, semble largement partagée. En conséquence, la seconde partie de ce rapport tentera une interprétation de cette spécificité bretonne.

1.4.2. Le plus fort taux de France de scolarisation des 16-24 ans

Scolarisés très tôt, les jeunes suivent également une formation initiale qui va bien au-delà de la scolarité obligatoire. Ainsi, quasiment tous les jeunes de 16 à 19 ans (92 %) sont scolarisés. Après 19 ans, 37,7 % des jeunes de 20-24 ans sont toujours en cours de scolarité, pourcentage supérieur à la moyenne nationale qui est de 34,2 %.

Cet allongement de la scolarité dans l'académie de Rennes se répercute évidemment sur l'enseignement supérieur qui a vu ses effectifs augmenter de 30,2 % entre 1990 et 1998.

Ce phénomène n'est d'ailleurs pas récent : en 1990, 64,4 % des 16-24 ans étaient scolarisés en Bretagne, ce qui était déjà le taux le plus élevé de France (moyenne 59,4 %).

1.5. PREMIERS INDICES DU FONCTIONNEMENT DU SYSTEME SCOLAIRE

1.5.1. Les parcours scolaires et les flux d'élèves

Si la scolarité suivie par les jeunes est plus longue, encore convient-il de savoir quels sont les itinéraires privilégiés, les voies empruntées, les régulations opérées par le système d'enseignement aussi bien à travers ses pratiques d'orientation que de son offre de formation. Le détail de ces questions sera examiné dans la seconde partie de ce rapport. Néanmoins plusieurs signes peuvent déjà être relevés à travers une première analyse très globale du fonctionnement de cette académie.

Le fonctionnement du collège dans l'académie de Rennes et son articulation avec le lycée présentent notamment certaines caractéristiques originales¹³.

- **Ainsi, à l'issue de la classe de 5^{ème}, on constate davantage de redoublements** qu'au niveau national. Le phénomène est, de plus, particulièrement marqué dans l'enseignement public où le taux se situait à 6,3 % en juin 98, et demeure à 6,1 % en juin 99, soit plus d'un point au dessus de la moyenne nationale (4,9 % pour l'enseignement public en juin 99). L'enseignement privé réduit pour partie l'écart que connaît l'académie par rapport à l'ensemble de la France, le taux de redoublement pour la totalité public et privé s'établissant à 5,8 %.

Sans doute ce taux est-il deux fois moins élevé qu'en 1990 ; il faut évidemment y voir l'effet de la réorganisation du collège en trois cycles. Corrélativement, on constate d'ailleurs, comme phénomène compensatoire, une hausse récente à la rentrée 1999 des redoublements en fin de 4^{ème} (10 %). Il n'en demeure pas moins que l'on doit s'interroger sur la persistance, plus

¹³ Les données utilisées proviennent des matrices de flux disponibles dans le document produit par la DPD : *Flux des élèves de l'enseignement du second degré - orientation de 1998-99 à 1999-2000*, Tableaux statistiques n° 6681.

marquée dans cette académie, du rôle joué par la fin de 5^{ème} qui n'a pourtant plus désormais le statut de fin de cycle.

Outre le redoublement, la fin de 5^{ème} conserve de son ancien statut de fin de cycle un rôle d'orientation vers les 4^{èmes} technologiques. Dans cette académie, cette orientation est principalement le fait de l'enseignement public qui se situe 4 points au dessus de la moyenne nationale (5,7 % pour Rennes contre 1,4 % en moyenne nationale des collèges publics en juin 1999). De plus, ce phénomène se conjugue avec une des spécificités de l'académie, à savoir l'implantation des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques en lycées professionnels.

En conséquence, les collèges de cette académie orientent évidemment moins d'élèves vers la quatrième générale. Logiquement, ce taux est nettement en dessous de la moyenne nationale dans l'enseignement public (82,85 % à Rennes contre 89,67 % en France - collèges publics juin 1999)

- **A l'issue de la classe de 3^{ème}, l'orientation vers la voie professionnelle est moindre.**

Ayant davantage doublé certaines classes en cours de collège, les élèves de l'académie de Rennes **doublent moins à l'issue de la troisième.** Si ce taux était inférieur d'un point à la moyenne nationale en 98/99 et en diminution depuis 1990, l'écart avec le taux national reste faible et ne compense pas les redoublements antérieurs (juin 99 : enseignement public 7,3 % à Rennes contre 7,5 % en taux national ; pour l'ensemble public et privé : 7,9 % à Rennes contre 8,02 % en France).

De même, l'orientation d'élèves vers les 4^{èmes} technologiques et l'enseignement professionnel en cours de collège se traduit, dans la suite du cursus scolaire, par **une moindre orientation vers le BEP à l'issue de la troisième**, même si, à ce niveau, l'enseignement privé oriente davantage que l'enseignement public vers la voie professionnelle (19,73 % pour public+privé, 15,67 % pour le public seul à la rentrée 99).

Dans la logique de ces orientations, **l'accès à la seconde générale et technologique, est légèrement plus important dans cette académie** (62,6 % contre 60,93 % en moyenne nationale pour l'ensemble public + privé en juin 1999). Toutefois, cette orientation vers la seconde générale et technologique est en nette diminution depuis 1991 (de 65 % en 90-91 à 62,52 % pour public + privé en 98/99) à l'image, il est vrai, d'une tendance nationale. Dans ces conditions, l'académie de Rennes est, avec celle de Versailles, et à l'exception du cas atypique de Paris, celle où le taux d'accès en seconde générale et technologique est encore le plus élevé puisqu'il concerne 56,6 % d'une génération¹⁴.

Enfin, **les sorties en fin de troisième** connaissent une augmentation forte et continue depuis 1991. Semblable phénomène doit pourtant être interprété avec précautions dans la mesure où il ne s'agit pas intégralement de sorties du système de formation initiale. En effet, les passages entre enseignement public et enseignement privé, les sorties vers l'enseignement agricole, par exemple, sont comptabilisés comme sorties. La multiplication des échanges entre les systèmes d'enseignement accroît donc le taux apparent de sortie et pourrait expliquer qu'il soit supérieur dans cette académie au taux national.

- **A l'issue de la classe de seconde, on constate moins de réorientations vers le BEP** qu'en moyenne nationale (2,8 % à Rennes contre 3,2 % en France pour l'ensemble public +

¹⁴ *Géographie de l'école, les années 1990*, numéro spécial, novembre 1999, pp. 34-35.

privé) et très légèrement **moins de redoublements en fin de seconde** (14,93 % à Rennes contre 15,5 % en France pour l'ensemble public + privé). De plus, ce taux de redoublement en seconde a diminué depuis 1990, suivant une baisse lente mais régulière à compter de 1993.

Il s'ensuit davantage de passages en classe de première qu'en moyenne nationale (80,1 % contre 78,8 %, soit 2 points au dessus) et une augmentation par rapport à 1990, l'avantage au bénéfice de Rennes allant croissant.

Cette première vue « macroscopique » des flux d'élèves dans l'académie de Rennes conduit donc à s'interroger sur l'articulation entre le collège et le lycée. Comment cette académie qui, de fait, trie davantage ses élèves au collège obtient-elle les meilleurs résultats au terme de la scolarité secondaire ? Question délicate qui demande une approche plus détaillée du fonctionnement du collège, lequel semble, bien plus que le lycée, être ici le niveau crucial de l'enseignement secondaire. Question également lourde de sens, et éventuellement d'enseignements (seconde partie, point 2.2.).

De même, l'existence d'une pluralité de systèmes de formation entre lesquels circulent les élèves, tend à majorer, peut-être artificiellement, le nombre apparent de sorties du système de formation initiale. Une vue plus complète de l'ensemble de l'offre est donc nécessaire. Un tel impératif vaut évidemment tout particulièrement pour la formation professionnelle (seconde partie, point 2.3.).

1.5.2. Les grandes lignes de l'offre de formation

En se référant au poids relatif de l'académie par rapport aux effectifs de la France métropolitaine, qui est de 5 % pour le second degré¹⁵, à quoi correspond d'ailleurs le poids des élèves de 3^{ème} dans l'ensemble national, on peut apprécier les effectifs aux différents niveaux et donc avoir une première idée de la structure de la formation dispensée dans l'académie.

L'offre de formation dans l'académie de Rennes a ainsi les caractéristiques suivantes :

- un faible nombre de classes de quatrième d'aide et de soutien, principalement ouvertes en Ille-et-Vilaine et dans le Morbihan ;
- ainsi qu'une quasi-absence de classes de troisième d'insertion (0,4 % du total français), les quelques rares classes existant étant uniquement ouvertes en Finistère et en Ille-et-Vilaine. Il conviendrait donc de voir si le faible développement de ces deux types de classes n'est pas la contrepartie d'un traitement des élèves en difficulté qui a principalement misé sur le recours aux 4^{ème} et 3^{ème} technologiques en lycée professionnel.
- Les secondes professionnelles (4,7 % des classes de ce niveau sur le total national) représentent un peu moins que le poids de l'académie avec cependant un avantage et une part importante pour le secteur industriel ; cette donnée est cohérente avec la moindre orientation à l'issue de la troisième vers la voie professionnelle ;
- les premières d'adaptation sont développées dans la même proportion (4,7 % du total national) ;
- concernant les baccalauréats professionnels, ils ont un poids proportionnel au poids de l'académie avec cependant un avantage et une part importante pour le secteur industriel ;

¹⁵ Ce pourcentage correspond aux formations qui relèvent de l'éducation nationale, au titre de l'enseignement public comme de l'enseignement privé sous contrat.

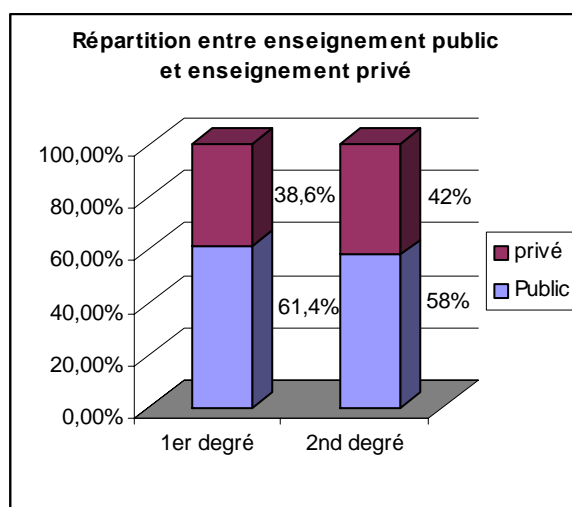
- en revanche les CAP sont moins développés et représentent moins que le poids relatif de l'académie (3,3 %) ;
- les sections de techniciens supérieurs (STS) sont bien représentées (5,5 %) et occupent une part légèrement supérieure au poids relatif de l'académie ;
- les formations en instituts universitaires de technologie (IUT) sont quant à elles très largement offertes avec 8 % des formations de ce type existant en France ; de plus, la part du tertiaire est très importante dans ce secteur, l'académie représentant 10,5 % des étudiants en DUT tertiaires de toute la France ;
- enfin les effectifs en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) correspondent au poids relatif de l'académie avec cependant une concentration des CPGE en Ile-et-Vilaine et en Finistère.

1.5.3. La première académie quant à la part occupée par l'enseignement privé : équilibre et échanges entre enseignement public et enseignement privé

Cette première vue sur l'offre de formation s'entend évidemment de l'ensemble du système scolaire relevant de l'éducation nationale. Or, celui-ci se caractérise, dans l'académie de Rennes, par la part importante de l'enseignement privé sous contrat.

1.5.3.1. La répartition entre enseignement public et enseignement privé

L'ensemble du système éducatif dans l'académie de Rennes, **enseignement public et enseignement privé, représente 5 % des effectifs nationaux.** Les parts respectives sont les suivantes :



Par voie de conséquence on doit noter que **les effectifs de l'enseignement public seul, représentent 3,52 % des effectifs nationaux** scolarisés dans tout l'enseignement public français.

1.5.3.2. Des échanges croissants entre enseignement public et enseignement privé

Entre 6000 et 7000 élèves passent chaque année du public vers le privé et un nombre sensiblement équivalent du privé vers le public.

	privé vers public	public vers privé	solde
1997/98	7 180	8 076	896

Depuis 1987/88, les flux sont en augmentation régulière, dans les deux sens ; pour autant, le solde est toujours au bénéfice de l'enseignement privé.

1.5.3.3. L'évolution contrastée des effectifs entre enseignement public et enseignement privé

Pour le seul **second degré**, de 1986/87 à 1998/99, l'académie a perdu globalement 4 % de ses effectifs. Cette diminution a pourtant affecté différemment les deux enseignements.

L'enseignement public n'a perdu que 1,3 % de ses effectifs, quand l'enseignement privé en perdait 7,6 %.

En conséquence, l'enseignement privé qui représentait 43,4 % des effectifs du second degré en 1987/88, n'en représente qu'un peu plus de 42 % en 1998/99.

De plus, cette évolution des effectifs dans le second degré n'est pas également répartie :

- Le privé a perdu en proportion deux fois plus d'élèves que le public dans les collèges. De 1986/87 à 1998/99, alors que l'enseignement public perdait 9,3 % de ses effectifs, l'enseignement privé perdait 21,5 % des siens.
- La croissance des effectifs en lycée est évidemment un phénomène majeur des quinze dernières années. Pour autant, l'enseignement privé en Bretagne a gagné en proportion deux fois moins d'élèves dans les lycées généraux et technologiques. De 1986/87 à 1998/99, l'enseignement public a augmenté ses effectifs de 11,9 % tandis que l'enseignement privé n'a vu ses effectifs croître que de 5,9 %.
- En revanche, dans les lycées professionnels, le privé a gagné en proportion de ce que le public perdait. Ainsi, dans les lycées professionnels, de 1986/87 à 1998/99, l'enseignement public a perdu 8,6 % de ses effectifs tandis que l'enseignement privé a augmenté les siens de 8,5 %.

En conséquence, les effectifs des lycées privés d'enseignement professionnel qui représentaient 40 % des effectifs de l'académie en 1986/87 en constituaient 44,2 % en 1998/99.

- Enfin, l'enseignement privé a gagné, en proportion deux fois plus que le public dans les enseignements post-baccalauréat dispensés en lycée. Dans les classes post-baccalauréat, de 1986/87 à 1998/99, l'enseignement public a augmenté ses effectifs de 96,3 % et l'enseignement privé de 226 %.

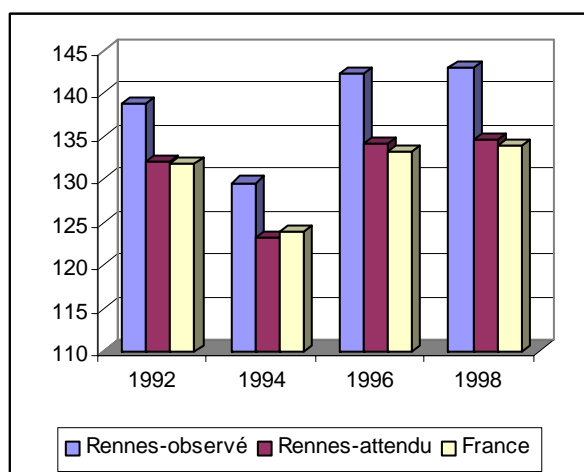
Si l'enseignement supérieur dispensé dans les lycées privés représentait 29 % de cet enseignement dans l'académie en 1986/87, il atteint en 1998/99 la part de 41 % de cet enseignement.

Ainsi, après avoir autrefois et longtemps misé sur la scolarisation primaire, le privé a joué récemment la carte de l'enseignement professionnel et des poursuites d'études en lycées, notamment par le biais des sections de techniciens supérieurs.

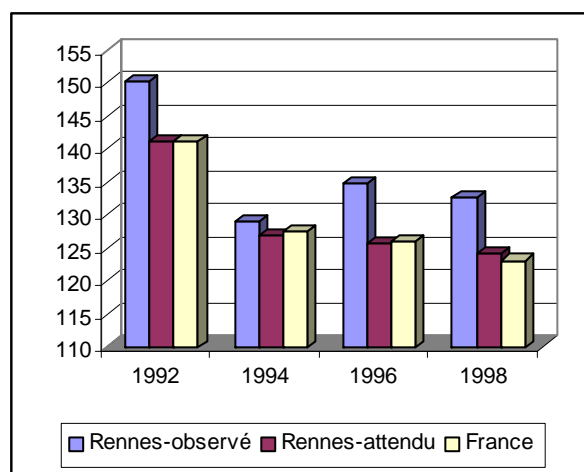
1.6. DES RESULTATS QUI TRADUISENT UNE FORTE PLUS-VALUE

Compte tenu des éléments de contexte favorables qui viennent d'être rappelés, on pourrait raisonnablement s'attendre à ce que l'académie de Rennes obtînt des performances légèrement supérieures à la moyenne nationale¹⁶. **Or les résultats sont ici toujours nettement supérieurs, non seulement à la moyenne nationale, mais aux taux attendus compte tenu de la structure sociale de l'académie.** Rennes réussit et réussit mieux qu'une lecture déterministe accordant une influence majeure aux paramètres économiques et sociaux extérieurs au système scolaire ne le laisserait prévoir. Cette nette plus-value académique se retrouve à tous les niveaux de la scolarité primaire et secondaire¹⁷.

1.6.1. La première place à l'évaluation des acquis des élèves en CE2 et en 6^{ème}.



Résultats aux évaluations en CE 2 français et mathématiques



Résultats aux évaluations en 6^{ème} français et mathématiques

L'académie de Rennes est régulièrement en tête de toutes les académies pour les scores obtenus lors des évaluations effectuées en CE 2 et en sixième. Si la comparaison dans le temps des scores obtenus n'est pas directement pertinente compte tenu des changements annuels de protocoles d'évaluation, on peut néanmoins prendre pour indicateur l'évolution de l'écart par rapport aux scores nationaux. De ce point de vue l'avance de Rennes est constante, voire même croissante : à l'évaluation effectuée en CE2, l'académie obtient régulièrement entre 7 et 9 points de plus que la moyenne ; de même, en sixième, l'académie se situe systématiquement (hors le cas singulier de l'année 1994) 9 points au dessus de la moyenne nationale.

- Cette réussite est régulière et équilibrée.

¹⁶ C'est du moins ce qui résulte des indicateurs utilisés par la direction de la programmation et du développement. On verra, dans la suite de ce rapport, que l'ampleur de cet avantage socio-économique est sujet à discussion (p. 48)

¹⁷ Voir *Géographie de l'Ecole* n° 6, juin 1998, pages 81 et 159 ainsi que *Géographie de l'Ecole, les années 90*, numéro spécial, novembre 1999, pp.65-68.

Alors que l'académie a une structure sociale légèrement plus favorable qui laisse attendre des résultats proches de la moyenne nationale (à la moyenne ou un point au dessus de la moyenne nationale), ses résultats sont régulièrement très au dessus des taux attendus, entre 6,5 et 8,4 points pour l'évaluation en CE 2, entre 8,5 et 9 points pour l'évaluation en sixième, soit une très forte plus-value. Cette réussite est constante¹⁸ et les résultats sont équilibrés, également élevés en français et en mathématiques.

- Cette réussite se marque dès le début de la scolarité au CE 2 et ne connaît pas de dégradation en passant au collège.

A titre indicatif et pour avoir une idée de l'évolution des performances dans le cours de la scolarité, on peut comparer les écarts aux scores nationaux et suivre des générations fictives d'élèves du CE 2 à la sixième.

élèves en :	par rapport au taux national	élèves en :	par rapport au taux national
CE2 en 1992	+ 7	CE2 en 1994	+ 5,5
6 ^{ème} en 1996	+ 8,9	6 ^{ème} en 1998	+ 9,5

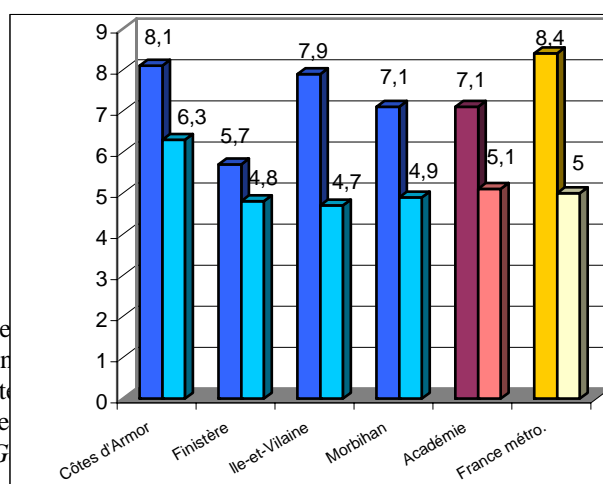
Il s'ensuit que l'écart par rapport au score national s'accroît du CE 2 à la sixième. **Semblable observation, à ce stade encore très approximative, laisse néanmoins entendre un bon fonctionnement de l'école primaire.**

1.6.2. Des taux de retard et d'avance proches des moyennes nationales

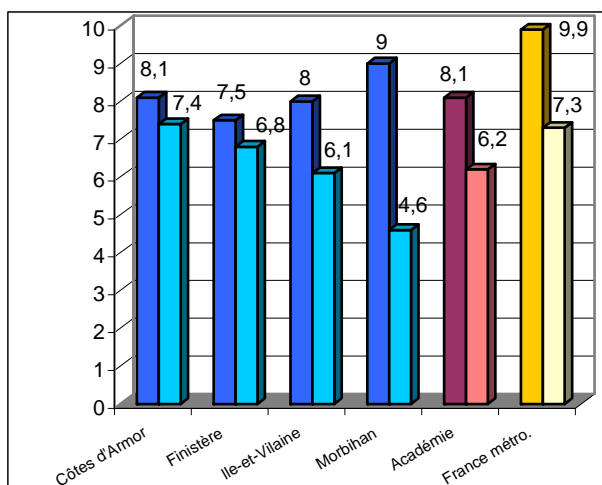
Les bons résultats aux évaluations de CE2 et de sixième n'ont pas pour corrélat une avance particulière des élèves ou un taux de retard très inférieur à la moyenne.

De 1990 à 1998, les retards en cours préparatoire (7 ans et plus en CP) diminuent, suivant en cela une tendance nationale, même si ce pourcentage est, en définitive, légèrement moins élevé à Rennes (6,2 % contre 7,3 % en moyenne nationale).

Les retards en sixième (estimés à partir du pourcentage d'élèves ayant plus de 2 ans de retard) diminuent également comme partout en France et sont exactement à la moyenne nationale. Seul le département des Côtes d'Armor, où le pourcentage des retards en sixième est le plus élevé de l'académie, a une situation plus défavorable que la moyenne nationale.



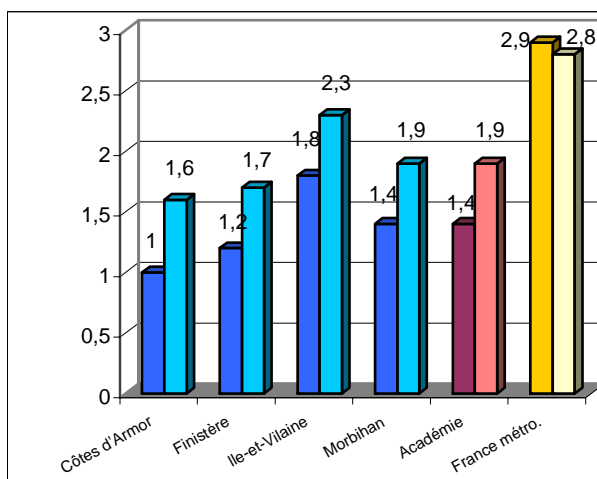
¹⁸ Sur une période de six à sept ans, par rapport à un score annuels de l'académie est de 104,6 en CE2 et de 105 en sixième (performance académique. La plus-value moyenne sur cette période (la plus-value attendue exprimée en pourcentage) est de 4,2 % et la plus-value de valeur ajoutée les plus forts de toute la France. Cf. G. Le Goff, novembre 1999, p. 68.



**% d'élèves de 7 ans et plus en CP
évolution de 1990 à 1998**

**% d'élèves en retard de 2 ans et plus en 6^{ème}
évolution de 1990 à 1998**

Quant aux élèves en avance en sixième, ils ne sont pas plus nombreux dans l'académie de Rennes qu'en moyenne nationale, ils le seraient même plutôt moins. Cependant le pourcentage d'élèves en avance à l'entrée au collège augmente dans les quatre départements alors qu'il est stable pour l'ensemble de la France.



**pourcentage d'élèves en avance en 6^{ème}
évolution de 1990 à 1998**

Par delà cette situation académique somme toute assez « moyenne », des différences notables existent entre les départements. Ainsi, le Morbihan compte le plus faible taux d'élèves en retard au cours préparatoire, taux d'ailleurs maintenu en sixième, tandis que l'Ile-et-Vilaine présente la situation la plus favorable à l'entrée au collège avec le plus d'élèves en avance et le moins d'élèves en retard. En revanche, les Côtes d'Armor se situent dans la position la moins favorable avec le plus de retards et le moins d'élèves en avance, au cours préparatoire comme en sixième.

Au total l'académie de Rennes a donc des élèves un peu moins en retard et un peu moins en avance que la moyenne nationale.

1.6.3. Le fonctionnement du collège et sa capacité à conduire dans les voies du lycée

La capacité du collège à conduire vers la voie générale et technologique du lycée est habituellement l'un des principaux critères retenus pour apprécier son fonctionnement. De ce point de vue, l'académie de Rennes obtient des résultats positifs, non seulement à la fin de la classe de troisième¹⁹ mais, plus fondamentalement, quant à l'ensemble du cursus effectué en collège²⁰.

Ainsi, le taux d'accès de **la sixième à la seconde générale et technologique** (44 %) est supérieur à la moyenne nationale qui se situe à 42 %²¹.

En contrepartie le taux d'accès de la **sixième à la seconde professionnelle** est, quant à lui, inférieur à la moyenne nationale, puisqu'il n'est que de 13,1 % à Rennes contre 19,4 % pour l'ensemble des académies métropolitaines.

Cette situation appelle néanmoins deux remarques : d'une part cette bonne performance du collège s'accompagne pourtant, comme on l'a vu précédemment²², d'un taux relativement élevé d'orientation en fin de cinquième vers les quatrièmes technologiques et les lycées professionnels. La compatibilité de ces deux données, qui peuvent paraître contradictoires, est l'une des principales questions posées par ce niveau de scolarité. D'autre part, la situation académique recouvre de nettes différences départementales : ainsi le Finistère et l'Ille-et-Vilaine ont un meilleur taux d'accès de la sixième à la seconde générale et technologique que les deux autres départements et expliquent pour une bonne part le résultat global de l'académie. Comme on le verra dans la seconde partie de ce rapport, cette différence interne à l'académie permet de mieux comprendre le fonctionnement réel des collèges et la réalité de la performance académique²³.

1.6.4. Des taux d'accès au niveau IV et de succès aux baccalauréats très élevés

Les résultats appréciés à l'aune du taux d'accès au niveau IV, objectif retenu par la loi d'orientation, se résument en une triple performance. **Dans l'académie de Rennes, on accède davantage au niveau des baccalauréats (1) et on réussit mieux aux baccalauréats (2) ; il s'ensuit la plus forte proportion de bacheliers par génération (3).**

1.6.4.1. Le taux d'accès au niveau IV²⁴

- **Rennes obtient le second meilleur taux** académique d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat puisque 67,5 % d'une génération atteint ce niveau contre 62,7 % en moyenne nationale (1998). Sur ce point, Rennes n'est dépassée que par l'académie de Limoges (70,7%).

- **une forte progression**

¹⁹ Comme on l'a vu plus haut au point 1.5.1. : les parcours scolaires et les flux d'élèves, page 27

²⁰ Données issues de la direction de la programmation et du développement croisées avec le bilan de rentrée 1999 établi par le rectorat de Rennes.

²¹ Donnée fournie par la direction de la programmation et du développement.

²² Supra, point 1.5.1. : les parcours scolaires et les flux d'élèves, pages 26-28

²³ Infra, point 2.2.1. : le fonctionnement du collège – les flux d'orientation aux différents niveaux, pages 65-66.

²⁴ Ces résultats correspondent aux seuls établissements relevant du Ministère de l'éducation nationale, établissements publics et privés.

De 1975 à 1990, l'académie de Rennes est passée de la 10^{ème} position à la 2^{ème} et confirme cette place depuis maintenant près de 10 ans

progression dans le pourcentage d'une génération accédant au niveau IV				
	1975	1985	1990	1998
Rennes	30,5%	39,2%	58,6%	67,5%
accroissement en points de %		+ 9,2	+ 19,4	+ 8,9
rang national *	10 ^{ème}	6 ^{ème}	2 ^{ème}	2 ^{ème}

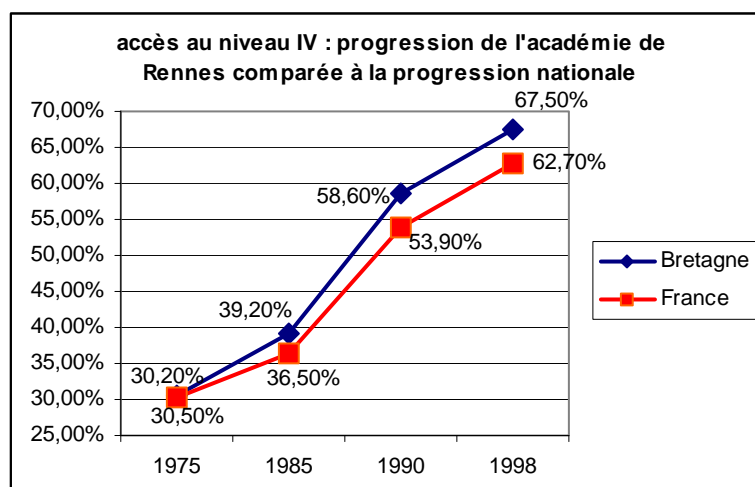
* les 3 académies d'Ile de France ne sont pas distinguées et sont comptées ensemble.

- **une progression plus forte que la progression moyenne française**

Alors que cette académie était, en 1975, à la moyenne nationale pour le taux d'accès au niveau IV, elle arrivait à être, en 1998, 4,8 points au dessus de la moyenne française.

progression de l'académie de Rennes comparée à la progression nationale				
	1975	1985	1990	1998
Rennes	30,5%	39,2%	58,6%	67,5%
France	30,2%	36,5%	53,9%	62,7%
avantage de Rennes en points de pourcentage	égal	+ 2,7	+ 4,7	+ 4,8

L'écart au bénéfice de l'académie de Rennes s'est surtout creusé entre 1985 et 1990. Pour autant, la progression se maintient même si elle se fait désormais au même rythme que la moyenne nationale.



- **une valeur ajoutée élevée**

Comme pour les évaluations en CE2 et en sixième, la structure sociale légèrement plus favorable de la région, conduit à attendre des résultats très proches de la moyenne nationale ; de fait les résultats observés sont très supérieurs : en 1997 le taux d'accès au niveau IV était ainsi 5,4 points au dessus du taux attendu pour l'académie²⁵.

1.6.4.2. Les résultats aux examens

Les résultats aux différents examens sont toujours supérieurs à la moyenne nationale.

²⁵ Etat de l'Ecole 1998 p. 21, Géographie de l'Ecole n° 6, juin 1998, p. 135.

- **le diplôme national du brevet**

A la session 1999, le taux de succès au diplôme national du brevet, toutes séries confondues, a été de 83,3 % à Rennes, soit 8,1 points au dessus du résultat global de la France métropolitaine (75,2 %). Ce résultat s'inscrit dans une continuité : au cours des années récentes, Rennes a toujours été de 6 à 8 points au dessus de la moyenne nationale (sauf pour la série professionnelle en 1994).

De plus, de 1994 à 1999 la réussite de Rennes va en augmentant : l'écart avec la moyenne nationale s'accroît globalement de 6,8 à 8,1 points (sauf pour la série technologique qui reste cependant à 6 points au dessus de la moyenne nationale).

- **le BEP : un succès marqué et équilibré**

Dans ce domaine des examens professionnels, on retrouve également un même écart de 8 et 9 points par rapport aux résultats nationaux avec un taux de succès de 80,1% pour l'académie de Rennes contre 71,9 % pour la France métropolitaine. De plus, l'académie connaît un succès marqué dans le secteur de la production (9,3 points au dessus de la moyenne nationale) et une progression dans le secteur tertiaire (l'écart par rapport à la moyenne nationale passant de 3,7 points en 1994 à 8,5 points en 1998).

- **le succès au baccalauréat : le meilleur taux de réussite de France**²⁶

Au cours des trois dernières sessions, l'académie de Rennes a régulièrement obtenu le meilleur taux de réussite de toute la France au **baccalauréat général**.

Le taux de succès à 83,9 % pour les sessions 1998 et 1999 vient encore de connaître une progression à la session 2000 pour s'établir à 86,7 % (79,8 % pour la France métropolitaine)²⁷.

En conséquence l'écart se creuse avec les résultats nationaux, eux mêmes en hausse cette année : l'avance de Rennes qui était de 3,6 points en 1994 est passée à 5,5 points en 1999 pour atteindre 6,5 points en juin 2000.

Rennes est également toujours dans le peloton de tête des académies pour le taux de réussite au **baccalauréat technologique**, obtenant même en juin 2000 le meilleur résultat de France.

La réussite, toujours supérieure à 82 % (82,8 % en 1998, 83,2 % en 1999), vient d'atteindre 86,4 % à la session de juin 2000 % (79,4 % pour la France métropolitaine). Pour l'ensemble des séries technologiques l'avantage de l'académie de Rennes s'accroît également, passant de 3 points en 1998 à 4,3 points en 1999 et à 7 points en 2000.

L'académie obtient également les meilleurs résultats de France au **baccalauréat professionnel** avec un taux de réussite de 82,1 % à la session 1998 et de 82,7 % à la session 1999. Ces pourcentages situent l'académie 5 points au dessus de la moyenne nationale²⁸.

²⁶Notes d'information du ministère de l'éducation nationale, direction de la programmation et du développement, n° 99-22, 99-26, 00-14, 00-22.

²⁷Résultats définitifs pour 1998 et 1999, résultats provisoires pour 2000, sans la session de septembre.

²⁸ Les résultats de la session 2000 du baccalauréat professionnel n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction du présent rapport.

Au total des trois baccalauréats, Rennes qui se dispute en général la première place avec l'académie de Nantes, se situe ainsi régulièrement entre 4 et 5 points au dessus du résultat national (session 1998 : Rennes 83,3 % ; France 79,1 % ; session 1999 : Rennes 83,1 % ; France 78,3 %).

- **comment est structuré ce succès au baccalauréat ?**

Si la réussite au baccalauréat est indiscutable et se situe à un niveau très élevé, il importe de voir comment elle se structure en fonction des différentes séries. Cette réussite globale est-elle équilibrée ?

la répartition par séries du succès au baccalauréat						
		L	ES	S	STT	STI /STL
1998	Rennes	86,6	82,2	84,7	86,1	80,6
	France	81,1	77,6	78,9	82,5	74,2
	écart	+ 5,5	+ 4,6	+ 5,8	+ 3,6	+ 6,4
1999	Rennes	83,7	84,5	83,6	83,3	80,8
	France	79,2	79,8	77,2	80,4	74,3
	écart	+ 4,5	+ 4,7	+ 6,4	+ 2,9	+ 6,5
2000	Rennes	85,9	86,8	86,1	86,8	85
	France	80,1	78,1	80,7	80,4	77
	écart	+ 5,8	+ 8,7	+ 5,4	+ 6,4	+ 8

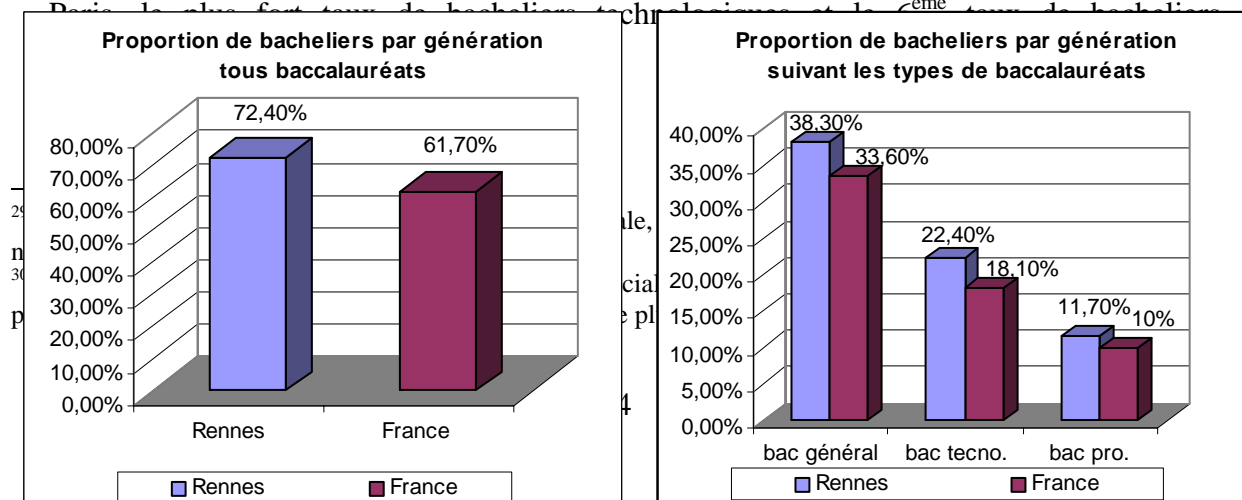
Il ressort de cet examen plus détaillé que les résultats sont nettement au dessus de la moyenne nationale dans toutes les séries. On peut noter que le succès est généralement davantage marqué en séries scientifiques S et STI tandis que la série ES comme la série STT viennent de voir leur taux de réussite fortement progresser à la toute récente session de juin 2000.

1.6.4.3. Le plus fort pourcentage de France de bacheliers par génération

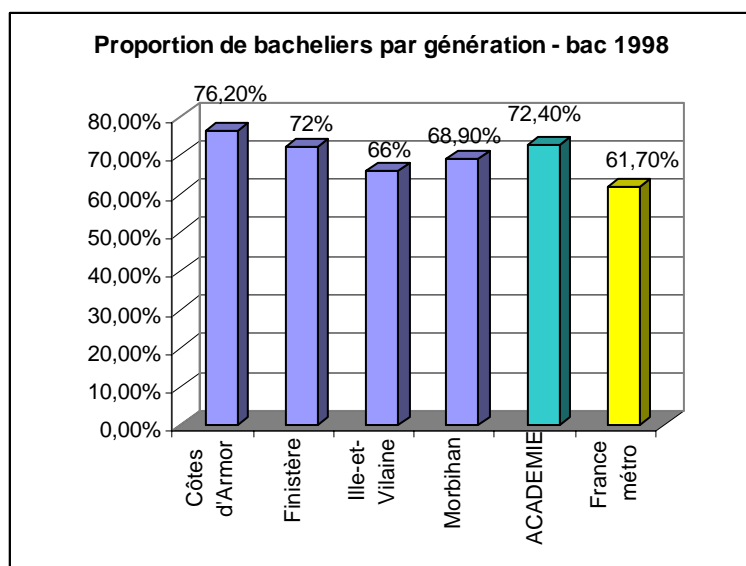
Conséquence du taux élevé d'accès au niveau IV conjugué à l'ampleur de la réussite aux différents baccalauréats, le pourcentage de bacheliers par génération est un indicateur synthétique pour apprécier la performance du système scolaire dans l'académie de Rennes.

- **Rennes est nettement installée en tête** de toutes les académies avec un avantage de 10 points par rapport à la moyenne nationale. L'académie comptait 72,4 % de bacheliers par génération à la session 1998 au moment où la France atteignait un taux de 61,7 %²⁹. Sur ce critère, de 1996 à 1998 la plus-value moyenne de l'académie de Rennes par rapport à son taux attendu a été de 14,5 %, meilleure performance parmi toutes les académies³⁰.

- Par génération, Rennes a ainsi le plus fort taux de bacheliers généraux, à l'exception de Paris. Le plus fort taux de bacheliers techno. et le 2^{ème} taux de bacheliers



- des différences existent entre les départements mais avec un taux toujours élevé et supérieur à la moyenne :



Un examen plus détaillé de ces données suscite cependant quelques interrogations.

Si l'on s'en réfère aux informations fournies par la direction de la programmation et du développement³¹, tous baccalauréats confondus, Côtes d'Armor et Finistère ont les meilleurs taux de bacheliers par génération, supérieurs à 70 %, tandis que l'Ille-et-Vilaine et le Morbihan ont des taux supérieurs à 66 %. Pour les bacheliers généraux, les Côtes d'Armor et le Finistère ont des taux élevés, supérieur à 38 %. Pour les bacheliers technologiques, les Côtes d'Armor, le Finistère et le Morbihan ont des taux qui dépassent les 20 %. Enfin, le Morbihan a le taux le plus élevé de bacheliers professionnels par génération, supérieur à 12 %

Il est à noter que les départements ont tous et dans tous les types de baccalauréats, un taux de bacheliers par génération supérieur aux taux nationaux, à l'exception du Finistère et de l'Ille-et-Vilaine qui sont juste à la moyenne pour les bacheliers professionnels.

taux de bacheliers par génération suivant les types de bacs et par départements				
session 1997	bac général	bac technologique	bac professionnel	total
Côtes d'Armor	39,9 %	24,6 %	11,7 %	76,2%
Finistère	38,9 %	23,2 %	9,9 %	72 %
Ille-et-Vilaine	36,7 %	19,5 %	9,8 %	66 %
Morbihan	34,6 %	21,5 %	12,8 %	68,9 %
Académie - session 97	37,4 %	21,8 %	10,7 %	69,9 %
Académie - session 98	38,3 %	22,4 %	11,7 %	72,4 %
France - session 98	33,6 %	18,1 %	10,0 %	61,7 %

Cette analyse par départements ne semble pourtant pas immédiatement compatible avec le fonctionnement du collège et son articulation avec les lycées. Il paraît en effet singulier d'obtenir le plus fort pourcentage de bacheliers par génération, aussi bien pour l'ensemble des

³¹ Géographie de l'Ecole, les années 1990, numéro spécial novembre 1999, volume : les tableaux, pages 41-44.

baccalauréats que pour le baccalauréat général, dans le département des Côtes d'Armor lequel connaît le moins bon taux d'accès de la sixième à la seconde ou de passage de troisième en seconde générale et technologique. Cette question révèle une réelle difficulté à tenir ensemble la multiplicité des données aujourd'hui disponibles sur les académies. Ainsi, les données de « sortie » du système, à l'exemple du taux de bacheliers par génération, ne s'ajustent pas toujours aux données relatives au « fonctionnement » des différents niveaux d'enseignement. Il y a là un travail à poursuivre pour pouvoir apprécier correctement la réalité du fonctionnement de l'académie³².

- **l'accès au baccalauréat**

Le baccalauréat sanctionne un cursus de formation. En deçà des taux de réussite, il importe de savoir comment s'opère la répartition des élèves entre les séries. Quel est le poids relatif des différentes séries et quelle évolution suivent-elles ?

poids relatif des bacheliers des séries scientifiques et industrielles			
	part des bacheliers S dans les séries générales	part des bacheliers STI dans les séries technologiques	part des bacheliers industriels dans les bacs professionnels
Rennes	48,3 %	25,8 %	47 %
France	46,6 %	25,1 %	41,1%

Quant à la part des bacheliers scientifiques et industriels, l'académie apparaît d'abord relativement bien placée, cette donnée étant cohérente avec le bon taux de réussite au baccalauréat dans les séries S et STI et dans le secteur de la production pour les baccalauréats professionnels.

