

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

*Inspection générale
de l'Education nationale*

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

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

SEPTEMBRE 2000

Rapport présenté par :

Marie-Thérèse CEARD
Jacques CREMADEILLS
Jacques NAÇABAL
Jean-Louis NEMBRINI
Martine SAFRA
Christine SAINT-MARC
Francis WIEME

Jacques BRAVO
Tristan CHALON
Ivan-Paul IVANOFF
Jean-Claude LUC

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 :

Michel AUBLIN
Roger BAMBUCK
Hélène BELLETTO-SUSSEL
Jean-Michel BERARD
Jacques BOUDOT
Jean FABRE
André GILETTA
Mireille GOLASZEWSKI
Bernard GOSSOT
Jean-François GRANDBASTIEN
Jean-François MAURY
Christian MERLIN
Jean-Louis POIRIER
André WARUSFEL

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	5
L'ACADÉMIE DE LIMOGES DANS LA REGION LIMOUSIN	9
L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACADEMIE DE LIMOGES : LES RESULTATS DES ELEVES	13
1. DES TAUX D'ACCES AU BACCALAUREAT ET AUX DIPLOMES DE NIVEAU V TRES FAVORABLES.....	13
2. DES INTERROGATIONS NEANMOINS.....	13
2. 1. <i>Les résultats « bruts » au baccalauréat et les notes obtenues par les candidats traduisent néanmoins des faiblesses</i>	<i>13</i>
2. 2. <i>Des disparités marquées au sein de l'académie.....</i>	<i>13</i>
2. 3. <i>A l'université, des étudiants « âgés » à l'entrée à l'université et des sorties plus nombreuses qu'en moyenne nationale.....</i>	<i>14</i>
2. 4. <i>Des résultats décevants aux tests du service national.....</i>	<i>16</i>
2. 5. <i>Une insertion professionnelle qui reste difficile.....</i>	<i>16</i>
LA SCOLARITE DES ELEVES : LES ACQUIS ET LES FLUX D'ORIENTATION.....	20
1. DES ACQUIS SOLIDES A L'ISSUE DU PRIMAIRE, MAIS DES DISPARITES GEOGRAPHIQUES MARQUEES QUI SE CONFIRMENT AU COLLEGE.....	20
1. 1. <i>Les résultats aux évaluations nationales.....</i>	<i>20</i>
1. 2. <i>Le brevet des collèges : de bons résultats, mais dans certains collèges essentiellement imputables au contrôle continu.....</i>	<i>21</i>
2. UNE SCOLARITE MARQUEE PAR DES RETARDS SIGNIFICATIFS ET UNE ORIENTATION EN FIN DE 5 ^{EME} SUPERIEURE A LA MOYENNE NATIONALE.....	22
2. 1. <i>Dès l'école primaire, les retards sont significatifs</i>	<i>22</i>
2. 2. <i>Dans le second degré, les retards s'accroissent et les cursus se diversifient tôt.....</i>	<i>23</i>
2. 3. <i>Des politiques très différentes selon les établissements et surtout d'un département à l'autre.....</i>	<i>26</i>
L'ORGANISATION DE L'ACADEMIE : UNE VOLONTE CLAIRE, FEDERATRICE, MAIS UNE MOBILISATION MOINS NETTE QU'IL N'ETAIT ATTENDU.....	30
1. UN PROJET ACADEMIQUE EXPLICITE ET COHERENT : LA STRATEGIE ACADEMIQUE.....	30
2. LES PROJETS D'ETABLISSEMENT : DES PROCEDURES NOUVELLES, UNE MISE EN ŒUVRE INEGALE.....	31
3. LES LEVIERS DE L'ACTION ACADEMIQUE.....	33
3. 1. <i>la formation continue des enseignants.....</i>	<i>33</i>
3. 2. <i>Les bassins d'éducation et de formation.....</i>	<i>35</i>
3. 3. <i>Les groupes de travail.....</i>	<i>37</i>
4. LES RELAIS.....	37
4. 1. <i>Les corps d'inspection pédagogique : un relais encore mal assuré</i>	<i>37</i>
4. 2. <i>Les inspecteurs d'académie.....</i>	<i>39</i>
LA VIE PEDAGOGIQUE ET EDUCATIVE : LE POIDS DES TRADITIONS	42
1. L'ECOLE PRIMAIRE : UNE PRISE EN COMPTE PARTIELLE, SOUVENT NON EXPLICITE, DES IMPULSIONS DONNEES ..	42
1. 1. <i>Des orientations nationales diversement suivies.....</i>	<i>42</i>
1. 2. <i>La stratégie académique a peu de prise sur l'école primaire.....</i>	<i>42</i>
1. 3. <i>Dans les écoles, une approche qui paraît généralement traditionnelle.....</i>	<i>43</i>
2. DANS LE SECOND DEGRE, LA REFLEXION PEDAGOGIQUE PORTE D'ABORD SUR L'ORGANISATION ET LES STRUCTURES.....	44
2. 1. <i>La logique pédagogique des réformes nationales ne s'impose pas.....</i>	<i>44</i>
2. 2. <i>La succession des réformes freine plus qu'elle ne favorise l'évolution des méthodes pédagogiques.....</i>	<i>47</i>
2. 3. <i>Les approches éducatives préconisées par les textes ministériels ne sont pas ressenties comme une urgence.....</i>	<i>47</i>
2. 4. <i>La stratégie académique oriente peu les pratiques pédagogiques.....</i>	<i>49</i>
2. 4. <i>Le travail collectif sur les enseignements reste timide.....</i>	<i>50</i>