Quant aux effectifs d'élèves au sein des séries générales, on constate actuellement dans l'académie de Rennes, une diminution continue de l'alimentation de la série L, conforme cependant à une tendance nationale, une stabilité de la série ES, enfin une légère distorsion entre première et terminale S, indice de redoublements ou d'éventuelles réorientations en fin de première scientifique.

poids relatif des 3 séries générales en effectifs d'élèves dans le cycle terminal et évolution actuelle dans l'académie de Rennes							
les élèves qui étaient en classe de 1 ^{ère} en 98/99 (1) sont normalement en classe terminale en 99/2000 (2)							
classes de 1ères				classes terminales			
98/99 (1)		99/2000		98/99		99/2000 (2)	
L	20.5 %	L	19.8 %	L	24.6 %	L	22.3 %
ES	28.5 %	ES	28.5 %	ES	28 %	ES	29.6 %
S	51.0 %	S	51.6 %	S	47.3 %	S	48.1 %

d'après le bilan de la rentrée 1999 - Rectorat de Rennes

1.6.5. Les poursuites d'études et l'insertion

1.6.5.1. Les poursuites d'études dans le supérieur

Le taux élevé de bacheliers par génération conduit évidemment à des demandes importantes de poursuites d'études³³. A cet égard, **la capacité d'accueil offerte par l'enseignement**

³² Cette difficulté à rendre compatibles les données a également été rencontrée à l'occasion du travail conduit cette année dans l'académie de Limoges.

³³ Cf. supra le point 1.4.2. page 26 : le plus fort taux de France de scolarisation des 16-24 ans.

supérieur a permis d'atteindre une situation désormais équilibrée. Tel ne fut pas toujours le cas. En 1996, on pouvait en effet noter une capacité d'accueil juste suffisante par rapport au nombre élevé de bacheliers issus de l'académie³⁴. Semblable situation semble avoir été corrigée : en 1998, pour 24.000 bacheliers généraux et technologiques sortants du second degré, l'académie offrait 22.800 places dans les structures de formation post-bac soit une capacité d'accueil de 95 %. On notera que la demande de poursuite d'études pour les bacheliers professionnels est encore limitée dans cette académie (10 %).

En revanche, la répartition des étudiants entre les différentes structures d'accueil de l'enseignement supérieur n'est pas tout à fait satisfaisante.

Ainsi 72 % du flux d'entrée en IUT et 21 % du flux d'entrée en STS sont constitués de bacheliers généraux. Cela signifie que 13 % des bacheliers généraux vont en IUT et 7 % en STS.

Parallèlement, 13 % du flux d'entrée en DEUG correspondent à des bacheliers technologiques ; c'est dire que les bacheliers technologiques poursuivent pour 20 % d'entre eux vers un DEUG.

Les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur sont également caractérisées par une tendance, moins forte que dans la moyenne des régions françaises, à poursuivre des études hors de l'académie. A cet égard, outre la richesse de l'offre sur l'ensemble du territoire académique, l'existence du pôle universitaire rennais à l'est de la région contribue à maintenir les étudiants en évitant les migrations vers la région parisienne à la différence de ce que connaît le nord-est de l'académie de Nantes, fortement attiré par Paris. En conséquence, l'académie de Rennes se comporte un peu selon le modèle d'une académie éloignée de la Capitale.

Inversement, l'académie attire moins d'étudiants venant d'autres régions et désireux de poursuivre leurs études supérieures en Bretagne. Cette « importation » d'étudiants est même deux fois moins élevée que ce qu'elle est pour la moyenne des académies de métropole.

En définitive, l'académie connaît donc une moindre exportation comme une moindre importation d'étudiants. Si les flux sont plus faibles, le solde migratoire à l'entrée dans l'enseignement supérieur est cependant équilibré. Cependant, cet équilibre ne vaut pas pour les classes préparatoires aux grandes écoles, ainsi que pour l'accès en second et troisième cycles.

1.6.5.2. Les sorties sans qualification : une des régions où elles sont les moins nombreuses

L'académie de Rennes connaît peu de sorties sans qualification : le taux de 4 % est l'un des plus faibles de France après le Limousin, alors que la moyenne nationale est de 8 %³⁵. De plus ce taux est stable.

A cet égard, on ne manquera pas de remarquer que les académies de Limoges et de Rennes ont à la fois le plus fort taux de bacheliers par génération et le flux faible pourcentage de sorties sans qualification.

³⁴ *Géographie de l'Ecole* n° 6, 1998, p.67

³⁵ Ces données fournies par la DPD datent de 1995 et gagneraient à être actualisées.

1.6.5.3. L'insertion dans un emploi non aidé est l'une des meilleures de France

Selon l'enquête IVA (insertion dans la vie active) conduite par la direction de la programmation et du développement, 60,1 % des jeunes de l'académie de Rennes ont un emploi non aidé sept mois après avoir achevé leur formation initiale dans un établissement secondaire contre 51 % en moyenne nationale. Ce résultat place l'académie de Rennes au second rang après Strasbourg et au dessus de la moyenne nationale pour tous les niveaux de formation³⁶.

situation des jeunes 7 mois après la sortie de formation part des jeunes en emploi non aidé					
	CAP/BEP	Bac techno	Bac pro	BTS	ensemble
Rennes	49.7 %	59.6 %	67.2 %	64.6 %	60.1 %
France	42.7 %	47.6 %	54.6 %	62.9 %	51 %

Données DPD

1.7. DES COUTS RELATIVEMENT MODERES

Pour apprécier les performances du système scolaire breton, il convient de les référer à l'importance de l'investissement en moyens dont il bénéficie. La plus-value de l'académie serait-elle due à davantage de moyens ?

1.7.1. Une estimation à partir du compte de l'éducation

De ce point de vue, il apparaît que l'enseignement dans l'académie de Rennes représente **un coût inférieur pour le ministère de l'éducation nationale comme pour les collectivités locales.**

Selon les données issues du compte de l'éducation³⁷ **le coût par élève serait parmi les plus faibles** de France. Ainsi, en 1995, la dépense moyenne du ministère de l'éducation nationale par élève (enseignement public et enseignement privé sous contrat) s'élevait en Bretagne à 20.157 francs alors que le coût moyen pour un élève de la métropole était de 20.616 francs³⁸.

L'explication de cette situation, qui pourrait paraître singulière, tient évidemment à la part importante de l'enseignement privé dans l'académie de Rennes dont le coût de rémunération des personnels est moindre pour l'Etat du fait d'une structuration par grade spécifique. Ce point sera d'ailleurs étudié plus en détail dans la suite de ce rapport³⁹.

Par niveau d'enseignement, seul le collégien coûte plus cher à l'Etat.

A l'inverse du poids de l'enseignement privé, la taille réduite des établissements, les meilleurs taux d'encadrement que l'on rencontre souvent dans les zones rurales expliquent dans bien des régions une dépense moyenne plus importante par élève. A cet égard, tout en étant une académie à composante rurale, l'académie de Rennes n'a pratiquement plus

³⁶ *Géographie de l'Ecole, les années 1990*, numéro spécial novembre 1999, volume : les tableaux, page 68.

³⁷ *Géographie de l'Ecole, les années 1990*, numéro spécial novembre 1999, pp. 61-63 et volume : les tableaux, page 66.

³⁸ A l'inverse sur ce point de l'académie de Limoges qui a un des coûts les plus élevés compte tenu de sa forte ruralité, du nombre de ses petits établissements et de la faible part de l'enseignement privé.

³⁹ Voir dans la seconde partie le point 2.5.1.3., page 105.

d'écoles à classe unique et un peu moins de petites écoles à trois classes qu'en moyenne nationale⁴⁰. Il s'ensuit un coût par écolier inférieur au coût moyen, 11.141 francs à Rennes contre 11.598 francs en France métropolitaine en 1995.

En revanche le coût moyen par collégien est, dans cette académie, supérieur à la moyenne nationale (26.044 francs à Rennes contre 25.937 francs en France métropolitaine). Ce coût supérieur de 0,41 % pour le ministère alors même que la part de l'enseignement privé le diminue, résulte, à l'inverse de la situation rencontrée dans l'enseignement primaire, du nombre élevé de petits collèges ruraux⁴¹.

Enfin, le coût moyen par lycéen de l'académie était il y a cinq ans inférieur de 3,5 % par rapport au coût moyen national pour le ministère de l'éducation nationale (32.931 francs à Rennes contre 35.234 francs en France métropolitaine).

Datant de 1995, ces données seraient évidemment à actualiser et doivent donc être interprétées aujourd'hui avec précaution, du moins quant aux valeurs absolues qu'elles indiquent.

Le coût moyen par élève serait également moindre pour les collectivités locales, départements et région. Ainsi, pour les départements de l'académie la dépense moyenne par collégien aurait été de 3.163 francs alors qu'elle s'élevait en France métropolitaine et par département à 4.331 francs. De même, pour la région, la dépense moyenne par lycéen de l'académie aurait atteint 3.601 francs quand elle s'élevait en moyenne par région à 4.331 francs.⁴²

Au total en 1995, pour l'Etat (ministère de l'éducation nationale) et les collectivités territoriales réunis, la dépense par collégien comme par lycéen était inférieure en Bretagne, de 3,5 % pour le collégien et de 10 % pour le lycéen. Cependant la part de l'Etat (ministère de l'éducation nationale) dans ce coût total était plus élevée en Bretagne qu'en moyenne nationale : ainsi le ministère prenait en charge 89,17 % du coût du collégien (contre 85,7 % en moyenne nationale) et 90,14 % du coût du lycéen (contre 86,77 % en moyenne nationale).

1.7.2. Les taux d'encadrement

1.7.2.1. Des situations départementales contrastées dans le premier degré

Le taux d'encadrement dans le premier degré apprécié à partir de l'indicateur P/E (nombre de postes pour 100 élèves) révèle une situation qui n'est pas spécialement confortable.

Ainsi, la situation des quatre départements par rapport à leur groupe de référence est variable : si elle est favorable dans les Côtes d'Armor et le Finistère, elle est et reste défavorable en Ille-et-Vilaine et dans le Morbihan.

Nombre de postes pour 100 élèves

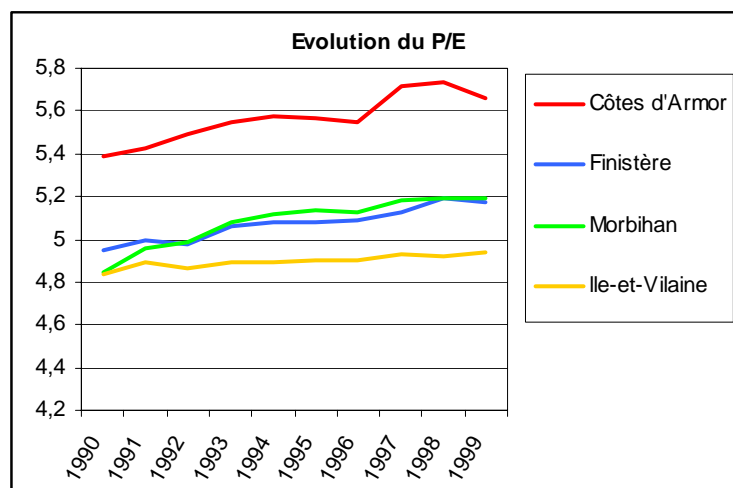
⁴⁰ Taille des écoles primaires :

données de 1998	Pourcentage d'écoles à une classe	Pourcentage d'écoles à 3 classes et moins
Rennes	4,08 %	42,72 %
France métro.	14,38 %	47,18 %

⁴¹ En 1998, l'académie de Rennes comptait 24 % de collèges ayant moins de 200 élèves, pourcentage qui n'est que de 13,6 % en moyenne nationale (France métropolitaine - collèges publics et privés).

⁴² Données fournies par la direction de la programmation et du développement.

	P/E 98/99	P/E 99/2000	P/E moyen du groupe		Ecart	Ecart
			98/99	99/2000	en 98/99	en 99/2000
Côtes d'Armor	5,73	5,66	5,40	5,40	+ 0,33	+ 0,26
Finistère	5,19	5,17	5,11	5,12	+ 0,08	+ 0,05
Ille-et-Vilaine	4,92	4,94	5,11	5,12	- 0,19	- 0,18
Morbihan	5,19	5,19	5,40	5,40	- 0,21	- 0,21
Académie de Rennes			5,27	5,27		
France			5,27	5,29		



Alors qu'en 1990 Finistère, Ille-et-Vilaine et Morbihan avaient des P/E voisins, l'écart s'est creusé au fil des ans au détriment de l'Ille-et-Vilaine. Ce département, le plus peuplé, à la plus forte croissance de population, où la part des jeunes est la plus forte, a connu la plus faible progression du P/E depuis 1990 (+ 0,10 point). Par comparaison, de 1990 à 1998, les P/E des trois autres départements ont augmenté dans les proportions suivantes : Côtes d'Armor : + 0,34 ; Finistère : + 0,24 ; Morbihan : + 0,34. Le département des Côtes d'Armor conserve quant à lui le taux d'encadrement le plus favorable avec un P/E de 5,73 en 98/99, ramené à 5,66 en 1999/2000, toujours nettement supérieur au P/E moyen de l'académie (5,27) comme à celui de son groupe de référence (5,4).

Pour apprécier ces taux d'encadrement et les comparer avec ceux des autres départements français, il convient cependant de rappeler que l'académie assure une scolarisation pratiquement généralisée à deux ans, sauf dans le département d'Ille-et-Vilaine où ce taux est plus faible mais encore très supérieur à la moyenne nationale.

1.7.2.2. Dans le second degré, davantage de collèges à faible effectif, et des classes moins chargées en lycée

On a déjà souligné précédemment le nombre élevé de petits établissements : ainsi 23,9 % des collèges ont moins de 200 élèves contre 13,6 % en moyenne nationale.

A l'intérieur des établissements, les classes sont également en moyenne moins chargées : 12,7% de classes de collège ont par exemple moins de 20 élèves contre 9,6 % en moyenne nationale. De même, 32,4 % des classes de lycée ont moins de 25 élèves contre 26,7 en moyenne nationale. De plus, le nombre d'heures assurées devant des groupes à faibles effectifs est plus élevé.

indicateur E/S : nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge – enseignement public

	COLLÈGES		LYCÉES PRÉ-BAC		LYCÉES PRO.		TOTAL	
	98/99	99/2000	98/99	99/2000	98/99	99/2000	98/99	99/2000
Rennes	22,8	22,7	23,2	21,9	14,7	14,4	20,7	20,3
FRANCE	22,9	22,8	23,8	23,4	16,6	16,2	21,4	21,1

pourcentage d'heures assurées devant des groupes de moins de 10 élèves - enseignement public								
	COLLÈGES		LYCÉES PRÉ-BAC		LYCÉES PRO.		TOTAL	
	98/99	99/2000	98/99	99/2000	98/99	99/2000	98/99	99/2000
Rennes	3,1	3,3	6,5	10,1	25,4	25,1	10,6	11,5
FRANCE	2,4	2,4	5,7	6,3	15,4	17,5	7,7	

pourcentage d'heures assurées devant des groupes de plus de 35 élèves - enseignement public								
hors collèges et lycées professionnels qui n'ont pas de divisions de plus de 35 élèves								
	LYCÉES PRÉ-BAC		CPGE		STS		TOTAL	
	98/99	99/2000	98/99	99/2000	98/99	99/2000	98/99	99/2000
Rennes	4,5	0,6	21,0	22,3	1,7	1,0	1,5	
FRANCE	4,5	1,7	26,3		1,2		1,5	

Cela signifie que les taux d'encadrement sont plutôt favorables dans le second degré⁴³. Si l'on se réfère à l'indicateur E/S qui traduit le nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge dans sa classe à un moment donné compte tenu du pourcentage d'heures assurées devant des divisions complètes et de la part d'enseignement dispensé en groupes, l'académie de Rennes atteint à la rentrée 1999 dans l'ensemble du second degré public un ratio de 20,3 contre 21,1 pour la moyenne des académies. **Cette situation favorable se retrouve tout particulièrement dans les lycées professionnels bretons** qui ont le second meilleur taux d'encadrement de France (avec un E/S de 14,4 pour une moyenne nationale de 16,2). Dans ces établissements, un quart des heures d'enseignement sont de plus assurées devant des groupes comptant dix ou moins de dix élèves. Bien évidemment cette situation est liée à un souci de couverture de l'ensemble du territoire régional, notamment dans les zones peu peuplées du centre de la Bretagne. Elle pose néanmoins **la question de l'évolution de la carte des formations et du devenir de certains lycées professionnels qui n'ont dû leur survie dans bien des cas qu'à l'existence des classes de quatrième et troisième technologiques.**

Ces données n'ont pas fondamentalement évolué entre les années 98/99 et 1999/2000. On doit cependant noter une nette amélioration du taux d'encadrement pour ce qui concerne les niveaux pré-bac des lycées d'enseignement général et technologique de l'académie : leur E/S est descendu de 23,2 à 21,9 et est désormais le plus favorable de France, après celui de l'académie de Limoges. Corrélativement, le pourcentage d'heures assurées devant des groupes à faible effectif – de dix ou de moins de dix élèves - atteint désormais 10,1 %, taux le plus élevé parmi toutes les académies, une fois de plus après Limoges. **Cette analyse confirme que les lycées ont une situation plus favorable que les collèges, lesquels ont des taux d'encadrement somme toute assez proches des moyennes nationales.**

En revanche, l'année 1999/2000 a été marquée par un meilleur remplissage des divisions de classes préparatoires aux grandes écoles. 8,1 % des heures sont désormais dispensées devant de très petits groupes contre 26 % en 98/99, ce qui explique une augmentation du nombre d'élèves par structure pour ce niveau n'enseignement (21,8 en 98/99 ; 25,3 en 99/2000). On

⁴³ Données DESCO obtenues à partir de l'exploitation des bases-relais. Cf. *Note d'information du ministère de l'éducation nationale*, n° 00.12 (avril 2000).

pourra référer cette évolution aux instructions fermes du recteur rappelant qu'un seuil minimum de 15 élèves est exigible pour maintenir ces divisions⁴⁴.

Enfin, l'académie bénéficie d'un meilleur encadrement en personnels ATOS avec un ratio de 5,7 agents pour 100 élèves contre 4,5 moyenne nationale.

Ainsi, l'académie apparaît plutôt bien dotée dans le second degré, et moins dans le premier degré.

Un contexte plutôt favorable, un taux très élevé de scolarisation, un faible nombre de sorties sans qualification, la plus forte proportion de bacheliers par génération, des résultats nettement supérieurs aux valeurs attendues qui traduisent une importante plus-value obtenue à un coût qui se révèle modéré, telle apparaît l'académie de Rennes.



⁴⁴ Cf. la seconde partie de ce rapport, point 2.3.3.1., p. 80.

LES GRANDES PROBLEMATIQUES STRATEGIQUES

2.1. LE PREMIER DEGRE

2.1.1. Une situation originale

2.1.1.1. La population scolaire

Dans 2 900 écoles, l'académie de Rennes scolarise dans le premier degré 128 000 élèves en maternelle, et 184 000 en élémentaire. Sur cet effectif total, 61 % relèvent de l'enseignement public, 39 % de l'enseignement privé.

Ces effectifs globaux sont en baisse depuis une dizaine d'années puisqu'ils sont passés de près de 350 000 en 1987 à 312 000 actuellement. Cette baisse, stabilisée depuis trois ou quatre ans, a affecté dans des proportions voisines le public et le privé, mais elle a touché surtout les Côtes d'Armor et le Morbihan (moins 10 %), à un degré moindre le Finistère (moins 8 %) et assez peu l'Ille-et-Vilaine (moins 3 % environ).

Les élèves sont encadrés par 10 000 professeurs des écoles et instituteurs dans le public, et 7 000 dans le privé. Trois départements sur quatre rendent régulièrement des emplois, l'Ille-et-Vilaine étant le seul à en gagner.

L'académie compte 8 zones prioritaires (4 en Ille-et-Vilaine, 2 dans le Finistère, 1 dans les Côtes d'Armor et 1 dans le Morbihan), auxquelles s'ajoutent 12 réseaux d'éducation prioritaire. Ceci représente moins de 6 % de la population des écoles contre plus de 12 % en moyenne nationale, soit un rapport du simple au double.

La proportion d'élèves étrangers est très faible : moins de 1 %, contre plus de 5 % en moyenne nationale.

2.1.1.2. Le réseau scolaire : les retards de l'intercommunalité

Le réseau des écoles est original dans l'académie de Rennes. Les écoles à une classe sont en effet très peu nombreuses - 4 % du total des écoles (avec des chiffres allant de 9 % dans les Côtes d'Armor à moins de 1 % dans le Finistère) contre 14 % en moyenne nationale -, mais les écoles à deux et trois classes sont suffisamment nombreuses pour qu'au bout du compte le pourcentage d'écoles à trois classes et moins soit relativement proche du pourcentage national, tout en lui restant inférieur (43 % à Rennes, 47 % en France).

Le pourcentage d'élèves en RPI est très faible : 2,56 %, chiffre qui s'explique presque exclusivement par les Côtes d'Armor. Dans ce département, en effet, plus de 10 % des élèves sont accueillis en RPI, alors que le pourcentage est à peu près nul dans les trois autres départements, surtout le Morbihan. Ceci témoigne, et de nombreuses rencontres le confirmeront, de la résistance bretonne aux démarches d'intercommunalité.

Le département des Côtes d'Armor se caractérise par un nombre élevé de RPI, pour l'essentiel dispersés, dont l'évolution va vers le rattachement scolaire des communes à faibles effectifs à

des communes plus importantes dans le cadre de regroupements concentrés ; cette stratégie s'inscrit d'ailleurs davantage dans le contexte de la compétition entre l'école privée et l'école publique ("l'école privée est en face et la fuite des élèves est toujours possible") que dans le cadre du développement d'une véritable intercommunalité, dont on vient de souligner qu'elle était problématique.

2.1.1.3. L'enseignement privé : puissance et statu-quo ?

Comme on vient de le voir, l'enseignement privé représente environ 40 % des effectifs totaux de l'enseignement primaire, qu'il s'agisse des effectifs d'élèves ou du nombre d'écoles.

Ce pourcentage varie selon les départements et cache des disparités relativement importantes. C'est dans les Côtes d'Armor qu'il est le plus faible (31,5 %), et dans le Morbihan qu'il est le plus élevé (48 %), l'Ille-et-Vilaine (37,5 %) et le Finistère (36,5 %) se situant en position intermédiaire.

Les modalités et les stratégies de prise en charge varient, mais de manière limitée, sans doute – s'il faut en croire de nombreux interlocuteurs – parce que la concurrence exclut des initiatives trop originales. On observera seulement que le public accueille, proportionnellement, davantage d'enfants en maternelle et dans l'enseignement spécialisé, mais sans qu'on puisse en tirer de conclusions certaines.

S'agissant de la carte scolaire, on note que dans le Morbihan, l'enseignement privé pratique la fermeture des classes uniques en dessous de 20 élèves et met en place des RPI sur les cycles II et III, en gardant toujours un accueil de proximité pour les petits, seul moyen - déclarent les inspecteurs de l'éducation nationale de l'académie - pour que les grands se déplacent. L'enseignement public fait, quant à lui, le choix de réseaux d'écoles rurales. Quoi qu'il en soit, ces stratégies sont révélatrices d'un souci de fidéliser dès que possible une clientèle qu'on juge, et qu'on sait, de plus en plus consumériste et de moins en moins attachée aux valeurs idéologiques de l'une ou l'autre école.

2.1.1.4. Les résultats scolaires : bons sans doute, surestimés peut-être

L'académie de Rennes n'est pas la seule où, aux évaluations CE2-6ème, les résultats constatés sont supérieurs aux résultats attendus compte tenu de la structure sociale. Mais elle est celle où cet écart est le plus marqué, et où, d'ailleurs, les résultats bruts sont les meilleurs⁴⁵.

S'agissant des résultats au CE2, l'écart (par définition égal à zéro au plan national) est, en regroupant le français et les mathématiques, positif de 4 à 9 points sur les huit dernières années. S'agissant des résultats en sixième, il va de 2 à 9.

Avant toute interprétation de ces résultats, il conviendrait d'en mesurer la portée exacte, en définissant rigoureusement ce que la direction de la programmation et du développement qui produit ces évaluations entend par "structure sociale". Les données et les enseignements qu'elle en tire supposent, en effet, que la structure sociale de l'académie soit pratiquement identique à la structure moyenne française. Dans cette perspective, l'académie produirait effectivement une très forte plus-value. Cependant, en observant que l'académie de Rennes compte deux fois moins de ZEP que le reste de la France et très peu d'élèves d'origine étrangère, on est amené à se demander si les composantes sociales ne sont pas finalement plus

⁴⁵ Supra, première partie, point 1.6.1., pages 31-32.

favorables que ne l'estime l'indicateur utilisé par la direction de la programmation et du développement.

S'il s'avérait, ce qui est loin d'être impossible, qu'en dernière analyse la population scolaire de l'académie de Rennes fût structurellement plus favorisée que la population nationale, la recherche de causes spécifiques aux succès scolaires de l'académie trouverait là une partie de son explication.

Dans le Morbihan, l'inspecteur d'académie considère comme ambivalentes les évolutions des résultats aux évaluations nationales, qui sont marquées par une progression en français et une dégradation en mathématiques. Ces évolutions justifient, selon lui, l'action menée sur les projets d'école ou de bassin pour améliorer les compétences en mathématiques.

2.1.1.5. Retards et redoublements : la France rattrape la Bretagne

Le pourcentage d'élèves âgés de 7 ans et plus au cours préparatoire n'est que très légèrement inférieur à la moyenne nationale, soit 6,2 %. Cette quasi - égalité est d'autant plus frappante que l'écart était négatif, de manière assez sensible, en 1990 : 8,1 % dans l'académie contre 10 % en France. Encore est-il difficile de savoir s'il ne s'agit pas tout simplement d'un effet de seuil.

Toutefois, ce pourcentage cache des disparités sensibles : dans le Morbihan, il n'atteint que 4,6 % ; en Ille-et-Vilaine : 6,1 % ; dans le Finistère : 6,8 % ; dans les Côtes d'Armor : 7,4 %.

En outre, son étude révèle une stagnation relative depuis environ 5 ans. A titre d'exemple, dans le département de l'Ille-et-Vilaine, les taux de retard scolaire au cycle III ont fortement diminué de 1989 (21,60 %) à 1995 (16,40 %), mais sont stabilisés depuis cette date autour de 16 %.

2.1.1.6. L'accueil des deux ans : exceptionnel... à tous égards !

Le taux de préscolarisation à deux ans est particulièrement élevé dans l'académie de Rennes, puisqu'il s'élève à 68 %, soit presque le double du taux national. Ce chiffre cache des disparités finalement assez modestes : 60 % en Ille-et-Vilaine, 70 % dans les Côtes d'Armor et dans le Finistère et 72 % dans le Morbihan.

En Bretagne, entre 1987 et 1997, la population des enfants âgés de 2 à 5 ans a fortement diminué, de presque 10 %, contre 5 % en moyenne nationale. Ce chiffre abrite, lui, de fortes disparités : moins 3 % en Ille-et-Vilaine, moins 12 % dans le Finistère et le Morbihan, moins 16 % dans les Côtes d'Armor (cf. tableau page 25).

Dans la même période, le taux d'accueil des deux ans a augmenté de 6 points, ce qui prouve que la déflation démographique a, finalement, été modérément mise à profit.

On peut naturellement s'interroger sur les conditions qui rendent possibles, dans l'académie, des pourcentages supérieurs à 66 %, seuil théorique maximum à un double égard, puisque d'une part ne peuvent réglementairement être accueillis que des enfants ayant deux ans révolus le 1^{er} septembre, et que d'autre part il est peu vraisemblable que les familles choisissent de scolariser tous les enfants de deux ans qui pourraient l'être.

On peut faire plusieurs hypothèses parmi lesquelles les plus plausibles sont, premièrement, l'existence d'inscriptions fictives (l'effectif que constatent les IEN n'est jamais directement comparé à l'effectif décrit sur l'enquête 19, seule donnée dont dispose l'administration centrale) ; deuxièmement, l'existence d'inscriptions par anticipation d'enfants n'atteignant deux ans qu'entre septembre et décembre, voire plus tard, mais inscrits et comptés dans les effectifs dès la rentrée ; enfin, l'existence de doubles inscriptions dans des écoles différentes. Il est peu probable que ces pratiques soient propres à l'académie de Rennes, mais il reste frappant de lire, sous la plume de responsables syndicaux du Finistère que "compte tenu de [l'histoire], l'engagement a été pris [par qui ? quand ?] dans notre département, de continuer à accueillir les deux ans tout au long de l'année, les possibilités d'accueil étant à apprécier par le conseil des maîtres [sic] en fonction du nombre de places, de l'agencement des locaux, du nombre d'ATSEM, etc."

Pour autant, cette scolarisation précoce quasiment généralisée, n'est pas seulement l'effet compensatoire de la chute des effectifs en primaire. De fait, à la différence du reste de la France, le taux de préscolarisation des deux ans ne semble pas dépendre du P/E à l'école élémentaire, ni donc être une variable d'ajustement, mais avoir fait l'objet d'un choix antérieur. Ce serait, finalement, plus un effet qu'une cause. En effet, les P/E des départements de l'académie sont tous, à l'exception de celui des Côtes d'Armor (5,73) inférieurs au P/E national : 5,19 dans le Finistère et dans le Morbihan, et 4,92 en Ille-et-Vilaine, contre 5,27 au plan national. En outre, la situation du P/E des quatre départements par rapport à leur groupe de référence est variable : favorable dans les Côtes d'Armor et le Finistère, défavorable en Ille-et-Vilaine et dans le Morbihan.

Ce qui conforte dans cette analyse d'une priorité donnée à l'accueil des deux ans au "détriment" de l'allègement des effectifs en élémentaire comme d'ailleurs des effectifs de maternelle, c'est que le pourcentage de classes chargées ou relativement chargées est plus élevé dans l'académie de Rennes qu'en France. Ainsi, 14 % des classes maternelles inscrivent plus de 30 élèves (contre 4,5 % en France), et 30 % des classes élémentaires accueillent plus de 25 élèves (contre 28 % en France).

S'agissant de la fréquentation et du fonctionnement des sections de petits, une analyse conduite récemment dans le département de l'Ille-et-Vilaine fait apparaître que, tous niveaux confondus, le nombre moyen d'inscrits est de 27,4 et le nombre moyen de présents de 22,7. Ceci représente un absentéisme somme toute raisonnable (de l'ordre de 15 %), en baisse sensible depuis deux ou trois ans et probablement inférieur à l'absentéisme national. Il convient toutefois de noter que les comparaisons sérieuses sont impossibles, dans la mesure d'une part où l'on ignore à quels moments de la journée ces relevés ont été faits, alors qu'il est constant que la fréquentation des sections de petits est bien moindre l'après-midi que le matin, et que l'on ne connaît pas d'autre part, la composition des sections examinées (et notamment les pourcentages respectifs d'enfants de deux ans et de trois ans).

Quant à aux effets bénéfiques de cette scolarisation précoce sur la réussite ultérieure des élèves, ils ne sont guère plus rigoureusement démontrés dans cette académie qu'au plan national. La question est à vrai dire aujourd'hui difficile à trancher, faute d'études suffisamment approfondies. Les travaux menés, notamment par le groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation nationale, appellent à la plus grande prudence⁴⁶. Une seule étude méthodique a été conduite par l'IREDU de l'université de

⁴⁶ Jean Ferrier, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, rapport de juillet 1998.
L'école maternelle : état des lieux. Rapport de l'I.G.E.N., janvier 2000.

Dijon.⁴⁷ Suivant la scolarité de 1900 élèves de la Côte d'Or entre 1986 et 1989, elle concluait de façon nuancée à des effets positifs modestes de la scolarisation à deux ans. Pour autant, dans l'académie de Rennes, le département d'Ille-et-Vilaine où cette scolarisation précoce est la moins développée, n'est pas celui où les élèves obtiennent les moins bons résultats.

L'hypothèse qu'on est tenté de faire, en l'état actuel des connaissances, c'est que le taux d'accueil des enfants de deux ans est moins l'origine des bons résultats scolaires ultérieurs de l'académie que l'indice de l'attachement des Bretons à l'école. Il se peut, ici, que ce que nous prenons spontanément pour la cause, soit en réalité l'effet.

2.1.2. La difficile émergence d'un pilotage académique du premier degré

2.1.2.1. Un projet académique peu centré sur le premier degré

Le projet académique est, à l'instar d'ailleurs des projets des autres académies, assez peu disert sur le premier degré. En outre, les analyses, comme les ambitions, en sont d'ordre général et pourraient s'appliquer en tout point du territoire national. On ne s'attachera, dans les lignes qui suivent, qu'aux éléments de réflexion et aux propositions d'actions qui semblent prendre directement en compte la spécificité rennaise ou qui sont susceptibles d'être immédiatement mises en œuvre.

Au plan de l'analyse, le projet relève "la régression, certes faible, mais régulière, des résultats aux évaluations nationales, ainsi que les difficultés rencontrées dans la maîtrise de l'oral", et appelle à "une remobilisation sur les objectifs de construction des savoirs et des savoir-faire [...] en renforçant la mise en œuvre de la loi d'orientation de 1989", de manière à viser la réussite de chaque élève.

Plus précisément, l'académie se fixe comme objectifs :

- "de maintenir les conditions d'accueil des deux ans en portant une attention particulière à la scolarisation dans les zones d'éducation prioritaire" ;
- de faire des projets d'école des "vecteurs importants pour le développement des sciences et des techniques", avec, entre autres, l'opération "La main à la pâte" ;
- de s'appuyer sur les inspections pour "évaluer la part accordée à l'expression orale par le [...] maître pour le premier degré" ;
- d'inciter les RASED à placer "au premier rang de leurs priorités des actions de prévention visant le repérage puis l'aide aux enfants n'ayant pas accès au statut d'élève, ainsi que l'accompagnement des enseignants ayant en charge ces élèves" ;
- "de mieux associer les familles à toutes les étapes de la scolarité de leurs enfants" grâce notamment à "la communication à tous les parents du projet d'école, l'accueil des familles à la rentrée scolaire, la mise en place d'un véritable semaine des parents" ;
- "de développer la participation des établissements primaires [sic] aux programmes européens, en favorisant leur regroupement autour d'un projet commun en les aidant à

⁴⁷ Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat, Marc Richard, *La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux*, Education et Formations n° 31, 1992.

maîtriser les différentes difficultés de l'exercice et de veiller à mettre la communication et la pratique de l'échange au cœur de l'apprentissage d'une langue dès le CM1".

Pour le reste, le premier degré ne fait l'objet d'aucune analyse particulière et, quand il est cité, c'est souvent "en annexe" du second degré. A titre d'exemples, les modalités et les objectifs d'une réactualisation des règlements intérieurs, envisagée dans le chapitre IX du projet, sont décrits pour les collèges et les lycées, avant qu'une phrase ne précise que "les écoles pourront s'inspirer de cet objectif pour construire des actions similaires". De même, dans le chapitre XIV, l'académie est invitée à "poursuivre la mise en réseau global des collèges et lycées et *progressivement* celle des écoles".

2.1.2.2. Un projet académique méconnu dans le premier degré

Le projet académique est unanimement méconnu dans le premier degré. Ainsi, dans telle école du Finistère, en réponse à la question : "Pouvez-vous vous appuyer sur les consignes et les orientations du rectorat ?", un directeur répond : "Oui, j'ai leur numéro de téléphone" (en outre, le numéro dont il dispose est faux depuis deux ans...). De même, dans la circonscription de Questembert, dans le Morbihan, circonscription pourtant très dynamique, on observe que le projet académique est tellement ignoré, et peu considéré, qu'à l'occasion de l'enquête des inspections générales, une conseillère pédagogique, qui vient de le découvrir, en janvier 2000, sur le site Internet du rectorat, ne juge pas même utile d'en faire une copie. Dans la zone prioritaire de Saint-Brieuc, le projet académique est inconnu. Bref, de manière générale, et bien qu'il soit parvenu dans les écoles, il n'a pas été lu par les équipes, et les mises en œuvre qu'il aurait dû engendrer sont jugées inexistantes par les acteurs de terrain eux-mêmes.

Les représentants du personnel au CDEN des Côtes d'Armor déclareront ne pas "avoir le sentiment d'y avoir réellement contribué" et jugent "qu'il est trop général pour constituer un cadre opérationnel". On pourrait multiplier les déclarations de même nature.

De fait, aucun maître, aucun directeur, ne perçoit l'existence d'une filiation ou d'une déclinaison hiérarchique entre le national, l'académique, le départemental et la circonscription. Pour leur part, les IEN rencontrés au plan académique n'ont pas toujours eu le sentiment d'une impulsion rectorale relative au premier degré.

Même si le recteur a entrepris d'organiser plus systématiquement des réunions avec les IEN, globalement, le niveau académique a du mal à s'affirmer comme un échelon opérationnel pour les écoles et les circonscriptions. Il est clair pourtant que cette difficulté n'est pas spécifique à l'académie de Rennes.

2.1.2.3. Au niveau départemental : l'administratif l'emporte sur le pédagogique

Dans les Côtes d'Armor, il n'existe pas de projet départemental écrit et publié. La politique de gestion cohérente et efficace évidemment mise en œuvre ne trouve pas sa traduction écrite dans un document de travail officialisé.

En revanche, dans ce même département, les inspecteurs de l'éducation nationale soulignent la qualité des relations avec l'inspecteur d'académie, notamment en ce qui concerne la gestion de la carte scolaire. On sait gré au directeur départemental de prendre le temps d'assurer une concertation de qualité avant toute prise de décision et on apprécie particulièrement ce mode de gestion opératoire. C'est d'ailleurs le seul des départements de l'académie dont les conseils d'IEN semblent avoir systématiquement une dimension pédagogique.

Il semble, en effet, que dans tout le premier degré, le département soit très présent administrativement, mais pédagogiquement absent de la vie des écoles. Il développe, si l'on peut ainsi dire, une pédagogie administrante, et non une pédagogie d'apprentissage.

Beaucoup d'enseignants pourraient se reconnaître dans cette déclaration des maîtres de l'école de Noyal, dans la circonscription de Chartres de Bretagne, qui souhaiteraient « plus d'humanité descendante, à tous les niveaux, pour expliquer les décisions prises et reconnaître que les personnels travaillent, tentent d'améliorer leur professionnalisation, et que le système, enfin, cesse de donner l'impression que seule compte la gestion des moyens ».

2.1.2.4. Au plan des circonscriptions : des initiatives à mettre en cohérence

La quasi-totalité des IEN semblent s'être dotés d'un certain nombre d'indicateurs statistiques, soit "locaux", soit "nationaux" (INPEC), souvent départementaux, rarement académiques, qui leur permettent, en constituant un tableau de bord, de définir des objectifs et des programmes d'action. Les uns et les autres sont aussi fondés sur les observations issues de leurs divers contacts avec les classes.

De manière générale, toutefois, ces indicateurs de fonctionnement sont lourds à utiliser car ils demeurent juxtaposés, et sans logique systémique forte, celle-ci étant à reconstruire par chaque IEN dans sa totalité. Il conviendrait, un peu comme en informatique, de construire des "macros" pour aider les IEN à gagner du temps et de la cohérence.

D'ailleurs, l'IEN développe finalement un projet de circonscription assez peu différencié. D'une circonscription à l'autre, on retrouve pratiquement les mêmes objectifs, proches des objectifs nationaux. Son souci de faire prendre en compte par les maîtres les priorités nationales le conduit, selon les cas, au succès ou à l'échec, selon qu'il parvient, ou non, à obtenir une dialectique entre le local et le national.

Qu'il existe dans les circonscriptions un véritable projet, ou un plan d'actions, les IEN rencontrés ont tous la même réaction que celui qui déclare que son plan est antérieur au projet du recteur "qui ne l'a pas infléchi, car il n'y avait pas de décalage grave entre l'un et l'autre"

La zone d'influence pédagogique n'est pas pour autant toujours la circonscription. Les enseignants affectés en ZEP, notamment, sont particulièrement sensibilisés à ce dernier niveau d'action et de réflexion. Ceux de l'école Guillevic, dans une ZEP de Rennes, confondent le plan d'actions de la circonscription avec le calendrier des animations pédagogiques et avec les contrats de réussite, et finissent par déclarer qu' "on appartient d'abord à la ZEP avant d'appartenir à la circonscription".

2.1.2.5. Le vrai lieu du pilotage : à l'intersection de la circonscription et de l'administration centrale

L'observation et l'écoute des enseignants rencontrés dans les écoles de la ZEP de la circonscription de Saint-Brieuc I donnent le sentiment que les priorités nationales sont directement appréhendées par les maîtres eux-mêmes, avec l'aide de l'IEN. Les échelons académique et départemental sont inopérants dans ce secteur de gestion. Il semble, comme cela a pu être noté dans une circonscription, y avoir « une sorte de communication directe entre les ministres ou le ministère et les enseignants dans les écoles », avec le seul truchement des IEN. De manière générale, la qualité de la connaissance des textes et des priorités officiels n'apparaît guère comme un produit du pilotage des étages intermédiaires.

Au niveau des écoles, les priorités nationales ne sont ni mieux ni moins bien connues qu'ailleurs. Dans tel groupe scolaire de Concarneau, les enseignants mentionnent spontanément "les cycles, les langages et l'oral, la lutte contre l'échec scolaire, les nouveaux programmes, l'ouverture de l'école sur la société et la Charte pour l'école du XXI^e siècle", mais omettent d'évoquer la différenciation pédagogique, l'évaluation et la polyvalence d'équipe. Ailleurs, on citera la citoyenneté. Cependant, de manière générale, ce qui pose le plus de problèmes de mise en oeuvre dans les classes, c'est-à-dire la différenciation, levier de la lutte pour la réussite de tous, est systématiquement oublié ou, plus précisément, n'est mentionnée que pour insister sur les moyens qu'elle exige.

Plus généralement, il semble que les priorités "au long cours", et notamment la maîtrise de la langue, soient les mieux intégrées.

De manière générale, le rôle de l'IEN reste déterminant. Ainsi, dans telle école de Quimper, on "compte sur lui pour traduire le charabia national".

2.1.3. Une pédagogie sérieuse et traditionnelle

2.1.3.1. Les langues vivantes et les langues régionales

Plus de 90 % des élèves de CM2 de l'académie ont reçu cette année un enseignement à une langue vivante qui est, dans plus de 80 % des cas, l'anglais, le département d'Ille-et-Vilaine, avec presque 20 % de germanistes restant une exception.

De manière générale, la situation de l'académie, dans ce domaine, est très proche de la situation nationale moyenne : peu de CM1 concernés (environ 10 %) ; cours assurés à près de 50 % par des instituteurs ou des professeurs des écoles au terme d'une procédure d'habilitation ; qualité variable (bonne chez les enseignants de collège, qui rechignent souvent à intervenir en HSA, très acceptable chez les enseignants du premier degré, car l'habilitation est assez sévère ; inégale chez les intervenants extérieurs, dont le nombre d'ailleurs diminue) ; médiocre continuité avec le collège car la plupart des élèves initiés, s'ils peuvent évidemment continuer la même langue, repartent souvent de zéro et perdent rapidement l'avantage acquis en CM2.

A titre d'illustration des problèmes soulevés, on notera que dans les Côtes d'Armor, l'apprentissage des langues vivantes dans les écoles s'effectue essentiellement avec des moyens internes itinérants (professeurs des écoles ou des collèges, qui peuvent fréquenter

jusqu'à six ou huit écoles par jour), formule à la fois efficace (90 % des élèves de CM2 ont reçu une initiation) et coûteuse, car elle impose l'utilisation de moyens qui pourraient être, au moins, partiellement consacrés au remplacement.

En ce qui concerne les langues régionales, c'est-à-dire le breton (surtout en Basse-Bretagne, très peu en Ile-et-Vilaine, près de 88 % du total) et le gallo (surtout dans l'ouest de la région, notamment en Ile-et-Vilaine, moins de 13 % du total), il faut distinguer entre les élèves qui bénéficient d'un véritable enseignement bilingue et ceux qui font simplement l'objet d'une sensibilisation à la langue et à la culture régionale.

Les premiers, à la rentrée 1999, étaient au nombre d'environ 4.700, répartis approximativement, pour un tiers dans l'enseignement public, pour un tiers dans l'enseignement privé catholique, pour un tiers dans l'enseignement privé Diwan et, pour chacun de ces trois types d'enseignement, légèrement plus nombreux en maternelle, qu'en primaire.