2. 5. Une certaine réticence à l'égard de tout indicateur pédagogique.....	51
2. 6. Une intégration progressive des TICE aux enseignements généraux.....	52
LES RESSOURCES DE L'ACADEMIE : DES ATOUS AMBIGUS	56
1. UNE ACADEMIE BIEN DOTEES EN MOYENS D'ENSEIGNEMENT.....	56
1. 1. Une situation très confortable.....	56
1. 2. Des structures pédagogiques peu chargées	57
2. LA CARTE DES FORMATIONS	59
2. 1. Des implantations très dispersées.....	59
2. 2. Une offre de formation très complète, mais surdimensionnée.....	60
2. 3. Les enjeux de la carte scolaire.....	64
3. LES ENSEIGNANTS: UN ATOUS DE L'ACADEMIE.....	67
3. 1. Une structure relativement inhabituelle du corps enseignant du second degré.....	67
3. 2. Un corps enseignant plutôt âgé et stable.....	68
...sérieux, solide mais se bornant souvent à une lecture formelle des évolutions attendues.....	68
3. 3. Le recrutement des nouveaux enseignants.....	69
CONCLUSION.....	72
PROPOSITIONS	74
A l'attention de l'administration centrale.....	74
A l'attention des autorités de l'académie de Limoges.....	75
ANNEXES	78
ANNEXE 1 : TABLE DES SIGLES	78
ANNEXE 2 : CIRCONSCRIPTIONS ET ETABLISSEMENTS SECONDAIRES VISITES.....	80
ANNEXE 3 : LISTE DES ENTRETIENS REALISES.....	81



AVANT-PROPOS

La présente étude conduite au cours de l'année 1999-2000 dans l'académie de Limoges s'inscrit dans le cadre d'un travail commencé l'année précédente par les deux inspections générales pour évaluer l'enseignement à l'échelon d'une circonscription géographique, et plus précisément d'une académie. L'année 1998-99 était celle de l'expérimentation : il fallait cerner le champ des questions à aborder, formuler les règles de l'investigation et élaborer la méthode d'enquête adaptée à un type de travail nouveau.

L'enquête dont l'académie de Limoges, comme celle de Rennes, a fait l'objet cette année a suivi la méthode élaborée l'an passé avec les ajustements qui ont paru pertinents à l'équipe de rapporteurs compte tenu des caractéristiques de l'académie.

Le thème retenu, l'évaluation de l'enseignement dans une académie, s'est précisé progressivement. Plus que d'une étude de l'état des disciplines, qui ne paraît pas réellement constituer un élément discriminant d'une académie à l'autre, les évaluateurs ont tenté de mesurer la réussite des élèves dans l'académie et de rechercher ce qui concourt à produire leurs résultats et contribue à expliquer la qualité de leurs apprentissages. Ce qui se passe dans les classes est évidemment essentiel, mais s'inscrit dans un ensemble plus large incluant par exemple les politiques d'orientation des élèves, d'élaboration de la carte des formations, de gestion des enseignants, de formation continue... comme le contexte sociologique dans lequel s'inscrivent les établissements.

L'étude concerne l'ensemble que constitue l'académie, mais s'intéresse aussi aux diverses composantes du système scolaire territorial : les élèves ne réussissent évidemment pas tous de la même façon et il fallait aussi observer la diversité des résultats et des parcours selon les niveaux, selon les établissements, selon les bassins ou les départements. La réussite globale masque à l'évidence des disparités de résultats comme de politiques.

La méthode retenue s'appuie en premier lieu sur l'analyse d'un dossier constitué par l'académie et sur des données fournies par l'administration centrale, puis, à partir des hypothèses que cette analyse conduit à élaborer, 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 Limousin : personnels, parents d'élèves, autres services de l'Etat, conseil régional, conseils généraux, représentants des maires.

La mission a visité 13 établissements secondaires et 5 circonscriptions primaires, avec un regard plus particulier sur au moins deux écoles par circonscription. Elle a cherché à couvrir les trois départements, à prendre en compte les différents types d'établissements ainsi que la

variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie. Elle s'est notamment attachée à retenir des établissements aux performances variées, celles-ci ayant été appréciées par rapport à la réussite globale de l'académie².

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

Les observations faites appellent quelques remarques :

- En premier lieu, parmi les problèmes mis en évidence, certains peuvent se rencontrer dans toutes les académies ; l'académie de Limoges, du fait de sa taille, permet de mettre en évidence plus aisément ce qui peut constituer des constantes. Néanmoins, les évolutions qui peuvent être souhaitables reposent certes sur le niveau national, mais se trouvent souvent aussi au niveau académique, qui est celui de la stratégie et peut coordonner l'action des différents acteurs et mettre en place les moyens nécessaires en vue d'un objectif.
- En second lieu, le fonctionnement de l'académie de Limoges a été profondément transformé par la mise en place d'un projet académique très structuré et par une nouvelle organisation faisant émerger des bassins de formation et donnant une large place à de nombreux groupes de réflexion. Le décalage par rapport aux habitudes inscrites dans la culture du milieu provoque une certaine instabilité. Les évolutions sont rapides et le système en devenir. Les observations réalisées ont un sens à l'instant donné mais peuvent rapidement perdre de leur pertinence.
- 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. Les tendances qui se dégagent concernant le domaine pédagogique ont été croisées avec les observations des inspecteurs territoriaux. Pour autant, les indications données sont évidemment toujours susceptibles d'être infirmées localement.
- Enfin, les données que la mission a voulu exploiter n'ont pas toujours la fiabilité souhaitée ou ne sont pas suffisamment actualisées. Qui plus est, 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 dans les deux académies étudiées cette année.

¹ La liste figure en annexe 2.

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 ont une plus-value supérieure à celle de l'académie, un tiers une plus-value égale, un tiers une plus-value inférieure.

Ainsi le taux connu de sorties sans qualification, régulièrement inférieur à 1% dans l'académie de Limoges, n'est guère corroboré par le taux des sorties en cours de scolarité, très proches des moyennes nationales à chaque niveau de la scolarité ; de même les résultats des jeunes aux tests du service national et des journées d'appel pour la Défense situent seulement l'académie dans la moyenne nationale.

Le rapprochement des taux d'accès au niveau IV et les pourcentages de bacheliers dans une génération présentent des variations ou des incohérences surprenantes : pour l'année 1999-2000, 65,6% de jeunes seraient parvenus au niveau IV dans l'académie de Limoges, ce qui situerait l'académie au cinquième rang national, alors que cela aurait été le cas de 70,7% des jeunes en 1998 - le meilleur résultat en France métropolitaine - et qu'à la session 1998 l'académie aurait compté 68,7% de bacheliers dans la génération concernée, soit un pourcentage de bacheliers plus important que la proportion de jeunes accédant en classe terminale deux ans plus tard³.

L'analyse infra-académique accentue les difficultés d'interprétation : le département de la Corrèze aurait en effet le plus fort pourcentage académique de bacheliers (77,3% à la session 1997) et notamment de bacheliers généraux (38,4%)⁴ tout en ayant, du fait d'une surreprésentation des 4^{èmes} AES et des classes technologiques de LP, des taux d'accès de la 6^{ème} à la seconde inférieurs aux deux autres départements de l'académie.

Difficulté d'interprétation de statistiques souvent très techniques, incohérence des domaines de référence des différentes enquêtes, ces deux hypothèses sont probablement à retenir. Les inspecteurs ont 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.

³ On ne peut que s'interroger sur le mode de calcul utilisé pour reconstituer la cohorte fictive qui sert de base à chacun de ces taux d'accès.

⁴ *Géographie de l'école*, N°6

Session 97	Corrèze	Creuse	Haute-Vienne
% bacheliers	77,3%	67,1%	64%
% bacheliers généraux	38,4%	28,8%	36,1%

L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Limoges a été engagée en plein accord avec le recteur qui souhaitait un regard extérieur sur le fonctionnement général et une information plus précise sur les réalités des établissements et des classes.