L'effectif des seconds est pratiquement impossible à comptabiliser avec précision, car la sensibilisation dépend à la fois du bénévolat de certains intervenants extérieurs, des initiatives de rares maîtres itinérants, et des aptitudes des professeurs des écoles ou des instituteurs. En outre, elle s'inscrit aisément dans le cadre d'autres séquences (français, histoire). Enfin, elle est évidemment concurrencée, ne serait-ce que pour des raisons d'horaires, par l'introduction d'une langue vivante étrangère à l'école primaire.

La situation de la langue régionale, en Bretagne comme ailleurs, pose des problèmes suffisamment spécifiques pour faire l'objet d'une note annexée au présent rapport⁴⁸.

En premier lieu, l'autorité académique manifeste, pour le patrimoine linguistique et culturel breton, un intérêt constant et attentif. Cet intérêt ne transparait pas seulement à travers les textes rectoraux, mais dans la pratique de carte scolaire des inspecteurs d'académie. A titre d'exemple, dans le seul département du Finistère, cinq classes bilingues nouvelles ont été ouvertes à la rentrée 2000, permettant des effectifs moyens tout à fait conformes aux chiffres départementaux dans les autres secteurs.

D'autre part, la demande semble, sinon avoir atteint, du moins être sur le point d'atteindre, un plafond. Ainsi, pour rester dans le département du Finistère, les effectifs des 15 écoles Diwan du premier degré (13 sous contrat, 2 hors contrat, soit 53 classes), devraient, selon les prévisions des services académiques, passer de 972 élèves en 1999-2000 à 1013 en 2000-2001, soit une augmentation de 4,22 %. Si ce rythme reflète un courant régional, ce n'est pas avant 2007 que le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire engagé dans l'enseignement bilingue au plan académique, qui est aujourd'hui de 1,5 % atteindrait 2 %.

2.1.3.2. Les élèves en difficulté : sont-ils vraiment pris en compte ?

Selon l'inspecteur d'académie adjoint du Finistère, les enseignants "ne savent pas traiter les élèves en difficulté". Les taux de redoublement, qui restent élevés, la mise en place trop lente des cycles, la difficulté à mettre en place les CLIS, la recherche de solutions structurelles plutôt que pédagogiques, et a fortiori didactiques, constituent autant d'indices de cette difficulté.

⁴⁸ Annexe n° 3

Curieusement, l'entretien avec les représentants syndicaux du département confirme cette analyse. La mise en place des CLIS est contestée, parce que leur recrutement est beaucoup plus étroitement "contrôlé" que celui des anciennes classes de perfectionnement, et qu'elle renvoie aux maîtres des classes ordinaires la prise en charge d'élèves en difficulté, et non pas handicapés. Plusieurs représentants du personnel regrettent donc explicitement que les élèves en difficulté scolaire sérieuse, mais sans handicap associé, soient confiés aux enseignants des classes ordinaires et non plus, comme naguère, "relégués" dans les classes de perfectionnement.

Naturellement, la situation n'est pas la même dans toutes les circonscriptions de l'académie. Dans celle de Questembert (Morbihan), les inspections générales relèvent au contraire le souci d'associer étroitement le RASED aux projets des écoles, par exemple à l'école de Billiers, où un plan d'action annuel est établi en début d'année, assorti de bilans d'étape avant chaque période de vacances. Plus généralement, chaque membre du RASED est désigné comme "réfèrent" d'une école et il est construit un projet de réseau sur trois ans.

Dans la circonscription de Quimper VII, dans le Finistère, l'IEN convient que les PPAP (projets personnalisés d'aide pédagogique) ne sont pour l'instant que des voeux pieux. Dans celle de Rennes I, en Ille-et-Vilaine, les RASED ont en revanche des priorités d'intervention claires, de nature préventives plutôt que remédiatrices, et relativement originales, dans la mesure où le niveau d'intervention ne se limite pas au cycle II, mais s'étend aux enfants de petite section.

Reste que de manière générale, les enseignants sont peu associés aux pratiques des réseaux : la différence avec les anciens GAPP, qui se voyaient déléguer la difficulté scolaire, alors que les RASED la partagent, n'est pas encore clairement perçue, ni acceptée. On va ainsi, dans les Côtes d'Armor, jusqu'à constater un effet pervers lié à la mise en place des réseaux qui, s'ils favorisent l'égalité des chances, notamment en zone rurale, peuvent aussi conduire à un désengagement des enseignants vis-à-vis de leurs élèves : en ce sens, l'appel au RASED est souvent vécu comme alternatif à leur implication personnelle dans l'action de remédiation.

2.1.3.3. L'enseignement adapté et l'intégration : des progrès restent à faire

Les inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés au plan académique reconnaissent que dans ce domaine il n'y a pas d'impulsion particulière en Bretagne, mais qu'un accompagnement des mesures en faveur des élèves handicapés est constaté sous la poussée des associations familiales. Toutefois, on observe quelques réticences envers les enfants souffrant de troubles du comportement : "les choses, précisent les inspecteurs, sont amenées en douceur pour avoir plus de chances de passer dans les faits."

L'intégration reste rare. Dans la circonscription de Quimper VII (Finistère), par exemple, elle ne concerne qu'une dizaine d'enfants par an, partie sur handicap moteur, partie sur handicap intellectuel.

2.1.3.4. Les évaluations nationales : de mieux en mieux prises en compte

Dans l'académie de Rennes, comme dans le reste du pays d'ailleurs, on observe un développement sensible de la "culture de l'évaluation".

Certes, les résultats aux évaluations nationales en CE2 restent mieux connus, et mieux exploités, que les résultats obtenus en sixième dont les écoles et les IEN n'arrivent pas toujours avoir communication. Mais de plus en plus, ces résultats sont utilisés à des fins pédagogiques. Une démarche courante, rencontrée dans plusieurs circonscriptions, consiste à s'appuyer sur les résultats de circonscription à tel ou tel groupe d'items pour arrêter, au moins partiellement, le programme des animations pédagogiques, dont la finalité devient alors quasi remédiateur, voire curatrice, et répond à une logique du besoin et de la demande plutôt qu'à la logique traditionnelle de l'offre et de la disponibilité.

On peut aller plus loin. Ainsi dans la circonscription de Saint-Brieuc I, dans les Côtes d'Armor, les diagnostics des points faibles ont entraîné, depuis plusieurs années, des procédures de remédiation, jusqu'au niveau des écoles, dans les catégories d'items les moins bien réussies. Reste à savoir si les légers progrès constatés, avec parfois un effet de balancier (comme dans le Morbihan où les résultats en mathématiques sont en légère baisse), sont dus à des modifications significatives des méthodes didactiques ou à des effets d'attente et de focalisation.

Dans la circonscription de Rennes I, les évaluations CE2-6ème, indique l'IEN, sont également entrées dans les moeurs et leur rituel "fait partie du paysage de l'école". L'exploitation pédagogique en est réelle, soit dans la classe, pour constituer des groupes de niveau, soit au sein du cycle, plus rarement, soit dans l'école, exceptionnellement.

2.1.3.5. Les cycles et les projets d'école : une mise en place très lente

Dans le Morbihan, la politique des cycles se met en place très progressivement. Elle est peu prégnante dans les grosses écoles, elle est différemment mise en œuvre selon le milieu (rural ou urbain), et elle est particulièrement mal assurée entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire.

Les mêmes difficultés sont rencontrées dans les Côtes d'Armor. Ainsi les inspections générales observent-elles, à l'occasion de leur audit de la circonscription de St.-Brieuc I, que la rupture reste marquée entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire, tant dans les relations aux parents que dans la restriction des champs d'apprentissage et d'éducation à l'entrée à l'école élémentaire et dans le caractère "obsédant" qu'y prend l'acquisition instrumentale de la lecture et de l'écriture, sans liaison avec les autres domaines de l'instruction.

Dans le Finistère, l'IEN de la circonscription de Quimper VII convient que la mise en place des cycles est progressive, lente, longue et facilement réversible. Il signale, à titre d'exemple, que le classeur de cycle n'est pas mis en place partout et que les programmations intercycles apparaissent à peine dans les projets d'école, sauf peut-être en français.

Ces lenteurs se vérifient dans les écoles visitées à l'occasion de cette mission. Ainsi dans tel groupe scolaire de Concarneau observe-t-on que la coordination entre la grande section et le cours préparatoire se limite à deux réunions annuelles et, sur le plan directement pédagogique, à l'existence d'un cahier de lecture commun et à la transmission des affichages. Dans une autre école, il n'existe ni n'est prévu de projet de cycle, et les conseils de cycle ne se réunissent pas. En revanche, on y a mis sur pied des programmations en lecture, dans le cadre du projet d'école.

De manière générale, dans les départements comme dans les circonscriptions, on observe plus un travail au coup par coup, matière par matière, classe par classe, avec des effets de balancier, que la mise en oeuvre d'un plan d'ensemble de traitement des apprentissages scolaires et de leurs difficultés, dans le cadre de projets cohérents. Mais les entretiens montrent que les enseignants, et les IEN, attribuent souvent ces incohérences à la politique nationale, à qui on reproche de faire alterner les priorités sans visée claire à long terme.

2.1.3.6. La formation continue : un enjeu disputé

La situation diffère plus ou moins d'un département à l'autre. Dans le Morbihan, "on continue, selon les responsables du premier degré à l'inspection académique, à jouer en solo une partie des formations qui sont confiées aux IEN". Si certaines évolutions se font jour, puisque l'IUFM prend désormais en charge les stages ZEP ou REP, les stages de circonscription restent toujours de la responsabilité de l'inspection académique. Ceci s'expliquerait par la carence de l'IUFM qui "ne sait pas faire". Toutefois, il n'existe pas de bilan quantitatif des stages dans le département, ce qui laisse perplexe sur le pilotage de la formation continue.

En tout état de cause, les entretiens avec les IEN du même département révèlent des difficultés dans la gestion de la formation continue. La formation particulière qu'ils ont demandée dans le domaine des mathématiques, suite aux résultats inquiétants observés à l'évaluation dans cette matière, n'a pas été considérée comme prioritaire au plan académique alors, jugent-ils, qu'elle l'aurait été à l'époque où la gestion était exclusivement départementale.

Dans les Côtes d'Armor, 4 semaines sur les 32 du PDF y sont réservées, soit 15 % du total. Dans le Morbihan, deux semaines sont consacrées aux stages écoles. En Ile-et-Vilaine, il n'existe plus de stages-écoles : "le concept est usé", mais des stages localisés, sur proposition des IEN, l'inspecteur d'académie arrêtant la liste confiée à l'IUFM.

Les inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés au plan académique observent que dans chaque PDF est maintenu un temps spécifique pour les stages d'école et de circonscription.

De manière générale, la mise en oeuvre des "nouvelles" dispositions qui transfèrent la formation continue entièrement aux IUFM semble être pour le moins progressive et vécue sans enthousiasme.

2.1.4. Des relations partenariales

2.1.4.1. Les personnels : davantage d'informations que de dialogue ?

Dans les Côtes d'Armor, les représentants du personnel au CDEN reconnaissent la qualité du dialogue avec l'inspection académique, même s'ils évoquent une certaine rétention de l'information relative à la situation globale du réseau scolaire dans le département, et considèrent que les responsables de l'administration ne traitent principalement que de problèmes factuels liés, pour l'essentiel, à la carte scolaire.

Dans le Morbihan, les représentants des enseignants reconnaissent l'importance de l'investissement récent dans l'école, d'autant que la baisse de 5 000 élèves en 10 ans a conduit à une élévation mécanique du P/E. Mais ils sont attentifs au maintien du taux d'accueil des deux ans, regrettent la différence marquée de moyens entre la côte et l'intérieur, déplorent

l'insuffisance du personnel de remplacement dans l' AIS et souhaitent que les postes des classes bilingues de breton soit fléchés.

Par ailleurs, dans le même département, ils se plaignent des modalités de la formation continue dont ils dénoncent même "l'appauvrissement" ("trop grande place de l'institutionnel aux dépens de la dimension universitaire", mauvaise circulation du PAF dans le primaire, difficultés accrues pour l'obtention d'un congé individuel de formation, etc.).

2.1.4.2. Les élus : des témoignages très positifs

Malgré des réserves en Ille-et-Vilaine, les témoignages sont dans l'ensemble très positifs. Dans les Côtes d'Armor, le conseil général qualifie ses relations avec l'inspection académique "d'excellentes". D'un côté comme de l'autre, la transparence est organisée, notamment dans le domaine budgétaire et dans celui de la carte scolaire. Les services de l'inspection académique sont représentés dans toutes les commissions du conseil général qui traitent d'éducation, et l'inspecteur d'académie participe personnellement aux discussions budgétaires. Le conseil général apprécie en outre d'avoir comme interlocuteur une structure forte comme l'est l'inspection académique.

Dans le même département, le président de l'association des maires de France se félicite de la qualité du dialogue établi à l'occasion de l'élaboration de la carte scolaire, en dépit du faible développement des comités locaux d'éducation, qui ne concerne que deux circonscriptions sur douze et, par conséquent, de la faiblesse de la coordination et du dialogue institutionnel "amont" avec les élus. Il insiste sur la nécessité de développer l'intercommunalité, en concentrant les RPI dispersés, et de contractualiser la carte scolaire de manière pluriannuelle.

2.1.4.3. Les parents : toute leur place, mais rien que leur place

Les relations des parents avec le recteur sont généralement décrites comme bonnes. Il en va de même, globalement, pour les relations avec les inspecteurs d'académie.

Au plan académique, l'acceptation des parents par et dans les écoles semble plus marquée à titre individuel qu'au titre de représentants d'une fédération : inversement, l'intérêt porté par les parents à l'école n'entraîne pas corrélativement un engagement particulier dans le cadre de leurs associations.

Dans le Morbihan, les parents d'élèves se plaignent du fonctionnement du CDEN, de la rareté des rencontres avec l'inspecteur d'académie, et de la faible mobilisation à l'occasion de la "semaine des parents à l'école".

Dans la circonscription de Saint-Brieuc I (Côtes d'Armor), par ailleurs très dynamique, les parents ne sont pas réellement associés à l'activité des écoles. Ils sont informés, donnent leur avis par l'entremise de leurs représentants et peuvent accéder sans difficulté aux enseignants, mais ils ne sont de véritables acteurs ni dans l'école ni dans le fonctionnement de la circonscription : il n'y a pas à proprement parler de coordination des éducations, ni de travail en commun, autre que ce qu'imposent les dispositions réglementaires. C'est une différence marquée avec les écoles privées, au sein desquelles la coopération des parents, du moins sur le plan éducatif, et non pédagogique, est plus marquée.

2.1.5. L'interprétation ambiguë des causes de la réussite bretonne

2.1.5.1. La scolarisation à deux ans

Tous les interlocuteurs, au premier rang desquels les parents d'élèves et les syndicats enseignants accordent une importance essentielle au maintien, qu'ils sentent ou font mine de sentir menacé, d'un taux élevé de scolarisation à deux ans. Ils sont naturellement confortés dans cette analyse par l'objectif rectoral explicite de "maintien des conditions d'accueil des enfants de deux ans". Le paradoxe objectif, dans ce domaine, est que les seuls secteurs dans lesquels la recherche ait pu, nationalement, confirmer l'efficacité de la scolarisation à deux ans sur la scolarité ultérieure, sont les ZEP. Or celles-ci sont particulièrement peu nombreuses en Bretagne. **La scolarisation à deux ans n'est-elle pas davantage l'effet d'un réel attachement à l'École que la cause d'une meilleure réussite scolaire ultérieure ?**

2.1.5.2. L'état d'esprit de la population

La plupart des interlocuteurs des inspections générales insistent sur la composition et l'état d'esprit de la population en Bretagne, caractérisés par le poids des agriculteurs et des marins pêcheurs, catégories longtemps dominantes, et qui ont toujours cru en l'école. Des inspecteurs de l'éducation nationale évoquent ainsi "le caractère breton à dominante rurale".

Plus généralement, ils soulignent, notamment dans les Côtes d'Armor, l'investissement des familles, mais aussi des élèves, dans l'école, et l'attente vis-à-vis de l'institution. Certains observent toutefois que la volonté de fréquenter l'école et d'y réussir n'entraîne pas d'ambition particulière en matière d'orientation, bien au contraire. Le paradoxe, réel, s'expliquerait en partie par la recherche fréquente de solutions de proximité pour les élèves.

Les élus du Morbihan soulignent particulièrement le lieu de médiation que constitue l'école et insistent sur la "symbiose" entre le milieu scolaire et l'environnement.

A quoi il convient sans doute d'ajouter l'attention que les élus portent à l'école, même si elle a parfois des impacts négatifs sur la rigueur de la carte scolaire. **A cet égard, la difficulté est bien de parvenir à une optimisation de l'emploi des moyens sans nuire à l'aménagement du territoire.** Cette question, à l'évidence, ne vaut pas seulement pour le premier degré comme on le verra à propos de la carte des formations professionnelles.

2.1.5.3. L'investissement des enseignants

Selon plusieurs interlocuteurs, et notamment des parents d'élèves des grandes fédérations, le niveau d'exigence élevé des enseignants vis à vis des élèves est sans doute une des raisons des bons résultats du département, mais il apparaît de plus en plus contestable et contesté, car il est générateur de fortes inégalités, et décourage rapidement les élèves les plus faibles. La motivation des enseignants est également soulignée, par exemple, par les chefs de division de l'inspection académique des Côtes d'Armor.

Il est évidemment difficile de porter, même après la visite de plusieurs écoles, une appréciation générale sur le dynamisme des enseignants bretons. Peut-être le sentiment dominant est-il celui d'un réel investissement professionnel, d'un grand sérieux, d'un attachement profond aux valeurs du travail et de l'effort, qui ne sont pas nécessairement accompagnés ni d'un esprit d'initiative particulier, ni d'un souci fortement marqué de venir en aide aux élèves les plus en difficulté. **L'objectif de l'académie, notamment à travers les actions d'animation pédagogique, doit donc être de préserver cet incontestable investissement des enseignants et de s'en servir comme un levier tout en le dynamisant.**

2.1.5.4. La concurrence de l'enseignement privé

Chez les syndicalistes, la présence de l'enseignement privé n'est guère appréciée comme un facteur positif. La stimulation qu'il peut créer est, juge-t-on, largement contrebalancée par les réticences qu'il fait naître, chez les enseignants, à mettre en oeuvre certaines avancées pédagogiques de crainte, disent-ils, de voir les parents, attachés selon eux à un enseignement traditionnel, inscrire leurs enfants dans un établissement privé.

Plus généralement, la dualité public-privé joue essentiellement en termes de carte scolaire, de relations de type commercial et de persistance de traditions. "Aucune équipe pédagogique, en tout cas dans l'enseignement public, ne décide – indique l'un des auditeurs de l'étude – de modifier ses méthodes pédagogiques et didactiques pour en faire un argument de persuasion et d'attraction scolaire. Tout se joue plutôt en termes d'organisation complémentaires à l'enseignement proprement dit, d'intervenants extérieurs, de service annexes et de suivi scolaires différents." **En un mot, la compétition ne se joue pas d'abord en termes de réflexion pédagogique. Si elle contribue parfois à un certain immobilisme, la concurrence ne pourrait-elle pas devenir un facteur de novation ?**



2.2. LE FONCTIONNEMENT DU COLLEGE

2.2.1. Les flux d'orientation aux différents niveaux

2.2.1.1 Remarques générales

L'analyse des flux, pour la période récente, doit bien sûr tenir compte des effets de la réorganisation du collège en trois cycles, qui s'est appliquée selon le calendrier suivant :

Rentrée 96	Rentrée 97	Rentrée 98	Rentrée 99
Nouvelle 6ème	Nouvelle 5ème	Nouvelle 4ème	Nouvelle 3ème

Les fins de sixième, de quatrième (et non plus de cinquième), et de troisième devenant des fins de cycle, cela se traduit par des modifications logiques de flux de passages, qui, compte tenu des phénomènes constatés ou prévisibles, peuvent s'apprécier ainsi :

- à partir de la fin de l'année scolaire 96-97, augmentation des taux de doublement de fin de sixième, assez importante dans un premier temps, puis maîtrisée et tendant à retrouver le niveau antérieur ;
- à partir de la fin 97-98, forte baisse des doubléments de cinquième et des sorties vers les quatrièmes technologiques ;
- à partir de la fin 98-99, hausse compensatoire des doubléments de quatrième, dont il faudra surveiller l'évolution ;
- à partir de la fin 99-2000, il faudra surveiller un éventuel effet sur les passages 3^{ème}/2^{de}, qui ne devraient pas normalement se dégrader.

D'autre part, s'agissant de l'académie de Rennes, il est nécessaire de distinguer à chaque fois les données concernant l'enseignement public et l'enseignement privé : on verra en effet que les deux systèmes obéissent à des logiques différentes, l'addition des données tendant à brouiller cette différence.

2.2.1.2. Fin de sixième et de quatrième

Les données observables à ce niveau n'appellent pas d'analyse particulière, si ce n'est que les taux de redoublement à Rennes, surtout dans le public, sont de 1 à 2 % supérieurs aux taux nationaux. Cette tendance apparaît au niveau du collège, puisque dans le premier degré les taux de doublants par classe du primaire sont à chaque niveau inférieurs aux taux nationaux.

A noter également que le taux d'orientation en SEGPA est inférieur au taux national (à Rennes, pour l'enseignement public, les sixièmes SEGPA représentent 3,08 % de l'ensemble des sixièmes contre 3,27 % en France métropolitaine).

Le taux de doublement de sixième, entre 98/99 et 99/00, s'établit pour le public à 10,84 % pour l'académie de Rennes (taux national 9,39 %) ; comme pour la France, on constate donc que la tendance à l'augmentation de ce taux à partir de la rentrée 1997 a été maîtrisée. A cet

égard, on doit noter que l'enseignement privé obtient des résultats comparables (9,92 %, contre un taux national de 9,02 %).

En fin de quatrième, le taux de doublement a été de 10,25 % entre 98/99 et 99/00 pour le public (8,75% pour le privé), contre des taux nationaux de 8,43 % pour le public et 7,81 % pour le privé. Il est à apprécier compte tenu des évolutions de fin de cinquième entre 97/98 et 98/99 (au niveau national, baisse des doublements de 9,8 à 5,5 %, public + privé ; l'académie de Rennes est passée de 11 % à 6,3 %).

2.2.1.3. La fin de cinquième

C'est au niveau de la fin de cinquième qu'apparaissent les données les plus significatives.

Le tableau ci-dessous donne, pour le public (les données public + privé figurent en italiques), la situation de l'académie de Rennes par rapport au devenir des élèves de 5^{ème} (chiffres de la métropole entre parenthèses) :

		Passage en 4ème		doublement		4 ^{ème} technologique	
		Rennes	France métro	Rennes	France métro	Rennes	France métro
89/90→90/91	public	71,9%	(71,4%)	12,5%	(11,1%)	6,5%	(8,3%)
	public+privé	<i>75,9%</i>	<i>(73,9%)</i>	<i>11,6%</i>	<i>(11%)</i>	<i>6,3%</i>	<i>(8,4%)</i>
97/98→98/99	public	82,1%	(88%)	6,3%	(5,2%)	6,3%	(2,3%)
	public+privé	<i>85,8%</i>	<i>(89,2%)</i>	<i>6,2%</i>	<i>(5,5%)</i>	<i>5,7%</i>	<i>(2,8%)</i>
98/99→99/00	public	82,9%	(89,7%)	6,1%	(4,9%)	5,7%	(1,4%)
	public+privé	<i>86,4%</i>	<i>(90,7%)</i>	<i>5,8%</i>	<i>(5,2%)</i>	<i>5,3%</i>	<i>(1,9%)</i>

On constate donc un phénomène qui se joue dans les années 90 : alors qu'au départ l'académie de Rennes était assez proche des indicateurs nationaux et, malgré un taux de doublement important, faisait passer davantage d'élèves en quatrième générale, elle entre ensuite dans une logique qui se traduit par un fort taux de doublement et surtout par des taux de passage en quatrième technologique très supérieurs aux indicateurs nationaux.

Au niveau national, la nouvelle organisation du collège a logiquement entraîné, à partir de 97-98, une baisse du taux de doublement, qui se situait auparavant aux alentours de 10 %, et un tarissement logique des passages en quatrième technologique. Cette double tendance est très amortie dans l'académie de Rennes.

Ces particularités sont d'autant plus notables que, dans l'académie de Rennes, les quatrièmes technologiques sont pour l'essentiel installées en lycée professionnel.

En 1996, elle offrait 1978 places de quatrième technologique en lycées professionnels pour 192 en collège, soit une offre totale pour ces classes très au dessus de la situation globale métropolitaine ; en 99/00, les données rectorales ne font plus apparaître de 4èmes technologiques en collège, mais encore 1644 élèves de quatrième technologique en lycées professionnels.

Il apparaît donc clairement que dans les années 90 l'académie de Rennes :

- a développé une surcapacité d'accueil en quatrième technologique ;
- dans un premier temps, n'a pas suivi la politique nationale de rapatriement de ces classes dans les collèges ;
- dans un second temps, n'a suivi qu'en l'amortissant considérablement la politique de réorganisation du cycle central du collège, et le passage de la structure reposant sur l'existence de « classes » technologiques à une logique d'option.

L'ensemble de ces données caractérise un effet-structure fort qui a une incidence d'autant plus importante sur l'orientation et sur les politiques pédagogiques des collèges qu'il est inégalement réparti selon les départements et les établissements : on y reviendra ci-dessous.

2.2.1.4. La fin de troisième

En observant les mêmes années que pour la fin de cinquième, on obtient, s'agissant du public, les données suivantes (chiffres nationaux entre parenthèses) :

		Passage en 2 ^{de}		doublement		seconde BEP	
		Rennes	France métró	Rennes	France métró	Rennes	France métró
89/90→90/91	public	64,9%	(61,1%)	9,1%	(9,3%)	15,9%	(21,2%)
	public+privé	<i>64,8%</i>	<i>(64%)</i>	<i>9,6%</i>	<i>(9,6%)</i>	<i>20,6%</i>	<i>(22,6%)</i>
97/98→98/99	public	58,2%	(56,7%)	7,4%	(8,2%)	15,8%	(20%)
	public+privé	<i>61,9%</i>	<i>(60,5%)</i>	<i>7,6%</i>	<i>(8,6%)</i>	<i>20,1%</i>	<i>(21,2%)</i>
98/99→99/00	public	58,8%	(57%)	7,3%	(7,5%)	15,7%	(20,4%)
	public+privé	<i>62,6%</i>	<i>(60,9%)</i>	<i>7,9%</i>	<i>(8%)</i>	<i>19,7%</i>	<i>(21,4%)</i>

On voit donc que, logiquement, la fin de troisième tend à rééquilibrer les phénomènes constatés en fin de cinquième : on a cette fois dans l'académie de Rennes un peu moins de redoublements qu'ailleurs, et surtout presque 5 % de passages en BEP de moins.

Mais alors qu'en 89/90 cet avantage comparatif portait sur des générations qui étaient passées en quatrième générale aussi largement qu'en France entière, désormais il porte sur des générations qui ont subi en fin de cinquième un filtrage plus sévère qu'ailleurs, et n'en compense pas pleinement les effets.

2.2.1.5. La situation du privé

Il est remarquable que les particularités décrites dans le point précédent sont entièrement le fait de l'enseignement public. Les chiffres public + privé (en italiques dans les deux tableaux ci-dessus) atténuent en effet à chaque fois la tendance et rapprochent l'académie de Rennes des normes françaises : l'enseignement privé breton en collège est donc, dans sa logique de fonctionnement, plus conforme aux politiques nationales que l'enseignement public.

2.2.1.6. Les disparités géographiques

Si les distorsions relevées en fin de cinquième sont le fait du public et non du privé, il faut aussi noter que les moyennes académiques dissimulent des situations départementales très différentes.

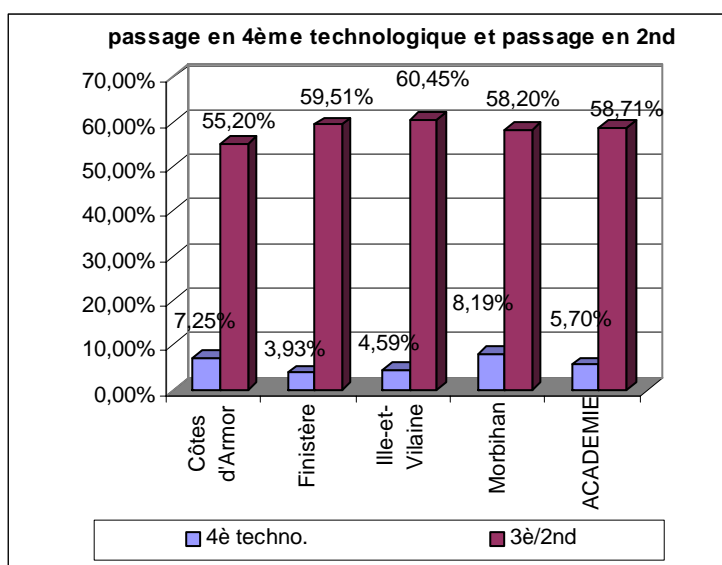
Ainsi en fin de cinquième la moyenne académique de passages en quatrième technologique, pour le public, se décline de la façon suivante selon les départements (99/00) :

académie	Côtes d'Armor	Finistère	Ille-et-Vilaine	Morbihan
5,7 %	7,25 %	3,93 %	4,59 %	8,19 %

Le Morbihan et les Côtes d'Armor pèsent donc particulièrement lourd dans le phénomène observé.

Si l'on compare ces taux avec les taux de passage de troisième en seconde de détermination, il apparaît que les deux départements qui ont le plus de passages en quatrième technologique sont aussi ceux qui ont le moins de passages en seconde.

académie	Côtes d'Armor	Finistère	Ille-et-Vilaine	Morbihan
58,71 %	55,2 %	59,51 %	60,45 %	58,2 %



Ceci confirme (voir page précédente point 2.2.1.4.) qu'on ne peut pas considérer que de meilleurs résultats en troisième, avec des générations plus homogènes après un tri de fin de cinquième, viennent compenser les effets de ce tri.

Les disparités existent aussi au niveau infra-départemental, ce qui fait que les moyennes départementales et a fortiori académique ne rendent pas vraiment compte de l'ampleur que peuvent parfois connaître ces flux de sorties de fin de cinquième.

Ainsi à la rentrée 1999 les classes de 4^{ème} technologiques du **district de Dinan** (Côtes d'Armor) - cinq classes dont une agricole - scolarisent 120 élèves pour 878 élèves en 5^{ème} l'année précédente, soit 14% de l'effectif de 5^{ème} ! Il y a trois ans, il y avait encore dans le même district 10 quatrièmes technologiques, scolarisant 25% de l'effectif de cinquième.

L'analyse menée par le directeur du CIO montre que cela n'entraîne nullement une meilleure prise en charge des élèves, et que les taux de passage 6^{ème}/5^{ème}, 4^{ème}/3^{ème}, 3^{ème}/2^{de} sont tous les plus faibles du département, qui a lui-même les taux les plus faibles de l'académie. Parallèlement, la zone d'emploi a le taux de chômage des moins de 25 ans le plus fort du département et les abandons de formation se multiplient au profit d'emplois précaires. Corrélativement, une baisse du pourcentage d'une classe d'âge accédant au niveau IV se dessine.

2.2.2. Un « modèle ancien » et ses conséquences pédagogiques

On peut donc considérer qu'au niveau du collège, et de façon plus ou moins affirmée selon les endroits, l'académie de Rennes continue à fonctionner, malgré une évolution récente plus lente au demeurant qu'au niveau national, conformément à un modèle ancien qui se caractérise avant tout par le maintien d'un palier de fin de cinquième. Cette situation est atypique par rapport aux transformations du système éducatif national depuis une dizaine d'années ; elle est de plus en porte-à-faux par rapport au décret du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège.

2.2.2.1. Conséquences pédagogiques

Logiquement, elle entraîne un certain nombre de conséquences ; en orientant une part importante des élèves vers le lycée professionnel, les collèges ont pu se dispenser de rechercher les solutions qui ont été tentées ailleurs pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Cela est vrai des dispositifs du type quatrième d'aide et soutien ou troisième d'insertion ; les élèves de troisième d'insertion représentent, dans le public, 0,08 % des élèves de premier cycle en Bretagne contre 0,70 % en France entière. Mais cela est vrai également des pratiques pédagogiques : les observations menées discipline par discipline comme les visites d'établissement ont confirmé la permanence d'un type d'enseignement traditionnel, la conscience professionnelle des enseignants s'accompagnant d'un certain conservatisme pédagogique : parcours diversifiés ou travaux croisés, par exemple, suscitent souvent assez peu d'intérêt, et l'on tend à utiliser le moins possible les souplesses données par les fourchettes horaires pour reconduire l'ancienne organisation des enseignements.

Beaucoup de collèges tendent à corriger l'hétérogénéité en constituant des classes de niveau. Une analyse des résultats du brevet en Ille-et-Vilaine (1999) permet de calculer le nombre de collèges publics ou privés où l'écart entre les moyennes obtenues à l'examen (et non au contrôle en cours d'année) selon les classes est supérieur ou égal à trois points.

On observe que c'est le cas dans 17 collèges publics sur 56 (soit 30 %) contre 9 collèges privés sur 46 (20 %). Ces écarts de points peuvent atteindre jusqu'à 6 points dans les collèges publics. Une fois encore, il apparaît que les établissements publics fonctionnent sur un modèle plus traditionnel que celui de l'enseignement privé et hésitent moins à recourir à des classes de niveau.

On signale par ailleurs que le nombre des (très) petits collèges joue comme un frein aux évolutions pédagogiques.

	France métropolitaine	Académie de Rennes
Pourcentage de collèges de moins de 300 élèves (public + privé)	25,5%	39,5%

Des enseignants dont le service se retrouve partagé sur deux établissements s'investissent en effet moins dans la vie des collèges. Ce phénomène, joint au nombre important de personnels en temps partiel ou en cessation progressive d'activité (CPA), rigidifie les services et rend plus improbables le travail en équipe et les innovations.

Dans le **collège Penanroz de Pont-Aven**, (216 élèves pour 9 classes), on note ainsi que 50% des professeurs sont actuellement en CPA ou à temps partiel ; 37,5% ont un service partagé avec un autre établissement. Cette situation est souvent évoquée dans l'établissement comme un facteur très négatif pour l'implication des enseignants, les possibilités de rencontre et de concertation.

2.2.2.2. Les résultats

Les résultats, comme on l'a montré dans la première partie de ce rapport, sont tout à fait satisfaisants.

La réussite de l'académie apparaît dès les évaluations de CE2 et de 6^{ème}, dont les résultats sont régulièrement très au dessus de la moyenne nationale mais aussi des taux attendus compte tenu de la structure sociale de l'académie (voir pages 31-32).

Les résultats au brevet confirment cette réussite : l'académie est régulièrement de 6 à 8 points au dessus de la moyenne nationale, écart qui tend à s'accroître (voir page 36). De même pour les orientations après la troisième (voir page 27). Toutefois ces résultats, on l'a vu, demandent à être appréciés en tenant compte des sorties de fin de cinquième.

Ainsi le **collège Pierre et Marie Curie d'Hennebont** fonctionne sur un modèle pédagogique très traditionnel. Un consensus existe entre les enseignants pour préserver les « horaires-plafond », avec bien sûr comme conséquence le rejet des parcours diversifiés ou travaux croisés. L'aide aux élèves en difficulté est renvoyée à des remédiations extérieures à la classe, des recherches de diversification pédagogique au sein des classes étant perçues comme de nature à porter préjudice aux meilleurs élèves.

Les résultats sont très bons : en 1999, 92% de réussite au DNB (toujours plus de 80% les trois années précédentes) ; 67,3% de passages en seconde générale et technologique, 24% en seconde professionnelle ; les redoublements à ce niveau sont inférieurs à la moyenne académique (7,3%) et les sorties très faibles (1,8%).

Mais ces réussites doivent être mises en rapport avec les données observées la même année aux autres niveaux :

- forts redoublements (16,5% en sixième, 8,9% en cinquième, 16,1% en quatrième !) ;
- orientation très importante en quatrième technologique : 12,8% des élèves de cinquième, auxquels s'ajoutent 3,2% des doublants de quatrième (en 96, on atteignait même 23% de passages en quatrième technologique !).

Même si les résultats demeurent bons, la situation peut paraître préoccupante : leur traditionalisme structurel et pédagogique à la fois prépare mal les collèges de l'académie de Rennes à des évolutions qui sont pourtant inévitables : le modèle ancien que nous venons de décrire n'est en effet pas stable.

2.2.3. Des évolutions inévitables

La nouvelle organisation du cycle central du collège, en même temps que les évolutions des formations professionnelles, obligent à envisager une nouvelle logique.

D'ores et déjà, le fonctionnement du système a commencé à se transformer, et beaucoup de nos interlocuteurs en ont pris conscience et se rejoignent autour d'une analyse que l'on peut résumer de la façon suivante. Jusqu'à une date relativement récente, la tradition académique présentait les classes technologiques en lycée professionnel comme une voie de formation perçue positivement, et préparant efficacement les élèves à des poursuites d'études dans les voies professionnelles et technologiques ; on citait volontiers en exemple tel itinéraire exemplaire, menant un ancien élève de quatrième technologique, via les classes d'adaptation, jusqu'au DUT ou au delà.

Mais les nouvelles exigences des formations professionnelles et la nouvelle organisation du collège ont fragilisé ce modèle ; depuis un ou deux ans, les candidatures vers ces classes sont moins nombreuses : du coup, les lycées professionnels ont moins les moyens de les trier, et accueillent des élèves en situation d'échec plus accentué ; l'image des classes s'en ressent, ce qui compromet d'autant plus leur recrutement : cercle vicieux, qui tend à les faire apparaître comme une voie de relégation et qui rejoint la situation qu'ont déjà connue la plupart des autres académies. L'orientation des élèves sortant des classes de troisième technologique tend d'ailleurs à se dégrader. A la rentrée 1997, 84,3% se retrouvaient en CAP ou BEP, y compris agricoles ; en 1998 ils sont 83,1%, 79,7% en 1999.

L'exemple du **lycée professionnel Laënnec-Robidou** (Ille-et-Vilaine) illustre bien le caractère instable de cette situation.

Suite au transfert, il y a dix ans, des sections « arts graphiques et imprimerie » au lycée Coëtlogon de Rennes, l'effectif du lycée était tombé à 250 élèves. Même si l'ouverture d'un BEP électronique était censée compenser la perte de ces sections tenues pour prestigieuses, l'avenir du lycée n'était pas assuré et sa fermeture d'autant plus envisageable que les locaux exigeaient une complète rénovation. Tandis que la Région plaidait pour la fermeture des deux sites en centre ville sur lesquels est établi le lycée au profit d'une construction nouvelle rassemblant des formations professionnelles en un pôle aux équipements modernisés, les personnels du lycée entendaient bien demeurer dans leur établissement.

A cet égard le rôle des 4^{ème} et 3^{ème} technologiques fut manifestement de permettre la survie de l'établissement et de plaider en faveur de la rénovation des locaux en centre ville : fermer ces classes, c'était inévitablement aboutir à la fermeture du lycée faute d'effectif suffisant ; accroître leur effectif permettait à l'inverse au lycée de subsister et de justifier les besoins en locaux.

En conséquence, le lycée compte aujourd'hui vingt divisions dont six de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques. Quand les élèves de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques représentent un tiers de l'effectif, on comprend l'enjeu que constitue l'existence et le devenir de ces classes pour l'avenir du lycée.

Dans ce lycée, la part des classes technologiques a même été augmentée. Une classe supplémentaire de 3^{ème} technologique a ainsi été l'objet d'une négociation avec le délégué académique aux enseignements techniques à la rentrée 1997, celui-ci proposant, *"une division de 3^{ème} technologique avec, comme contrepartie, la création d'un CAP ITCF"* accepté alors dans son principe, mais aujourd'hui encore en négociation.

On ne peut manquer de rappeler que la nouvelle structuration du collège en trois cycles était décidée à cette date et qu'une telle ouverture n'était guère compatible avec la lettre et l'esprit de la réforme du collège. Elle ne faisait, de plus, que différer la question, inévitable, de l'évolution de ces classes en lycée professionnel.

L'existence de trois divisions de 4^{ème} technologique au lycée Laënnec-Robidou confirme donc que les collèges de cette académie continuent de pratiquer, de fait, une orientation en fin de 5^{ème}. 68 élèves sont ainsi entrés en 4^{ème} technologique dans ce lycée professionnel à la rentrée 1999 venant de 28 collèges publics (pour 65 élèves) et de 2 collèges privés (pour 3 élèves). Sans doute chaque collège n'est-il concerné que par quelques élèves, de 1 à 6 ; il n'empêche que la situation rencontrée au lycée Laënnec Robidou n'est pas unique en Bretagne et se rencontre dans d'autres lycées professionnels visités lors de la présente mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes.

L'ouverture d'une section d'apprentissage pourrait être une solution adaptée pour accompagner et compenser la fermeture progressive des classes de 4^{ème} technologique. Face à cette hypothèse, des différences d'appréciation existent entre professeurs et élèves. L'apprentissage est encore rejeté dans son principe par certains représentants des personnels de l'établissement disant que *"l'apprentissage se fait au détriment de la formation initiale dans l'académie"* et que *"le privé s'est emparé de l'apprentissage parce qu'il a les moyens de faire de la publicité pour ce type de formation alors que l'enseignement public n'a aucune possibilité de valoriser l'enseignement professionnel, aussi bon soit-il."* L'apprentissage semble en revanche apprécié par les élèves qui pensent que le choix fait par certains de leurs camarades ne résulte pas seulement de raisons pécuniaires mais s'explique parce que *"c'est un bon moyen de formation pour des élèves qui souhaitent sortir de l'école, et étudier tout en étant rémunéré"*.

La transformation progressive des classes 4^{ème} et 3^{ème} technologiques est cependant envisagée par la direction de l'établissement sur les trois prochaines années selon l'échéancier suivant :

- rentrée 2000 : transformation d'une 4^{ème} technologique en 3^{ème} professionnelle,
- rentrée 2001 : création d'un CAP-ITCF (installations techniques, courant faibles) avec suppression d'une deuxième 4^{ème} technologique,
- rentrée 2002 : création d'un BEP outillage, transféré du lycée professionnel Joliot Curie, et suppression de la dernière 4^{ème} technologique.

Les professeurs, quant à eux, souhaitent majoritairement conserver les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques en lycée professionnel. Leur position lors de la prérentrée a ainsi été de dire *"tant qu'il n'y a pas d'interdiction nationale et académique, nous tenons à garder ces classes en LP pour les élèves de moins de 16 ans, car nous avons maintenant acquis un savoir faire certain avec ces élèves ; mais nous ne souhaitons pas plus de 20 élèves par classe, 24 élèves en difficulté, c'est ingérable !"*

Le recrutement des élèves de lycée professionnel après la classe de 5^{ème} est pourtant débattu : pour les uns, arrivant plus tardivement en lycée, les élèves auront peut-être passé le cap le plus difficile de leur scolarité, pour les autres le maintien des élèves au collège est inutile et les enfonce dans la spirale de la désespérance scolaire. " *La réforme qui souhaite maintenir ces élèves démobilisés en collège pose la question de l'état dans lequel ils vont arriver en troisième et au lycée* ".

Une tension peut même se faire jour entre deux discours simultanés : le savoir-faire revendiqué avec les élèves en difficulté et la réussite obtenue avec les classes technologiques en lycées professionnels peut s'accompagner de l'aveu de difficultés de plus en plus grandes à faire face à des élèves dont le recrutement semble s'être modifié et le comportement s'être dégradé. Certains professeurs pensent d'ailleurs que le changement apporté par l'enseignement en lycée professionnel, avec les contenus, les pratiques et le type de prise en charge qui le distinguent de la pédagogie en collège, ne constitue plus désormais une rupture suffisante pour ce type d'élèves, qui posent des problèmes croissants dans le domaine de la vie scolaire.

2.2.4. Les perspectives envisageables

Il semble clair que l'ensemble de cette situation appelle à la fois, de la part de tous les acteurs, une prise en compte rapide et des mesures permettant de gérer avec prudence et progressivement les évolutions nécessaires.