Au moment de remettre ce rapport, l'équipe des inspecteurs tient à le remercier ainsi que tous ses collaborateurs, cadres et personnels du rectorat comme des inspections académiques de l'accueil qui leur a été réservé. La qualité et la rigueur de l'organisation, la disponibilité dont chacun a fait preuve, l'aide constamment apportée aux inspecteurs ont considérablement facilité le travail de la mission. Les données statistiques et les analyses produites par le département d'analyse et de gestion des données ont été particulièrement précieuses. L'ensemble des partenaires rencontrés a accueilli l'enquête avec courtoisie et gentillesse, parfois avec une certaine réserve, mais en manifestant un attachement très marqué à l'Ecole et aux résultats des élèves.

Il faut également remercier les services de l'administration centrale, la DPD, la DESCO et le DPE essentiellement qui ont toujours répondu rapidement aux demandes qui leur étaient adressées et ont fourni ainsi des données indispensables à l'enquête.



L'ACADÉMIE DE LIMOGES DANS LA REGION LIMOUSIN

Créée en 1965, l'académie de Limoges correspond à la région du Limousin, dont les trois départements de la Haute-Vienne, de la Creuse et de la Corrèze couvrent une superficie de près de 17 000 km². La région représente 3,1% du territoire national, ce qui la situe au 16^{ème} rang, mais elle n'abrite que 1,24% de la population française. Au surplus, le Limousin continue à se dépeupler rapidement : entre le recensement de 1982 et celui de 1999, il a perdu 3,7% de sa population⁵, baisse supérieure aux estimations intercensitaires. « En trente ans, précise le responsable du département d'analyse de gestion et d'administration de données (DPTAGAD) de l'académie de Limoges, la perte de la population de la région correspond pratiquement à la suppression totale des collèges publics de l'académie ! ». La population est âgée : les moins de vingt ans ne forment que 21% de la population limousine pour 26% en moyenne nationale. En revanche, 10% des habitants ont 75 ans et plus, pour 6% en moyenne nationale⁶. Il y a là le reflet d'une tradition ancienne bien ancrée : depuis un siècle et demi, le Limousin est une terre d'émigration⁷ qui tend à perdre une partie de ses « forces vives ».

L'académie de Limoges est une petite académie : elle compte à peine 120 000 élèves dans l'ensembles des écoles et établissements secondaires⁸. Le premier degré "pèse" 0,93% du premier degré de France métropolitaine, le second degré 1,04%. La fragilité démographique du Limousin se traduit évidemment en matière de démographie scolaire : en douze ans⁹, l'académie a perdu 14% de ses élèves de l'école primaire, la chute touchant plus particulièrement la Corrèze (-19%)¹⁰. De même, les lycées, qui ont atteint leur effectif le plus haut en 1991, ont perdu depuis 12% de leurs élèves, les collèges 15% depuis 1987 et les LP 17% depuis 1989. La Corrèze est la plus touchée : elle a perdu 12% de ses effectifs en douze ans, la Creuse 9%, la Haute-Vienne 8%.

Ces constats renforcent le sentiment exprimé de toutes parts d'un attachement profond et ancien du Limousin à son École. Il semble qu'avec l'aggravation de la menace démographique, il se soit constitué dans la région un consensus explicite autour de l'École, comme de l'ensemble des services publics, pour écarter toute hypothèse de réduction des structures¹¹. Une note élaborée par les services du rectorat¹² cite le diagnostic établi par un cabinet privé à la demande

⁵ La population limousine est passée de 737 100 à 710 000 (estimation 1996 : 717 604). Données DPD. Lorsque la source ne sera pas indiquée dans la suite de ce rapport, il s'agira de données extraites du recueil *Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie* réalisé par la DPD.

⁶ Données extraites du *Tableau de bord statistique* de l'académie de Limoges.

⁷ « Depuis le début du siècle, la Corrèze a perdu près de 100 000 habitants ». (DPTAGAD).

⁸ Public + privé, rentrée 1998. Références et repères statistiques (*RERS*) Edition 1999.

⁹ Données 1998

¹⁰ *Tableau de bord statistique* de l'académie de Limoges.

¹¹ Ainsi, le colonel de gendarmerie de la Creuse, évoquant les difficultés rencontrées lorsque fut envisagée la fermeture de brigades de gendarmerie considérées comme surnuméraires, précise que « toutes les administrations sont sur-dimensionnées, mais les Creusois ne supportent pas l'idée de la fermeture d'un service public ».

¹² *L'académie de Limoges dans son environnement*, 8/09/99.

de la Région¹³. « Deux enjeux principaux » sont présentés pour la région Limousin : « le maintien du dispositif de centres locaux qui maillent actuellement le territoire régional [...] et le maintien, en milieu rural d'une trame sociale d'un niveau minimum et d'une dynamique suffisante », avant de rappeler les axes de la politique de développement des zones rurales définis dans le *Guide de l'Union* concernant le Limousin¹⁴ : « Le maintien des services publics et des équipements collectifs, le soutien au développement économique, l'aide au développement local ».

Cela se traduit pour la majorité des partenaires rencontrés par une exigence de maintien des structures existantes et des moyens implantés. Cette conception de l'aménagement du territoire met évidemment à mal toutes les tentatives de rationalisation ou de modernisation de l'appareil de formation, qu'aux yeux des partenaires de l'État, on a le droit d'étendre, non de modifier ni *a fortiori* de restreindre.

Ce consensus est conforté par l'isolement relatif de la région Limousin¹⁵ et par son caractère essentiellement rural : 45% de la population résident dans une commune rurale (pour 23,6% en France métropolitaine), Limoges est la seule grande ville. La densité est faible : 42 habitants au km² pour 108 en France métropolitaine, avec des disparités importantes entre les départements¹⁶, mais aussi entre un arc occidental reliant les principales zones urbaines du Limousin - Guéret, Tulle et surtout les bassins de Limoges et Brive - et les vastes zones de faible densité du centre Est et du Sud-Est de la région. C'est évidemment une terre de forte tradition d'élevage, mais comportant aussi un secteur industriel vivant. L'emploi reste marqué par le poids, demeuré plus important qu'au niveau national¹⁷, des secteurs primaire et secondaire.

La population active représentait 1,23% de la population active française en 1990, soit à peu près le poids démographique de la région, les estimations la situent en 1997 à 1,21%. Mais la direction régionale du travail et de l'emploi attend une baisse importante de la population active, estimant qu'en 2020 elle ne représentera plus que 0,96% du total national¹⁸. En revanche, le taux de chômage du Limousin est toujours inférieur de deux à trois points à celui de France métropolitaine : il était par exemple de 8,5% au 31/12/98 pour 11,5% en France métropolitaine à la même date. Au cours de l'année 1999, le chômage a régressé de 15,8%, plus qu'au niveau national (11,7%)¹⁹. Les données de juin 1999, disponibles par département, indiquent que la Corrèze a connu l'évolution la plus favorable des trois départements. Les bénéficiaires du RMI²⁰ sont moins nombreux en Limousin (20,0 pour 1000 habitants en Corrèze, 24,6 en Creuse, 26,4 en Haute-Vienne) qu'en France métropolitaine (31 pour 1000).

Nombre d'entretiens ont pourtant évoqué des phénomènes de précarité qui paraissent nouveaux. Deux études transmises par le DDASS de Creuse²¹ donnent un tableau contrasté de la région : on y relève certes le poids relativement faible des bénéficiaires du RMI en Limousin, mais il est également signalé que les deux tiers des médecins de la Creuse se disent confrontés

¹³ *Diagnostic territorial du Limousin*, cabinet RCT, 1998.

¹⁴ Édité par l'office des publications officielles des communautés européennes.

¹⁵ Les grandes voies de communication ne la traversent pas. Il n'y a pas de TGV et l'autoroute Paris - Limoges - Toulouse n'est pas terminée.

¹⁶ La Creuse a une densité de 22 habitants au km², tandis que la Corrèze atteint 40 et la Haute-Vienne 64.

¹⁷ 8,7% et 25,2% pour 4,4% et 24,8% en moyenne nationale, le tertiaire pesant 66,1% pour 70,8% en moyenne nationale ; données CEREQ de 1997.

¹⁸ *Tableau de bord statistique de l'académie de Limoges*.

¹⁹ *Évolution du chômage sur les douze mois de l'année 1999 en Limousin*, Note élaborée par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Limousin en février 2000.

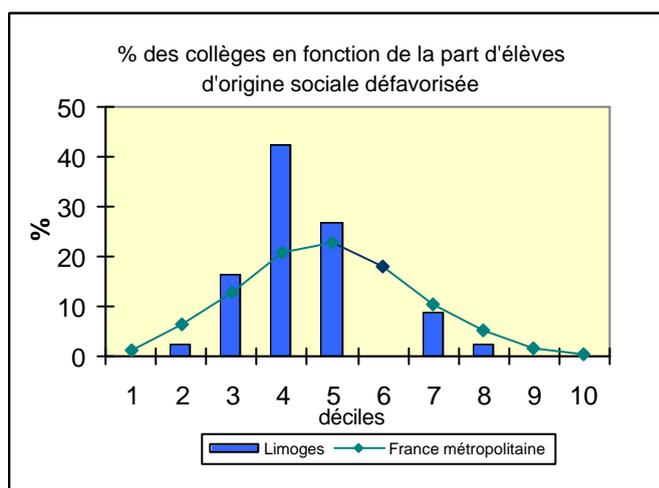
²⁰ Au 31/12/97, dernières données disponibles.