Le développement du réseau de classes technologiques en lycées professionnels est en effet lié à la volonté de préserver l'existence de nombreux petits établissements : il faut leur proposer des solutions de remplacement. D'autre part, on l'a vu, les collèges sont souvent mal préparés à accueillir un public hétérogène.

Cette situation est bien sûr à apprécier sous réserve des évolutions éventuelles de la politique nationale concernant les collèges et les classes technologiques. Mais en tout état de cause les données présentées ci-dessus montrent que le statu quo n'est pas souhaitable dans l'académie de Rennes, où les taux excessifs de sortie de fin de cinquième ne peuvent représenter une solution d'avenir, et apparaissent clairement comme un signe de difficulté sociale et scolaire, non comme l'amorce d'une voie alternative de réussite.

Deux pistes semblent envisageables.

La première, actuellement envisagée par le rectorat, consiste à **maintenir en lycées professionnels des « troisièmes professionnelles » conçues pour servir d'initiation à la voie professionnelle**. Conforme à la nouvelle organisation du collège, cette solution peut permettre des innovations pédagogiques intéressantes. Six transformations de ce type sont prévues pour la rentrée 2000 et ont été intégrées dans le cadre de la contractualisation passée avec l'administration centrale.

La deuxième hypothèse, au fur et à mesure que les lycées professionnels perdront leurs classes technologiques, consiste à les inciter à **développer d'autres formations, formations continues (cette piste est explorée par la DAFCO) ou en apprentissage**.

Quelle que soit la solution retenue, on voit bien que ce dossier engage à la fois le pilotage des collèges et celui des lycées, avec des partenaires différents, conseil général ou régional. Il paraît clair que le cloisonnement des domaines de responsabilité entre rectorat et inspections

académiques, historiquement fort dans l'académie de Rennes, est particulièrement néfaste pour la conduite d'un tel dossier.



2.3.LE DEVENIR DES ELEVES : FORMATION PROFESSIONNELLE, ORIENTATION ET INSERTION

2.3.1. Un faible taux de sorties sans qualification mais une connaissance imprécise de cette situation

L'académie de Rennes est l'une de celles où l'on dénombre le moins de sorties sans qualification. Toutefois, les données disponibles ne sont pas actualisées et les indicateurs sont sujets à caution. En conséquence, l'importance exacte des sorties du système de formation initiale est difficile à apprécier.

Ainsi, le tableau ci-après retrace l'évolution des « sorties du premier cycle » entre 1994-95 et 1999-2000. Pour autant cette notion ne recouvre pas la définition des « sorties sans qualification ». Obtenue à partir des matrices de flux, elle ne peut pas identifier les sorties vers l'apprentissage ou l'agriculture (maisons familiales et rurales notamment). Cet indicateur donne donc les taux de sorties d'un système de formation, sorties qui ne correspondent pas nécessairement à des fins effectives de formation initiale.

	1994-95		1999-2000		Évolution	
	Public	Public + privé	Public	Public + privé	Public	Public + privé
6^{ème} Rennes	3	0,3	2,4	0	-0,6	-0,3
<i>France métro.</i>	2,4	0,8	2,4	0,6	0	-0,2
5^{ème} Rennes	7	3,3	5,3	2,3	-1,7	-1
<i>France métro.</i>	4,8	2,5	3,5	1,7	-1,3	-0,8
4^{ème} Rennes	2,7	0,8	3,9	2,2	+1,2	+1,4
<i>France métro.</i>	2,8	1,3	4,1	2,4	-1,3	+1,1
4^{ème} T. Rennes	11,2	7,2	12,6	7,7	+1,4	+0,5
<i>France métro.</i>	7,9	8	9,1	6,6	+1,2	-1,4
4^{ème} AS Rennes	29,3	47,9				
<i>France métro.</i>	22,5	28,6				
3^{ème} Rennes	14	6,8	17,3	8,3	+3,3	+1,5
<i>France métro.</i>	11,7	5,7	13,9	7,9	+2,2	+2,2
3^{ème} T. Rennes	32,5	16,4	41,1	34,6	+8,6	+18,2
<i>France métro.</i>	26,9	22,8	29,3	26,1	+0,8	+3,3
3^{ème} insertion	27,9	52,8	66,7	52,3	+38,8	-0,5
<i>France métro.</i>	60,6	54,3	58,5	55,6	-2,1	+1,3

Globalement les sorties du premier cycle représentaient 5.133 élèves en juin 1994, soit 3,1 % des effectifs, et 5.947 élèves, soit 3,8 %, en juin 1999.

Pour les sorties en fin de cinquièmes, quatrièmes et quatrièmes technologiques, on peut donner quelques indications par départements sur l'ensemble public et privé :

	1994-95	1999-2000	Évolution en points de pourcentage
5^{ème}			
• Côtes d'Armor	3,5 %	1,6 %	-1,9
• Finistère	2 %	2,5 %	+0,5
• Ille et Vilaine	3,7 %	2,5 %	-1,2
• Morbihan	2 %	2,6 %	+0,6

	1994-95	1999-2000	Évolution en points de pourcentage
4^{ème}			
• Côtes d'Armor	0,4 %	1,8 %	+1,4
• Finistère		1,9 %	+1,9
• Ille et Vilaine	0,3 %	2,6 %	+2,3
• Morbihan	1,9 %	2,2 %	+0,3
4^{ème} techno			
• Côtes d'Armor	8,7 %	12,3 %	+3,6
• Finistère			
• Ille et Vilaine	14,9 %	11,7 %	-3,2
• Morbihan	5,9 %	11,8 %	+5,9

A travers ces données, il se confirme que l'académie de Rennes connaît des taux de sorties plus élevés qu'en moyenne nationale en fin de cinquième et à l'issue des quatrièmes et des troisièmes technologiques, phénomène particulièrement marqué dans l'enseignement public comme on l'a déjà noté précédemment. Cependant, le fait le plus significatif est bien l'augmentation de ces sorties au cours des cinq dernières années, en particulier dans les départements où il y a le plus d'orientation vers les classes de quatrièmes et de troisièmes technologiques. **C'est bien le signe que ce type d'orientation n'a plus aujourd'hui les vertus qu'on pouvait lui prêter pour assurer des poursuites d'études qualifiantes.**

La particularité de l'académie avec ses multiples réseaux de formation rend certes difficile l'exploitation de ces données qui ne fournissent en fait que des soldes. **Ce pourrait donc être un axe de travail important pour les services rectoraux, en liaison avec la région et les autres administrations, de se doter d'outils pour assurer un meilleur suivi de ces jeunes** (sorties réelles, sorties vers d'autres réseaux, détour par la mission générale d'insertion, les maisons familiales rurales puis retour dans le système de formation initiale).

Pour autant, quelques informations sur ce que l'on qualifie de sorties sans formation peuvent être tirées des notes d'information du ministère :

En 1990 (cf. note n° 92-33), la Bretagne comptait 4,5 % de sorties sans qualification et se situait au second rang après Limoges ; ce très faible taux pouvait être corrélé avec celui, élevé, des orientations vers l'enseignement agricole (1^{er} rang avec 9,3 %). Après le premier cycle, 57,1 % des jeunes bretons poursuivaient leurs études en lycée général et technologique plaçant l'académie au 4^{ème} rang national. L'ensemble des abandons en cours de cycle professionnel se situait à 3,5 %, soit le second rang après Limoges (2,9 %).

En 1993 (note n° 95-34), le profil de la Bretagne s'était amélioré avec 4 % de sorties sans qualification (moyenne nationale : 8,4 %) ; 25 % des jeunes bretons sortaient au niveau V (moyenne nationale : 25,6) et 72,2 au niveau IV (moyenne nationale 63,1). Le taux d'accès au lycée d'enseignement général et technologique se situait à près de 60 % et la place des lycées agricoles demeurait la première de France (8,4 %).

Les dernières données disponibles confirment pour 1994 et 1995 moins de 5 % de sorties sans qualification alors que la moyenne nationale s'est située à 7,7 % et 8,4 %. En 1995, la Bretagne, la Franche Comté et le Limousin sont les seules régions à avoir ce faible taux de sorties.

Les derniers résultats de l'enquête « insertion dans la vie active » (IVA) indiquent également une bonne insertion professionnelle au niveau V et très bonne au niveau IV (voir ci-dessus

point 1.6.5.3. p.). En février 1998, 49,7 % des titulaires d'un BEP ou CAP avaient un emploi non aidé (moyenne nationale 42,7 % - 4^{ème} rang) ; ce taux était de 59,6 % pour les bacs technologiques (moyenne nationale 47,6 % - 1^{er} rang), 67,2 % pour les bac pro (moyenne nationale 54,6 % - 2^{ème} rang) et 64,6 % pour les BTS (moyenne nationale 62,9 % - 8^{ème} rang)

On dispose par ailleurs d'études sur l'insertion des apprentis par l'enquête *IROISE*. Elle concerne près de 1 600 jeunes et montre que quatre secteurs offrent un fort taux d'emploi et une stabilité de cet emploi : le bâtiment (gros œuvre, génie civil), la mécanique, le bois, l'électricité – électronique – électrotechnique. Par contre, le chômage est élevé et les contrats moins stables dans la production alimentaire, les structures métalliques et l'agriculture.

Le ministère de l'agriculture mène pour sa part des enquêtes sur les jeunes ayant passé le BTA et le CAPA sous statut scolaire. Ainsi, au bout de 4 ans, 78 % des jeunes titulaires du BTA travaillent et les trois quarts qui travaillent ont signé un contrat à durée indéterminée. 46 % d'entre eux travaillent dans l'agriculture.

Malgré ces constats positifs, on doit noter des difficultés à traiter les élèves en difficulté.

L'insuffisante prise en compte des élèves en difficulté a déjà été soulignée, tant dans le premier degré (supra pages 55-56) qu'au collège (supra page 66). Pour remédier à cette situation l'un des axes du projet de l'académie traite, dans le cadre de la formation initiale, de la politique en faveur de ces jeunes. En plus des pédagogies différenciées, le projet propose neuf axes :

1. permettre une détection plus précoce des difficultés d'apprentissage (rôle des RASED) ;
2. mieux accueillir les élèves handicapés ;
3. repérer les difficultés des collégiens et construire des réponses adaptées ; une brochure sur ce sujet avec des exemples de réussites est à disposition des équipes éducatives ;
4. redonner confiance aux élèves en rupture (tutorat) ;
5. mettre en œuvre la politique d'intégration des SEGPA en collège ;
6. dynamiser l'éducation prioritaire ;
7. proposer à chaque jeune une nouvelle chance ;
8. structurer les démarches dans les établissements ;
9. accompagner les équipes par une mise en réseaux des ressources.

Les points 3 à 7 ont fait l'objet d'une demande d'accompagnement dans le cadre de la contractualisation et sont en partie retenus.

Toutefois, on peut s'étonner de ne pas voir inscrite la problématique des classes technologiques en lycées professionnels et de la part qui doit leur être laissée dans ce dispositif. Le point 3 impose en effet de conduire une politique très volontariste si ces classes reviennent en collège. Il est vrai que le discours ministériel est parfois mal arrêté sur ce sujet et que ses fluctuations ne peuvent avoir qu'un impact très négatif pour conduire une action qui doit s'inscrire dans la durée. Toutefois, le travail expérimental sur des troisièmes professionnelles a bien été retenu dans le cadre de la contractualisation.

Les parcours atypiques et souvent très personnalisés de certains élèves ne sont pas réellement suivis par l'académie ; ils se traduisent par des sorties temporaires ou non du système de l'enseignement public vers d'autres filières (agriculture et notamment maisons familiales et rurales) ou encore pour un contrat à durée déterminée. Les conseillers d'orientation

rencontrés indiquent que les retours de ces élèves dans le système « normal » sont très mal pris en charge.

Si plusieurs interlocuteurs ont souligné l'attention plus forte portée à ces élèves dans le réseau privé et notamment dans celui de la voie professionnelle, une étude plus fine de cette question serait nécessaire pour en tirer des enseignements.

Des indications sur l'orientation en voie professionnelle peuvent être tirées des matrices de flux concernant le devenir des élèves de troisième générale pour la dernière rentrée et, en italique, pour la rentrée 1994-95 :

	Public Rennes	Privé Rennes	Public+privé Rennes	Public France	Privé France	Public+privé France
3 ^{ème} techno	0,02 <i>0,03</i>	0,13 <i>0,03</i>	0,13 <i>0,04</i>	0,03 <i>0,04</i>	0,12 <i>0,09</i>	0,1 <i>0,09</i>
1 ^{ère} CAP2	0,79 <i>0,94</i>	0,8 <i>0,6</i>	1,09 <i>0,97</i>	1,13 <i>0,98</i>	0,77 <i>5,4</i>	1,45 <i>1,2</i>
2de PRO	15,66 <i>15,5</i>	16,6 <i>15,3</i>	19,73 <i>18,44</i>	20,4 <i>19,53</i>	10,3 <i>10,62</i>	21,4 <i>20,7</i>

On peut noter la tendance générale à l'augmentation des flux vers la voie professionnelle dans le privé et le taux supérieur d'un point des passages en seconde professionnelle. Ces tendances ne se retrouvent pas dans le privé au niveau national. Elles sont cependant cohérentes avec la spécificité de la situation académique et ont une double explication. Le privé oriente en effet légèrement plus vers la voie professionnelle après la classe de troisième dans la mesure où il a davantage conservé les élèves au collège que l'enseignement public ; de plus, disposant d'un important réseau de formation professionnelle, notamment dans le secteur tertiaire, il trouve ainsi le moyen de l'alimenter.

2.3.2. le chômage des jeunes : existe-t-il une spécificité bretonne ?

2.3.2.1. De quel chômage parle-t-on : chômage des non-qualifiés ou chômage des qualifiés ?

L'importance du chômage des jeunes est généralement liée au nombre élevé des sorties sans qualification. Le chômage traduit alors un déficit de qualification. A cet égard, comme on vient de le voir, la Bretagne devrait être en position favorable. Il se pourrait cependant que le niveau élevé de formation atteint dans la région soit source d'inadéquation entre les qualifications acquises et les emplois offerts. Dans son ouvrage intitulé « *Demain la Bretagne* »⁴⁹ publié en 1997, Yves MORVAN affirme en ce sens que : « les classes d'âge ayant le baccalauréat sont passées de 59,4 % de la population des jeunes de 17-25 ans en 1992, à 73,6 % en 1995 (contre respectivement 51,1 % et 62,9 % au niveau métropolitain). Le résultat c'est que bon nombre de diplômés ne parviennent pas à se faire embaucher en Bretagne ; on peut y voir le signe d'une déficience : l'incapacité à caser tous ces diplômés sur place, ce qui plaidera pour une évolution du système productif dans le sens d'un renforcement des besoins de qualifications ; on peut aussi y voir une force : être capable d'alimenter les autres régions. »

⁴⁹ Yves Morvan, *Demain la Bretagne, ou les métamorphoses du modèle breton*, éditions Apogée, Rennes, 1997.

2.3.2.2. Les résultats des entretiens menés pendant la mission

Sur cette question, le proviseur du lycée professionnel Coëtlogon estime qu' « on note un décalage entre le niveau de formation et les emplois offerts. Beaucoup d'entreprises sont prêtes à recruter aux niveaux IV et V dans des spécialités comme le bâtiment, les métiers du secteur industriel mais ne trouvent pas les jeunes formés. L'absence de mobilité des jeunes qui souhaitent rester dans leur environnement très proche, est également un obstacle. Ainsi, des formations dérogatoires en mécanique pourraient être proposées à des bénéficiaires du RMI au niveau bac pro si l'enseignement général est acquis ».

Corrélé aux sorties, le taux de chômage suit évidemment une courbe sinusoïdale liée à la période de fin de formation : le taux est plus élevé en septembre, plus faible en mars. Il varie de 37 000 à 22 000 jeunes chômeurs de moins de 25 ans en Bretagne. Pour le délégué académique à la formation continue (DAFCO) ce nombre se décompose de la façon suivante :

- 2 000 seulement sont en dessous des niveaux VI et V bis.
- 10 000 sont au niveau CAP-BEP-Bac. Ils trouvent un emploi dans les 9 mois qui suivent leur sortie de formation avec des difficultés dans le secteur tertiaire où les diplômés ont une insertion plus lente mais néanmoins réelle .
- 10 000 ont le bac ou bac + 2 : c'est là où se situent les plus grandes difficultés avec des formations qui sont diplômantes mais pas qualifiantes. Enfin, les difficultés se rencontrent également avec certains étudiants au niveau bac + 6 ou bac + 7 qui se retrouvent en situation de déqualification.

« Cette situation de l'emploi a des conséquences sur les formations continues à offrir et doit se traduire par un effort pour convaincre des étudiants ayant atteint un niveau « bac + » d'aller vers des emplois de niveau V grâce à un jeu sur les équivalences et le positionnement. Ces formations ne comportent pas de partie générale mais se concentrent sur la partie professionnelle. Or, l'opportunité existe d'insérer ces jeunes dans l'artisanat où le niveau actuel des dirigeants est peu élevé, posant de fait un problème de succession compte tenu de l'âge élevé de certains artisans. La baisse actuelle du chômage des jeunes, conjuguée à la reprise économique, aboutit à une pénurie de main d'œuvre dans plusieurs secteurs : hôtellerie-restauration, bâtiment, agro-alimentaire, métallurgie (cf. les besoins à Saint-Nazaire). En conséquence, le dispositif de formation continue doit de plus en plus à répondre à des demandes individuelles et rencontre des difficultés à constituer des groupes. La concurrence de l'apprentissage s'ajoute à ce contexte. »

Le discours du directeur régional du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (D.R.T.E.F.P.) est un peu différent :

Selon son analyse, le chômage des jeunes de moins de 26 ans en Bretagne est marqué par :

- une forte baisse depuis 1996 : moins 35 % en 30 mois , les effectifs passant de 28 000 à 18 000 ;
- les jeunes sont la première catégorie à avoir bénéficié du recul du chômage ;
- les jeunes représentent une proportion de 19 % dans l'ensemble des demandeurs d'emploi ;
- une durée de chômage plus courte pour les jeunes de niveau I, II, III, IV et plus longue pour les niveaux V et V bis ;
- une concentration des demandeurs d'emploi dans le tertiaire (secrétariat, bureautique qui touche près de 55 % de femmes et 57,4 % de jeunes) ;

- une forte baisse du chômage (- 20 %) dans le secteur des métiers manuels et dans le bâtiment, une forte demande de personnes qualifiées dans la métallurgie (secteur automobile avec Citroën à Rennes et l'ouverture en Ile-et-Vilaine d'une usine Mitsubishi) ou l'hôtellerie ;
- des évolutions dans le sens favorable dans trois départements (avec toutefois un taux de chômage qui reste plus important dans le Morbihan et une situation plus difficile dans le Finistère qui réagit aujourd'hui avec retard (l'écart entre le Finistère et l'Ile-et-Vilaine a doublé passant de 0,7 à 1,6 point).

Sur cette question du chômage des jeunes, il est à noter que le discours dénonçant le risque d'un excès de qualification ne rencontre guère d'écho dans cette région. Il semble bien que tous les acteurs du monde économique et politique s'attachent plutôt à souligner le niveau de la formation atteint en Bretagne et se félicitent de l'importance des progrès réalisés en matière de qualification. Il n'en demeure pas moins qu'un débat existe quant à l'articulation entre les diplômes et les compétences requises par les emplois offerts. Sans jamais remettre en cause le besoin de formation, la demande porte sur une meilleure adaptation aux emplois. Il ne s'agit donc pas de baisser le niveau des formations mais de mieux l'adapter.

2.3.2.3. Une inadaptation des formations aux emplois de Bretagne pour des jeunes peu mobiles ?⁵⁰

Les témoignages recueillis conduisent à reproduire les conclusions d'une étude de l'INSEE. Le taux d'activité des jeunes de moins de 25 ans est beaucoup plus faible en Bretagne que dans l'ensemble de la France et cela est largement dû au fait que le taux de scolarisation y est le plus élevé de France ; on a estimé que sa progression entre 1982 et 1990 avait contribué à « soulager » le marché du travail breton de plus de 45 000 actifs.

Pourquoi alors la proportion de jeunes chômeurs bretons de moins de 25 ans est-elle plus importante que la moyenne française (22,3 % en 1997 contre 20,2 %) et cela alors qu'il sort de l'appareil de formation régional moins de jeunes sans diplôme que dans l'ensemble du pays : 7,4 % des jeunes demandeurs d'emploi sont sans diplôme autre que le certificat d'études contre 15 % pour l'ensemble de la France ?

Répartition des demandeurs d'emploi en fonction du diplôme obtenu				
	Bretagne	Régions hors Ile de F.	Ile de France	France
Bac+3 ou 4	5,5 %	3,4 %	5,2 %	3,7 %
Bac+2	17,9 %	11,9 %	12,0 %	11,9 %
Bac, BTn, BT, BP	27,4 %	23,2 %	22,3 %	23,1 %
BEPC, BEP, CAP	41,8 %	46,8 %	43,6 %	46,4 %
Ss diplôme ou CEP	7,4 %	14,6 %	17,0 %	14,9 %

Au delà de l'explication statistique simple, l'INSEE s'interroge sur la distorsion entre la nature des emplois offerts en Bretagne et la formation des jeunes bretons. On observe, premièrement, que la part des jeunes bretons de moins de 25 ans ayant au moins le baccalauréat est plus importante que celle des jeunes de l'ensemble des régions de province (20,6 % contre 17,6 %) :

⁵⁰ Extrait d'une étude de l'INSEE publiée dans la revue *OCTANT* (n° 76 – décembre 1998)

Niveau de formation des jeunes de moins de 25 ans				
	Bretagne	Régions hors Ile de F.	Ile de France	France
<i>En cours d'études</i>	64,4 %	59,1 %	61 %	59,4 %
Bac + 3 ou 4	1,4 %	1,2 %	3,0 %	1,5 %
Bac + 2	6,5 %	5,7 %	8,0 %	6,1 %
Bac, BTn, BT, BP	12,7 %	10,7 %	13,6 %	11,2 %
BEPC, BEP, CAP	55,0 %	48,7 %	44,8 %	48,0 %
Ss diplôme ou CEP	24,4 %	33,7 %	30,6 %	33,2 %

Deuxièmement, le maillage de premiers cycles de formation universitaires, de STS et IUT permet à un grand nombre de jeunes de suivre une formation supérieure sans s'éloigner.

L'industrie bretonne a d'ailleurs eu largement recours à cette main d'œuvre entre 1982 et 1990, grâce à une industrie plutôt résistante : le nombre de techniciens a progressé de 24 % en Bretagne contre 9 % en moyenne et celui des ingénieurs de production a progressé de 45 % pour une moyenne de 15 %.

Le développement des emplois ne suffit pas à absorber le flux des jeunes diplômés entrant sur le marché du travail.

	Bretagne	Régions hors Ile de F.	Ile de France	France
Cadres et dirigeants	8,3 %	9,3 %	20,9 %	12,2 %
Professions intermédiaires	17,8 %	19,3 %	24,7 %	20,6 %
Employés	31,2 %	29,9 %	29,9 %	30,1 %
Ouvriers	37,8 %	36,1 %	21,8 %	32,3 %
Apprentis, stagiaires	4,9 %	5,4 %	2,8 %	4,8 %

Il y a moins d'emplois salariés qualifiés dans l'appareil productif breton : 26,2 % des emplois sont de niveau cadres et professions intermédiaires contre 32,8 % pour la France et 28,6 % pour la province. En contrepartie, les titulaires de BEP et de CAP s'insèrent relativement mieux dans les entreprises bretonnes que dans les autres régions.

Ainsi, le tableau de la page précédente montre que sur 100 chômeurs, plus de la moitié (50,8 %) ont au moins le baccalauréat en Bretagne contre 38,7 % pour la France et également 38,5 % pour la province. Ce décalage explique la forte émigration des jeunes, notamment entre 1982 et 1990. L'expansion économique de la Bretagne ces dernières années a certainement contribué à ralentir ce flux migratoire puisque son taux de croissance de l'emploi salarié entre 1989 et 1997 a été de 9 % contre 3,5 % pour la France ; les résultats du dernier recensement devraient permettre de le préciser.

On observe encore qu'environ 45 % des jeunes de niveau baccalauréat et bac + 2 ont exercé une activité réduite (78 heures et moins tout en conservant le bénéfice de l'inscription à l'ANPE) ; ces opportunités, notamment dans les activités saisonnières, ont pu contribuer à limiter l'émigration de ces jeunes.

Les conclusions du délégué académique à la formation continue retrouvent là tout leur sens et c'est une partie de l'enjeu de la carte des formations.

2.3.3. La carte des formations et l'insertion professionnelle

Ce point a fait l'objet de plusieurs entretiens avec le DAET et ses services ainsi qu'avec la région. De part et d'autre, un remarquable travail est effectué mais on note une certaine incompréhension et cette opération gagnerait à être mieux pilotée, mieux coordonnée et mieux articulée avec les besoins de la profession. La mise en place des bassins devrait y contribuer.

2.3.3.1. L'élaboration de la carte des formations entre initiatives et inertie⁵¹

■ Le rectorat est à l'origine du processus mais ce sont les lycées qui ont l'initiative

Les établissements sont sollicités en juin de l'année n pour la rentrée de l'année n + 1 quant aux évolutions des formations souhaitées.

C'est à partir de documents réunis dans un classeur, régulièrement actualisés, sur les formations, leurs débouchés et leurs perspectives d'évolution et qui constituent un outil remarquable d'aide à la décision, que le dialogue s'instaure jusqu'au 20 septembre. Neuf contrats d'objectifs ont été signés et trois sont en cours de signature concernant les principaux secteurs de l'économie bretonne (à l'exception du tertiaire de bureau) ; ils permettent une concertation permanente entre Recteur, préfet et président de région, branches professionnelles.

La DOS transmet au DAET les dossiers à étudier - de l'ordre de 350 - pour diffusion auprès des corps d'inspection ; les dossiers sont également transmis à la région. Plusieurs avis sont recueillis : ceux des corps d'inspection pour les aspects pédagogiques, ceux de la région pour les équipements et ceux des professions. On note que la région se conforme aux avis de la profession sauf problème majeur en matière d'équipements.

Compte tenu du contexte particulier de la région où l'on note un décalage sensible entre les niveaux de formation et les emplois offerts, l'avis des professions est très important. Lorsque le travail est bien fait - ce qui n'est malheureusement pas le cas de toutes les branches professionnelles - l'analyse porte sur l'évolution de la profession et sur les niveaux de formation les mieux adaptés. Dans un contexte de reprise économique où les emplois de production ont du mal à être pourvus, ces avis doivent être soigneusement examinés et gagneraient à être mieux relayés au niveau des conseillers d'orientation.

Ainsi, le secteur du bâtiment a réalisé une étude très détaillée sur les perspectives par métier en termes qualitatifs et quantitatifs. De même encore, de nombreuses études sont faites au niveau de bassins d'emploi. C'est le cas dans le Pays de Fougères-Vilaine-Vitré où l'on souligne les difficultés de recruter dans l'électronique, l'agro-alimentaire et les métaux/mécanique/plastique des personnels suffisamment formés et qualifiés.

Selon des témoignages recueillis, le secteur privé travaille beaucoup mieux avec les entreprises, notamment tertiaires ; cela tient en grande partie à l'histoire de la création des

⁵¹ Sur ces questions relatives à l'élaboration et à l'évolution de la carte des formations, on pourra se reporter à un récent rapport conjoint des deux inspections générales : Thierry BOSSARD, Claude BOICHOT, *L'analyse des mécanismes de prise de décision dans la maîtrise de la carte des formations*, rapport IGAENR/IGEN n°00/0002-007, février 2000. Les analyses qu'il développe de façon plus détaillée et les propositions qu'il formule sur le processus d'élaboration de la carte des formations s'appliquent à l'académie de Rennes.

lycées professionnels privés, constitués autour de PME à caractère souvent familial et qui disposent d'un très bon réseau d'insertion.

Les décisions sont arrêtées au CTP de décembre.

Le Recteur a affiché une volonté très claire de travailler exclusivement par transformations : toute création doit être compensée par une fermeture. Très souvent cela apparaît impossible si l'on raisonne au seul échelon de l'établissement. Ce travail devrait donc être réalisé par bassin en liaison avec le réseau déjà constitué de la mission d'insertion, notamment pour les formations professionnelles. Dans le processus d'élaboration de la carte des formations, on ne saurait, en effet, se contenter d'une approche qui procède établissement par établissement comme c'est encore trop souvent le cas dans la plupart des académies. Semblable méthode entretient un morcellement de l'offre, est mécaniquement inflationniste et repose sur une responsabilité géographique limitée favorisant la culture du particularisme d'établissement. Bien évidemment ces remarques, comme le rapport cité plus haut le précise, ne valent pas spécialement pour l'académie de Rennes.

On doit au contraire noter le rôle plus important donné par le recteur au bassin dans la préparation de la rentrée 2000. L'évolution de la carte académique se faisant désormais par transformations, la tendance pouvait être forte d'appliquer ce principe dans chaque établissement. Son application à l'échelon du bassin traduirait une première réussite du nouveau dispositif. Cette démarche est pourtant très difficile à faire admettre et l'objectif du coût nul n'est donc pas réellement atteint. Pourtant, 133 formations ont moins de 8 élèves en lycées professionnels, ce qui coûte cher pour un service rendu souvent faible : aussi des fermetures doivent-elles être envisagées. Des groupes de travail réunissant le public et le privé y réfléchissent. Au niveau des bassins, le travail se fait avec la mission d'insertion pour proposer des formations en CAP.

On peut espérer que ces modifications dans la procédure permettront de remédier à un défaut souvent signalé. Il ressort, en effet, des témoignages recueillis dans plusieurs établissements que le processus d'élaboration de la carte des formations, s'il sollicite fortement les lycées pour formuler les propositions de formations, manque encore de transparence au moment des choix et tarde à communiquer les décisions prises.

Quant à l'évolution de la carte, les résistances aux changements viennent des élèves - très peu mobiles - et des syndicats. Il n'y a pas trop de problèmes de concurrence public/privé, dans la mesure où le privé est plutôt orienté vers le secteur tertiaire. Il n'y a pas de blocage de la part de la région car, même en cas de réorientation, il n'y a pas fermeture complète des équipements qui peuvent être réutilisés.

Pour ce qui concerne d'autres enseignements, le recteur procède à une régulation de l'offre de formation par le biais des effectifs. Cette méthode vaut pour les options dont les effectifs sont inférieurs à 8 élèves, ou les classes préparatoires aux grandes écoles pour les divisions qui comptent moins de 15 élèves. Dans les deux cas ces structures n'ont pas vocation à être maintenues. Ceci a été nettement rappelé aux établissements.

A cet égard, on ne saurait sous-estimer le poids des contraintes liées aux personnels en place, difficiles à reconvertir. Les actions les plus positives portent sur les reconversions liées aux besoins des établissements, notamment en assistant à chef de travaux. Les inspecteurs d'académie travaillent au-delà du bassin, par exemple, pour rationaliser les formations dans les métiers du bâtiment.

En contrepartie du nombre élevé de petits établissements, l'académie dispose d'un bon maillage de formations très diversifiées, jusqu'au niveau bac + 2. Les cartes jointes en annexe⁵² le montrent et cela entre bien dans le cadre d'une politique d'aménagement du territoire. On trouve la formation souhaitée dans un rayon de moins de 50 km. C'est le résultat d'une phase d'expansion qui, jusqu'à il y a environ 3 ans, permettait de bien remplir les formations ; on comptait alors moins de 100 places vacantes dans l'académie. **Il est souhaitable que la politique de rationalisation qui est aujourd'hui justement conduite, préserve autant que possible cette proximité de l'offre de formation.**

■ Le regard critique de la région

La concertation entre la région et les branches professionnelles est régulière et permet d'obtenir des données périodiquement actualisées sur les besoins en formation par rapport à l'évolution des emplois. C'est principalement le cas dans le bâtiment.

Le travail important avec le conseil régional ne donne pas d'orientations précises en termes de carte scolaire mais concernant la relation formation-emploi et l'analyse des évolutions économiques de la région. Ainsi, c'est l'Ille et Vilaine qui a créé le plus d'emplois industriels dans les dix dernières années tandis que d'autres pans entiers de ce secteur s'effondrent (défense) mais faute de tradition industrielle, les formations correspondantes sont difficiles à remplir.

La région dispose par ailleurs d'observatoires locaux des formations, mis en place par les élus, dans tous les bassins et principalement à Brest et Rennes. Des études sont également faites par la chambre de commerce et d'industrie.

La région souligne qu'elle est la seule à avoir une vue d'ensemble sur l'appareil de formation initiale, continue, par apprentissage ou encore par d'autres ministères, agriculture notamment. Elle a mis en place un dispositif très complet d'analyse de l'emploi et des formations par grands secteurs professionnels qui a toutefois l'inconvénient d'être très long à mettre à jour. Elle souhaiterait que les LP en perte d'effectifs fassent de la formation continue et de l'apprentissage mais on se heurte à un double obstacle : le manque d'enseignants dans certaines disciplines (ex : arts graphiques) ou l'implantation de l'établissement (isolement, éloignement par rapport aux entreprises).

Significative est à cet égard la réaction du **lycée Chaptal de Quimper**. L'établissement suit sa logique propre, dans un climat de concurrence très sensible avec les établissements voisins. L'idée d'une souhaitable régulation, d'une recherche de complémentarités, au niveau académique, est d'ailleurs plutôt mal reçue par l'ensemble des acteurs de l'établissement, surtout si elle doit être étendue au privé. Le proviseur, suivi visiblement par tous, réagit avec beaucoup d'hostilité à l'idée que la région puisse se soucier d'une rationalisation des implantations de formations professionnelles sur l'ensemble public-privé ; la logique de l'établissement est clairement celle d'une concurrence systématique entre les deux systèmes : à toute offre de formation du privé doit correspondre une offre du public.

La situation propre à la Bretagne avec la multiplicité des acteurs concernés compte tenu de la diversité des réseaux de formation (éducation nationale - enseignement public et enseignement privé -, enseignement agricole public et privé, enseignement maritime,

⁵² annexe n° 2

apprentissage sans oublier la formation continue) peut rendre plus délicat le positionnement du recteur d'académie. **Toutefois, dans le secteur de la formation professionnelle tout particulièrement, l'éducation nationale ne peut se contenter de relations bilatérales avec les différents partenaires, laissant à la Région seule la vue d'ensemble et la responsabilité des arbitrages. Il semble à la mission que, sans rien perdre de ses prérogatives et de ses compétences, le recteur aurait tout à gagner à entrer plus avant dans une logique qui favorise les rencontres régulières entre tous les partenaires concernés, représentants de l'Etat, des collectivités territoriales, du monde économique et social.**

2.3.3.2. Carte des formations, évolution de l'emploi et insertion

Le tableau ci-joint récapitule les ouvertures et fermetures de formations depuis 1996.

	Ouvertures et fermetures de 1996 à 2000					
	BAC PRO	BEP	CAP	MC	BTS	TOTAL
Agro alimentaire, alimentation	3	2		1		6
Bâtiment, bois et matériaux	5	5	2	3	2	17
Productique, mécanique	6	1	- 3	- 1	1	4
Carrosserie automobile		1	1			2
Mécanique véhicules		1	4	- 1		4
Commande transfo, maintenance	7	- 2		- 1		4
Structures métalliques	1		- 3	1		- 1
Construction produits industriels				- 1		- 1
Electronique	1	1		3		5
Electrotechnique	4	- 3	1		1	3
Transport magasinage	1	4				5
Installations sanitaires, énergie	1		1			2
Propreté sécurité		- 2	4			2
Imprimerie			1	2		3
Matériaux souples			- 1	2		1
Santé, travail social	3	2	- 3	6	1	9
Hôtellerie, tourisme	3	6	5	3		17
Commerce, vente	3	2	1	3	- 1	8
Secrétariat, comptabilité	- 3	- 6	6		5	2
TOTAL	35	12	16	20	9	92

Il montre les secteurs qui ont bénéficié le plus d'ouvertures : bâtiment, construction et bois, hôtellerie et tourisme, agro-alimentaire, commerce et vente, productique et ceux qui font l'objet de fermetures (structures métalliques). On dispose d'autre part du tableau de l'INSEE sur l'évolution de l'emploi salarié et de l'évolution des entrées en formation. Cependant ces deux documents ne portent pas sur la même période et surtout, les secteurs économiques ne se recoupent pas. Il est donc très difficile de dire si la carte des formations s'adapte bien à la demande de l'économie, même s'il est évident que le lien ne doit pas être strict. On peut néanmoins tenter de rapprocher ces deux séries d'informations.

Le tableau ci-après donne les résultats de cette comparaison.

	Total formations ouvertes 96 à 2000	Total entrées en formation 95/00	Evolution emploi 92/97	Evolution emploi 92/97
Agriculture / Agro alimentaire	6	1 087	7 768	9,92%
INDUSTRIEL				
Construction/Bâtiment, bois et matériaux	17	2 301	-913	-1,70%
Industries automobile, navale et aéronautique	5	5 589	-3 581	-14%
Imprimerie/journalisme, communication	3	1 498	596	8,80%
Matériaux souples	1	3 284	-1 777	-19,74%
Autres industriel	17	29 634	9 217	
Total industriel	43	42 306	3 542	1,54%
TERTIAIRE				
Santé, travail social, coiffure	9	4 711	20 090	16,93%
Hôtellerie, tourisme	16	9 329	4 041	17,70%
Transport magasinage	5	2 311	2 473	7,40%
Autre tertiaire	10	47 223	26 594	7%
Total tertiaire	40	63 574	53 198	9%
TOTAL	89	106 967	64 508	7%

Si l'on prend l'exemple du secteur agro-alimentaire, qui recouvre les industries correspondantes, dont on a vu la place dans l'économie bretonne, on constate que la plupart des établissements de formation initiale relèvent du ministère de l'agriculture et on peut s'interroger sur la politique de l'académie. Ainsi, il est noté que « la constitution d'un pôle de formation agro-alimentaire pourrait être envisagée en liaison avec la profession » mais une telle demande avait été formulée par le LP de Locminé et n'a pas été suivie.

Par ailleurs, les remises en cause du « modèle » agricole breton en raison de son impact très négatif sur l'environnement doivent inciter l'éducation nationale à mettre en place des formations à l'environnement, dans le secteur des biotechnologies notamment, où elle dispose de compétences qui peuvent s'appuyer sur des centres de recherche reconnus.

Dans un autre domaine, le bâtiment, la profession a mené une étude très complète sur les besoins de chacun de ses secteurs d'activité. La difficulté est là de convaincre les jeunes de s'engager dans des formations où les effectifs trop faibles risquent de contraindre à des fermetures.

Il apparaît donc qu'un travail important doit être mené sur ce thème. Il doit mieux cerner les métiers porteurs et les niveaux de qualification requis pour une bonne insertion professionnelle. Une vue d'ensemble de tous les appareils de formation s'impose par ailleurs comme le préconise la région. A cet égard, on pourrait souhaiter une meilleure coordination entre bassins de formation et bassins d'emploi et modifier la démarche de proposition des ouvertures et fermetures actuellement à l'initiative des établissements⁵³.

⁵³ Cf. le rapport IGAENR/IGEN sur *L'analyse des mécanismes de prise de décision dans la maîtrise de la carte des formations*.

Le témoignage du DAFCO est intéressant. Il estime lui aussi, compte tenu de la baisse des effectifs en formation initiale dans les lycées professionnels qui menace leur existence, que **la formation continue serait un moyen de maintenir ces établissements** et de répondre à la demande individuelle. Actuellement, 500 jeunes sont ainsi en formation récurrente en LP avec des contrats de qualification : leur bon niveau général permet de centrer la formation sur l'aspect professionnel. La difficulté rencontrée tient à la capacité de réponse des LP : la participation à la formation continue n'étant pas obligatoire, certains enseignants s'y opposent alors même qu'il s'agit de sauver leur LP.

Un dispositif de formation ouverte et à distance a été lancé, s'appuyant sur les collègues. Cette formation se fait en partie sous forme « présenteielle » accompagnée d'un tutorat. Elle s'appuie sur le réseau des collègues compte tenu du bon maillage du territoire qu'ils offrent et vise un public peu mobile géographiquement, comme l'artisan ou la femme du médecin local : « le breton qui n'a pas émigré n'est pas mobile ». Les formations offertes sont générales et vont du niveau V au niveau IV. Il s'agit souvent d'initiation à la bureautique, à l'informatique mais aussi de formations en langues vivantes. 4 ou 5 collègues sont déjà inscrits dans ce dispositif. Dans la recomposition récente des GRETA, beaucoup de collègues adhèrent à cette orientation. Le collège n'est encore souvent qu'une structure d'accueil et ses professeurs ne participent guère à la formation ; pour autant l'opération vise à procéder par « contamination ». La réduction du temps de travail et la sous qualification des personnels employés dans le secteur agro-alimentaire doivent permettre de développer des formations hors temps de travail, de 2 à 3 heures, grâce à ce dispositif de proximité.

Pour le lycée Chaptal de Quimper, « les interactions avec les milieux professionnels sont plus riches, en lien avec la nature des formations dispensées : accueil de stagiaires (on fait toutefois le constat classique qu'il faut parfois aller chercher de plus en plus loin une entreprise d'accueil), transferts de technologie (dans le domaine des STL notamment). »

Au lycée Savina de Tréguier au contraire, les relations avec les milieux professionnels apparaissent peu développées (sauf avec La Poste qui fournit d'ailleurs environ un tiers de la taxe d'apprentissage et le club nautique de Tréguier), alors même que cela constitue une obligation de fait pour l'enseignement professionnel intégré. A moyen terme, cela pourrait donc être nuisible au développement de la filière professionnelle. L'existence de passerelles entre voie technologique et voie professionnelle dans le bassin du Tregor apparaît peu marquée ; on peut signaler un essai de rattrapage en fin de seconde et au mois... de juin (!) pour intégrer la filière technologique à Lannion (ce rattrapage tenant lieu de cursus option TSA). En revanche, il convient de noter l'organisation de journées portes ouvertes pour mieux informer les élèves sur les débouchés professionnels et un intérêt porté pour les sortants de l'établissement, notamment pour le suivi des études post-baccalauréat.

Les IEN-ET portent un regard critique sur les formations mises en place : le secteur de l'hôtellerie leur semble surdimensionné à cause, notamment, des ouvertures dans les établissements privés sous contrat malgré les avis défavorables du recteur. En revanche, l'offre de formation est équilibrée au niveau IV : elle répond aux demandes de poursuite d'études et aux emplois. Les efforts de diversification de l'offre de formation dans les autres secteurs : magasinage et distribution, transport et logistique, rencontrent peu de succès auprès des élèves malgré l'implication relativement forte des milieux professionnels. L'implantation massive des formations tertiaires dans les années 70/80 nécessite aujourd'hui une régulation que la baisse des effectifs rend inéluctable. La gestion équilibrée des deux niveaux de formation V et IV n'est pas aisée. Des équipements régulièrement renouvelés, des enseignants

qualifiés et formant des équipes stables et motivées laissent augurer d'une évolution potentiellement féconde.

2.3.4. Le rôle de la politique d'orientation

2.3.4.1. Une politique académique

Les services disposaient jusqu'à présent d'une charte académique qui couvrait la période 1997-2000 et qui rappelait les grands objectifs de l'orientation. Le nouveau projet de l'académie en fait également un de ses axes forts résumé par la formule : « ne laisser aucun jeune sans formation ». Cet objectif conduit évidemment à un travail très suivi avec les missions d'insertion.

Les responsables de l'orientation des quatre départements soulignent cependant les principaux obstacles que cette politique doit lever. Le premier tient à la carte des formations, en BEP notamment, qui ne répond pas toujours aux demandes alors même que certaines formations demandées n'offrent pas de débouchés. Cette question, on l'a vu, est liée au devenir des petits lycées professionnels. A cet égard, les IEN-IO doivent tenir compte de la forte concurrence de l'apprentissage. La seconde insuffisance à combler concerne l'orientation des filles, encore trop peu diversifiée. La troisième préoccupation forte tient au redoublement, traditionnellement élevé dans l'académie : il convient d'en évaluer l'effet et d'apprécier le niveau où il peut être le plus pertinent. Dans le contexte plus particulier de l'académie, est-il un élément favorable à la réussite ? N'induit-il pas néanmoins des comportements de résignation et des ambitions limitées ? Quatrième signe d'alerte qui inquiète les IEN-IO, la forte déperdition des effectifs de l'ordre de 20 % entre la 6^{ème} et la 3^{ème}. Comme on l'a souligné précédemment, les sorties sont en effet très diverses (maisons familiales et rurales, enseignements spécialisés, agriculture, apprentissage) même si des retours en formation initiale sont observables, dont la prise en charge s'avère d'ailleurs difficile. A cet égard les IEN-IO confirment que les collèges se satisfont de l'existence de solutions extérieures pour les jeunes en difficulté et ne se posent guère la question des solutions internes.

2.3.4.2. Une politique académique qui n'exclut pas des initiatives départementales intéressantes : l'exemple de l'articulation collège - lycée professionnel

Même si la carte des formations est bien faite, encore faut-il que les informations soient relayées par les services de l'orientation ce qui semble fait de manière inégale. Politique académique ne signifie pas unité des pratiques dans tous les départements. Les initiatives prises dans le Morbihan en témoignent et méritent d'être citées.

- ***L'orientation vers les quatrièmes et troisièmes technologiques*** : dans ce département, le passage en quatrième technologique dans l'enseignement public ne peut plus s'effectuer de gré à gré. Une commission d'admission par bassin est, en effet, chargée de statuer sur les demandes. De plus, le nombre de places en classes technologiques est déterminé par bassin, limitant la possibilité pour les collèges « d'exporter » leurs élèves.
- ***Cette procédure vise à mieux maîtriser l'orientation fin de cinquième vers les LP*** : la stratégie adoptée consiste à mettre l'accent sur le repérage des élèves en difficulté au sein des collèges. Cela permet de responsabiliser les collèges et de dessaisir les lycées professionnels du pouvoir de faire le « tri ». Une commission de suivi des jeunes en difficulté examine les

candidats potentiels à l'issue des conseils de classe du second trimestre. Le profil retenu est celui d'élèves faibles mais motivés et sans problèmes notables de comportement. Cette procédure a l'avantage de déterminer, dès le mois de mai, quels élèves sont retenus pour l'entrée en classe technologique et quels autres élèves doivent se voir proposer des solutions alternatives. Cela évite aussi de concentrer les élèves ayant des problèmes non seulement scolaires mais surtout comportementaux dans les LP. Enfin, cette démarche permet de renforcer la collaboration entre tous les CIO du département.

• **L'organisation d'une bonne information des élèves et la conduite d'enquêtes sur leur scolarité.** A l'issue de la troisième, l'orientation vers les secondes générales et technologiques reste forte dans le Morbihan (un peu plus de 62 % contre 27 % pour les secondes professionnelles). Cela s'explique par la mise en place d'une éducation à l'orientation depuis 1995 et par l'organisation de manifestations spécifiques présentant formations et métiers (*Infosup* pour les lycéens, *Forum des formations professionnelles* pour les collégiens). Pourtant, à côté de satisfactions indéniables (80 % des élèves de SEGPA entrent dans des formations qualifiantes), ce département souffre toujours de certains « points noirs » : l'importance des sorties en fin de BEP ; l'insuffisante orientation vers les études scientifiques explicable, de l'avis des conseillers d'orientation, par « la politique meurtrière des mathématiques ».

A cet égard, une étude intéressante a été conduite dans la zone d'éducation prioritaire de Lorient montrant que les compétences en mathématiques se dégradent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. Les résultats en mathématiques, déjà inférieurs à la moyenne nationale lors des tests en CE2, le demeurent à l'entrée en sixième alors même que les performances en français sont au niveau national. Ce déséquilibre se retrouve dans les résultats obtenus au brevet, bons en français, faibles en mathématiques, puis en seconde où les élèves qui y accèdent réussissent relativement bien en français comme en histoire-géographie mais éprouvent beaucoup de difficultés en mathématiques et en sciences. L'orientation en lycée les conduit alors inévitablement vers la série STT. L'orientation croissante vers cette série s'enracine donc profondément dans le parcours scolaire, dès le cycle 3 de l'école primaire qui semble parvenir à compenser les retards en français, sans y réussir en mathématiques. Elle est aussi lourde de conséquences sociales : les enfants des classes populaires qui, autrefois, parvenaient à trouver une voie de réussite à travers les sciences et les technologies industrielles et à compenser ainsi leur déficit de connivence culturelle avec les enseignements littéraires, sont aujourd'hui très majoritairement orientés vers un enseignement tertiaire.

Semblables études « longitudinales » suivant une cohorte d'élèves sur toute la scolarité obligatoire mériteraient donc d'être systématisées.

Cet effort d'information conduit par l'inspection académique et les conseillers d'orientation se retrouve dans les établissements.

A Hennebont (Morbihan) au collège Pierre et Marie Curie, l'orientation est un processus important de la vie de l'établissement qui fait l'objet, chaque année, d'un bilan et d'un plan d'action pour l'année à venir. L'élaboration du projet d'orientation s'étale sur trois années, de la quatrième à la troisième ; chaque année, 12 heures sont obligatoirement inscrites à cette fin dans le cadre du TSIO avec une participation de la COP, du professeur principal et, pour certaines actions spécifiques, de la plupart des enseignants (présentation de métiers, accompagnement de visites d'établissements...etc.). L'architecture générale s'ordonne autour de trois axes correspondant chacun à un niveau d'enseignement :

- en cinquième, la connaissance de soi qui implique plus particulièrement la COP compte tenu de la compétence particulière pour assurer l'animation dans ce domaine (les enseignants, de manière générale, considèrent qu'ils ne sont pas formés pour des interventions de ce type et que cela ne les concerne pas),
- en quatrième, la connaissance des métiers et de l'entreprise,
- en troisième, la connaissance des formations et filières et la finalisation du projet individuel de l'élève.

L'établissement souligne par ailleurs:

- l'importance accordée à l'orientation en quatrième technologique de LP considérée comme une option à part entière, susceptible de permettre à bon nombre d'élèves en difficulté dans le cadre d'un enseignement académique de parvenir au niveau du BEP (de l'ordre de 80 %, en moyenne, ces dernières années selon le chef d'établissement) évitant ainsi la MIGEN ;
- la présentation positive des cursus en lycée professionnel avec un effort particulier de découverte par les élèves.

L'impression générale, compte tenu du contexte très « traditionnel » qui caractérise le fonctionnement pédagogique de l'établissement, est celle d'une bonne adéquation globale entre le type de cursus retenu en fin de cinquième ou de troisième et les possibilités réelles des élèves.

Toujours dans ce département, l'inspecteur d'académie chargé de l'orientation et la conseillère d'orientation de Locminé ont souligné que :

« Les deux réseaux, public et privé, fonctionnent différemment. Le privé qui dispose d'une forte majorité de 4^{ème} techno en collège, oriente très largement en fin de 3^{ème} vers la seconde professionnelle : la voie de promotion du privé est BEP + 1^{ère} d'adaptation (très développées dans le privé) et 1^{ère} pro dans le cadre de réseaux bien établis valorisant la voie professionnelle ; le public privilégie 4^{ème} techno + BEP + bac pro. Le bon réseau d'insertion du privé, y compris pour l'apprentissage, explique que bon nombre de cadres et de chefs d'entreprises mettent leurs enfants dans le privé. On retrouve là une tradition bretonne ancienne. Ce sont les frères des écoles chrétiennes qui ont alphabétisé la Bretagne et qui ont créé des établissements scolaires pour alimenter le réseau de PME-PMI. Il n'y a rien d'étonnant alors à ce que les lycées privés collectent largement la taxe d'apprentissage. Le département travaille beaucoup sur les parcours atypiques : une commission de suivi, au niveau du bassin, réunissant des compétences variées, évalue l'enfant et ses difficultés pour lui trouver un parcours adapté. Là, le privé a le même mode de fonctionnement. »

2.3.4.3. Une politique académique qui n'exclut pas des politiques d'établissement et se heurte à trois types de difficultés

■ la hiérarchisation des formations : l'exemple en lycée professionnel

L'orientation vers la voie professionnelle fait partout l'objet d'un réel effort d'information et est valorisée.

Ainsi **au collège Penanroz de Pont Aven**. Dans le processus d'orientation, l'importance donnée à la valorisation du lycée professionnel (BEP, Bac Pro ou première d'adaptation le cas échéant) se fait au travers de visites spécifiques d'établissements ou de présentation des cursus et des métiers.

La présentation des filières générales ou technologiques est davantage banalisée au travers des journées portes ouvertes organisées à l'initiative des lycées. Cette pratique est caractéristique de l'établissement en matière d'orientation, et trouve ses effets en matière de résultats (taux de passage en LP supérieurs à la moyenne académique et départementale).

Pour autant, les formations professionnelles sont inégalement attractives comme le montre la situation du lycée **Laënnec Robidou de Rennes**.

Dans la gamme des formations offertes en seconde, les spécialités sont perçues comme nettement hiérarchisées et le recrutement se pose en des termes différents. Les formations d'électronique et de microtechnique "filières nobles" sont recherchées et appréciées pour leurs contenus, leurs bons résultats dans le lycée et leurs débouchés, avec pourtant une notable différence dans le recrutement. Si en électronique, l'établissement est confronté à des difficultés de recrutement compte tenu d'une offre importante dans le secteur de Rennes, en microtechnique, le recrutement ne pose pas de problème particulier. En décolletage, le lycée est le seul à proposer cette formation sur le Grand-Ouest dans l'enseignement public et sur des machines modernes à commande numérique, (des formations existent dans le privé sous alternance), avec toutefois des difficultés de recrutement d'élèves, alors que les demandes de la profession sont fortes et l'insertion immédiate même s'il existe peu de débouchés en Bretagne.

Aussi les élèves doivent-ils aller loin, parfois jusqu'en Haute-Savoie, pour effectuer leur stage. Manifestement cette spécialité est perçue comme la plus réputée, celle aussi où les élèves sont les plus motivés et poursuivent majoritairement en baccalauréat professionnel. A l'inverse, le recrutement en usinage se fait principalement par défaut et les élèves manquent en conséquence de motivation.

■ les effets pervers de la faible ambition de certaines familles et d'une mauvaise représentation des filières comme des débouchés

La **cité scolaire Jean Guéhenno de Fougères** correspond à un secteur où le chômage des jeunes est préoccupant : si la zone d'emploi se caractérise par un taux de chômage inférieur à la moyenne nationale et un taux d'activité des 15-24 ans supérieur à la moyenne nationale, celui du chômage des moins de 25 ans est aussi supérieur à cette moyenne : en août 1999, les demandeurs d'emploi de moins de 25 ans représentaient 17,1 % pour la France, 17,4 % pour la Bretagne, 19,3 % pour l'Ille-et-Vilaine et 21,8 % dans le pays de Fougères. Dans ce contexte, la mission d'inspection a observé que certaines politiques d'entreprises, développées dans le bassin de Fougères, ont eu des effets désastreux sur les familles et sur les représentations qu'elles véhiculent s'agissant des enseignements technologiques et professionnels, notamment pour la filière électronique.

Ainsi le manque de souhait clairement exprimé par les familles, et peut être un manque d'ambition pour les études, ont conduit le LGT à une diminution constante des effectifs de la voie technologique jusqu'à une fermeture probable de la filière technologique génie électrique. Cette filière, nécessaire à l'équilibre de la voie technologique dans le contexte de Fougères, associée aux formations de productique et de commande numérique dispensées au LP serait pourtant susceptible de conforter le pôle maintenance industrielle.

Ce pôle, de niveau BTS apparaît, avec le pôle comptabilité et gestion, l'un des axes forts sur lequel le concept d'enseignement professionnel intégré pourrait s'appuyer. Ainsi, la pertinence de la filière maintenance, pour le bassin de Fougères, qui constitue un contexte authentiquement industriel, n'a peut-être pas été suffisamment communiquée par les responsables de l'orientation aux élèves de troisième et les effectifs constatés au LGT, pour la classe de seconde option TSA, sont régulièrement en baisse (21% des effectifs de seconde en 91 et 14% en 98 même si une petite reprise a pu être notée à la rentrée 99). Pour maintenir les filières technologiques le lycée a dû, sur moyens propres, proposer à des élèves n'ayant pas suivi l'option TSA en seconde de détermination, un aménagement spécifique pour leur passage en première de la section technologique. Cette « passerelle » serait légitime s'il s'agissait de proposer un dispositif construit en fonction des talents des élèves concernés, mais la faiblesse de l'accueil en seconde option TSA ne milite pas pour cette interprétation.

A ce propos, l'inspection générale de sciences et technologies industrielles souligne combien la technologie des systèmes automatisés (TSA) reste peu attractive malgré les efforts faits pour éviter une tertiairisation des formations technologiques. On doit pourtant bien constater une diminution relative des effectifs dans les filières où existe de l'emploi. Ainsi, dans les filières énergétique et bois et matériaux associés, le recrutement reste très difficile dans un contexte de concurrence forte avec le privé. S'ajoutant à cette situation, une difficulté importante de mise en conformité des équipements liés aux laboratoires et ateliers (retard important dans l'application des normes de sécurité) entraîne une perte de dynamisme dans les formations et les objets confectionnés dans les ateliers.

■ les effets pervers consécutifs au haut niveau d'exigence scolaire et à la réussite de l'académie : le cas des lycées

On a déjà souligné pourquoi la situation des collèges de l'académie paraissait plus atypique que celle des lycées. L'excellence des résultats au baccalauréat semble notamment valider le fonctionnement du lycée général et technologique. Deux points méritent pourtant de retenir l'attention : les redoublements en fin de première et l'évolution de l'équilibre entre les différentes séries. Ces deux phénomènes pourraient bien n'être que l'envers de la réussite de l'académie. La situation du **lycée Victor Hugo à Hennebont** (Morbihan) est illustrative d'une double tendance académique.

- **Les redoublements en fin de première**

A l'issue du cycle de détermination **les taux de réorientation, en particulier vers une seconde professionnelle, sont dans ce lycée généralement plus élevés** que les moyennes départementales et académiques. Ainsi, en 1997-98 ce taux (7,6 % de réorientation en fin de seconde) était beaucoup plus élevé que la moyenne académique (de 2,4 points) ; s'il a diminué de moitié en juin 1999 pour n'être plus que de 3,8 %, il importera de vérifier si cette évolution se maintient, faute de quoi on se trouverait bien en présence d'un système de sélection des élèves. **Le redoublement ne se limite pourtant pas à la seule classe de seconde.** Alors même que les classes de première et de terminale constituent un cycle, que le doublement de la classe de première ne saurait être imposé et suppose l'accord des familles, **on constate des taux de redoublement élevés en fin de première, notamment en première S** et dans une moindre mesure en série L. En juin 1998, aux 20 % d'élèves de 1^{ère} S qui ont doublé en série S, il fallait ajouter les 14 % d'élèves qui ont fait une nouvelle classe de première dans une autre série, soit au total l'effectif de l'une des 3 premières S (36 élèves sur 106 = 34 %). En juin 1999, le doublement des élèves de la série S dans cette même série S vient d'atteindre 23 %.

Le redoublement est d'ailleurs intégré par les parents qui savent que « le lycée Victor Hugo conduit les élèves à la réussite mais bien souvent en quatre ans » et qui, de ce fait, ne s'alarment pas excessivement d'une décision de redoublement. Pour preuve de cette acceptation du redoublement par les familles, on ne note qu'un faible nombre d'appels, une dizaine environ chaque année. Cette pratique est défendue, voire revendiquée par les professeurs qui conçoivent explicitement le redoublement comme « un moment de la scolarité qui peut d'ailleurs être une chance pour l'élève ». Pour autant, **on doit se demander si ce redoublement en première correspond à de réelles stratégies d'orientation des élèves, dont il convient d'ailleurs d'apprécier la pertinence, ou renvoie à une véritable politique de sélection.**

La réponse est certainement double.

Il y a des stratégies d'orientation qui résultent plus, en la circonstance, de conseils donnés par les professeurs, que de calculs effectués spontanément par les élèves ou leurs familles : comme dans de nombreux autres lycées, des choix de redoublements stratégiques existent et sont nets en fin de première S ; avoir un bon bulletin à l'issue de ce redoublement est présenté comme un atout pour les filières sélectives post-baccalauréat.

Il y a néanmoins une politique de sélection et la réputation d'établissement « élitiste » est d'ailleurs souvent rappelée par les interlocuteurs rencontrés, en particulier par les parents d'élèves. Les enseignants de français et de physique notamment, ont un niveau d'exigence très élevé et contribuent à cette sélection.

De plus, malgré le discours qui affiche une volonté de valoriser la filière STT, cette orientation demeure un moyen pour maintenir à coup sûr les meilleurs taux de succès aux séries générales et reste une orientation que les élèves rencontrés vivent mal ou au moins dont ils ne sont pas dupes. Le choix de la série STT correspond rarement à un projet personnel mais constitue une solution qui permet d'obtenir plus aisément un baccalauréat. Les élèves de cette série sont plus âgés puisque moins du quart ont l'âge normal en première. On peut enfin souligner que les filles sont majoritairement orientées en STT : en terminale, elles sont à 31 % dans cette série contre 23 % pour les garçons.

Les bacheliers du lycée Victor Hugo poursuivent pratiquement tous leurs études dans l'enseignement supérieur. Pourtant on a pu observer, pour partie probablement en raison du temps passé dans le lycée, que **ces redoublements limitent les ambitions des élèves et en incitent beaucoup à s'engager dans des études courtes.**

Ce doublement de la première scientifique n'est pas propre à cet établissement et semble relativement répandu ; il est également marqué au **lycée Ernest Renan de Saint-Brieuc**, où il touche près de 11 % des élèves alors que les doublements de première dans les autres séries sont faibles voire nuls. On a noté dans l'analyse initiale du fonctionnement de l'académie (première partie, point 1.6.4.3. pages 39-40) qu'il se traduisait à la rentrée 1999 par une distorsion des effectifs entre 1^{ère} et terminale S, signe d'une pratique fréquente en lycée. Corriger ce type de phénomène en alertant les enseignants sur les risques qu'il comporte n'est pourtant pas aisé. En effet, les professeurs trouvent dans les excellents taux de réussite au baccalauréat une justification à ces doublements de classe : les élèves doublent certes, au collège, au lycée, mais réussissent. Les enseignants s'étonnent en conséquence qu'on les interroge sur cette pratique qui leur paraît efficace.

- **L'équilibre entre les séries**

Au lycée Victor Hugo à Hennebont, l'évolution de la répartition entre les différentes séries est particulièrement sensible et est marqué par un double phénomène : une croissance de la série ES comme de la série STT ; une décroissance d'effectifs qui affecte aussi bien la série S que la série L avec cependant une notable différence. Le lycée reste en effet caractérisé, dans la voie générale, par la série S qui perd néanmoins de son importance et qui, pour la première fois à la rentrée 1999, n'a pas accueilli plus d'élèves en classe de première que la série ES et légèrement moins que la série STT. Ces trois séries sont désormais d'importance équivalente, soit autour de 30 % de l'effectif des classes de première. En revanche, la série L connaît une baisse continue au point que cette série accueille seulement 8,5% des élèves de première. Cette croissance conjuguée de la série ES au sein des séries générales et de la série STT fait que **le secteur « tertiaire » est désormais largement prédominant dans le lycée. Sa part est en effet en croissance continue** : 53 % en 1997-98, 56 % en 1998-99 pour atteindre 62% en 1999-2000. En terminale, ce secteur représente également cette année 62,5 % des effectifs.

Simultanément, compte tenu de la population scolaire accueillie, la plus-value apportée par le lycée Victor Hugo est importante et le place, de ce point de vue, parmi les plus performants de l'académie de Rennes.

Cependant, on peut s'interroger sur la corrélation qui existe de fait entre la progression des taux de réussite au baccalauréat de 1996 à 1999 dans les séries L (+ 12 points) et S (+ 4,5 points) alors même que les effectifs et l'orientation vers ces deux séries diminuaient nettement. La performance de ces deux séries s'est certes élevée à un très haut niveau, mais a été payée au prix d'une raréfaction des élèves littéraires et d'une diminution des scientifiques.

C'est donc bien une distorsion de la structure et une modification très nette de l'équilibre entre les voies de formation qui peuvent permettre la bonne performance globale de certains lycées. Il n'est pas impossible que cette situation soit révélatrice d'une évolution plus générale.

Même si le phénomène est national, la décroissance du nombre des bacheliers scientifiques comme des bacheliers littéraires doit inquiéter. Elle n'est pas seulement le résultat du choix spontané des élèves ; elle s'abrite trop volontiers derrière l'argument d'un développement du secteur tertiaire et des services dans la société contemporaine ; elle est aussi le résultat de pratiques enseignantes et de stratégies pour conserver d'excellents taux de succès dans des séries dont la « noblesse » se paye au prix de la rareté.



2.4. LE PROJET DE L'ACADEMIE ET LA MISE EN PLACE DES BASSINS

2.4.1. Le projet de l'académie de Rennes

Dans le cadre de la procédure de décentralisation et de contractualisation des académies, le recteur d'académie a conduit l'élaboration d'un nouveau projet, couvrant la période 2000-2003, pour l'académie de Rennes.

2.4.1.1. Le mode d'élaboration du projet

L'idée de projet académique est la conséquence logique des évolutions récentes qui ont donné plus de marge de manœuvre aux académies pour atteindre les objectifs assignés à l'éducation nationale.

L'académie de Rennes a fait l'objet de différents projets au cours des années 90 mais ceux-ci ne se sont pas traduits par d'authentiques stratégies pour faire évoluer le système éducatif dans cette région. Il est vrai aussi que les résultats plutôt flatteurs en terme de réussite scolaire rendaient peut-être moins prégnante l'urgence d'un plan d'actions à moyen terme dans les différents domaines concernés par l'action éducative.

L'accentuation de la décentralisation et la montée en puissance des procédures de contractualisation ont rendu nécessaire l'établissement d'un nouveau projet. Sous l'impulsion du recteur, une première phase de travail a consisté au cours de l'année scolaire 1998-1999 à évaluer les documents précédents pour en tirer un premier texte d'orientation faisant état des forces et faiblesses de l'académie. Ce premier texte a donné lieu à discussion entre les conseillers techniques du recteur et a débouché sur la mise en place de groupes de travail autour des principaux axes retenus. Les résultats de ces travaux ont abouti à un document synthétique présenté lors d'un séminaire des responsables académiques à Pont l'Abbé en avril 1999.

La phase préparatoire achevée avec ce pré-projet, un calendrier de consultation des partenaires a été élaboré de façon à aboutir à un texte définitif pour le début de l'année 2000 avant sa diffusion au cours du premier semestre de l'année civile. Les principales étapes en ont été les suivantes :

- fin juin 1999 : les établissements scolaires ont reçu l'esquisse du projet rectoral pour discussion entre toutes les parties prenantes lors des journées de pré-rentree ;
- fin septembre : les établissements devaient faire remonter les résultats de cette consultation ;
- mi octobre : choix par le recteur, à l'issue d'un séminaire d'état-major à Saint-Quay-Portrieux, des 21 priorités pour l'académie ;
- mi octobre / fin décembre : élargissement de la consultation aux syndicats d'enseignants, aux directeurs diocésains, aux représentants des parents et information des élus (Conseils

généraux, Conseil régional). Parallèlement, mobilisation de groupes assurant le relais sur le projet (chefs de division du rectorat, chefs d'établissement) ;

- fin janvier / début février 2000 : présentation du projet final aux IA-DSDEN et à leurs collaborateurs à Dinard avec demande de mobilisation des services des inspections académiques ; une démarche identique a été conduite auprès des chefs d'établissement du du public et du privé ;

- fin février / début mars : diffusion du projet par télématique grâce au serveur académique et en version imprimée avec diffusion d'exemplaires à destination des partenaires et des relais d'opinion.

2.4.1.2. La nature du projet académique

Le projet 2000-2003 veut se distinguer des projets précédents en mettant l'accent sur l'aide au pilotage pédagogique de l'académie. Cette ambition correspond exactement à la volonté ministérielle de redonner du sens à cette dimension par rapport aux tâches habituelles de gestion qui caractérisent les activités d'un rectorat. Il va donc de pair avec la réorganisation interne du mode de fonctionnement de l'académie qui donne un poids nouveau aux bassins comme échelons d'animation de la vie pédagogique. Il doit permettre aussi de mettre plus de cohérence dans les méthodes départementales, dans une région où elles ont une forte tradition d'autonomie, au point que l'académie de Rennes peut apparaître à certains égards comme l'addition de quatre entités très spécifiques.

C'est la raison qui explique que le recteur ait renvoyé aux bassins les questionnements sur la mise en œuvre des grandes orientations du projet : à la logique verticale qui préside traditionnellement aux relations entre les partenaires du système éducatif doit se substituer une logique horizontale permettant de faire travailler de manière cohérente et coordonnée les différents conseillers techniques du recteur. Ainsi, dans chacun des 13 bassins, il est prévu que quatre groupes de travail seront constitués pour étudier la mise en œuvre des quatre grandes orientations du projet.

Au total, le projet académique a d'abord pour ambition de recentrer l'action du rectorat sur les services à rendre aux établissements pour leur permettre d'atteindre les objectifs fixés par le Ministre.

Le projet comprend quatre thèmes déclinés en 21 orientations, auxquelles s'ajoutent quatre autres chantiers en liaison directe avec les réformes pédagogiques entreprises après 1997 (école du XXIème siècle, rénovation des lycées, rénovation des collèges, enseignement professionnel intégré).

La qualité, l'avenir, l'ouverture, la modernisation constituent les mots clés du projet académique représentatifs de quatre ambitions (« assurer à tous les jeunes une formation initiale de qualité, favoriser la préparation de leur avenir professionnel et citoyen, en leur permettant de s'ouvrir sur le monde en prenant conscience de leurs racines, grâce à un système éducatif modernisé »). A travers chacun d'eux, des interrogations portent sur les changements à opérer pour rendre le service d'éducation plus efficace. Les principales questions posées sont les suivantes :

- en matière de qualité, comment modifier les démarches d'évaluation et prévenir les déscolarisations ?

- en matière d'avenir, comment favoriser le travail en équipe, mutualiser les compétences dans les bassins, développer le partenariat avec les milieux professionnels ?

- en matière d'ouverture, comment rendre l'apprentissage des langues vivantes plus efficace et mettre l'action culturelle au service de la réussite des élèves ?

- en matière de modernisation, comment mieux utiliser les compétences de chacun et faire de l'information et de la communication un outil réellement au service des établissements ?

Le document final détaille donc en 48 pages chacune des orientations en précisant les leviers privilégiés et les actions à engager « pour qu'aucun jeune ne reste sur le bord du chemin, pour permettre à chaque jeune une insertion professionnelle et sociale réussie, pour que le système éducatif contribue au développement économique et social de la Bretagne »⁵⁴.

2.4.2. La mise en place des bassins

Parallèlement à l'élaboration du nouveau projet académique, une importante réflexion a été conduite sur la réorganisation de l'académie en bassins. Cette réorganisation, comme dans les autres académies, part du constat des insuffisances des modes de pilotage actuel, insuffisances accentuées dans l'académie de Rennes par une tradition de cloisonnement marqué entre les responsabilités des inspections académiques et celles du rectorat : le rectorat a peu de moyens de contrôle sur la gestion du premier degré, les inspecteurs d'académie se sentent à l'écart de la gestion et de l'animation pédagogique des lycées, les relations entre services départementaux et académiques ne sont pas toujours transparentes ni harmonieuses.

C'est dire l'intérêt du travail qui a été mené autour de l'organisation de l'académie en 13 bassins, lesquels devraient permettre le travail de proximité nécessaire à la cohérence de la politique éducative dans l'académie : le bassin est tout naturellement appelé à être le lieu privilégié de mise en œuvre du projet académique. Il ne constitue pas un nouvel échelon de gestion et ne se substitue pas aux structures préexistantes, même s'il n'est pas sans incidences sur celles-ci. Il vise à mieux répondre aux demandes du terrain, à déplacer l'animation de l'administratif vers le pédagogique, à mettre en œuvre les nécessaires synergies entre des personnes et des structures qui jusqu'alors travaillaient peu ou pas ensemble. Les analyses, propositions et évaluations menées dans chaque bassin doivent contribuer à la réalisation d'un observatoire académique.

L'articulation des responsabilités permet de redessiner l'organisation académique dans le sens souhaité.

Au niveau du bassin, dans l'état actuel du projet :

- différents groupes de travail sont constitués et encadrés par une équipe d'animation ;

- un correspondant par ambition du projet académique est nommé. Ce dernier, par ailleurs membre de l'équipe d'animation du bassin, est chargé de faciliter la circulation de l'information, d'établir des synthèses en réunion de bassin, et de participer aux réunions académiques ;

⁵⁴ Texte introductif au projet académique.

- un coordonnateur de bassin choisi parmi les correspondants arrête avec l'équipe d'animation les thèmes de travail et les modalités d'organisation soumis à l'inspecteur d'académie responsable. Il organise par ailleurs les réunions de bassin et assure le relais avec les autorités départementales et hiérarchiques ;

- des inspecteurs référents par bassin (au moins deux, un IA-IPR et un IEN-ET) constituent une « ressource pédagogique » en devenant des relais des corps d'inspection.

Au niveau du département :

- chaque inspecteur d'académie, responsable de 3 ou 4 bassins, met en place les coordinations nécessaires (constitution d'une équipe départementale) ;

- le découpage administratif n'est pas modifié : le département reste l'unité de gestion.

Au niveau académique :

- une équipe de pilotage académique à laquelle s'associent les coordonnateurs académiques d'ambition est créée ;

- des coordonnateurs académiques d'ambition contribuent à la définition des problématiques sur chacune des ambitions en liaison avec les correspondants de bassin et assurent également la circulation de l'information et éventuellement les échanges entre bassins, avec l'appui de l'inspecteur d'académie et des coordonnateurs de bassin.

Il est bien sûr trop tôt pour apprécier les effets d'une réorganisation en cours : les correspondants de bassin sont en cours de désignation, la confection d'un guide pour l'animation des bassins est prévue pour la rentrée. Néanmoins, l'observation de la mise en place dans certains départements permet de situer la nature des changements.

En Ile-et-Vilaine, elle ne semble pas avoir posé de problème, l'inspecteur d'académie considérant que le nouveau dispositif s'inscrivait dans la suite de ce qu'il faisait déjà. Les quatre bassins regroupent les neuf districts antérieurs et l'habitude était déjà prise de faire travailler les chefs d'établissement sur des thèmes départementaux. Un changement notable jugé très positif est l'association des personnels du rectorat et des corps d'inspection. L'inspecteur d'académie a animé la réunion de lancement de chaque bassin de son département, la désignation des différents responsables étant prévue pour le début de l'été.

Dans le Finistère, le projet est également perçu comme se situant dans la continuité des modes de travail antérieurs. Il existait dans le département, depuis plusieurs années, un groupe de travail constitué d'une douzaine de chefs d'établissement. Ce groupe, sous la direction de l'inspecteur d'académie, était chargé de préparer un programme annuel de réunions de travail pour l'ensemble des personnels de direction sur un thème choisi en commun (par exemple, pour l'année 1999-2000, le thème choisi était : « du pilotage administratif au pilotage pédagogique »). Avec la mise en place des bassins, l'IA-DSDEN a proposé au recteur que les quatre « responsables d'ambition » se substituent au groupe des douze. La désignation des correspondants par bassins s'est faite à l'initiative des chefs d'établissement et en concertation avec l'inspecteur d'académie avant proposition définitive par ce dernier au recteur. Le groupe de pilotage départemental se réunira à la rentrée pour préparer une stratégie d'animation de bassin. Il a été convenu que les réunions de bassin n'entraîneraient pas la suppression des réunions de l'ensemble des chefs d'établissement à l'initiative de

l'inspecteur d'académie. Pour l'instant, l'adhésion des chefs d'établissement à la nouvelle organisation est inégale : le rôle de coordonnateur de bassin risque d'être limité, ou inversement mal perçu s'il apparaît comme un rôle de « petit chef » ; néanmoins, le processus est engagé, responsables et coordonnateurs ont été désignés.

2.4.3. Enjeux et perspectives : signification et portée d'un projet « académique »

Ces deux axes forts du travail académique - élaboration du projet, organisation en bassins - correspondent à des enjeux essentiels. S'il est bien sûr prématuré de chercher à en apprécier les effets, cette démarche répond incontestablement à la fois aux demandes ministérielles et aux nécessités propres de l'académie de Rennes.

Les interrogations qui ont accompagné cette période de réorganisation, les résistances ou les réticences rencontrées parfois, permettent toutefois de poser un certain nombre de questions, et d'identifier des domaines dans lesquels la réflexion doit sans doute être poursuivie, tant au niveau national qu'au niveau académique.

Un exemple comme celui du **lycée d'Hennebont** (Morbihan) est de ce point de vue intéressant à observer, d'autant que cet établissement mène une réflexion en profondeur sur son projet et élabore des rapports annuels de fonctionnement riches et précis :

Comme cela était demandé par le rectorat, le projet académique a été débattu lors des journées de pré-rentree et a donné lieu à la production de fiches à l'issue d'1/2 journée de travail.

Pour les professeurs, cette consultation a été assimilée à une injonction venue « d'en haut », marquée par le formalisme et l'artifice au détriment de la pré-rentree. Manifestement les professeurs, moins de deux mois après avoir eu à débattre du projet, n'avaient plus aucun souvenir précis de son contenu.

Les relations de la direction du lycée avec la hiérarchie confirment la partition au sein de l'académie en matière de pilotage entre le rectorat (lycée) et les inspections académiques (collèges). Le proviseur rencontre le recteur à l'occasion de réunions organisées en moyenne une fois par trimestre. L'inspection académique est nettement court-circuitée pour tout ce qui concerne les lycées mais intervient facilement en cas de problème. Les relations avec les services du rectorat se font généralement avec les agents, rarement avec le chef de division lui-même.

Le bassin est le lieu de discussion pour les ouvertures de filières mais chacun reste sur ses demandes d'ouverture et les tensions sont fortes pour obtenir des formations ; le proviseur considère que l'on ne joue pas carte sur table et qu'il n'y a pas de réelle transparence dans les choix. Une analyse approfondie des besoins fait défaut et les propositions émanant des établissements manquent de réalisme quant aux débouchés et aux demandes des jeunes. De plus, l'enseignement privé n'est pas inclus dans la réflexion à cet échelon, comme si les deux systèmes n'étaient pas en interaction.

Pour les options, le débat ne se développe pas au sein du bassin. Les proviseurs proposent trop souvent des ouvertures sans se soucier de ce qui existe dans les établissements voisins afin d'accroître l'attractivité de leur établissement et de diversifier la gamme des formations offertes. Tout se passe comme si la concurrence était présente à l'esprit de tous, puisqu'il faut accroître son attractivité, mais en même temps pudiquement occultée dans la mesure où l'on n'examine pas les complémentarités et les doublons qui résultent de cette approche conçue trop exclusivement à partir de chacun des E.P.L.E. (confirmant les remarques faites ci-dessus page 80 à propos de l'élaboration de la carte des formations)

2.4.3.1. « **Projet** » et « **programme de travail** »

D'une façon générale, un premier ordre de questions concerne la notion même de projet académique. Beaucoup de nos interlocuteurs - chefs d'établissement notamment, mais aussi cadres du rectorat ou responsables syndicaux - voient avant tout dans le projet de l'académie de Rennes l'énumération d'objectifs très généraux (par exemple, « Maintenir l'objectif ambitieux d'une réussite pour tous les jeunes de l'académie ») conjuguée avec la reprise des priorités ministérielles (« un lycée pour le 21^{ème} siècle » ou « le collègue des années 2000 »).

Cette perception est liée à la volonté du projet, pour mieux mobiliser tous les acteurs, de couvrir tous les domaines d'activité et tous les chantiers en cours. Mais on peut avoir à partir de là le sentiment que la spécificité de l'académie est peu prise en compte, et que ce projet appelle un prolongement qui prendrait la forme d'un programme d'action hiérarchisant les priorités, identifiant précisément les difficultés et contraintes propres à l'académie, fixant des objectifs précis et un calendrier de travail (on peut songer, par exemple, au problème de l'organisation du collège telle qu'elle est analysée ci-dessus en 2.2, ou à celui de l'organisation de la carte des formations).

Partant des difficultés rencontrées par les différents acteurs, ce « programme d'action » pourrait peut-être les mobiliser davantage qu'un projet général souvent perçu comme la reprise, dans une logique descendante, des injonctions ministérielles : une implication inégale, malgré les efforts du recteur et de ses collaborateurs, et un certain scepticisme se nourrissent, chez beaucoup de nos interlocuteurs, du sentiment d'être enfermé dans un cercle logique où le projet académique renvoie au ministère son discours, le projet d'établissement venant ensuite à son tour réfléchir le projet académique...

La question posée ici est celle de la légitimité et de l'espace propre d'un projet académique, entre politique ministérielle et projet d'établissement (et/ou de bassin). C'est aussi celle d'une hésitation - ou d'une complémentarité - entre « projet » et « plan de travail » ou « programme d'action » académique : autant d'interrogations qui bien sûr ne sont pas spécifiques à l'académie de Rennes et que les travaux en cours ont le mérite de faire émerger.

La volonté d'impulser une logique de projet, comme d'ailleurs toutes les évolutions qu'a connues l'éducation nationale depuis une quinzaine d'années, pose d'autre part la question de la compétence et de l'implication des corps d'encadrement. Dans l'académie de Rennes comme ailleurs, des réactions diverses se manifestent. Si l'effort du recteur est efficacement relayé par ses collaborateurs les plus proches (le secrétaire général et ses adjoints, les conseillers techniques et chargés de mission), les services techniques du rectorat s'impliquent très inégalement dans la démarche, et parfois manifestent ouvertement leurs réserves ; les chefs d'établissement, régulièrement réunis par le recteur, expriment une adhésion variable, en fonction de leur capacité à prendre de la hauteur par rapport à la vie quotidienne de leur

établissement ; les corps d'inspection pédagogique font preuve d'intérêt pour la démarche, mais ont le sentiment d'un certain flou dans la définition des rôles respectifs et souvent souhaiteraient y être plus étroitement associés, en même temps qu'ils s'inquiètent de la multiplication de leurs tâches. Les IA-DSDEN, pour leur part, sont préoccupés par leur positionnement dans le nouveau dispositif académique, l'organisation des bassins étant de ce point de vue un enjeu important. D'une façon générale, la logique de projet renvoie donc à la question, quantitative et qualitative à la fois, de l'encadrement.

2.4.3.2. Le rôle des bassins

La mise en place des bassins soulève une autre série de questions, qui elles non plus ne sont pas, le plus souvent, spécifiques à l'académie de Rennes. Sans préjuger des réponses qui leur seront apportées au fur et à mesure de la mise en œuvre, on peut évoquer quelques-unes des interrogations les plus fréquentes.

- Comment les bassins s'articulent-ils avec d'autres découpages préexistants, et qui ne sont pas tous propres à l'Education nationale (bassins d'emploi, GRETA, etc.) et jusqu'où ont-ils vocation à les réorganiser ?
- Comment se situent-ils par rapport aux départements ? A cet égard, les bassins inter-départementaux, posant évidemment des problèmes spécifiques, apparaissent de plus en plus comme une exception.
- Les bassins sont définis comme un pôle d'animation pédagogique, non comme un échelon supplémentaire de gestion, et ce d'autant plus qu'aucune instance paritaire ne leur correspond. Cependant, on sait que la distinction n'est pas toujours facile à établir, notamment dans certains domaines où les bassins doivent apporter une cohérence et une efficacité accrues comme pour l'élaboration de la carte des formations ou la gestion des remplacements, par exemple. L'implication des corps d'inspection pédagogique (IA-IPR ou IEN-ET) dans l'animation des bassins est d'ailleurs de nature à atténuer la séparation formelle entre administration et pédagogie et à resserrer les liens entre les différents responsables, mais elle pose le problème de l'équilibre général des tâches de ces corps d'inspection et de l'adaptation de leur programme de travail académique (PTA).

Les bassins devraient permettre de mener une réflexion cohérente sur la carte des formations (cette question est développée dans la partie 2.3 de ce rapport, pages 79-82) et de remédier aux effets néfastes de la césure entre collège et lycée, redoublée par le cloisonnement des rôles entre rectorat et inspection académique.

Un exemple comme celui du **lycée Chaptal de Quimper** (Finistère) illustre bien cette situation.

La structure de cet établissement apparaît comme hybride, associant une série ES très fragile et un pôle technologique et professionnel largement dominant. En fait, ce qui en détermine l'identité, c'est d'abord une tradition : un ancien CET, qui a développé des formations professionnelles et technologiques pré- et post-bac dans plusieurs domaines (un pôle tertiaire, un pôle SMS-STL, un pôle hôtellerie-restauration), et qui assume une image contradictoire. Il est en effet en forte infériorité, sur le terrain de l'enseignement général, par rapport à des lycées plus classiques tout proches (Cornouaille et surtout Brizeux), et marqué par un recrutement d'élèves défavorisés (les CSP sont, au moins pour la partie générale et technologique, très en dessous des moyennes académiques).

Mais en même temps, il est valorisé en tant qu'établissement de Quimper bénéficiant d'une ancienneté et de bons résultats dans certains domaines technologiques et professionnels. L'image de l'établissement est fortement marquée par cette contradiction.

Des entretiens avec les différents acteurs, il ressort l'impression d'un « projet d'établissement » non explicite qui tente de répondre à ces ambiguïtés : d'une part se positionner comme un établissement qui accueille des élèves en difficulté et sait servir de recours à l'échec scolaire (le maintien d'une série ES très faible quantitativement et qualitativement est justifié de cette façon), d'autre part tenter de valoriser des formes d'excellence dans le domaine technologique et professionnel.

Il n'y a pas, dans cet établissement, de seconde de détermination : il affiche des « secondes ES » ou « secondes STT » ! La série ES pâtit particulièrement de cette situation : elle ne recrute, en petit nombre, que des élèves en fin de troisième qui sont les laissés pour compte des établissements voisins, et n'élargit pas son vivier en seconde.

Bien qu'irréguliers, les résultats dans les domaines technologique et professionnel sont dans l'ensemble bons et supérieurs aux moyennes académiques. Ils sont en revanche très faibles en ES ; sur les trois dernières années, les effectifs chutent et les résultats au baccalauréat sont nettement inférieurs au taux académique attendu (48,5% contre un taux attendu de 82,8% selon les indicateurs IPES). En fait, l'offre de places en ES à Quimper est visiblement excessive ; le maintien à Chaptal d'une série ES très fragile, avec des résultats très faibles, ne se justifie sans doute pas suffisamment par le fait qu'elle permet de qualifier l'établissement de « général et technologique ». Mais les lycées voisins trouvent leur compte dans le maintien d'une filière qui récupère des élèves en difficulté qu'ils évitent ainsi d'avoir à accueillir.

Il vaudrait sans doute mieux clarifier la situation, revoir les conditions d'orientation en fin de troisième dans le bassin, fermer la série ES au lycée Chaptal et inciter cet établissement à valoriser une image de qualité dans les domaines technologiques et professionnels. La question n'est actuellement pas traitée, l'inspection académique n'intervenant pas pour les lycées, et la tutelle rectorale étant trop lointaine : l'affirmation d'une véritable politique de bassin devrait permettre de débloquer une situation malsaine.

Il va de soi que les bassins doivent permettre de remédier à la coupure, fortement marquée dans l'académie, entre le niveau des collèges et celui des lycées. Mais cela implique aussi une modification dans les positionnements actuels des inspections académiques et du rectorat, dans le domaine de la politique pédagogique et de la régulation des flux sinon dans celui de la gestion : l'ensemble doit devenir un domaine de compétence partagé. A une exception près, les IA-DSDEN sont actuellement réservés par rapport à cette évolution ; leur renouvellement important permettra peut-être de faire évoluer cette situation. D'autres questions se posent à propos du champ de responsabilité des bassins : jusqu'à quel point pourront-ils associer le premier degré ? quelle sera la nature de leurs relations avec le réseau de l'enseignement privé ? Les chefs d'établissement, notamment, redoutent que la concurrence du réseau privé ne vienne fausser les règles du jeu et bloquer les évolutions.