²¹ ← *Programme régional d'accès à la prévention et aux soins des personnes les plus démunies en Limousin*, document produit par la DRASS du Limousin, annexe de l'arrêté préfectoral n° 00047 du 10 février 2000.

↑ étude par cantons de la précarité en Creuse, document produit par la DDASS de Creuse.

régulièrement à des situations de précarité ; selon la DDASS, la Creuse connaît une surmortalité par suicide et suites d'alcoolisme. Le Limousin n'est pas protégé de la pauvreté au sens de l'INSEE : la population y est en situation de pauvreté dans la même proportion que dans le reste de la France (8,9%), la population en situation de grande pauvreté est estimée à 3,9%, plus que la moyenne nationale qui s'élève à 3,5%. Surtout, une analyse plus fine de la Creuse souligne une certaine concentration, sans doute nouvelle, des difficultés dans certains cantons, comme Aubusson ou Bourgneuf, mais aussi dans de petits cantons très ruraux. De même, le médecin conseiller technique de l'inspecteur d'académie de la Haute-Vienne souligne le mal être, sensible très tôt, d'enfants scolarisés en zone rurale et issus de familles défavorisées - qui ont quitté Limoges - et signale un défaut de prise en charge médicalisée du fait de l'éloignement des structures spécialisées. Il semble que l'impression de précarité résulte de cette concentration relative dans certaines zones de la région.

Les difficultés relevées localement ne se traduisent pas statistiquement dans la structure des établissements scolaires. Rares sont les collèges qui scolarisent des proportions d'élèves d'origine sociale défavorisée supérieures à 50% : les concentrations les plus fréquentes se situent entre 30 et 40% ; les collèges scolarisant plus de 70% d'élèves défavorisés sont rares, aucun n'en accueille plus de 80%.



Malgré l'apparition de poches où les conséquences de la précarité sont signalées, les phénomènes de ghettoïsation que connaissent d'autres académies sont encore ici peu sensibles.

La répartition des catégories socioprofessionnelles représentées chez les parents d'élèves s'est rapprochée entre 1975 et 1997 de la moyenne nationale : la proportion d'enfants d'ouvriers et d'agriculteurs a diminué plus vite qu'en France métropolitaine cependant que le pourcentage d'enfants de cadres et professions intermédiaires s'accroissait plus rapidement²². Les « résultats attendus » de l'académie de Limoges dans les évaluations nationales menées par la DPD sont désormais très proches des moyennes nationales.

²² Géographie de l'École n°6

	Enfants de cadres et professions intermédiaires			Enfants d'ouvriers et d'agriculteurs		
	1975	1997	Ecart	1975	1997	Ecart
Limoges	15,1%	29,4%	+14,3 points	58,9%	42,7%	-16,2 points
France métró	19,2%	32,3%	+13,1 points	54,7%	40,7%	-14 points

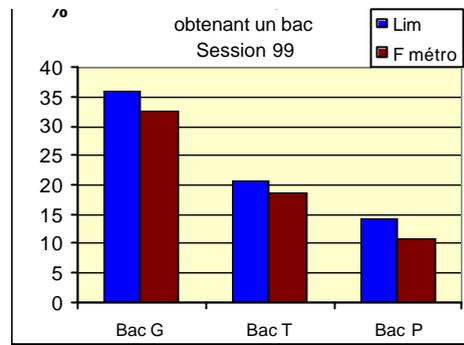
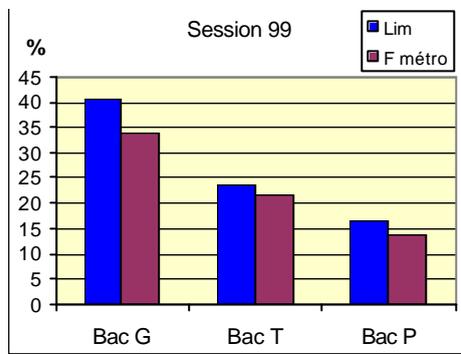
À prendre en compte la proportion de boursiers de collège, les trois départements se différencient quelque peu : pour ce qui concerne l'enseignement public, l'académie compte 23,6% de collégiens boursiers²³, la Corrèze 24,9%, la Creuse 25,1%, la Haute-Vienne 22,3%, ce dernier département, le plus peuplé, apparaissant comme plus favorisé que les deux autres et que l'ensemble de France métropolitaine.