2.5. L'ENSEIGNEMENT PRIVE

Aucune investigation spécifique concernant l'enseignement privé n'a été conduite dans le cadre de la mission d'évaluation. Cependant, les différents entretiens ainsi que l'analyse de documents ont permis de mettre en évidence certains principes généraux qui président à l'organisation et aux pratiques de l'enseignement privé catholique dans l'académie et de tenter d'apprécier certaines marges d'influence sur le fonctionnement global de l'enseignement.

2.5.1. Malgré une harmonisation progressive de l'organisation et du fonctionnement entre réseau public et réseau privé, l'enseignement privé présente encore une spécificité importante

2.5.1.1. Une organisation originale de la fonction de pilotage

■ Une mise en cohérence globale assurée au niveau départemental

L'organisation de l'enseignement privé dans l'académie répond en premier lieu à une logique d'animation et de pilotage de niveau départemental, en cohérence avec la structuration de l'Eglise sur la base des diocèses⁵⁵. Dans ce cadre, l'exercice des responsabilités s'entend de façon globale, tous niveaux d'enseignement confondus (premier et second degrés y compris STS et CPGE). Deux instances jouent, de façon symétrique dans chacun des quatre départements, un rôle essentiel dans le pilotage.

Le Comité Diocésain de l'Enseignement Catholique (CODIEC) définit les orientations générales pour les établissements du département en tenant compte de la politique souhaitée par le diocèse ; ces orientations sont contraintes à la fois par les aspects réglementaires relevant de la responsabilité de l'Etat et par les grandes options retenues au niveau national par les responsables de l'enseignement catholique. Représentatif des différentes parties prenantes de l'enseignement catholique (diocèse, direction diocésaine de l'enseignement catholique, organismes de gestion, parents d'élèves, personnels...), le CODIEC, s'il est avant tout une instance de concertation, est aussi un lieu d'exercice d'une responsabilité réelle de définition des linéaments d'une politique éducative globale auxquels chaque établissement du département sera a priori tenu de se référer dans le cadre de son propre projet. En se dotant d'une structure de réflexion et d'impulsion distincte de celle ayant en charge l'animation opérationnelle (la direction diocésaine de l'enseignement catholique), l'enseignement catholique s'est donné les moyens institutionnels d'un véritable pilotage politique décentralisé au niveau du département.

⁵⁵ Il n'existe pas à ce stade de structures d'animation à un niveau infra départemental ; on notera toutefois qu'une commission régionale, la commission alternance formation et insertion professionnelle, impulse la mise en place, dans son secteur de compétence, d'un découpage de l'enseignement catholique breton en bassins correspondant aux bassins d'emploi utilisés par la mission générale d'insertion.

La direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC), avec à sa tête un directeur diocésain nommé par l'évêque, assure, pour ce qui la concerne, le pilotage opérationnel du dispositif départemental. La responsabilité d'animation et de coordination s'exerce au plan administratif, pédagogique et pastoral et ceci pour les différents niveaux d'enseignement. Ce contexte général, dont la dimension transversale est renforcée par la fongibilité des moyens des premier et second degrés, donne incontestablement au directeur diocésain, agissant en tant que mandataire des établissements, les moyens structurels de développer une politique d'ensemble ; les restructurations et les évolutions de l'offre de formation qui ont marqué le réseau des établissements catholiques dans les quatre départements⁵⁶ depuis une dizaine d'années en témoignent. Cette capacité d'action globale s'exerce dans la limite des arbitrages rendus par les services de l'Etat (en particulier en terme de carte scolaire et de carte des formations) et des décisions prises au niveau académique par les instances de régulation propres à l'enseignement catholique.

■ Une instance forte de régulation au niveau académique : le Comité Académique de l'Enseignement Catholique (CAEC) et les commissions qui lui sont rattachées

Si les directions diocésaines offrent une réelle capacité de pilotage du réseau des établissements, elles n'offrent pas, en revanche, un niveau de réponse adapté à la dimension académique de la prise de décision et d'une partie de la gestion ; l'enseignement catholique s'est donc doté, au travers du CAEC, d'une structure permettant, d'une part, d'instaurer un niveau de coordination interne permettant de traiter les dossiers et les procédures qui ne peuvent trouver une réponse qu'en intégrant la dimension régionale et, d'autre part, de se donner une structure de dialogue opérante avec le rectorat et le conseil régional. Instance complexe au sein de laquelle se trouvent représentées toutes les parties prenantes de l'enseignement catholique (directeurs diocésains, syndicats, organismes de gestion, parents d'élèves...), le CAEC développe une activité opérationnelle essentiellement au travers d'une structure collégiale des directeurs diocésains et de commissions sectorielles qui associent largement les différentes parties prenantes et en particulier les représentants des chefs d'établissements et des personnels enseignants ; parmi ces commissions, nous retiendrons celles qui interviennent dans les processus de gestion et préparent les négociations avec le rectorat et le conseil général et le conseil régional.

- La commission de l'emploi (présidée par le directeur diocésain des Côtes d'Armor, par ailleurs président du CAEC) traite essentiellement, pour tout ce qui concerne les procédures internes à l'enseignement privé, des questions touchant à l'emploi, l'affectation et le mouvement des personnels enseignants du second degré et des documentalistes.

- La commission de la carte scolaire (présidée par le directeur diocésain du Finistère) coordonne les demandes émanant des quatre départements.

- La commission des finances (présidée par le directeur diocésain du Morbihan) a pour fonction principale d'étudier et hiérarchiser les demandes de subventions d'investissement faites par les établissements au conseil régional pour les travaux et l'équipement.

⁵⁶ Cette influence apparaît moins marquée en Ille-et-Vilaine que dans les autres départements ; l'impact de la baisse démographique, moins sensible dans ce département que dans les trois autres, explique sans doute un besoin d'intervention moindre de la DDEC, en particulier en terme de restructurations conduites dans le second degré.

- La commission régionale de formation (présidée par le directeur diocésain d'Ille-et-Vilaine) se fixe comme objectif premier de définir de grandes orientations régionales en matière éducative ; elle a en charge également la coordination de certains secteurs plus spécifiques de la politique éducative comme la mission générale d'insertion.

Comme on peut le constater, les quatre directeurs diocésains se sont, dans le cadre du CODIEC, répartis les rôles pour assurer, sur une base largement collégiale et dans le respect de l'autorité de l'Etat, la prise en compte des fonctions de coordination et d'animation de dimension régionale, au-delà de leurs responsabilités propres dans le cadre départemental. Ce mode d'organisation apparaît, tel que les rapporteurs ont pu l'appréhender au travers des entretiens conduits et de l'analyse des documents communiqués par les responsables de l'enseignement catholique, comme particulièrement performant avec comme aspects saillants :

- une position commune vis à vis de leurs interlocuteurs institutionnels qui s'exerce à l'unisson de la part des quatre directeurs diocésains et qui donne un réel sentiment de maîtrise de la situation et de capacité à gérer le système et à manager les hommes ;
- des principes de pilotage qui semblent marier harmonieusement hiérarchie et organisation en réseau ;
- une mise en œuvre de mécanismes de concertation entre les différentes parties prenantes qui apparaît efficace puisque les orientations prises par le CAEC et les mécanismes de gestion mis en œuvre ne sont, semble-t-il, remis en cause par personne ; la légitimité des instances apparaît, de manière générale, particulièrement élevée.

■ Les établissements conservent cependant d'importantes marges d'autonomie

Soumis à la fois à l'autorité des services de l'Etat et à celles des instances de l'enseignement catholique les établissements privés bénéficient, de manière qui en première approximation pourrait sembler paradoxale, de réelles marges d'autonomie de fonctionnement. En réalité, le paradoxe n'est qu'apparent car, au-delà de leur appartenance au réseau catholique et de leur participation au service public d'enseignement, les établissements sont avant tout soumis à une contrainte qui surdétermine l'ensemble et qui tient au fait que leur existence même est directement liée à la présence des élèves⁵⁷. Les établissements privés sont donc face à une obligation de résultats qui ne peut s'envisager sans être assortie des marges d'autonomie nécessaires à la prise de responsabilité qu'elle suppose ; il est par ailleurs de tradition dans l'enseignement catholique de laisser une réelle autonomie aux différents acteurs en pariant sur l'engagement maximum de chacun au service d'une philosophie commune de l'éducation des jeunes. Dans ce contexte, le chef d'établissement privé dispose de prérogatives spécifiques :

- il choisit les membres de l'équipe éducative (même si cette possibilité est en réalité fortement contrainte par le rôle joué par la commission de l'emploi) ;
- il donne aux autorités académiques (corps d'inspection) son appréciation sur la manière de servir des enseignants dans le domaine pédagogique ;

⁵⁷ L'ensemble des ressources de fonctionnement des établissements privés étant rapporté à l'élève, qu'il s'agisse de la participation publique (Etat et collectivités locales) ou de celle des familles, les équilibres en termes financiers et d'emploi présentent une grande sensibilité aux variations d'effectifs.

- par délégation de l'organisme de gestion, dont il est salarié pour ses activités de direction, le directeur exerce les prérogatives de l'employeur et en particulier il recrute l'ensemble des personnels sous contrat de droit privé dans les différents secteurs d'activité concernés (équipe gestionnaire, personnel d'éducation et d'animation, personnels d'accueil et de service) en définissant leur nombre et leurs profils ; une part importante des postes de travail est certes contrainte mais une marge réelle d'autonomie existe cependant, particulièrement pour ce qui concerne l'effort consenti en matière de recrutement de personnels d'éducation.

Au niveau des instances de pilotage, essentiellement organisme de gestion et conseil d'établissement, l'autonomie de l'établissement peut également s'exercer de manière très significative. L'organisme de gestion (OGEC) dispose d'une très grande autonomie de décision pour assurer le fonctionnement et le développement de l'établissement.

Le conseil d'établissement, dans lequel l'association de parents d'élèves (APEL) joue généralement un rôle non négligeable, n'a pas, comme l'OGEC, une vocation délibérative mais uniquement consultative ; ceci ne l'empêche pas d'être un lieu d'expression de l'autonomie de l'établissement en particulier dans le domaine de la vie scolaire et de la politique éducative.

Sur un plan plus général de fonctionnement, les établissements ont une grande latitude pour développer au plan local (ville, pays ou bassin d'emploi par exemple) les synergies et les solidarités utiles, et ceci dans le cadre d'une stratégie encouragée par les instances de l'enseignement privé d'épaulement mutuel dans un cadre concerté et solidaire plutôt que de concurrence ou d'indifférence ; à cet égard, les problèmes de liaison entre niveaux d'enseignement (écoles-collèges et collèges-lycées) font l'objet d'un soin particulier de la part des chefs d'établissement et des équipes d'enseignants pour des raisons pédagogiques évidentes mais aussi pour assurer le meilleur taux possible de fidélisation des élèves⁵⁸.

2.5.1.2. Les relations des structures propres à l'enseignement privé avec le rectorat et les inspections académiques s'inscrivent dans des pratiques anciennes de gestion partagée

Si on s'en tient aux textes, les services de l'Etat, rectorat et inspections académiques en particulier, ne sont censés, pour ce qui concerne la gestion et le pilotage de l'enseignement privé, n'avoir de relations qu'avec les établissements scolaires ; dans ce schéma, les directions diocésaines n'ont pas d'existence institutionnelle. En pratique, la réalité est tout autre et le rectorat comme les inspections académiques mettent en œuvre de longue date avec les structures de l'enseignement catholique, dont on a vu à quel point elles étaient organisées et opérationnelles, un système de gestion partagée et de coopération, sur fond de transparence et de confiance mutuelle. Les processus apparaissent complexes et supposent un réel doigté des responsables pour en assurer le pilotage et une certaine plasticité des procédures pour les faire vivre ; toute la difficulté réside en effet dans le fait que la lettre des textes doit être sauvegardée en préservant la fiction de l'unicité du dialogue entre les services de l'Etat et les chefs d'établissements tout en faisant vivre une organisation où les structures propres à

⁵⁸ Les responsables de l'enseignement catholique sont très favorables au développement du fonctionnement en réseau ; ils vont parfois plus loin en impulsant la mise en place de direction d'établissement commune entre plusieurs établissements pour assurer une meilleure coordination et réduire les coûts. Dans le même esprit, les OGEC recherchent une mutualisation progressive des moyens au niveau des structures de gestion.

l'enseignement privé, et en particulier les directions diocésaines, jouent le rôle qui leur est dévolu en interne⁵⁹.

Pour ce qui concerne le pilotage, le système en place repose a priori sur deux principes de base qui apparaissent indissociables : d'une part l'autorité des représentants de l'Etat, et en particulier celle du recteur, n'est pas discutée et les responsables de l'enseignement privé acceptent loyalement les arbitrages globaux rendus (ces arbitrages s'exercent principalement en matière de carte scolaire, de moyens et d'offre de formation) et, d'autre part, les aspirations et les intérêts respectifs des réseaux publics et privés sont traités de façon équitable dans le respect de l'intérêt général.

Les procédures de gestion, quant à elles, respectent, tout en s'appuyant la plupart du temps à la fois sur les structures du rectorat ou des inspections académiques et sur celles de l'enseignement privé, le principe général évoqué précédemment d'un lien direct avec les établissements. Le processus de mutation des personnels enseignants est à cet égard un exemple parfait : l'ensemble des opérations en amont (recensement des postes vacants, publication, recueil des vœux) et en aval (nominations et notification des affectations) est du ressort des services du rectorat tandis que le processus central de mouvement est pris en charge par les instances de l'enseignement catholique.

2.5.1.3. Le profil des enseignants présente des caractéristiques particulières

■ Une procédure de recrutement originale

Le recrutement des enseignants des établissements privés s'effectue selon une procédure qui est a priori identique à celle des enseignants du public bien que faisant appel à des concours spécifiques. Cette procédure présente pourtant une particularité importante dans la mesure où elle ne garantit pas aux lauréats, contrairement à leurs homologues du public, de trouver effectivement un poste et donc de se voir attribuer un contrat par l'Etat puisque intervient également dans le processus la notion de liberté de choix du chef d'établissement dans le cadre du caractère propre. Le principe qui a été adopté consiste à donner un « pré-accord » aux futurs candidats, ce qui leur garantit de trouver un emploi dans le réseau des établissements catholiques en cas de succès au concours ; une commission spécifique composée de chefs d'établissements a en charge la mise en œuvre de la procédure de « pré-accord »⁶⁰. Cette procédure, qui permet de conjuguer concours et respect du caractère propre, a pour les établissements privés un corollaire qui n'est pas sans conséquence sur leur mode de fonctionnement : une certaine homogénéité du corps enseignant peut être obtenue et la capacité à travailler en équipe s'en trouve augmentée d'autant. Cette caractéristique est renforcée par le fait que les lauréats des concours nationaux sont prioritairement affectés dans leur académie d'origine ; les lauréats bretons ayant obtenus le « pré-accord » ont donc toutes les chances d'obtenir une affectation en Bretagne (même s'ils devront parfois patienter avant d'obtenir un service complet) développant par là même la cohérence de l'ensemble dans sa

⁵⁹ L'exemple des directeurs diocésains est particulièrement révélateur de la difficulté à gérer l'ambiguïté ; en effet, s'ils sont omniprésents dans les structures internes de l'enseignement catholique et s'ils participent largement au processus de gestion partagée, ils sont par contre absents de toutes les commissions dans lesquelles les services de l'Etat sont représentés.

⁶⁰ Cette procédure revient à ce que les chefs d'établissements délèguent leur pouvoir de choix parmi les lauréats à cette instance et à la commission de l'emploi dont le rôle s'exerce respectivement en amont et en aval des concours ; on notera que dans ce cadre les candidats qui n'ont pas demandé - ou pas obtenu - le « pré-accord » peuvent concourir mais sans qu'une garantie de recrutement puisse leur être donnée en cas de succès.

dimension culturelle. On notera par ailleurs que les formations pédagogiques organisées en interne par l'enseignement catholique, en complément des formations dispensées par l'IUFM, accentuent encore cette homogénéité globale. Un problème subsiste toutefois concernant l'IUFM : comment traiter de façon équitable l'inscription en première année des candidats aux concours de l'enseignement privé ; la réponse apportée par l'IUFM, qui consiste à leur réserver un quota de 200 places, ne semble pas répondre à cet objectif d'équité et elle est la source d'un fort contentieux avec les directeurs diocésains.

■ Une structure par grades spécifique dans les établissements du second degré conduisant à une dépense moyenne inférieure à celle de l'enseignement public en matière de rémunération

L'analyse de la structure par grade du corps enseignant des réseaux public et privé montre des différences significatives :

	PRIVE			PUBLIC		
	Nombre	%	Masse Indi.	Nombre	%	Masse Indi.
Agrégés et Chaire Sup.	231	2,2		1601	10,4	
Certifiés	3717	36		8197	53,5	
Ch. Ens et Prof. EPS	477	4,6		975	6,4	
Adj. d'ens.	1681	16,3		121	0,8	
PEGC	534	5,2		1296	8,5	
PLP	976	9,4		2427	15,9	
Inst. et Prof des écoles	802	7,8		0	0	
MA	1907	18,5		690	4,5	
TOTAL	10 325		5 117 590	15 307		8 761 933

Les enseignants du privé, qui appartiennent proportionnellement à des catégories moins élevées que leurs homologues du public, ont un coût indiciaire moyen plus faible (de l'ordre de 15%). La comparaison des pyramides des âges montrant de grandes similitudes entre le public et le privé, la différence de coût indiciaire ne peut être imputée qu'aux écarts constatés entre les structures par corps.

Pour illustrer ce phénomène, on peut valoriser, avec toute les limites qu'il convient de mettre à ce type d'exercice, le coût supplémentaire de rémunération des enseignants exerçant dans le second degré en intégrant le différentiel public-privé constaté dans l'académie ; ce coût s'établit, sur une base annuelle et hors charges sociales, à environ 330 MF. Dans le même esprit, il peut être intéressant de projeter les structures constatées en comparant le coût de rémunération des 25.632 enseignants s'il répondait totalement à la structure du privé comparé à l'hypothèse duale correspondant à une projection de structure à l'image du public ; on obtient dans ces conditions, au bénéfice de la structure enseignement privé, une différence annuelle de coût, hors charges sociales, supérieure à 500 MF.

2.5.2. Une influence sur les résultats du système éducatif dans l'académie sur laquelle une majorité d'acteurs s'accorde sans que pour autant il soit possible de la mesurer

Si nombre de nos interlocuteurs s'accordent, de manière générale, à considérer que la présence du réseau privé exerce une influence certaine sur l'organisation et les performances de l'enseignement dans l'académie, il n'en apparaît pas moins difficile de la mesurer ou même de tenter d'en tracer précisément les contours. Un certain nombre d'éléments de réflexion, liés au phénomène de concurrence découlant de la présence des deux réseaux, semblent cependant se dégager à l'issue des entretiens que la mission a conduits.

2.5.2.1. La concurrence a vraisemblablement un effet stimulant pour les équipes pédagogiques

D'une manière générale, la présence à coté du réseau d'établissements du secteur public d'un réseau important d'établissements privés ne peut qu'induire un effet de concurrence qui se trouve renforcé par l'affaiblissement constaté de la dimension confessionnelle qui s'attache au choix fait par les familles. Ce dernier point est essentiel car il conduit à une approche majoritairement consumériste de la demande éducative ; celle-ci entraîne des flux de passage d'un réseau à l'autre qui sont en augmentation régulière ainsi que des choix initiaux qui se fondent, dans la majorité des cas, sur une analyse stricte de l'offre d'enseignement au regard de critères, en particulier de qualité, qui sont ceux que les familles se donnent. Dans ce contexte, aucune équipe éducative ne peut ignorer cette situation de concurrence et l'évolution des effectifs d'élèves dans les établissements est un indicateur qui s'impose à tous. Les entretiens et visites sur le terrain ont très majoritairement montré que le phénomène de concurrence s'accompagnait d'un effet stimulant pour les équipes sans que toutefois, il faut le noter, une complète unanimité ait pu être constatée à cet égard ; les exemples qui suivent sont révélateurs de cet état de fait :

« Le système des deux réseaux, public et privé, auxquels s'ajoutent les réseaux agricoles et bilingues, stimule pour aller à la réussite. Il y a compétition entre les réseaux mais aussi entre les pays. »

Entretien au rectorat avec les IEN responsables de l'orientation

« L'émulation entre les deux systèmes d'enseignement est une chance pour les deux réseaux »

Entretien au rectorat avec les directeurs diocésains

« L'influence de l'existence du privé est très fortement ressentie par les inspecteurs ; elle a des effets très nets sur l'encadrement des élèves, la disponibilité des professeurs, les relations avec les familles. »

Entretien au rectorat avec les inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres

« Comme les IEN-ET, les IA-IPR n'observent pas d'émulation particulière des enseignants du public par rapport à l'enseignement privé ».

Entretien au rectorat avec les inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire et géographie

2.5.2.2. La dualité des réseaux d'enseignement peut entraîner des effets pervers, en particulier pour les élèves les plus faibles

Un niveau d'exigence élevé et une certaine forme de « culture du résultat » sont inévitablement engendrés par la concurrence entre les deux réseaux ; ils peuvent nuire à

l'égalité des chances en rendant plus difficile le cursus des élèves les plus faibles et en favorisant, le cas échéant, leur exclusion prématurée au niveau du collège.

Comme les inspecteurs pédagogiques régionaux de mathématiques le soulignent, « il y a concurrence dans l'offre d'enseignement ; celle-ci se traduit notamment au collège par un surentraînement au brevet, dans l'espoir que de très bons chiffres attireront les futurs élèves. »

Cette forte exigence scolaire se retrouve également au lycée. **Le lycée Victor Hugo à Hennebont**, né dans des conditions marquées par la concurrence, devait d'emblée s'affirmer, face à un établissement privé, grâce à la qualité de la formation dispensée : il y a réussi au point que le degré d'exigence et le souci de l'excellence qui lui sont reconnus puissent parfois faire peser sur le lycée un soupçon d'élitisme. Etre exigeant sans tomber dans une rigueur qui confinerait à une sélection abusive, telle est aujourd'hui la problématique de ce lycée.

Ce phénomène peut être renforcé, dans le cadre d'une stratégie de fidélisation, par une soumission trop importante des équipes éducatives à la pression des familles. S'il est légitime que les familles jouent à l'intérieur de la communauté éducative le rôle essentiel qui leur revient dans le pilotage des établissements, une situation de concurrence trop marquée peut conduire à ce qu'elles exercent une influence qui ne peut qu'accentuer le phénomène de « culture du résultat », lequel correspond très souvent à leur principale aspiration.

Les chefs d'établissements privés le confirment : « Les professeurs savent que les familles ont toutes choisi d'inscrire leurs enfants et que cela est une force en même temps qu'une exigence ».

Or, ce niveau d'exigence scolaire ne manque pas d'exercer une pression psychologique sur les élèves, dans le privé mais aussi dans les établissements publics comme le notent les inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres : « La concurrence entre public et privé semble efficace pour la réussite scolaire des élèves. Mais on peut s'interroger sur la pression sociale qu'elle entraîne. »

La mise en œuvre des réformes pédagogiques, qui ont avant tout comme finalité de renforcer l'égalité des chances et de lutter contre l'exclusion, peut se trouver freinée par la conjonction d'une approche majoritairement emprunte de classicisme chez les enseignants de l'académie et de la demande des parents qui lui fait largement écho.

L'impact de l'enseignement privé est apprécié de façon contradictoire ; c'est à la fois un aiguillon, car il crée à l'évidence une émulation, mais c'est aussi une forme d'inhibition et un frein car les enseignants hésitent à mettre en œuvre certaines avancées pédagogiques de crainte de voir les parents, majoritairement attachés à un enseignement traditionnel, inscrire leurs enfants dans un établissement privé concurrent.

Visite à l'inspection académique de Saint-Brieuc / Entretien avec les représentants des enseignants au CDEN

Comme on l'a noté à propos du premier degré, la concurrence pour être stimulante n'est pas toujours pour autant une incitation à l'innovation pédagogique. Elle pousse à l'efficacité pour attirer et pour garder les élèves. Et l'efficacité passe, aux yeux des enseignants, par le recours à des méthodes qu'ils estiment éprouvées.

« Avec le poids du passé et l'exigence de résultats, la concurrence peut constituer un frein aux adaptations nécessaires au profit des recettes qui ont fait leurs preuves. » estiment les inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres

Dans un autre ordre d'idée, la concurrence apparaît comme un frein à la rationalisation de l'offre d'enseignement dans l'académie et ceci malgré les efforts faits par certains chefs d'établissements ainsi que par les responsables des services académiques et les collectivités locales.

Ainsi au **lycée Chaptal à Quimper**, le proviseur, suivi visiblement par tous, réagit avec beaucoup d'hostilité à l'idée que la région puisse se soucier d'une rationalisation des implantations de formations professionnelles sur l'ensemble public-privé ; la logique de l'établissement est clairement celle d'une concurrence systématique entre les deux systèmes : à toute offre de formation du privé doit correspondre une offre du public

De même, le **lycée professionnel Louis Armand à Locminé** est concurrencé par un lycée professionnel privé, Anne de Bretagne, beaucoup mieux connu. Des actions ont été menées avec ce lycée privé pour mettre en complémentarité les formations ; elles ne sont pas reprises actuellement.



LA BRETAGNE : ECOLE ET SOCIETE

ESSAI D'INTERPRETATION DES RESULTATS ET DE L'EVOLUTION DE L'ACADEMIE

La situation de la Bretagne présente, on l'a vu, des spécificités fortes que les acteurs et les partenaires du monde éducatif mettent volontiers en avant pour expliquer la réussite de l'académie de Rennes. Il est nécessaire, avant de revenir sur certains aspects de ce « modèle breton », de tenter d'en éclairer la constitution, tout au long de laquelle les données économiques, sociales et scolaires paraissent souvent étroitement liées, sans qu'on puisse de façon univoque voir dans ces relations de similarité un principe de causalité. Comme le note Gabriel Désert en conclusion d'une étude sur le « Changement social et culturel dans l'ouest français » au XIX^{ème} siècle : « Le contexte social, lié étroitement aux données économiques, commanderait fortement le climat culturel. Seulement, s'il intervient de façon permanente dans le temps, son influence peut s'exercer différemment. Là, à une époque donnée, le refus du changement social freinera le changement culturel, ailleurs, à une autre époque, le désir de changement social conduira à une amorce de changement culturel. Tout est question de temps et de lieu, mais il n'en reste pas moins que les deux changements sont étroitement liés et interfèrent sans cesse. »⁶¹

3.1. LA NAISSANCE DU MODELE BRETON

3.1.1. L'évolution de l'économie : le « miracle breton »

Si la Bretagne a connu, entre le XVI^{ème} et le XVIII^{ème} siècles, des périodes d'essor économique autour des industries métallurgiques (forges), minières et textiles, elle n'a pas su négocier le virage de la révolution industrielle et a enregistré un important déclin au XIX^{ème} siècle. Ainsi, le textile qui représentait 39 % de l'emploi industriel au début du siècle n'en représente plus que 17 % en fin de période. Il faudra que les effets dévastateurs sur la population bretonne de la première guerre soient estompés pour observer un redémarrage de l'économie.

Dans son ouvrage, « *Demain, la Bretagne* » Yves MORVAN⁶² décompose l'évolution économique récente de la Bretagne en quatre périodes :

- les années 60, ou la période de décollage ;
- les années 70, définies par « la dynamique de l'intégration à des espaces élargis » ;
- les années 80, ou le temps des remises en cause ;
- les années 90, ou la période des mutations et des interrogations.

Pendant ces années, sous l'impulsion au départ du Centre d'études et de liaison des intérêts bretons (CELIB) créé en 1950, les activités économiques se sont recomposées et la structure des emplois s'est modifiée : les agriculteurs et les marins sont désormais minoritaires, le

⁶¹ Etude réalisée dans le cadre des recherches de l'A.T.P. du CNRS sur *le Changement social et culturel dans l'Ouest français* avec la collaboration du centre de recherche d'histoire quantitative de l'université de Caen.

⁶² Yves Morvan, *Demain, la Bretagne, ou la métamorphose du modèle breton*, Editions Apogée, 1997.

tertiaire représente deux emplois sur trois, trois actifs sur sept travaillent pour l'étranger, la région demeurant longtemps marquée par des activités liées à l'Etat et à la défense nationale.

	1954	1968	1968/1954	1982	1988	1988/1968	1996	1996/1954
Emplois par activité								
Agriculture, pêche	564	344	-39%	172	136	-60%	100	-82%
Part de ce secteur	53%	35%	-34%	17%	13%	-62%	9%	-82%
Industrie	140	134	-4%	197	192	43%	192	37%
Part de ce secteur	13%	14%	4%	19%	19%	39%	18%	40%
BTP	78	102	31%	92	78	-24%	68	-13%
Part de ce secteur	7%	10%	42%	9%	8%	-26%	6%	-11%
Tertiaire	292	408	40%	572	613	50%	694	138%
Part de ce secteur	27%	41%	52%	55%	60%	46%	66%	142%
Total population occupée	1 074	989	-8%	1 034	1 020	3%	1 054	-2%
Population active	1 081	1 007	-7%	1 138	1 153	14%	1 217	13%
Population totale	2 339	2 468	6%	2 707	2 748	11%	2 861	22%
Emploi salarié	360	577	60%	768	801	39%	898	149%
Emploi/population active	33%	57%	72%	67%	69%	21%	74%	122%
Chômeurs	7	15	114%	104	111	640%	134	1814%

(en milliers de personnes)

La structure des emplois est différente selon les départements :

		<i>Côtes d'Armor</i>	<i>Finistère</i>	<i>Ille- et- Vilaine</i>	<i>Morbihan</i>
Agriculture	Emploi salarié	7 098	9 055	3 631	4 753
	Emploi total	26 677 (15 %)	27 954 (9 %)	24 744 (7 %)	20 830 (9 %)
Industrie	Emploi salarié	27 414	50 201	62 298	39 791
	Emploi total	29 650 (16 %)	53 479 (17 %)	65 224 (19 %)	42 667 (19 %)
Construction	Emploi salarié	9 160	13 119	16 887	11 736
	Emploi total	13 247 (7 %)	18 574 (6 %)	20 903 (6 %)	15 865 (7 %)
Tertiaire	Emploi salarié	99 092	184 488	207 096	128 615
	Emploi total	114 301 (62 %)	206 452 (67 %)	228 117 (67 %)	145 052 (65 %)
TOTAL	Emploi salarié	142 764	256 863	289 912	184 895
	Emploi total	183 875	306 459	338 988	224 414

INSEE – décembre 1996

3.1.1.1. **Le décollage de l'économie, à partir de 1946 et jusque dans les années 70,** s'explique par plusieurs facteurs parmi lesquels le désenclavement de la Bretagne a été déterminant :

- **L'accroissement de la population** : plus 600 000 habitants entre 1946 et 1997 mais ce taux de croissance reste de moitié inférieur à celui observé dans le reste du pays.
- **La « croissance économique importée »** avec la décentralisation des grands groupes industriels (textile, automobile, pneumatique, agro-alimentaire, électronique et téléphonie – ce dernier secteur se développant tout particulièrement dans les années 70), qui induisent un nombre élevé d'emplois. Ils restent cependant concentrés, au départ, en Ille-

et-Vilaine. Les emplois de la seconde vague s'accompagnent de décentralisations d'unités de recherche et d'un important potentiel universitaire. En 1975, 96 unités décentralisées assurent 22 % de l'emploi industriel régional. Dans le même temps, les firmes d'origine locale se transforment en véritables groupes (Leclerc, Pinault, Doux, Rocher...).

- **La transformation du réseau de communications**, le développement des grands investissements structurants, et la modification de la répartition de la population qui s'urbanise et se répartit bien différemment selon les secteurs d'activité. La Bretagne a su tirer parti des politiques nationales d'aménagement du territoire et utiliser au mieux une main d'œuvre essentiellement locale.
- **L'évolution profonde des activités économiques**, appuyée sur la mobilisation générale des acteurs socio-économiques très attachés à la Bretagne :
 - La Bretagne passe **en tête dans le domaine des activités agricoles** : de 200 000 petites exploitations en 1954 on passe à moins de 60 000 exploitations performantes qui fournissent 12 % de la production agricole française sur 6 % de la surface agricole. L'orientation privilégiée porte sur l'élevage en raison des bonnes conditions naturelles mais aussi pour maintenir une population agricole importante, les productions animales étant très exigeantes en main d'œuvre. **Ce développement connaît actuellement ses limites et les préoccupations environnementales conduisent à revoir ces choix.** De grandes firmes nationales et internationales s'installent pour développer les industries agro-alimentaires (lait, viande, aliments de bétail).
 - Le **tourisme** connaît un essor remarquable.
 - L'**industrie** occupe plus d'actifs que l'agriculture ; le commerce et la pêche se modernisent.

La Bretagne devient alors terre d'accueil mais la fuite des jeunes, cette fois beaucoup plus qualifiés, se poursuit : les départs nets des jeunes de 20 ans qui étaient de 30 % des départs entre 1954 et 1962 tombent à 20 % entre 1962 et 1968 puis à 8 % entre 1975 et 1982 pour remonter à 12 % entre 1982 et 1990.

Pendant les années 70, le rythme de croissance de la valeur ajoutée (VA = production totale – consommations intermédiaires) est supérieur à celui observé au niveau national pour redescendre au niveau national durant les années 80. Pendant cette période les délocalisations ralentissent et les établissements décentralisés n'assurent plus que 10 % de l'emploi industriel.

Les années 90 sont celles des restructurations et des interrogations sur le modèle de développement breton : excès du productivisme agricole, insuffisance des performances industrielles, reprise de l'exode des jeunes diplômés. L'arrêt des délocalisations conduit désormais à rechercher un développement endogène de l'économie.

Les milieux économiques bretons ont constitué de puissants réseaux de solidarité : la légitimité de ces réseaux, reconnue par tous les acteurs de la région, permet aux entreprises de conjuguer économie et identité régionale. Le modèle breton serait fait de créativité, de responsabilité individuelle et de sens du collectif.

Alors que la Bretagne était au dernier rang des régions françaises pour sa valeur ajoutée après la guerre, elle est au 11^{ème} rang pour sa valeur ajoutée dans l'industrie et au 7^{ème} rang au total grâce à l'agriculture. Mais elle ne se situe qu'au 17^{ème} rang par habitant.

La valeur ajoutée régionale se répartit entre l'agriculture (6,7 % de la valeur ajoutée ; 9,2 % de la branche nationale), le bâtiment (5,5 % de la valeur ajoutée ; 4,1 % de la branche nationale), les services non marchands (21,6 % de la valeur ajoutée ; 5,1 % de la branche nationale), l'industrie (19,5 % de la valeur ajoutée pour une moyenne nationale de 24,4 % ; 3,3 % de la branche nationale), les services marchands et le commerce (46,5 % de la valeur ajoutée ; 3,7 % de la branche nationale).

La progression du revenu disponible brut par habitant témoigne, comme on l'a noté dans la première partie, de cette évolution favorable (cf. ci-dessus page 22).

3.1.1.2. Les enjeux du XXI^{ème} siècle

Le rapport de mai 1999 du conseil économique et social de Bretagne souligne les nécessités de l'innovation à partir du rapprochement entre la structure des appareils productifs régional et national.

1. Près de la moitié des établissements industriels bretons regroupant 70 % des salariés sont engagés dans des activités fortement traversées par des innovations continues de *produits* (électronique, télécommunications, confection, abattage, automobile, meubles...).
2. 39 % des établissements regroupant 46 % des salariés industriels participent à des activités devant faire face à de nombreuses innovations de *processus* de fabrication plus élevées que la moyenne nationale (télécommunications, abattage, mécanique...).
3. 13 % des établissements regroupant 25 % des emplois sont soumis à ces deux types d'innovation.

Or, une grande proportion des activités régionales sont orientées vers des marchés traditionnels peu porteurs alors que le développement régional dépend largement de la demande extérieure. Le degré d'engagement sur les marchés extérieurs est faible. L'industrie bretonne est surtout présente sur des créneaux où la France a peu d'avantages comparatifs : en conséquence, la Bretagne pourrait perdre des parts de marché national sans en gagner sur l'international. Les marges de manœuvre financière apparaissent également réduites.

Pour faire face à cette situation qui n'est pas sans risque pour l'avenir, seule la conquête de marchés extérieurs permettra, comme le souligne Yves MORVAN, « de participer le plus tôt possible à la création de la valeur ajoutée globale des économies contemporaines et de soutenir ainsi le développement des emplois et des revenus »⁶³. Aussi soutient-il l'idée d'un plan d'internationalisation de la Bretagne multi-partenarial qui engloberait les systèmes de formation. Dans cette perspective, la connaissance des langues sera un atout décisif pour monter des opérations de promotion de la Bretagne mais aussi pour des actions de soutien des PME par les grandes firmes à l'étranger. Des stages de longue durée à l'étranger devraient permettre de familiariser les jeunes cadres à la vie internationale. On verra ci-après l'apport possible du système éducatif à cette nécessaire évolution.

⁶³ *Op. cit.*

3.1.1.3. Une situation diversifiée et évolutive

Dans **le domaine agricole**, la Bretagne compte 57 000 exploitations ; ce chiffre est en baisse continue au rythme actuel de - 4 % par an contre - 4,7 % pour la période 1993-95. Les exploitations de moins de 50 ha diminuent de 12 % tandis que celles de 50 ha et plus augmentent de 10 % ; ces dernières possèdent plus de la moitié des surfaces alors qu'elles ne représentent que 20 % des exploitations. La population vivant sur les exploitations agricoles ne représente plus que 7 % de la population bretonne (200 000 personnes en 1997 contre 590 000 en 1970).

Les départements n'ont pas les mêmes profils, notamment quant au revenu moyen par exploitation : les Côtes d'Armor et le Finistère ont les meilleurs revenus en raison de la place des installations porcines et avicoles mais ces activités sont fortement remises en cause. Le revenu moyen breton (198 550F) est supérieur au revenu moyen français (187 410 F).

Le développement des productions intensives entraîne un accroissement des consommations intermédiaires et donc une baisse de la part de la valeur ajoutée dans la production agricole (60 % en 1970, 39 % en 1985, 35 % en 1990).

Dans **le domaine industriel**, la construction compte pour 56 % devant les industries agro-alimentaires (16 % des établissements). L'activité construction navale compte seulement 344 établissements (124 en Finistère et 119 en Morbihan) mais représente 12,2 % du total français. Moins de 7 % ont leur siège en Bretagne ; pour la moitié il est situé en région parisienne et pour 17 % dans les Pays de la Loire.

La part de la Bretagne dans l'industrie française est comparable pour la valeur ajoutée et pour les investissements. Les industries agro-alimentaires représentent un tiers de l'industrie régionale, près de 10 % des investissements nationaux et 7,8 % de la valeur ajoutée. La Bretagne représente également 6 % des industries des composants électriques et électroniques (à près de 70 % en Ille-et-Vilaine) et 5 % de la construction navale (principalement dans le Finistère).

Après les industries agro-alimentaires qui réalisent plus de la moitié du chiffre d'affaires breton, on trouve les biens intermédiaires avec notamment la chimie, le caoutchouc et les plastiques. Les industries agro-alimentaires ne représentent que 37 % en Ille-et-Vilaine mais 70 % dans les trois autres départements. Pour les performances économiques (valeur ajoutée), c'est l'Ille-et-Vilaine qui se rapproche le plus de la moyenne nationale.

3.1.2. L'évolution des résultats scolaires : quand la « lanterne rouge » prend la tête du peloton

Si l'on veut retracer à grands traits l'histoire de la scolarité en France et apprécier l'évolution de la Bretagne, on peut se référer à quelques grandes périodes :

- avant Jules Ferry, avec notamment la loi Guizot (1833) qui a enjoint à chaque commune d'entretenir une école primaire et même d'en construire une ;
- les progrès décisifs de l'école républicaine ;
- depuis les années 70, la massification des effectifs et ses effets.

Le phénomène marquant est bien le passage d'une situation initiale de sous-scolarisation à la position actuelle qui place la Bretagne à la pointe de la réussite scolaire.

3.1.2.1. Une région très en retard jusqu'à la première guerre

Même si la Bretagne a suivi les grandes étapes de l'évolution scolaire, elle a été marquée longtemps par un retard important. L'enquête Maggiolo, menée entre 1877 et 1879 à partir des signatures des époux et des épouses sur leur acte de mariage, a révélé, sous l'angle de l'alphabétisation, deux France nettement distinctes séparées par une ligne allant de Saint-Malo à Genève avec au nord une scolarisation importante et ancienne comprenant deux pôles dynamiques, la Lorraine et la Normandie, et, au sud, une insuffisance assez générale particulièrement marquée en Bretagne et dans l'ouest du Massif central⁶⁴.

Plus précisément, les indicateurs disponibles pour cette période font apparaître plusieurs traits caractéristiques :

- Un taux très élevé d'illettrés chez les conscrits, particulièrement dans le Morbihan ; la Bretagne occidentale constitue un bloc homogène d'analphabétisme (73 %) contre 60 % en Bretagne orientale au début du siècle ; cette partie de la Bretagne progressera ensuite mais demeurera la région la moins alphabétisée du grand ouest. C'est en « Bretagne bretonnante » que le taux d'illettrés demeurera le plus élevé et le seuil des moins de 10 % n'y sera atteint qu'au milieu du 20^{ème} siècle. Le poids du secteur agricole, peu favorable à une scolarisation suivie, a largement joué ; les paysans des régions où l'analphabétisme est majoritaire ne se posent pas de questions sur les bienfaits de l'instruction ; en milieu urbain, au contraire, l'analphabétisme est beaucoup plus mal ressenti.
- Contrairement à la Normandie, la loi Guizot (1833) n'a obtenu que de faibles résultats et la Bretagne « constitue un môle de résistance » ; d'ailleurs jusqu'à cette loi, les créations d'écoles n'étaient le fait que de municipalités et de congrégations et s'il a été enjoint à chaque commune d'entretenir une école et même d'en construire une, ce n'était pas aux frais de l'État et les maîtres étaient surtout rétribués par les droits d'écolage.
- La construction du réseau scolaire a été satisfaisante à l'exception de l'ouest breton, faute souvent de moyens financiers des communes ; les écoles de hameau permettent de pallier les difficultés d'accès notamment en Côtes du Nord (actuelles Côtes d'Armor) et Morbihan. Il faudra attendre la seconde moitié du 19^{ème} siècle pour que le nombre d'écoles de Bretagne augmente significativement. Sur le plan de la gratuité les indicateurs disponibles montrent que les Côtes du Nord et le Finistère se situent en bonne position avec des pourcentages supérieurs à 50 %. La qualité des équipements laisse cependant à désirer, des écoles étant souvent qualifiées d'insalubres.
- Un handicap fort pour la scolarisation des filles : « l'instruction n'est pas nécessaire à des femmes destinées à cultiver les champs » selon un inspecteur général (de l'époque !) relatant la situation de l'académie de Rennes. C'est le développement de la scolarisation des filles qui fera ensuite progresser sensiblement la région. Toutefois en Bretagne occidentale, à la fin des années 1870, sont signalées des *écoles clandestines* réservées aux filles « où on les dresse à la récitation du catéchisme breton, sans leur enseigner la lecture ni un mot de français » précise l'inspecteur d'académie (de l'époque lui aussi) du Finistère.

⁶⁴ On trouvera une analyse détaillée de l'enquête Maggiolo dans l'ouvrage de François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*, Paris, éditions de Minuit 1977. On pourra également se reporter à l'article de François Lebrun, *Les enfants de l'ancien régime étaient-ils analphabètes ?*, revue « Les collections de l'Histoire », hors série n° 6, octobre 1999.

- La Bretagne n'a eu une école normale qu'en 1831 et n'en a possédé qu'une jusqu'en 1870 alors que les autres régions du grand ouest en avaient sept. Il est vrai que cette école apparaissait comme une institution d'importance, couvrant cinq départements et bénéficiant d'une qualité scientifique reconnue.
- Le développement de l'enseignement se fait également grâce aux congréganistes mais la « Bretagne bretonnante » est moins sensible à cette emprise que la zone gallo. Les zones où les liens sociaux traditionnels résistent seront les moins laïcisés. En 1881, le pourcentage de congréganistes est de 54,5 en Bretagne ouest et de 65,3 en Bretagne est. Globalement, de 1837 à 1906, le corps enseignant a triplé dans le grand ouest, plus que quintuplé en Bretagne occidentale et presque quintuplé en Bretagne orientale, le Finistère détenant le record avec une multiplication par 7,2. Toutefois, les classes surchargées (plus de 50 élèves) sont fréquentes et les écoles souvent transformées en « immenses garderies ».
- En termes de qualification, le grand ouest compte globalement moins de titulaires du brevet supérieur et ce sont les régions centrales et occidentales, « plus cléricales et moins progressistes » qui ont les instituteurs les moins qualifiés, notamment dans le Morbihan. On pourrait ainsi considérer que l'enseignement congréganiste a constitué un frein au progrès scolaire, la faiblesse de leur enseignement étant révélée à l'arrivée des nouvelles générations d'instituteurs issus des écoles normales. Les rapports d'inspection notent pour l'Ille-et-Vilaine qu'il est reconnu « qu'au point de vue de l'instruction, de la connaissance des bonnes méthodes et des résultats obtenus, la supériorité appartient aux laïques » tandis que dans les Côtes d'Armor, on rencontre des institutrices « d'une inaptitude notoire », attaque qui vise les congrégations féminines. Malgré tout, c'est pourtant bien grâce aux congrégations que l'alphabétisation a progressé, notamment pour les filles.
- Dans les régions bretonnantes, l'hostilité du clergé à l'enseignement du français serait due, selon les rapports de l'inspecteur d'académie du Finistère, au fait « qu'il pense à tort qu'avec la langue bretonne on verrait disparaître la foi et les habitudes religieuses des cultivateurs ». Le milieu familial, où l'on ne parle que le breton, est un frein à l'apprentissage du français. Un inspecteur général note en 1879 que dans deux localités des Côtes d'Armor, « les $\frac{3}{4}$ au moins des enfants sont incapables de nommer, en français, les plus simples objets ».
- Les taux de scolarisation progressent mais la Bretagne occidentale reste en retard ; l'attitude des parents par rapport à la prolongation de la scolarité est déterminante. On dispose de deux indicateurs autour de 1870, le taux d'élèves de moins de 7 ans et de plus de 13 ans scolarisés qui était de 17,8 % en Ille-et-Vilaine et 20,4 % en Finistère — soit des taux nettement plus faibles qu'en Normandie – et le taux d'élèves de 7 à 13 ans scolarisés par rapport à la population correspondante, respectivement de 77,6 % et 47 % pour ces deux départements, soit là encore des taux inférieurs à la Normandie. « L'unique zone représentant la plus grande résistance est toujours la Bretagne bretonnante » où « les régions septentrionales sont plus ouvertes à la scolarisation que les parties méridionales ». Les progrès des transports vont faciliter ce développement et limiter l'absentéisme.
- En 1882-84, le niveau scolaire demeure médiocre ; la Bretagne a peu de reçus au certificat d'études, les Côtes d'Armor obtenant les meilleurs résultats. Dix ans après, le Finistère les rattrape puis les dépassera. Toutefois, à la veille de la première guerre, le nombre de titulaires du brevet augmente, notamment dans les Côtes d'Armor, le Morbihan restant très en retard. C'est dans l'agriculture que le pourcentage d'illettrés est le plus élevé avec 26 % ; il

est aussi élevé chez les travailleurs isolés, les pêcheurs. Par contre le niveau des salariés bretons est supérieur à celui des patrons : du fait de leur jeunesse, ils ont été scolarisés pendant le dernier quart du siècle alors que les différences régionales se réduisent. Mais là encore, l'écart est grand entre la Bretagne ouest avec une moyenne de 30 % d'illettrés hommes et la Bretagne est où cette moyenne est de 16 %.

Pendant toute cette période, retard économique et social et retard scolaire semblent aller de pair. Les replis identitaires constituent un frein particulièrement fort au progrès. C'est dans le Morbihan que l'on retrouve les retards les plus importants, liés aux comportements des familles comme des décideurs locaux.

3.1.2.2. 1860-1950 : La lente résorption des handicaps

On ne dispose malheureusement pas d'études suffisantes et notamment d'indications statistiques assez détaillées pour apprécier comment s'opère ensuite la lente résorption des handicaps. Cependant, Michel LAGREE, professeur d'histoire contemporaine à l'université de Rennes II, a dessiné les grandes lignes de l'évolution entre 1860 et 1950⁶⁵.

Au début du siècle, l'ouest breton, malgré les progrès accomplis, reste marqué par des zones de sous scolarisation. Le handicap se circonscrit de plus en plus à la Cornouaille centrale et à l'est du pays vannetais tandis les progrès de l'école primaire sont surtout sensibles au sud d'une ligne Saint-Malo-Lorient.

C'est l'installation du dualisme scolaire qui marque cette période, lequel ne concerne plus seulement les écoles communales de garçons comme ce fut le cas jusqu'en 1880. Raisons religieuses et politiques sont étroitement imbriquées et la géographie de l'école privée demeure très marquée par l'histoire. On trouve aussi bien des collèges recherchant l'élite (Saint-Charles à Saint-Brieuc, Saint-Vincent à Rennes, Saint-Sauveur à Redon) que des petits séminaires plus populaires. En définitive, ce cumul de l'offre scolaire favorise certaines régions de Bretagne.

Comme ce fut le cas pour l'enseignement public, l'apparition des cours complémentaires en pays bretonnant avec pensionnat, « sous la férule de directeurs se sentant investis d'une mission de promotion culturelle et sociale » a joué un rôle essentiel pour l'ascension des jeunes ruraux même si celle-ci s'accompagnait souvent d'une émigration. Ils permirent l'accès aux écoles normales d'instituteurs, aux emplois des PTT et de la SNCF. Les cours agricoles catholiques par correspondance jouèrent aussi un grand rôle.

3.1.2.3. Un décollage récent qui s'amorce dans les années 70

Quelques indicateurs permettent un peu de recul. Des précautions doivent néanmoins être prises pour les données antérieures à 1972, l'académie de Rennes comptant alors un département supplémentaire, la Mayenne, et à 1962, deux autres départements s'y ajoutant alors : la Loire-Atlantique et le Maine-et-Loire. De plus, les réformes successives de l'enseignement rendent difficiles les suivis d'effectifs au fil des années et les décomptes ne sont pas homogènes ; dans la mesure où elles existaient, les séries reconstituées ont été privilégiées.

⁶⁵ *Cent cinquante ans de système éducatif en Bretagne*, intervention de Michel LAGREE le 19 février 1993 lors de la préparation du contrat de plan 1994-1998. Michel LAGREE est notamment l'auteur de *Religion et cultures en Bretagne (1850-1950)*, Paris, Fayard, 1992.

Du milieu des années au milieu des années 60, les progrès de la scolarisation ont été spectaculaires, surtout dans le second degré, mais plus faibles que la moyenne française. Le tableau ci-après résume ces évolutions par départements :

	Variation	Variation	Variation	Variation	Variation	Variation	Variation	Variation	Variation
	63/54	59/54	63/59	63/54	59/54	63/59	63/54	59/54	63/59
	1er degré			2d degré			1er + 2d degrés		
Côtes d'Armor	-8,0%	4,2%	-11,8%	126,6%	5,8%	114,1%	14,4%	4,5%	9,4%
Finistère	-5,8%	8,9%	-13,5%	119,5%	12,2%	95,6%	17,5%	9,5%	7,3%
Ille et Vilaine	-4,9%	9,4%	-13,1%	141,2%	27,9%	88,6%	15,2%	12,0%	2,9%
Morbihan	-6,8%	11,1%	-16,1%	176,9%	28,5%	115,5%	15,1%	13,2%	1,7%
Rennes	-6,3%	8,6%	-13,7%	135,9%	17,1%	101,3%	15,7%	9,9%	5,3%
France	1,1%	14,8%	-12,0%	149,0%	17,5%	112,0%	22,4%	15,2%	6,3%

Pour la période suivante, 1969-1978, la progression totale de l'académie est de 9,2 % tandis qu'elle n'est plus, pour la France entière que de 8,3 %. **Il semblerait donc que ce ne soit que sur la période la plus récente, après 1970, que la Bretagne ait connu un essor de scolarisation supérieur à la moyenne française.** On peut certainement y voir une corrélation avec l'essor économique.

L'indicateur de réussite le plus utilisé est le taux d'accès académique au niveau du baccalauréat dont on a vu, dans la première partie de ce rapport, (voir page 35) qu'il commençait à se détacher du taux national à compter de 1975 pour connaître sa plus forte progression entre 1985 et 1990 et suivre, depuis, une croissance constante égale au taux national mais qui maintient l'académie très au dessus de la moyenne française.

	1975	1985	1990	1992	1998
Bretagne	30,5 %	39,2 %	58,6 %	66,6 %	67,5 %
France	30,2 %	36,5 %	53,9 %	60,6 %	62,7 %
Rang Bretagne	9 ^{ème}	6 ^{ème}	2 ^{ème}	2 ^{ème}	2 ^{ème}

Cependant les pourcentages de réussite au baccalauréat général n'ont pas toujours été à l'avantage de la Bretagne : jusqu'en 1982 l'académie de Rennes est restée en dessous de la moyenne nationale.

	1971	1974	1979	1984	1989	1992
Bretagne	63,2 %	65,7 %	62,5 %	67,9 %	79,1 %	75,4 %
France	66,1 %	67,9 %	65,9 %	65,1 %	75,8 %	72,7 %
Rang Bretagne	21 ^{ème}	20 ^{ème}	19 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	6 ^{ème}

Là encore, en phase avec la progression des taux d'accès au baccalauréat, la réussite à l'examen prend son essor au début de la décennie 80 pour aboutir au taux actuel de réussite de 86,7 % qui place Rennes nettement en tête de toutes les académies (cf. page 36).

Pour d'autres diplômes, les résultats de l'académie ont longtemps été inférieurs aux moyennes nationales. Ainsi, en 1959, sur l'ensemble des sessions du BEPC, le taux de réussite à Rennes était de 46,9 % pour une moyenne nationale de 48,5 %. Au certificat d'études, Rennes avait 47 % de reçus alors que la moyenne nationale était à 51 % ; ce même certificat pour l'agriculture donnait respectivement 65,4 % et 72,4 % de réussite. Par contre au brevet élémentaire, Rennes obtenait 26 % de reçus pour une moyenne nationale de 24 %.

Le taux de scolarisation des jeunes de 11 à 17 ans (public + privé) situe bien le décollage de la Bretagne après les années soixante,

	1958-59	1959-60	1962-63	1991-92
Rennes	38,3 %	40,5 %	49,9 %	95,7 %
France		40,7 %	49,3 %	90,7 %

de même que les taux de scolarisation à 15-24 ans et à 18 ans, devenus progressivement très favorables à la Bretagne (cf. ci-dessus page 26):

	15-24 ans scolarisés		18 ans
	1968	1990	1991
Rennes	45,1 %	64,4 %	88,8 %
France	41,4 %	59,4 %	79,4 %
Rang	5 ^{ème}	1 ^{er}	2 ^{ème}

3.1.2.4. L'avenir : le système scolaire au service du développement économique avec l'enseignement international

L'ouverture internationale correspond à un enjeu économique fort pour la Bretagne, région longtemps enclavée ; elle est souhaitée par tous les partenaires et soulignée par le conseil économique et social. 20 MF sont prévus à ce titre dans le contrat de plan qui vient d'être signé.

Dès maintenant, un partenariat fonctionne bien avec la préfecture de région, le conseil régional, les villes de Brest, Lorient et Rennes, les chambres de commerce et d'industrie et avec les universités de Bretagne. A l'étranger, les partenariats existent avec le Brandebourg, le Gloucester et une région de la Finlande dans des domaines comme la formation, l'utilisation des nouvelles technologies, la documentation, les stages. Des relations avec la Galice espagnole et les Marches italiennes sont en préparation.

Cela se traduit par une forte demande de sections européennes réparties comme suit :

	Côtes d'Armor	Finistère	Ille et Vilaine	Morbihan
Anglais	12	10	21	6
Allemand	8	11	8	19
Espagnol	3	6	3	5
Anglais/espagnol				1
Italien		2		
Total (dont lycée)	23 (2 L)	29 (7 L)	32 (6 L)	31 (3 L)

Pour lutter contre le risque d'élitisme, les sections ont été multipliées en zone rurale et en zone urbaine défavorisée ; certaines sont implantées en lycées professionnels. Une circulaire d'orientation rectorale précise qu'il ne faut pas rétablir une filière « réservée ».

Pour développer encore ces sections, plusieurs actions sont nécessaires. Ainsi, un module de formation initiale est mis en place à l'IUFM pour renforcer les compétences linguistiques des enseignants. Le débat sur la continuité éducative est pourtant posé. En primaire, c'est l'anglais qui domine alors que les directives ministérielles devraient conduire à banaliser l'anglais et à diversifier l'offre linguistique dans les autres langues. En tout état de cause cela

pose le problème du pilotage de la carte des langues qui n'est pas assuré. La continuité entre collège et lycée doit être mieux établie.

Il n'existe pas de sections internationales dans l'académie mais une section anglo-américaine au lycée Ile-de-France de Rennes en préfigurerait une. Le lycée Chateaubriand de Rennes est habilité à délivrer l'Abitur (double délivrance). Il est certain que les sections internationales offrent le meilleur niveau d'enseignement et l'académie gagnerait à s'engager dans cette voie.

L'enseignement supérieur est également impliqué. C'est autour de l'université de Bretagne que ce chantier se développe en offrant notamment un seul interlocuteur aux étudiants étrangers.

Dans cet esprit, les orientations internationales sont une des priorités du recteur et constituent un axe du projet académique. Deux chapitres leur sont consacrés :

1. Donner à tous les élèves une ouverture internationale
 - Permettre à tous de s'ouvrir à la dimension internationale (appariements, bourses) ;
 - Assurer la participation à cette ouverture des élèves les moins favorisés (collèges ruraux, ZEP);
 - Mener des opérations spécifiques d'échanges pour les LP ;
 - Affirmer des partenariats privilégiés ;
 - Mettre en place des relais (assistance aux établissements et aux personnels) ;
 - Favoriser l'accueil des étrangers.

2. Concevoir et établir une politique des langues étrangères favorisant la mobilité et l'insertion
 - Donner de la cohérence à l'enseignement des langues étrangères ;
 - Soutenir l'apprentissage des langues à l'école par des relations de partenariat à l'étranger ;
 - Développer les sections européennes ;
 - Développer les partenariats nord-sud.

Cet affichage est prometteur et c'est certainement un chantier sur lequel l'académie sera jugée et appréciée par les partenaires économiques et la région.

3.2. UN ETAT D'EQUILIBRE : UNE SOCIETE ACCORDEE A SON ECOLE

3.2.1. Une société accordée à son école

Ces progrès parallèles de l'économie et de la réussite scolaire ont nourri un sentiment de confiance qui fait qu'on est frappé, en examinant la situation de l'académie de Rennes, par un accord profond entre la société et son école. On a rencontré tout au long de ce rapport différents éléments d'explication de la réussite scolaire bretonne : durée de la scolarisation, densité du maillage d'établissements scolaires, émulation avec l'enseignement privé, solidité du corps enseignant... Toutes ces explications sont certainement pertinentes, sans qu'il soit aisé d'établir la part qui revient à chacune. Mais, par delà les facteurs objectifs, on peut penser que les succès de l'école se nourrissent pour une bonne part de la confiance que tous lui accordent et d'une croyance largement partagée en son efficacité.

Accord réciproque entre école et société : les enseignants, pour la plupart, s'estiment privilégiés d'enseigner en Bretagne, dans des conditions où ils ne reconnaissent pas l'image souvent catastrophiste que les médias diffusent de l'école. De leur côté, les familles, dans cette région où la promotion sociale a longtemps passé prioritairement par l'école, les diplômés et la fonction publique, croient en l'école et se mobilisent volontiers autour d'elle. Dans la plupart des établissements visités au cours de cette mission, les parents d'élèves ont affirmé leur soutien aux enseignants tandis que les élus, alors même que le niveau de formation est élevé, n'ont jamais tenu un discours dénonçant les risques d'une surqualification des jeunes.

Nos interlocuteurs se sont souvent référés, de façon très consensuelle, à une certaine vision de la société bretonne : un tissu social plus cohérent qu'ailleurs, qui fait que l'on sombre moins dans l'anonymat et que l'on se soucie du regard des autres, ce qui développe des formes d'émulation positive ; une tendance à respecter les règles et les traditions, qui pourrait certes freiner les innovations mais qui serait ensuite gage du sérieux des engagements ; le rôle important des mères, souvenir d'un temps où, les hommes étant en mer, elles portaient la responsabilité du foyer... **On peut bien sûr s'interroger sur la validité de ces représentations ; mais l'essentiel n'est-il pas qu'elles soient si largement partagées qu'elles entretiennent cette harmonie qui est sans doute un facteur majeur de la réussite scolaire, cette confiance collective et cette solidarité que nous avons constatées tout au long de nos entretiens ?**

Tout au plus certains remarquent que cette confiance même dans l'école peut avoir un effet pervers, lorsqu'elle se traduit, parfois, par une auto-limitation des ambitions et par l'acceptation peut-être trop confiante de réorientations prématurées : la persistance de départs importants du collège en fin de cinquième, la croyance sans doute de plus en plus illusoire dans la réussite à partir des quatrièmes technologiques de lycée professionnel, pourraient au moins en partie s'expliquer par là.

3.2.2. Un corps enseignant plutôt traditionnel

L'image que l'on peut donner du corps enseignant, dans l'académie de Rennes, correspond bien à cette situation. On l'a vu ci-dessus à propos de l'école primaire et du collège, et les observations faites par les corps d'inspection territoriaux sont de ce point de vue unanimes : le corps enseignant, en Bretagne, apparaît tout à la fois comme sérieux, le plus souvent compétent, et majoritairement assez conservateur. Situation qui au demeurant, vu les excellents résultats actuels de l'académie, ne serait pas particulièrement préoccupante si elle n'impliquait pas une certaine difficulté à traiter les situations d'échec scolaire, et sans doute une anticipation insuffisante des éléments de dégradation de la situation qui, on le verra ci-dessous, commencent à apparaître.

Dans pratiquement toutes les disciplines, on note l'attachement très majoritaire des enseignants aux modèles pédagogiques traditionnels et à la pratique du cours directif en classe entière, ainsi qu'aux formes classiques d'évaluation. Cela ne va pas sans aspects positifs (par exemple, organisation rigoureuse et bien contrôlée des travaux donnés aux élèves). Mais cela se traduit aussi par de grandes réticences à mettre en œuvre toutes les formes de prise en charge plus individualisées des élèves : parcours diversifiés, modules, aide individualisée. Face à un public sans doute moins hétérogène qu'ailleurs (notamment du fait, on l'a vu, de l'importance des redoublements et des réorientations), les enseignants n'ont

guère été incités à renouveler leurs pratiques : situation qui peut se révéler dangereuse à l'avenir.

C'est ainsi que les IPR de lettres relèvent la tendance dominante des enseignants « à s'adresser à la classe comme à une entité au lieu de s'adresser aux individus qui la composent ; à penser insuffisamment à la réception de l'enseignement par les élèves et à la mise en place de compétences clairement identifiées ». De façon significative, au collège, on utilise peu les formes de souplesse introduites par les fourchettes horaires.

Les autres disciplines font des observations convergentes. Ainsi en anglais on relève le sérieux d'un travail de formation et d'évaluation qui porte très principalement sur l'écrit, privilégié à l'examen, aux dépens d'une formation plus complète qui intégrerait la maîtrise de l'expression orale.

Même constat en histoire-géographie : tous les avis convergent pour une reconnaissance de la conscience professionnelle des professeurs d'histoire et de géographie, de leur sens de leur responsabilité sociale ; l'esprit général est très consciencieux. Un IPR nouvellement nommé et originaire d'une autre académie parle « d'enseignants très appliqués, acharnés au travail ». Tous les responsables s'accordent sur une efficacité globale des pratiques, dans le contexte général d'élèves de niveau moyen et de bonne volonté. Dans leur majorité, les professeurs accueillent avec bonne volonté les principales réformes.

Cependant, les pratiques innovantes restent marginales : peu de travail d'équipe interdisciplinaire ou même disciplinaire, mais surtout peu de remise en cause des pratiques. Au lycée Ernest Renan de Saint-Brieuc, par exemple, les enseignants ne pratiquent guère de concertation ou de travail en équipe même si certains d'entre eux le déplorent. Pour autant les initiatives pédagogiques sont nombreuses, parfois même très originales mais le plus souvent individuelles. De même, on ne saurait parler d'incohérence : il semble bien que des ajustements informels, empiriques se soient établis au fil des ans, dus à la stabilité du corps enseignant plus qu'à des procédures institutionnelles. Les professeurs manifestent d'ailleurs quelque méfiance à l'idée qu'on pourrait leur imposer réglementairement ce qui se fait spontanément. Il est vrai que les élèves eux-mêmes, comme le confie l'un des parents d'élèves, « trouvent au lycée ce qu'ils sont venus y chercher » et contribuent ainsi à cette forme de « société scolaire accordée avec elle-même ». Les élus qui siègent au conseil d'administration sont reconnaissants aux professeurs de pratiquer une pédagogie sérieuse et exigeante sans « céder aux effets de mode ». On parle d'« esprit maison », et on ne croit guère aux pratiques réglementées. Sans doute un tel établissement où le taux de réussite au baccalauréat général et la « valeur ajoutée » sont supérieurs aux moyennes académiques déjà fort élevées, n'est-il pas poussé au changement compte tenu de ce consensus et du profil des élèves qu'il accueille. Néanmoins, il est, peut-être sous une forme accentuée, l'expression d'une réalité qui ne se limite pas à quelques établissements prestigieux et que les inspecteurs ont plusieurs fois rencontrée au cours de la mission.

Ainsi, les IEN-ET notent : « les problèmes rencontrés dans les classes ne sont pas assez cruciaux pour que les professeurs se sentent dans l'obligation de s'adapter et de se remettre en cause. Ils ne voient pas bien, par exemple, la place qu'ils peuvent jouer dans les apprentissages fondamentaux comme la lecture et l'écriture. » Les mêmes IEN-ET déplorent la grosse difficulté à renouveler des approches de l'enseignement de la géographie qui demeurent très classiques, descriptives, linéaires, en décalage fort avec les évolutions scientifiques (le même problème se retrouve, peut-être de manière moins cruciale, en collège et en lycée). Ils regrettent aussi une utilisation de documents insuffisamment variés en cours,

et un réel sous-équipement des établissements : manque de ressources documentaires dans les CDI, de salles avec téléviseurs et magnétoscopes, peu d'utilisation de l'audiovisuel. Ce sous-équipement s'explique souvent par le fait que les équipes d'enseignants n'ont pas fait les demandes nécessaires. En lycée professionnel, comme en collège ou lycée, le recours aux TICE reste faible, malgré quelques signes de « décollage » en ce domaine ; mais la situation est contrastée en ce domaine, l'Ille-et-Vilaine présentant de ce point de vue la situation la plus favorable.

L'adaptation des pratiques aux élèves en difficulté est d'autant plus difficile. Les inspecteurs ne constatent pas vraiment d'efforts, à l'intérieur d'une même classe, pour prendre en compte la diversité des élèves, ni même de réflexion réelle pour repérer et analyser les difficultés.

L'analyse est très proche en éducation physique et sportive, où les contenus disciplinaires passent avant la prise en compte des élèves, et où les pratiques évaluatives restent traditionnelles et ont du mal à s'ouvrir à l'évaluation formative.

Dans de nombreux établissements, on fait donc le même constat que **dans le collège Pierre et Marie Curie d'Hennebont (Morbihan)**, établissement au demeurant bien dirigé et obtenant de bons résultats.

A une ou deux exceptions près, les enseignants présents développent un discours qui montre leur satisfaction d'exercer leur métier selon des méthodes éprouvées. Ils ont individuellement conscience, dans des conditions reconnues comme favorables, de représenter une conception réaliste de l'enseignement, qui en préserve la qualité : celle-ci se fonde sur la stabilité du corps enseignant, la maîtrise des savoirs à transmettre, l'exigence dans le travail demandé aux élèves. Les orientations fixées par le projet académique ne peuvent prendre sens que si elles vont "vers où ils allaient déjà" : c'est le cas pour la prise en compte des élèves en difficulté, le développement des TICE (le collège est "en avance " et les professeurs volontaires), ou la valorisation du patrimoine régional.

Pour le reste, les enseignants se disent informés, à la rigueur intéressés, mais ne consentiraient jamais à "casser ce qui marche" pour des actions nouvelles dont les objectifs leur échapperaient. Ils insistent beaucoup sur le temps nécessité par tout changement de méthode ou de stratégie. L'administration, disent-ils, ne prend jamais assez en compte le facteur temps. C'est le cas , notamment, pour la concertation entre professeurs, qui ne peut durablement reposer sur le principe du volontariat. Sur ce point, certaines déclarations faites en haut lieu leur ont paru tout à fait intempestives et ont eu, selon eux, des effets négatifs. L'interdisciplinarité, que deux d'entre eux seulement se risquent à appeler de leur vœux, est un bon exemple de ce qu'ils n'ont pas appris à faire et qu'ils n'aborderaient pas sans longue formation, tout en reconnaissant son intérêt à terme. L'éducation à l'orientation, pour les mêmes raisons, leur semble relever de la seule compétence de la COP.

La plupart des enseignants présents ont des formations qui leur sont proposées par l'académie une image négative. Elles sont trop théoriques : leur préférence va à des formations bien ciblées, limitées à leur discipline - avec une exception pour l'informatique - ou à des stages de secteur. Les centres de ressource leur paraissent être un échec ; ils aimeraient par contre entrer en contact avec des groupes d'enseignants (mais toujours par discipline) dans d'autres régions.

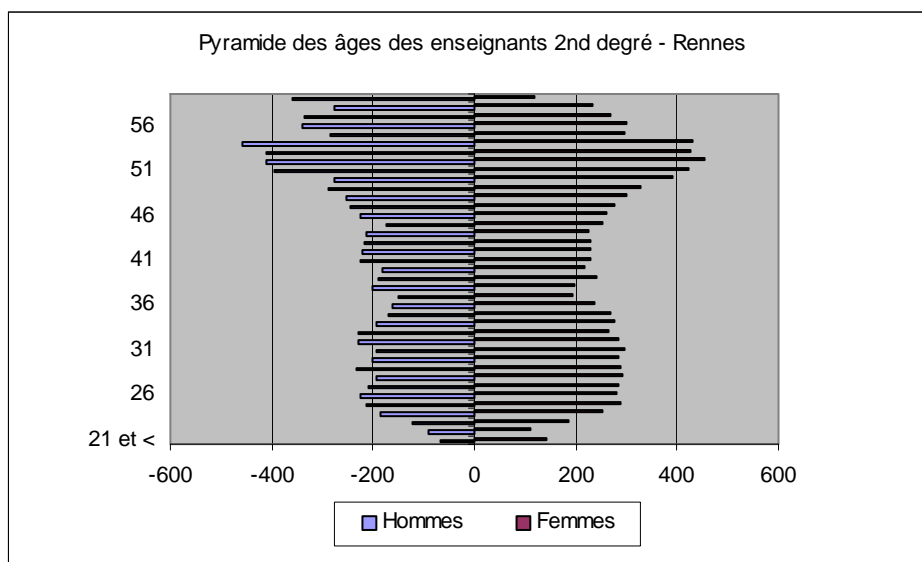
Les pratiques pédagogiques dominantes sont encore nettement saturées de cours magistraux : tel professeur intervenant devant ses collègues pour en justifier le bien fondé ne provoque aucune réaction désobligeante. Les notes sont fermement la référence commune des professeurs, des élèves et des parents. Leur fréquence est élevée, trois au moins par trimestre. Les devoirs sont donnés régulièrement (tous les quinze jours, en moyenne) dans toutes les disciplines et, faute d'entente entre les professeurs, en même temps à certaines périodes. Les élèves le regrettent mais sans plus, persuadés qu'ils sont de l'importance qui est attachée par tous à leur travail et à leurs résultats. Cependant, la nouvelle formule du bulletin scolaire leur paraît intéressante, car elle permet de relativiser leurs prestations et fait place à des commentaires soulignant, éventuellement, les progrès obtenus.

Pour la majorité des enseignants, ayant à faire à des élèves qui globalement réussissent, l'adaptation du système éducatif aux élèves en difficulté passe davantage par les remédiations extérieures à la classe que par le recours à une différenciation pédagogique au sein des classes, source de déstabilisation portant préjudice aux meilleurs élèves. L'ardente obligation est de suivre les programmes : les élèves de troisième disent le ressentir fortement, notamment en français et en mathématiques. Cette conception dominante explique que les enseignants, plutôt âgés mais qui se renouvellent assez vite, ne conçoivent la coordination pédagogique qu'au sein de leur propre discipline, et n'acceptent de prendre des responsabilités particulières que selon un principe de roulement. Le travail en équipe est donc pris dans une acception assez limitée dans le temps et pour des objectifs bien ciblés, en général en réponse à une demande formulée par le Principal et l'équipe de direction. Moyennant quoi les enseignants étudient sérieusement, en amont des décisions, les projets d'organisation des enseignements et d'utilisation des moyens.

Les différentes actions de soutien cherchent à répondre étroitement aux besoins estimés des élèves, mais ne correspondent pas toujours à la définition qui en est donnée dans les textes. Il existe en effet un consensus pour préserver partout les horaires-plafond pour les enseignements, avec comme conséquence, par exemple, l'absence (en tout cas sur le papier) de parcours diversifiés et de parcours croisés (sinon "comment faire tout le programme en deux heures et demie par semaine?"), tel professeur avouant cependant utiliser partiellement à ces fins l'heure d'éducation à la citoyenneté !

3.2.3. La composition du corps enseignant

La composition du corps enseignant contribue sans doute à expliquer ces comportements. La répartition par corps et grades est suffisamment proche des moyennes nationales pour qu'on ne puisse pas y voir une explication de la spécificité de l'académie de Rennes. En revanche, les IPR insistent sur les effets d'une pyramide des âges plus favorable à la continuité qu'à l'innovation : les jeunes enseignants formés en Bretagne « s'exportent » dans les autres académies pendant une dizaine d'années en début de carrière avant de revenir et de se fixer. Cela conduit à une grande stabilité du corps enseignant avec les avantages que cela comporte en matière de continuité dans l'action et de cohérence, mais aussi avec l'inconvénient d'une moindre disponibilité ; on relève l'importance des temps partiels et des cessations progressives d'activité, qui, notamment dans les nombreux petits établissements, limitent le nombre des enseignants susceptibles d'effectuer des HSE et donc de participer aux projets pédagogiques et aux actions visant une certaine individualisation de l'enseignement, souvent rémunérées sur cette base.



L'académie compte en effet, globalement, une moindre proportion de jeunes enseignants et une plus forte représentation des tranches d'âge au dessus de 50 ans. Pour le second degré, les professeurs de moins de 30 ans représentent 11 % des effectifs de l'académie quand la moyenne nationale est de plus de 14 %. Inversement, les professeurs âgés de plus de 50 ans forment 12,5 % de l'effectif académique, soit légèrement plus que le pourcentage national de 11,7 %. Dans le premier degré, l'académie est même celle où la part des jeunes enseignants est la plus faible de France (9,2 % pour une moyenne de 12,2 % sur la totalité des académies).

Ici encore, l'analyse faite en histoire et géographie est éclairante. L'académie compte environ 2500 professeurs enseignant cette discipline (public et privé), avec un profil et une évolution proches des moyennes nationales en ce qui concerne la répartition par grade et par corps, à l'exception notable du très faible nombre des maîtres auxiliaires dès le milieu des années 90 dans le public. Dans les lycées professionnels, on ne compte pratiquement que des PLP titulaires, dont le niveau de formation initial est plutôt élevé (24 % sont titulaires d'une maîtrise ou plus, 58 % d'une licence). Globalement, le niveau de qualification des professeurs d'histoire et géographie est donc plutôt satisfaisant et favorable à un encadrement de qualité.

Mais la répartition par âge montre un réel déficit dans les classes d'âge inférieures à 30 ans (8,7 % de 23 à 30 ans à la rentrée 99). Cela résulte surtout du départ, à l'issue de la formation en seconde année d'IUFM, de 90 % des néo-certifiés vers d'autres académies (avec un retour majoritairement au bout de 3 à 6 ans, d'où un gonflement des classes d'âge de 31 à 40 ans.) Au total, 58 % des professeurs du secondaire ont plus de 45 ans (65 % en collège du fait de la présence des PEGC). La stabilité d'un corps professoral plutôt expérimenté peut constituer une situation favorable ; mais le pourcentage élevé des plus de 45 ans, surtout en collège, apparaît aussi dans une certaine mesure comme un frein à l'innovation.

3.2.4. Le pilotage pédagogique

Conscients de cette situation, le recteur et les corps d'inspection pédagogique souhaitent rendre le pilotage pédagogique plus efficace : la mise en place des bassins devrait y contribuer. Plusieurs IPR assument des responsabilités « transversales », autour des réformes en cours des collèges ou des lycées par exemple. Mais ils s'inquiètent en même temps de la

multiplication de leurs tâches, parfois difficiles à mener de front. Ils comptent sur l'effort fait en faveur des TICE ; plusieurs disciplines y voient une priorité, mais aussi constatent que cet effort ne fait que commencer à porter ses fruits.

La formation des enseignants est bien sûr un enjeu essentiel. La formation initiale fait l'objet dans l'ensemble d'une appréciation positive, et les IPR sont sensibles à la qualité des relations avec l'IUFM. Le jugement est plus mitigé sur la formation continue : les responsables du rectorat et de l'IUFM comme les enseignants déplorent que les conditions dans lesquelles s'est opérée la suppression des MAFPEN, et la difficulté pour l'IUFM de prendre immédiatement le relais, se soient accompagnée d'une démobilisation de certaines ressources et d'une diminution des actions de formation. Cette situation n'est certes pas propre à l'académie de Rennes, mais elle entretient le regret de la période antérieure, jugée plus efficace, et appelle certainement une attention particulière.

3.3. UN MODELE MENACE ?

Si la situation de l'académie de Rennes, de l'avis de tous nos interlocuteurs, reste privilégiée, tous aussi s'accordent pour dire que depuis peu se manifestent les premiers signes d'une dégradation.

3.3.1. La montée des difficultés

Des éléments de déstabilisation se multiplient, qu'il s'agisse du renforcement de phénomènes anciens en Bretagne (alcoolisme, conduites suicidaires) ou du développement de difficultés sociales plus nouvelles. Les catégories de personnel les plus directement concernées par les problèmes de vie scolaire et de prévention tirent la sonnette d'alarme, et commencent à poser explicitement la question de la capacité du système éducatif breton, assuré jusque-là de son efficience, à s'adapter à cette situation nouvelle.

Des témoignages concordants recueillis dans les établissements :

Au lycée Victor Hugo d'Hennebont des problèmes de drogue sont signalés puisque la vente de produits a pu être constatée dans l'établissement pendant les heures d'ouverture, le « dealer » venant d'un autre établissement. Comme ailleurs, l'alcoolisme touche une partie des élèves ; le proviseur estime ainsi à 25 % le pourcentage de jeunes qui s'enivrent en fin de semaine. Le stress enfin, lié pour partie à la pression scolaire, est considéré comme un problème préoccupant. L'infirmière signale un important besoin d'écoute des élèves et souligne leur mal être, leur incapacité à se projeter dans l'avenir, problèmes qui ne sont cependant pas propres au lycée Victor Hugo. Un temps de présence plus long dans le lycée lui serait nécessaire et elle souhaiterait que des plages horaires soient dégagées pour les campagnes d'information.

Au lycée Louis Armand de Locminé des cas sérieux en matière de santé (alcoolisme, drogue, tabac, grossesse, tentative de suicide) ont amené à créer un comité d'enseignement à la santé et à la citoyenneté (CESC) qui sera intégré au projet d'établissement. De la même façon, au lycée Chaptal de Quimper le fonctionnement d'un CESC témoigne de l'intérêt porté à la politique de prévention. Il donne lieu à plusieurs actions d'information et de prévention (toxicomanie, alcool, conduites suicidaires).

A la cité scolaire **Jean Guéhenno de Fougères**, l'équipe médico-sociale (infirmière, assistance sociale) et le service documentaire du LP proposent la mise en place d'un programme de prévention des conduites à risque chez les adolescents. Les objectifs de ces actions sont de favoriser la connaissance des partenaires en lien avec l'adolescence et de développer la communication entre les jeunes et les adultes. Ces interventions, qui s'adressent aux adultes, seront communiquées avec la mise en place d'un Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. L'équipe des conseillers d'éducation et des surveillants du LP a constitué une cellule de surveillance visant à prévenir les élèves « décrocheurs ». Dans ce cas, une fiche signalétique de l'élève suit les absences, les comportements violents, les comportements d'isolement, les changements de comportement, la fréquence des passages à l'infirmier et les transgressions régulières des règles de vie.

La commission technique sociale assure, sous l'autorité du chef d'établissement, le signalement ou le suivi par la personne susceptible de prendre les mesures adaptées. Le projet du lycée met l'accent sur « l'éducation à la santé par les pairs » qui devrait permettre aux jeunes de se confier à d'autres jeunes et de recevoir l'information par eux.

L'action est menée avec les établissements privés en partenariat avec l'IA et le comité départemental de prévention de l'alcoolisme d'Ille-et-Vilaine ; elle est subventionnée par la DDASS. Le personnel de santé y croit beaucoup, insistant sur l'entraide naturelle entre jeunes, mais les élèves sont plus réservés quant à la possibilité pour un jeune qui rencontre des difficultés sérieuses de s'adresser à un autre jeune. Les priorités ne sont pas les mêmes au LGT (besoin d'information sur les produits consommations de produits toxiques et leurs effets – drogue, tabac et alcool – les maladies, SIDA et MST notamment, le stress) et au LP (violence, sexualité). Le contexte d'alcoolisme très fort dans les familles freine les actions de prévention. C'est bien souvent la pression exercée sur les familles et le stress qu'elle engendre qui conduisent les jeunes vers les consommations illicites. On rencontre alors des cumuls de pratiques à risques. Un CESC est mis en place au LP avec une cellule de veille sur le « décrochage » qui doit permettre de trouver le meilleur interlocuteur. Le travail est fait avec le comité technique social qui regroupe le chef d'établissement et/ou son adjointe, les CPE, l'infirmière, le médecin, l'assistante sociale et la COP. Les professeurs principaux signalent les élèves en difficulté.

De manière générale, les conseillers principaux d'éducation donnent l'alerte sur les consommations de drogues douces et les conduites à risques (alcoolisme, suicides). L'académie a le souci de préserver ses réussites mais se trouve rattrapée par des difficultés bien connues d'autres régions ; elle n'est pas préparée à les gérer et est fragilisée. Le relais des IPR est sollicité pour constituer des outils de prévention et mettre en place les CESC avec des actions centrées sur l'élève.

3.3.2. La mobilisation progressive des acteurs

Dans les inspections académiques, les signaux d'alerte se multiplient :

Dans le **Morbihan**, on constate une montée des demandes individuelles des élèves comme des sollicitations institutionnelles (par exemple les interventions en première année IUFM ou la formation aux premiers soins des enseignants en place). Mais aussi un malaise : les personnels s'interrogent sur leurs priorités et la nature exacte de leurs missions.

Dans les **Côtes d'Armor**, l'assistante sociale met en évidence des problèmes d'alcoolisme dans le département (qui touchent davantage les parents que les élèves), une légère augmentation de la violence (on notera en particulier 3 cas de violence sexuelle depuis le début de l'année) ; les conséquences des carences éducatives apparaissent chez des enfants de plus en plus jeunes. La volonté d'apporter une réponse aux problèmes sociaux est forte dans le département et rassemble, dans un maillage institutionnel étroit, tous les partenaires

concernés (essentiellement inspection académique, conseil général, DASS, services de police et justice). Le médecin conseiller met en avant la faiblesse des moyens dont dispose le département (11,5 ETP et 3 vacataires) rapporté à la population scolaire concernée (de l'ordre de 100 000 élèves des réseaux publics et privés incluant l'enseignement agricole) ; les liens avec le rectorat sont qualifiés de « forts » et l'harmonisation du développement des actions au sein de l'académie est un souci permanent des responsables au niveau médical. Concernant les élèves, l'accent a été mis sur l'augmentation importante de comportements qui peuvent être considérés comme violents chez les enfants des écoles. On s'inquiète du « retour au pays » de familles en difficulté sociale qui reviennent de la région parisienne et importent en Bretagne des comportements délinquants qui y étaient jusque là inconnus.

Les mêmes préoccupations sont affirmées dans le département **d'Ille-et-Vilaine** qui dispose d'une bonne équipe de santé scolaire. Un travail important est mené avec les établissements scolaires, publics et privés, sur le plan de la prévention notamment de l'alcoolisme et des conduites à risque. On a vu ci-dessus « l'éducation par les pairs » tentée à Fougères où une formation des personnels et des élèves intéressés a été mise en place. La cohérence du discours de tous les partenaires est importante : il ne faut pas banaliser certains comportements ou certaines drogues et il ne faut pas non plus se focaliser sur l'illicite, l'alcool et les médicaments étant tout autant source de risques. Mais en même temps, le discours doit être adapté à l'évolution du mode de vie des jeunes. En matière de **prévention**, on note les missions des cellules de prévention implantées au niveau des bassins dans le cadre des CESC. Elles sont chargées de repérer et identifier les problèmes rencontrés par les établissements et les moyens qu'ils se donnent pour y faire face, favoriser les échanges, mutualiser les projets et les ressources.

La commission technique sociale (CTS) mise en place en 1994 en Ille-et-Vilaine, réunit les membres de la communauté éducative ; elle a pour but de mieux repérer les élèves en difficulté, de rechercher à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement les personnes susceptibles d'apporter les meilleures réponses tout en s'appuyant sur les potentialités des élèves concernés. Sa mise en place doit être approuvée par le CA et s'accompagner d'un protocole de fonctionnement, comportant des règles éthiques, accepté par tous les membres. On compte 21 CTS pour 90 établissements ; 16 sont en collèges. Ils examinent en moyenne 5 situations. Viennent dans l'ordre : les problèmes de comportement, l'absentéisme, les difficultés familiales et scolaires, les problèmes médicaux et psychologiques, les problèmes d'orientation et la prise de produits psychoactifs. Un premier bilan montre l'efficacité de cette instance mais aussi la nécessité de la recadrer et d'insister sur la mobilisation des différents partenaires (enseignants, chefs d'établissements, assistantes sociales).

Les responsables de la santé **au niveau académique** confirment qu'il s'agit d'une préoccupation forte pour l'académie : alcoolisme, drogue, maltraitance (une centaine de cas par an signalés) et tentatives de suicide traduisent un malaise profond sous-jacent et des pathologies dépressives. L'absentéisme est en forte augmentation de même que les affaires relevant du pénal. S'y ajoutent des situations de paupérisme grave dans des secteurs de Saint-Malo, Rennes et Brest. La dégradation de la situation économique ne saurait constituer une explication unique. Beaucoup évoquent l'évolution de la société bretonne, avec la diminution du poids du matriarcat et le recul des idéaux religieux, qui rendraient difficile la constitution de nouveaux repères. Le dialogue avec les parents devient plus difficile.