L'autorité académique se trouve ainsi confrontée à une situation complexe : des facteurs favorables - un attachement traditionnel solide à l'École, un contexte socioculturel qui tend globalement à s'améliorer, renforçant le pronostic « statistique » de réussite scolaire – mais aussi une difficulté majeure - une chute démographique très marquée - qui impose une réflexion sur l'organisation de l'appareil de formation.

C'est là une tâche d'autant plus difficile à assumer que les responsables de l'Éducation nationale se sont souvent succédé rapidement. Les représentants syndicaux des personnels de la Creuse ne se sont pas privés de rappeler qu'ils ont connu trois inspecteurs d'académie en trois ans (omettant le fait que les précédents étaient restés trois ans et cinq ans). Le rectorat a changé également fréquemment de titulaire et, de ce fait, les recteurs de l'académie de Limoges n'ont pas toujours été en situation de conduire une politique académique et de se poser réellement en partenaire des collectivités territoriales. Bien souvent la continuité a reposé sur le seul secrétaire général du rectorat. L'élaboration, dans l'année qui a suivi l'arrivée du recteur Belloubet-Frier en 1997, d'une *Stratégie académique* qui traduit avec talent les objectifs nationaux et à laquelle un nombre important de cadres a été associé, a constitué une nouveauté profonde qui a reçu un accueil très favorable tant au sein du système qu'auprès des collectivités territoriales et des services de l'Etat. La réaffirmation d'un pilotage académique cohérent a fait de l'Éducation nationale un interlocuteur réel et écouté de tous ses partenaires.



²³ Année 1998-99. Moyenne nationale : 24%.



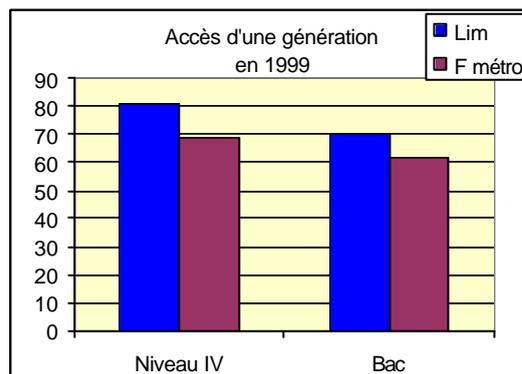
L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACADEMIE DE LIMOGES : LES RESULTATS DES ELEVES

L'observation des résultats des élèves fait apparaître des contrastes surprenants : mieux que toute autre, l'académie remplit son contrat à l'égard de la nation en obtenant des résultats qui paraissent quantitativement proches des objectifs de la loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989. Pourtant, plusieurs éléments laissent percevoir certaines faiblesses dans le système éducatif de l'académie.

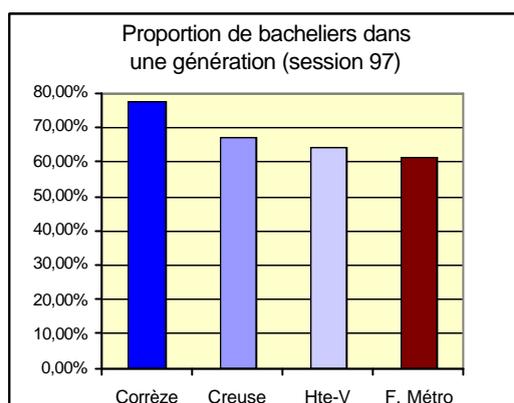
1. DES TAUX D'ACCES AU BACCALAUREAT ET AUX DIPLOMES DE NIVEAU V TRES FAVORABLES

Par taux d'accès à un niveau donné, on entend la proportion de jeunes, calculée selon une cohorte fictive, qui parvient à ce niveau de qualification²⁴. Les statistiques concernant ces taux d'accès doivent être lues avec prudence, les bases prises en compte par la DPD pour obtenir l'accès au niveau IV et le pourcentage de bacheliers semblant ne pas être identiques. Il est préférable de les tenir pour des ordres de grandeur.

Dans l'académie de Limoges, à la session 1999, un pourcentage important de jeunes (de l'ordre de 70,6%)²⁵ détient un baccalauréat, ce qui place l'académie pour la première fois au premier rang national. Parallèlement, à peine 1% des jeunes quittent le système éducatif sans qualification. C'est là le taux le plus faible de France métropolitaine, la moyenne observée en France métropolitaine demeure à 8,4%²⁶. Mieux que tout autre, l'académie tend ainsi à remplir



Les trois départements ne concourent pas de la même façon aux résultats de



l'académie.