La santé est un axe du projet académique et une charte des services médical et infirmier existe depuis janvier 1998. Un bilan des actions menées en juin 1999 donne les indications suivantes (effectifs concernés/effectifs scolarisés) :

	Collèges	SEGPA	Lycées	LP	EREA	TOTAL
Conduites à risques	23%	28 %	21 %	32 %	40 %	24 %
Sécurité	28 %	26 %	10 %	16 %	37 %	21 %
Sexualité	22 %	20 %	18,5 %	20 %	37 %	21 %
Maltraitance	6 %	4 %	1 %	5 %	16 %	4 %
Suicide	0,6 %	0,5 %	2 %	4 %		1,4 %

Dans le cadre d'une convention entre l'académie de Rennes et l'union régionale des médecins libéraux, un « agenda de l'ado bien dans sa peau » a été réalisé. Il part du triple constat :

- Mal vivre des adolescents se traduisant par des conduites suicidaires en progression inquiétante
- Banalisation de certains risques (alcool avec ajout d'autres psychotropes pour rechercher de nouveaux effets)
- Sous-estimation de l'enfance maltraitée.

Il vise à bien informer les adolescents sur les déterminants de leur santé, à les accompagner dans leurs choix de vie, à leur permettre de repérer les interlocuteurs pertinents et à créer une dynamique de dialogue autour de l'adolescent. Le public cible concerne les quelques 33 000 élèves de 3^{ème}.

Les différents partenaires de l'éducation nationale établissent des constats très convergents en ce domaine. La région, qui a mis en place un « conseil des lycéens de Bretagne », relève que s'y manifestent une grande demande de dialogue et de plus en plus d'interpellations sur les problèmes de vie scolaire. Le Procureur général se félicite de la qualité des relations avec le rectorat et avec les inspections académiques, qui se traduit notamment par des conventions signées dans le Morbihan (1993) et le Finistère (1998). Même témoignage de la part de la Protection judiciaire de la jeunesse, qui s'inquiète du rejeunissement de l'âge moyen des délinquants, de la Direction de la sécurité publique (Ille-et-Vilaine), ou de la gendarmerie. Les uns et les autres constatent notamment l'augmentation des consommations de drogues - apportées de Paris par les TGV- et sont très impliqués dans les actions de prévention et de formation à la citoyenneté menées en partenariat avec les établissements scolaires.

L'ensemble de ces témoignages donne le sentiment que le modèle équilibré de réussite qu'a connu l'académie de Rennes devient peut-être fragile, et que la contagion des difficultés rencontrées depuis plusieurs années dans d'autres régions peut, dans les années qui viennent, mettre en face des enseignants un public plus hétérogène et plus difficile que celui qu'ils connaissent actuellement : se posera alors la question des capacités d'évolution pédagogique du système éducatif breton.



CONCLUSION

« Nous savons bien que s'il fallait *épuiser* la littérature d'un homme et d'un sujet avant d'en écrire, avant d'en enseigner, avant d'en traiter, avant d'en faire un livre, un cours et conférences, une note même pour les *Archiv* et une imperceptible notule, avant d'en penser même, s'il fallait aussi et encore plus épuiser la réalité d'une question, hein, ça nous mènerait loin. Nul ne verrait jamais le bout de rien. Nul ne verrait jamais la fin du commencement. N'est-ce pas, il faut se faire une raison. »

Charles Péguy, *Clio*

« Il faut se faire une raison » : ce rapport ne saurait épuiser le sujet, ni répondre de façon définitive à toutes les questions que la recherche entreprise a fait apparaître ; le travail est à poursuivre, et d'abord au sein de l'académie de Rennes elle-même.

Au moment de conclure, on n'entreprendra pas ici de résumer l'ensemble des points abordés. La réussite de l'académie de Rennes est incontestable ; elle témoigne des effets positifs de la confiance que la société bretonne accorde à son école : le système éducatif ne fonctionne sans doute jamais mieux que lorsqu'on lui fait crédit.

Pour autant, des améliorations sont possibles : la réussite globale de l'académie recouvre parfois des difficultés individuelles et des disparités locales. Et surtout, des anticipations sont nécessaires. L'évolution des politiques nationales, les transformations de la société et de l'économie bretonnes, obligent à préparer l'école à des situations et parfois à des difficultés nouvelles, dont apparaissent les premiers signes.

La mise en œuvre d'un nouveau projet académique, la mise en place des bassins, participent des adaptations souhaitables. De nouvelles méthodes de travail se dessinent, qui demanderont des réorganisations des modes de fonctionnement, notamment au sein des services du rectorat, parfois réticents ou mal préparés à des logiques différentes de celles qu'ils ont connues.

Dans ce cadre, il semble possible à la mission de souligner certaines priorités, et de poser certaines questions, qui pour plusieurs d'entre elles renvoient à des débats en cours sur le pilotage national du système éducatif. Elles ont été évoquées tout au long de ce rapport : on se contentera donc de les reprendre ici succinctement.

1. Des priorités pour un programme de travail de l'académie de Rennes

1.1. Par delà les indicateurs académiques ou départementaux, développer et préciser l'analyse des situations locales : cela pourrait être l'un des rôles de la politique de bassins.

1.2. Renforcer l'intégration du premier degré dans le projet académique.

1.3. Préparer les enseignants à mieux prendre en compte les élèves en difficulté, et à accueillir un public qui va sans doute devenir de plus en plus hétérogène. Cela passe notamment par une relance de la formation continue des personnels.

1.4. Favoriser l'évolution des collèges, à la fois en termes de gestion des flux d'élèves par rapport au lycée professionnel, et en termes de pratiques pédagogiques.

1.5. Rechercher une connaissance plus précise des sorties sans qualification et des flux entre les différents systèmes de formation ainsi que des besoins de formation.

1.6. Rechercher une meilleure coordination des formations professionnelles, au sein des dispositifs dépendant de l'éducation nationale, mais aussi avec les autres dispositifs et avec la région.

1.7. Suivre attentivement l'évolution des flux et les pratiques d'orientation au sein des lycées généraux et technologiques.

1.8. Clarifier les rôles respectifs du rectorat et des inspections académiques dans le cadre des bassins et dans la prise en charge des premier et second degrés.

1.9. Prolonger le projet académique par un programme de travail, précisant les priorités et les calendriers de mise en œuvre retenus, et articulé avec le programme de travail académique des corps d'inspection.

1.10. Développer la politique de prévention dans le domaine de la santé et de la vie scolaire.

1.11. Accentuer les efforts de développement de la dimension internationale.

2. Des pistes de réflexion pour le pilotage du système éducatif

L'examen de la situation de l'académie de Rennes fait apparaître des sujets de réflexion qui appellent souvent des réponses dans le cadre de la politique nationale, mais qui peuvent aussi apporter un éclairage original pour l'élaboration de celle-ci :

2.1. L'articulation collège-lycées

La situation de l'académie de Rennes est de ce point de vue profondément atypique. L'orientation vers le lycée professionnel s'y fait souvent plus tôt que dans les autres académies. Cependant, ce qui a pu apparaître un temps comme une voie alternative de réussite apparaît plutôt aujourd'hui comme un signe de difficulté. Au moment où des débats s'engagent autour de la question du collège unique et de l'avenir des classes technologiques, la situation rennaise pose de façon particulière la question de la diversification des voies de

formation, et fait apparaître, si l'on ne se contente pas d'une analyse superficielle, le risque qu'il peut y avoir à inscrire trop tôt cette diversification dans des structures.

2.2. La relation entre déterminismes sociaux et réussite scolaire

Dans l'académie de Rennes, la qualité des résultats du système scolaire, selon les indicateurs habituellement utilisés, va bien au-delà de ce que permettrait d'attendre la situation socio-économique : constat encourageant en ce qu'il semble échapper au poids des déterminismes. Mais en même temps, on peut s'interroger sur la façon dont les indicateurs mesurent cette situation socio-économique : l'académie de Rennes n'est-elle pas, de ce point de vue, plus favorisée qu'ils ne le font apparaître ? Il y a en tout cas une dimension « culturelle », évidemment difficile à quantifier, que les acteurs du système éducatif, dans l'académie, perçoivent clairement comme particulièrement favorable. La « plus-value » apportée par le système éducatif est donc très difficile à apprécier, et les facteurs d'efficacité sont délicats à définir.

2.3. La pertinence et l'interprétation des outils statistiques

On l'a signalé dès l'introduction de ce rapport, le croisement des données montre que des précautions sont nécessaires dans l'utilisation des outils statistiques. Tel ou tel d'entre eux se révèle à l'examen fragile ; surtout, ils ne sont pas toujours cohérents entre eux, ni comparables avec ceux qui sont élaborés par d'autres acteurs que l'éducation nationale : il semble à la mission qu'il y a là un champ de réflexion pour la direction de la programmation et du développement et le Haut Conseil de l'Evaluation.

2.4. Le champ propre du projet académique

L'élaboration d'un projet académique permet une analyse en profondeur et une mobilisation des acteurs. Pour autant, l'expérience de Rennes, comme celle d'autres académies, montre que le rôle spécifique d'un projet académique, entre politique nationale et projets d'établissement (ou de bassin), ne va pas de soi. Le projet académique court le risque de n'apparaître que comme la déclinaison des priorités nationales, faiblement articulée avec les spécificités régionales, le projet d'établissement venant à son tour paraphraser le projet académique : logique descendante peu compatible avec une authentique démarche de projet. Il y a sans doute une réflexion à mener à ce sujet, à partir de la confrontation des expériences, pour préciser à la fois les bons niveaux d'élaboration des projets, et la nature de ceux-ci, en distinguant, par exemple, projet et programme de travail.

2.5. Les rôles respectifs des recteurs et des inspecteurs d'académie

L'évolution du rôle du collège, l'émergence des bassins, l'affirmation du pôle académique posent la question de la répartition des rôles et des domaines d'intervention entre le niveau académique et le niveau départemental. Comme beaucoup d'autres, l'académie de Rennes est encore marquée par des cloisonnements hérités du passé, qui font que le rectorat a du mal à prendre en compte le premier degré, ou qu'il est difficile de travailler sur l'articulation entre collèges et lycées. Les évolutions nécessaires des modes de pilotage entraînent des conséquences qui demandent une analyse nationale.

2.6. La relation avec l'enseignement privé

L'académie de Rennes est un lieu privilégié pour réfléchir aux relations entre les systèmes d'enseignement public et privé, relations qui hésitent entre concurrence (chacun des systèmes développant sa logique et son réseau en parallèle) et complémentarité (dans le domaine de l'offre des formations ou de l'émulation pédagogique).

2.7. Le pilotage de la formation professionnelle

L'académie de Rennes, de par la diversité des acteurs qui interviennent en ce domaine, pose avec une acuité particulière la question des rôles respectifs de chacun dans ce secteur, et en particulier celle des relations entre le rectorat, la région, les acteurs économiques. Une confrontation d'expériences au niveau national et une coordination au niveau de l'administration centrale paraissent souhaitables.



Alain BOISSINOT

Thierry BOSSARD

Jean-Marie JUTANT

Henri Georges RICHON

Marie-Françoise
CHOISNARD

Bernard SIMLER

Christine SAINT-MARC

Jacques FATTET

ANNEXES

ANNEXE 1

Liste des entretiens et visites

ANNEXE 2

Carte des établissements scolaires

ANNEXE 3

L'enseignement des langues régionales dans l'académie de Rennes

ANNEXE 1

LISTE DES ETABLISSEMENTS VISITES

- COTES D'ARMOR**
- Collège Charles Le Goffic
22 302 LANNION
 - Lycée Ernest Renan
22 021 SAINT-BRIEUC
 - Lycée et lycée professionnel Joseph Savina
22 220 TREGUIER
- FINISTERE**
- Collège Penanroz
29 930 PONT-AVEN
 - Lycée Chaptal
29 191 QUIMPER
 - Lycée professionnel Lanroze
29 287 BREST
- ILLE-ET-VILAINE**
- Collège la Binquenais
35 041 RENNES
 - Lycée et lycée professionnel Jean Guéhenno
35 305 FOUGERES
 - Lycée Jacques Cartier
35 403 SAINT-MALO
 - Lycée professionnel Laënnec Robidou
35 009 RENNES
- MORBIHAN**
- Collège Pierre et Marie Curie
56 704 HENNEBONT
 - Lycée Victor Hugo
56 704 HENNEBONT
 - Lycée Marcellin Berthelot
56 230 QUESTEMBERT
 - Lycée professionnel Louis Armand
56 500 LOCMINE

LISTE DES CIRCONSCRIPTIONS PRIMAIRES VISITEES

- COTES D'ARMOR :** • circonscription de SAINT-BRIEUC
- FINISTERE :** • circonscription de QUIMPER VII
- ILLE-ET-VILAINE :** • circonscription de RENNES I
• circonscription de CHARTRES DE BRETAGNE
- MORBIHAN :** • circonscription de QUESTEMBERT I

LISTE DES ENTRETIENS CONDUITS DANS L'ACADEMIE

Rectorat de Rennes

- M. MAROIS, Recteur d'académie
- M. MOREAU, Secrétaire général de l'académie
- Mme GARÇON, Secrétaire générale adjointe

- Inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux

- Inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription (1^{er} degré)
 - Mme KIEFFER, adjointe à l'inspecteur d'académie des Côtes d'Armor,
 - M. SALAÜN, circonscription de St-Jacques (Ille-et-Vilaine)
 - M. KOLB, circonscription de Cesson (Ille-et-Vilaine)
 - Mme MOINEAU, circonscription de Questembert 1 (Morbihan)
 - M. MARQUILLY, circonscription de Hennebont-Lorient est (Morbihan)

- Inspecteurs de l'éducation nationale adaptation, intégration scolaires
 - Cinq inspecteurs venant de :
 - Brest, IEN chargé du handicap et de l'intégration dans le département du Finistère
 - Quimper, IEN chargé du suivi départemental de l'adaptation scolaire
 - Vannes,
 - Saint Briec, IEN chargé de la scolarisation des enfants handicapés,
 - Rennes II nord

- Inspecteurs de l'éducation nationale- enseignement technique (I.E.N.-E.T.)
 - Cinq inspecteurs des disciplines suivantes :
 - STBS
 - Economie gestion
 - Sciences et techniques industrielles
 - Lettres-histoire
 - Mathématiques-sciences

- M. ORHAN, Délégué académique aux enseignements techniques (D.A.E.T.)
- M. DAVID, Délégué académique à la formation continue (D.A.F.C.O)
- M. BOTTEY, Chef du service académique d'information et d'orientation (C.S.A.I.O.)
- Inspecteurs de l'éducation nationale pour l'information et l'orientation (I.E.N.-I.O.)
- M. ANDRE, Conseiller du recteur pour l'enseignement supérieur
- Mme BALOUARD, chargé de mission auprès du recteur, pilote du chantier académique relatif au projet de l'académie
- M. FETTER, inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional / établissements-vie scolaire,
- Mme CATALAN, proviseur vie scolaire et l'équipe académique d'animation de la vie scolaire

- M. TESSIER, Délégué académique à la formation des personnels et à l'innovation
- M. GABORIAU, Directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres
- Responsables des technologies de l'information et de la communication

- Mme MAITROT, médecin, M. HUGUENET, infirmier, Mme LATOUCHE, assistante sociale, conseillers techniques du recteur
- M. FLEURY, Délégué académique aux relations internationales

- Chefs de division (entretien collectif et entretiens individuels) :
 - Mme AMARA, division du personnel et des finances,
 - Mme BALCON, Chef de la division de l'organisation scolaire (D.O.S.)
 - M. BERNARD, Chef de la division de l'enseignement privé
 - Mme FINEZ, division des personnels administratifs et d'encadrement,
 - Mme GICQUEL, adjoint au chef de la division des personnels enseignants (D.P.E.)
 - M. GUEGUAN, division des examens et concours,
 - M. LARDOUX, Service statistique rectoral
 - Mme MADELAINE, Directrice des ressources humaines
 - Mme TANNOU, service informatique académique,
 - M. TESSIER, responsable de la délégation académique pour la formation des personnels et l'innovation

- Les quatre directeurs diocésains

- Panel de principaux de collèges, d'adjoints à des chefs d'établissement et de conseillers principaux d'éducation en collèges et lycées venant des établissements suivants :
 - Collège Charcot à Saint-Malo (Ille-et-Vilaine),
 - Collège des Hautes Ourmes à Rennes (Ille-et-Vilaine),
 - Collège Anne de Bretagne à Rennes (Ille-et-Vilaine),
 - Collège Thalassa à Erquy (Côtes d'Armor),
 - Collège Louis de Chappedelaine à Plénée Jugon (Côtes d'Armor),
 - Collège Charles Le Goffic à Lannion (Côtes d'Armor),
 - Collège Lannic à Camaret (Finistère),
 - Collège Jean Jaurès à Bannalec (Finistère)
 - Collège Le Coutaller à Lorient (Morbihan),
 - Lycée professionnel du Poher à Carhaix (Finistère)
 - Lycée professionnel Jean Monnet à Quintin (Côtes d'Armor),
 - Lycée professionnel Emile Zola à Hennebont (Morbihan),
 - Lycée Laënnec à Pont l'Abbé (Finistère)

- Lycée Joseph Loth à Pontivy (Morbihan)
- Panel de proviseurs de lycées généraux et technologiques
 - M. VIEUXLOUP, Lycée Chateaubriand, Rennes
 - M. BELVEZE, Lycée Auguste Pavie, Guingamp
 - M. MELEARD, Lycée Kerneuzec, Quimperlé
 - M. LEROY, Lycée Berthelot, Questembert
 - M. BIANCO, Lycée Mendès-France, Rennes
 - Mme DELOUSTAL, Lycée Brocéliande, Guer
 - M. KERJEAN, Lycée Vauban, Brest
- Panel de proviseurs de lycées professionnels
 - Lycée du Blavet à Pontivy (Morbihan),
 - Lycée Louis Guilloux à Rennes (Ille-et-Vilaine),
 - Lycée Coëltogon à Rennes (Ille-et-Vilaine),
 - Lycée Jean Moulin à Plouhinec (Finistère),
 - Lycée Jean Monnet à Quintin (Côtes d'Armor)
- Panel de chefs d'établissements privés sous contrat
 - M. LEBRETON, directrice du lycée Sainte Glis-Kerse à Ploubazlannel (Finistère),
 - Mme RENAUD, directrice du collège Croix de Pierre à Plénée-Jugon (Côtes d'Armor)
 - M. BOUGEM, directeur du collège Ursule et du lycée Notre Dame du Kreisker à Saint - Pol de Léon (Finistère)
 - M. MICHEL, directeur du lycée technique de La Salle à Rennes (Ille-et-Vilaine)
 - M. EMILY, directeur du collège Saint Joseph à Landerneau et du collège du sacré Cœur à Guisseny (Finistère),
 - M. GUIRRIEC, directeur du lycée Jean d'Arc-Saint Ivy à Pontivy (Morbihan),
 - M. DANIEL, directeur du collège Le Sacré Cœur à Vannes (Morbihan),
 - M. LESACHER, directeur du collège Saint Joseph et du collège Sainte Maure à Mur de Bretagne
- Elus enseignants et ATOS au comité technique paritaire académique
- Elèves élus au conseil académique de la vie lycéenne
- Représentants des parents d'élèves

Inspections académiques

COTES D'ARMOR

- M. QUINTRIC, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. MANTEAU, Secrétaire général de l'inspection académique
- Mme KIEFFER, IEN adjointe de l'inspecteur d'académie
- M. KERVADEC, IEN enseignement technique
- M. BLANCHARD, Mme GASTARD, IEN conseillers pour la formation continue
- Mme LHERMITTE, IEN information et orientation et directeurs de CIO
- IEN chargés de circonscription : MM BOURGET, DELOURME, DEDESSUS, LE MOUSTIER, TANGUY
- Chefs de division : MM SUSS, BAZIN, MORVAN (division du personnel du premier degré, division de l'organisation scolaire, division des élèves et de la scolarité)

- MM LE GARLANTEZEC, ALASSEUR, Conseillers départementaux en éducation physique et sportive
- Médecin, infirmière et assistante sociale conseillers techniques de l'inspecteur d'académie : Mmes JAFFRES, LE GUYON, OGIER DE BAULNY
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental
- M. GIROD (PEEP), Mme NEDELEC (FCPE), responsables départementaux des associations de parents d'élèves :

FINISTERE

- M. BLANCHARD, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. GUEREAULT, inspecteur d'académie adjoint
- M. BREDIN, secrétaire général de l'inspection académique
- M. WILS, IEN adjoint à l'inspecteur d'académie
- IEN chargés de circonscriptions : M. GILBERT (Morlaix 1), Mme MATRAY-GOUREAU (Châteaulin), Mlle DIDIERJEAN (Quimper 2), M. FERREC (Brest 6)
- Chefs de divisions : Mme LEBRUN, responsable de la division de l'organisation scolaire et des personnels, M. LAVANANT, responsable de la division des écoles, Mme HOUEIX, responsable de la division des élèves, de la pédagogie et de l'action culturelle, M. FLOCH, responsable de la division des examens et concours
- M. LE CHAPELIER, IEN-information/orientation, M. JULLIEN, M. CHAMAILLARD, Mme MARTIN, directeurs de centres d'information et d'orientation
- Mme SEZNEC, médecin, Mme PAUGAM, infirmière, Mme RANDT, assistante sociale, conseillers techniques de l'inspecteur d'académie
- Représentants des personnels au comité technique paritaire départemental
- Représentants des parents d'élèves au conseil départemental de l'éducation nationale

ILLE-ET-VILAINE

- M. COLINET, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. BOULANGER, inspecteur d'académie adjoint
- M. MOUGAMADOU, secrétaire général de l'inspection académique
- M. LATOUCHE, IA-IPR établissements et vie scolaire
- M. GONTIER, IEN information et orientation
- MM. KOLB, LANCELOT, PICHON, SALAUN, IEN
- Mmes LE HO, LERAY, IEN
- Mme MARQUILLY, directrice de CIO
- Chefs de divisions : Mme GAYARD, responsable de la division de l'organisation scolaire, M. PLESTAN, responsable de la division des écoles, M. TREBILLON, responsable de la division des élèves, M. GERMES, responsable de la division de l'enseignement privé, Mme BILLEN, responsable de la division des examens, concours et bourses, Mme JUBAN, responsable du service information, communication
- Mmes et M. HELEINE, SCHERRER, CHAPELLE, services de santé, social et infirmier
- Enseignants élus au comité technique paritaire départemental
- Elus au conseil départemental de l'éducation nationale
- Parents d'élèves FCPE et PEEP

MORBIHAN

- M. ASCIONE, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. BOULANGER, secrétaire général de l'inspection académique
- Responsables des divisions : Mme GLOANNEC, division du premier degré, Mme LE MOIGNE, division des collèges et lycées, Mme RAZET, division de la logistique, M. DANIEL, examens et concours, M. MEROGOT, action culturelle, M. CONAS conseiller pour les technologies nouvelles
- M. RONCERAY, IA-IPR, adjoint à l'inspecteur d'académie pour le second degré
- Mme LECOMPTE, IEN adjoint à l'inspecteur d'académie
- IEN chargés de circonscriptions : M. RANNOU (Lorient-centre), M. LEFUR, (Lorient-nord), M. CHEREAU, (Questembert 2)
- M. SALM et M. LEFORT, IEN-enseignement technologique
- Mme GIRARD-CRESPIN, directrice du CIO de Hennebont
- M. GODEFROY, directeur du CIO d'Auray
- M. TRIBOT, directeur du CIO de Vannes
- Médecin, infirmière et assistante sociale conseillers technique de l'inspecteur d'académie
- Représentants des enseignants au comité technique paritaire départemental (SNES, SNEP, SNUIPP, SGEN)
- Représentants départementaux des parents d'élèves (FCPE, PEEP)

SERVICES DE L'ETAT EN REGION

- Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (D.R.T.E.F.P.)
M. SALVY, Directeur
- Direction régionale de l'agriculture et de la forêt (D.R.A.F.)
M. LE JEAN, Directeur
- Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (D.R.A.S.S.)
- Direction régionale de la jeunesse et des sports (D.R.J.S.)
M. GARREC adjoint au Directeur
- Direction régionale des affaires culturelles (D.R.A.C.)
M. LACHAT, Directeur
- M. TACHEAU, Procureur général et M. MATHIEU, substitut général
- Direction de la protection judiciaire et de la jeunesse
- Direction départementale de la sécurité publique
M. LE GALL, directeur adjoint et le Commandant LE BOHEC
- Gendarmerie nationale :
Colonel LEBORGNE, Major LELECH de la brigade motorisée, Capitaine GIRAUDEAU, chargé de la politique de la Ville, Lieutenant LAUNAY, chef du centre d'information et de recrutement, Adjudant LEBOURHIS, formateur relais anti-drogue, Adjudant ROUHAUX, formateur relais environnement écologie, Adjudant LEMOIGNE, brigade de prévention de la délinquance juvénile,

COLLECTIVITES TERRITORIALES

- Conseil régional de Bretagne
 - Mme TANGUY, Vice-Présidente du Conseil régional
 - M. POURCHET, Vice-Président du Conseil régional

- M. GREGOIRE, directeur des établissements d'enseignement
 - Mme. BIGOT, direction des établissements d'enseignement, service équipement et fonctionnement des établissements
 - M. CREAC'H, direction des établissements d'enseignement, service constructions et travaux
 - M. BLANC, direction de la prospective et de l'évaluation
-
- Conseil général des Côtes d'Armor : Mme TANGUY, directrice enseignement scolaire
 - M. REGNAULT, pour l'association des maires des Côtes d'Armor
-
- Conseil général du Finistère : M. MAILLE, Président du Conseil général
-
- Conseil général d'Ille-et-Vilaine : Mme DEAUCE, vice-présidente du conseil général
 - M. JAMELOT pour l'association des maires d'Ille et Vilaine
-
- Conseil général du Morbihan : M. NAEL, président de la commission éducation du conseil général et la responsable du service administratif

ANNEXE 3

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES REGIONALES DANS L'ACADEMIE DE RENNES

Un peu d'histoire

On l'a vu en retraçant l'histoire scolaire de la Bretagne, le développement de la scolarisation s'est accompagné d'un recul de l'apprentissage et de la pratique du breton.

Il s'agissait cependant d'un ancrage très profond dans la population même si le français apparaissait comme la langue de l'élite politique et cultivée. Les historiens attestent du recul du breton dès le 13^{ème} siècle et au 19^{ème} siècle, il existe une véritable frontière linguistique entre haute et basse Bretagne. Dans son *Histoire de la langue bretonne*, Hervé Abalain ⁶⁶ cite A. de Courcy ⁶⁷ : « La langue constitue la plus notable différence ; une ligne tracée entre l'embouchure de la Vilaine et Châtelaudren séparerait assez bien les deux parties de la province : en deçà de cette ligne, on entend parler le français et un patois bâtard tandis que le paysan de la basse Bretagne a conservé l'antique idiome des Celtes ».

Ce sont les grandes voies de communication et les échanges le long des côtes qui ont favorisé le développement du français bien avant l'évolution économique et sociale de la seconde moitié du 19^{ème} siècle.

Au début du 20^{ème} siècle, la pratique du Breton est toujours majoritaire en Basse Bretagne ; le monde rural comprend de mieux en mieux le français mais c'est une langue apprise et donc mal maîtrisée.

C'est au lendemain de la seconde guerre mondiale que la « débretonnisation » de la basse Bretagne s'accélère sous la poussée de divers facteurs :

- la politique linguistique de l'État français – on cite le Président Pompidou qui déclarait en 1972 : « Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau »
- les facteurs sociologiques : l'usage du breton est associé à une classe paysanne illettrée, le développement des voyages et de l'émigration nécessitent la connaissance du français ainsi que le service militaire obligatoire pour tous en 1872 – on n'ignore d'ailleurs pas les ravages dans la population des jeunes soldats bretons qui ne connaissaient pas le français pendant la première guerre.

Le mouvement s'accélère ensuite, l'avenir des enfants passant par la scolarisation en français.

⁶⁶ Les universels GISSEROT - 1995

⁶⁷ Le Breton - 1840

La relance du mouvement en faveur du breton et les étapes du développement

Le mouvement breton « *emsav* » a toujours existé mais des progrès sensibles ont été enregistrés à partir de 1951 avec la loi Deixonne qui permet d'enseigner les langues régionales dans le primaire et le secondaire ; elle introduit une épreuve facultative mais qui ne sert que pour l'obtention d'une mention.. Une circulaire du 7 septembre 1971 permet d'intégrer les heures d'enseignement dans le service des enseignants en lycée mais elle fut mal appliquée par l'administration qui y voyait un obstacle au bon apprentissage du français et des langues étrangères. D'autres évolutions furent enregistrés ensuite avec la création d'un CAPES de breton en 1985.

Diwan ouvrira sa première classe maternelle en 1977 et sa première école primaire en 1980. En 1994 l'association scolarise 1 100 élèves.

En 1970-71, 3 662 élèves sont concernés par l'enseignement du breton (0,59 % des effectifs scolarisés). En 1993-94, les progrès étaient très nets : 1 000 élèves en classes bilingues (2/3 dans le public), 14 343 dans le premier degré (égalité public/privé), 4 010 en collèges (en majorité publics) et 2 320 en lycées (égalité public/privé).

La situation actuelle et le projet académique

L'un des axes du projet académique est de « promouvoir l'approche et l'étude des langues régionales, breton et gallo, dans le cadre des instructions officielles ».

1. Chiffres et tendances.

Le nombre total d'élèves concernés.

L'enseignement spécifique des langues et cultures régionales concernait en 1999-2000 un peu plus de 20 000 élèves, tous niveaux confondus et en comptabilisant les effectifs correspondant aux différents aspects qu'il peut revêtir : initiation au breton ou au gallo en premier et second degrés, enseignement dans le cadre des options du second degré en LV 2 ou LV 3 (qu'il s'agisse d'option choisie au titre des enseignements obligatoires ou d'option facultative) et, pour le breton, enseignement bilingue français-breton de la maternelle au baccalauréat.

Les effectifs concernés en 1999-2000 se répartissent comme suit (public et privé) :

	Breton	Langue et culture galloise
Premier degré		
Initiation	8 446	500
Enseignement bilingue	4 385	
Collège		
Initiation	4 121	334
LV et option facultative	1 113	87
Enseignement bilingue	674	
Lycée		
LV et option facultative	1 027	288
Enseignement bilingue	176	

Données du rectorat de Rennes – rentrée 2000

Dans le cadre du projet académique *Bretagne, les racines du XXIème siècle*, plusieurs ouvertures sont prévues en filière bilingue ainsi que des options ; des actions sont prévues dans le cadre de projets d'établissements.

L'exemple du premier degré

La répartition des élèves entre public, privé, et Diwan peut être donnée, par exemple, pour ce qui concerne l'enseignement bilingue dans le premier degré.

Enseignement bilingue dans le premier degré (hors initiation)			
	Maternelle	élémentaire	Total primaire
Enseignement public	987	686	1 673
Enseignement privé	732	641	1 373
Diwan	846	768	1614

La progression en maternelle est importante par rapport aux chiffres de 1998/99 : (Enseignement public : + 25% ; Diwan : 13% ; enseignement catholique : non précisé par âge) et laisse augurer des besoins en aval, même si une certaine "perte" est inévitable.

Il convient d'ajouter à ces chiffres les élèves qui bénéficient d'une initiation, d'une sensibilisation à la langue et à la culture régionale dans le premier degré ; ces actions relèvent soit des quelques maîtres itinérants qui subsistent, soit du volontariat et des capacités des professeurs d'école exerçant dans les classes. Il est évident qu'elles ont reculé de par l'introduction de l'initiation à une langue étrangère.

La situation dans l'enseignement supérieur.

	<i>Rennes II</i>	<i>UBO (Brest)</i>	<i>UBS (Lorient)</i>
DEUG I	119	24	27
DEUG II	84	11	22
LICENCE	63	15	7
MAITRISE	49	6	
3° CYCLE	10	2	
TOTAL	325	58	56
CROISSANCE *	+ 13%	+ 41%	+ 33%

* Il s'agit de la croissance par rapport à l'année précédente.
(source : Office de la langue bretonne ; avril 2000)

Lorient ne possède pas de département de breton ; il ne s'agit ici que d'un enseignement de LV2, mais quelques étudiants rejoignent ensuite Brest ou Rennes pour des études plus approfondies de breton ou en breton.

Le département de breton de Rennes II est le troisième de l'UFR de langues, après celui d'anglais et celui d'espagnol ; il représente 8,5% des effectifs de l'UFR.

La répartition géographique de l'offre.

■ Breton

L'enseignement du breton ou en breton, est avant tout présent en Basse-Bretagne (à l'ouest d'une ligne St-Brieuc – Vannes).

Pour l'enseignement public du second degré, cet enseignement est proposé dans :

- 21 collèges sur 47 dans les Côtes-d'Armor (dans la totalité des collèges de la zone bretonnante) ;
- 6 lycées sur 11 dans les Côtes-d'Armor (dans les 3 situés en zone bretonnante).
- 31 collèges sur 63 dans le Finistère (2/10 à Brest) ;
- 10 lycées sur 19 dans le Finistère (2/7 à Brest ; 1/4 à Quimper) ;
- 16 collèges sur 42 dans le Morbihan (16/33 dans la zone bretonnante) ;
- 5 lycées sur 10 dans le Morbihan (5/8 dans la zone bretonnante).
- 3 pôles existent en Ille-et-Vilaine : Redon (1 collège + 1 lycée), Rennes (3 collèges + 2 lycées), Saint-Malo (1 collège + 1 lycée).
- Un seul lycée professionnel, Marie Lefranc à Lorient - sur les 48 de l'académie - propose un enseignement de breton et culture régionale en BEP, CAP, Baccalauréat professionnel.

■ Langue et culture galloises.

Totalement absent dans la zone bretonnante, cet enseignement n'existe que dans la partie est des Côtes d'Armor et du Morbihan ainsi qu'en Ille-et-Vilaine. Pour l'enseignement public, on le rencontre dans :

- 4 collèges et 3 lycées dans les Côtes-d'Armor.
- 3 collèges et 1 lycée en Ille-et-Vilaine.
- 2 collèges et 1 lycée en Morbihan.

Il n'existe pas – officiellement – d'enseignement de gallo dans l'enseignement privé catholique. Néanmoins quelques enseignants donnent des cours bénévolement et présentent des candidats au baccalauréat.

Des actions de sensibilisation à la culture galloise ont lieu dans quelques écoles du premier degré.

Les enseignants

Le nombre de postes d'enseignants (enseignement public du second degré) est de 30 postes (dont 9 PEP) définitifs (dont 10 créés en 1999) auxquels s'ajoutent d'autres heures (compléments de service, HSA...) équivalant à 3,5 postes : 3,5 postes (enseignement de l'histoire-géographie en breton). L'enseignement du gallo (environ 55h par semaine) est assuré par 10 enseignants de lettres, de langues dans le cadre de leur service ou en HSA.

On notera également l'existence de 2 postes administratifs (1 chargé de mission, 1 directeur de collection à TES (CRDP). Depuis cette année, un maître de conférence de breton est attaché à l'IUFM de Bretagne (site de St-Brieuc)

2. Une évolution et des perspectives.

Des points plutôt préoccupants.

1° **Une information probablement insuffisante.** On peut constater l'absence d'action systématique de promotion au niveau des écoles, des collèges et des lycées. Il n'existe pas de document destiné aux familles, aux élèves, indiquant en particulier les divers cursus d'apprentissage, les sites où l'enseignement est donné.

2° **Des cursus dissuasifs pour les élèves.** Mis à part dans la filière bilingue où ils augmentent, les effectifs stagnent, voire baissent, pour des raisons très simples : outre l'absence signalée de promotion, la concurrence est vive avec les autres langues (en particulier avec le latin à partir de la cinquième) ainsi qu'avec les classes européennes (il n'y a pas de classes régionales ou euro-régionales). Si le nombre d'élèves en LV 2 et LV 3 a augmenté de manière très importante depuis la mise en place de la réforme du bac (1995), la limitation du nombre des options en lycée fait que le breton reste, pour le moment encore, un choix du "cœur" qui vient après ceux de la "raison" (l'utile).

3° **Le statut des enseignants.** Le service des enseignants du secondaire est particulièrement difficile en ce sens qu'ils doivent desservir jusqu'à 4 ou 5 établissements dans le cadre de leur horaire statutaire. Ceci les amène à effectuer des déplacements très fréquents, et parfois longs (plus de 50km). S'ils parviennent à rester performants dans leur enseignement, ils ne peuvent remplir la tâche éducative qui devrait leur revenir (absence de temps à consacrer aux élèves, impossibilité de préparer et de conduire des projets, quasi impossibilité à devenir professeur principal...) ni s'intégrer réellement dans un site ; certains enseignants sont davantage perçus comme des "ressources locales" individuelles que comme des membres à part entière d'une équipe éducative. Cette situation n'est pas propice à un enracinement de l'enseignement au cœur des projets d'établissements, enracinement qui pourrait favoriser une augmentation des effectifs.

4° **Le recrutement des maîtres.** Le recrutement des enseignants, en particulier dans les classes bilingues du premier degré, pose un problème majeur. Si les étudiants sont de plus en plus nombreux dans les départements de breton des universités de Rennes et Brest, les effectifs les plus importants sont en DEUG et n'arriveront donc pas dans la vie professionnelle avant trois à quatre ans. Par ailleurs, des filières professionnelles concurrentes s'ouvrent maintenant à eux : médias (TV-BREIZH...), mais aussi enseignement aux adultes. Le concours PE2 reste un obstacle important. Ceci conduit, d'une part, à freiner l'ouverture des sites bilingues – ce qui génère de grandes tensions – et, d'autre part, à recruter des suppléants, parfois sans aucune formation didactique et, ce qui est plus grave, sans qu'il y ait toujours un suivi pédagogique de leur travail par un conseiller.

5° **Les textes.** Les dernières instructions concernant le brevet (prise en compte de la LV 2) ne répondent pas réellement à la situation académique, du moins en Bretagne, où des élèves étudiant à la fois le breton (2 ou 3 heures par semaine depuis la sixième, voire même depuis la maternelle pour les bilingues) et ayant commencé l'allemand ou l'espagnol en quatrième n'ont pas la possibilité de choisir la langue régionale puisqu'elle n'est pas leur LV2 "officielle". Quant au gallo, même étudié 2 ou 3 heures par semaine en quatrième et troisième, il n'a pas le statut de langue. On comprendra que ceci soit de nature à détourner les élèves – et les familles – du choix de la langue régionale au collège.

6° **Les programmes.** On notera également l'absence de programme en ce qui concerne le collège ; un document de travail distribué cette année par le chargé de mission auprès de ses collègues – avec l'aval du recteur d'académie – a cherché à pallier cette grave lacune pour le breton. En ce qui concerne le gallo, il n'existe rien ; aucun référentiel pour ce qui touche à la civilisation régionale au collège. Pour la filière bilingue il n'existe aucune vérification des compétences acquises en langue bretonne à l'école primaire, à l'entrée en sixième (alors qu'on évalue le français).

Les programmes de breton au lycée (LV 2et LV 3) auraient besoin d'être réactualisés.

7° **Un dispositif trop rigide.** L'absence de passerelle vers la filière bilingue d'élèves monolingues en cours de scolarité est regrettée. Des mesures simples (soutien linguistique, participation graduée aux activités en breton...) prises au niveau de la grande section ou bien en fin de CE2, permettraient l'intégration en douceur d'élèves particulièrement motivés ; ceci aurait certainement pour conséquence de stabiliser les effectifs bilingues sinon de les faire croître.

8° **L'absence d'une politique concertée de développement du bilinguisme.** Cette absence dans le premier degré (en Finistère et Morbihan essentiellement) a conduit, en répondant au coup par coup et en fonction de l'implication des parents, à un éparpillement des sites bilingues. Cette manière d'agir a généré en aval, dans le second degré, une situation particulièrement difficile : des classes squelettiques en terme d'effectifs, et cependant très coûteuses en terme de moyens. Au-delà des difficultés actuelles, ceci hypothèque également l'avenir en ce sens qu'il ne demeure qu'une alternative : ne pas assurer la continuité d'un enseignement (continuité pourtant souhaitable et inscrite dans les instructions de 1995) ou favoriser l'ouverture d'autres sites bilingues exclusivement dans les environs du premier et au sein du secteur de recrutement du collège.

Des points nettement positifs.

1° **Une politique académique attentive au patrimoine linguistique et culturel régional.** Les directives académiques montrent une réelle continuité dans ce domaine. En 1997, le recteur traçait un cadre large et, au-delà des conditions d'enseignement du breton – qui étaient redéfinies dans la perspective des instructions de 1995 – incitait les autres enseignants à prendre en compte la dimension culturelle régionale dans leur enseignement afin d'éveiller l'intérêt des élèves pour leur patrimoine environnemental. Dans cet esprit, des stages sont organisés par les différentes inspections concernées, des ouvrages produits et édités par le CRDP (histoire, lettres, éducation physique, musique...). Aujourd'hui, les orientations du projet académique 2000-2003 rappellent cette dimension avec force, la lient à l'ouverture sur le monde extérieur et sur l'avenir et incitent les établissements à l'intégrer dans leurs projets. On notera également, participant de cette même démarche, l'initiative prise avec la création du concours "*Racines du XXI^{ème} siècle*" dont la première session a retenu plusieurs projets faisant une place à la langue bretonne.

2° **Une amélioration du recrutement.** Dans le premier degré, l'institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne a, pour la première fois, lancé cette année une campagne d'information en direction des étudiants de breton et des étudiants brittophones de manière plus générale (affiches, articles de presse, télévision) ; on espère une augmentation du nombre des candidats PE1 au concours PE2 au titre de l'enseignement bilingue. La présence, depuis cette année, d'un maître de conférence de breton au sein de l'IUFM, devrait également permettre, sur le moyen terme, une plus grande sensibilisation des futurs enseignants (en

particulier des professeurs des écoles) à la langue et au patrimoine régional. Cependant, la concurrence avec Diwan reste vive, l'école associative en breton ayant une bonne image de marque dans les médias et dans la population en général (davantage encore dans les milieux très sensibilisés à la langue et à la culture).

Dans le second degré, un repérage des enseignants brittophones (pour la seconde année) et gallésants (pour la première année) est en cours à la demande du recteur. L'objectif est de créer un vivier d'enseignants prêts à enseigner leur discipline en breton (après avoir suivi une éventuelle formation assurée par l'IUFM ou par l'université dans le cadre de la formation continue), soit à enseigner le breton ou le gallo en complément de service. Les résultats ne sont pas encore connus, mais un premier sondage effectué pour le breton en 1998-1999 a permis d'identifier 15 candidats potentiels.

3° La formation continue. Les professeurs de breton du second degré ont profité d'une formation continue structurée et conduite avec méthode depuis une dizaine d'années. La pédagogie mise en œuvre est de qualité et tout à fait en phase avec les méthodes d'enseignement des autres langues (notionnel - fonctionnel, recherche de l'autonomie, technologies modernes, etc.). Le taux de suivi des stages est excellent.

Dans le premier degré, des difficultés liées pour l'essentiel à une absence de coordination interdépartementale (malgré les efforts du département de breton de l'IUFM) et à un manque de vision prévisionnelle n'ont pas toujours permis la mise en place des actions de formation les plus appropriées (stages longs inter-départementaux, ateliers de production d'outils didactiques...). Des stages ont cependant lieu régulièrement dans les Côtes d'Armor et le Finistère.

Les actions sont plus modestes quant au gallo : un stage court par an, regroupant des personnels du premier et du second degré.

4° L'élaboration d'outils pédagogiques. La présence, au sein du CRDP de Bretagne, d'une antenne de production d'ouvrages pédagogiques en langue bretonne (*Ti Embann evit ar skolioù : TES*) dans laquelle collaborent les trois filières d'enseignement (public, privé catholique, Diwan) est un atout majeur.

5° Une image nouvelle. L'image du breton est en train de changer au sein de l'Education nationale en Bretagne comme dans le reste de la population : les chefs d'établissements (en particulier les principaux de collèges) s'en font l'écho, des conseils d'administration en demandent l'enseignement dans leur établissement (au moins 4 collèges nouveaux pour la prochaine rentrée). Ces données, si elles ne sont pas facilement chiffrables, n'en sont pas moins réelles et source de confiance dans le développement de l'enseignement des langues et culture régionales dans l'académie de Rennes.