À la session 1997 du baccalauréat, la part d'une génération obtenant le baccalauréat est sensiblement différente selon les départements : même si tous trois se situent au dessus de la moyenne nationale, la Corrèze²⁸ obtient des résultats nettement plus favorables que le reste de l'académie, essentiellement grâce aux baccalauréats technologiques et surtout professionnels²⁹.

Les écarts entre les lycées sont importants : les taux bruts de réussite varient de 54,5% à 93%. À regarder les notes obtenues par les élèves³⁰, ces écarts sont encore plus flagrants et certaines faiblesses préoccupantes : ainsi en est-il d'un petit lycée dont les élèves obtiennent, une moyenne de 05,86 à l'épreuve de mathématiques (pour 10 en moyenne académique) alors même que la série S est prédominante dans l'établissement. Certes, il peut y avoir là un effet de petite série et/ou le résultat d'une sur-orientation relative en S du fait de l'absence de série ES. Il n'en reste pas moins que cela appelle une observation du fonctionnement de l'établissement : il n'est pas de bon augure pour la suite des études que le baccalauréat S soit obtenu malgré les résultats en mathématiques.

2. 3. A l'université, des étudiants « âgés » à l'entrée à l'université et des sorties plus nombreuses qu'en moyenne nationale

L'université de Limoges accueille des étudiants venant d'autres académies en nombre important. Un quart des étudiants français qui y sont inscrits en premier cycle ont obtenu leur baccalauréat hors de l'académie³¹. Cela conduit à prendre avec précaution les éléments d'évaluation de l'enseignement scolaire que l'on peut tirer de la réussite dans l'enseignement supérieur. Quelques points méritent néanmoins d'être soulignés.

Des poursuites d'études un peu moins nombreuses que dans l'ensemble de la

²⁸ Géographie de l'École n°6

²⁹ Géographie de l'École, Les années 90

	Proportions départementales de bacheliers dans une génération (Année 1997)		
	général	technologique	professionnel
Corrèze	38,4%	22%	16,9%
Creuse	28,8%	24,3%	14%
Haute-Vienne	36,1%	17,4%	10,5%

³⁰ Source : DPTAGAD, Les notes au baccalauréat 1999

³¹ Données extraites du Tableau de bord de l'Université de Limoges 1999-2000

France métropolitaine et un taux d'accueil supérieur dans les formations courtes

Les bacheliers de l'académie s'orientent moins vers l'enseignement supérieur que l'ensemble de ceux de France métropolitaine : ils sont à Limoges 80,9% à le faire pour 85,9% dans l'ensemble de la France métropolitaine³². Ce point peut s'expliquer au moins pour partie par le poids, dans la réussite globale de l'académie de Limoges, des bacheliers technologiques et professionnels³³ qui sont accueillis dans l'enseignement supérieur respectivement à raison de 86,8% et de 16% (82,5% et 17% au niveau national).

Par ailleurs, globalement, les étudiants issus d'un baccalauréat général s'orientent un peu moins à l'université et en CPGE qu'en moyenne nationale et un peu plus dans les formations courtes, STS et IUT³⁴.

Les étudiants de l'université de Limoges entrent plus âgés en DEUG que dans l'ensemble des universités françaises...

Les retards sont importants³⁵ et tendent à s'accroître. Les étudiants âgés de 18 ans et moins (étudiants « à l'heure » ou « en avance ») voient leur représentation diminuer en première année de DEUG (alors qu'ils augmentent en première année de DUT). A la rentrée 1999, le poids des étudiants ayant accumulé quatre années de retard et plus augmente en 1^{ère} année de DEUG.

La population étudiante en retard s'accroît avec le niveau d'études, la rupture essentielle se situant entre la 2^{ème} année de DEUG et la licence : la proportion d'étudiants ayant accumulé au moins quatre années de retard double entre ces deux étapes, passant de 10 à 22% des effectifs.

... et accèdent en deux ans au second cycle en nombre un peu plus faible.

Ces retards croissants sont préoccupants : même si des progrès importants du nombre de diplômés ont été observés entre 1987 et 1997³⁶, l'impact de l'âge sur le taux d'accès en second cycle en deux ans est considérable, plus encore qu'au niveau national. Les étudiants « à l'heure » ou « en avance » lors de leur première inscription à l'université de Limoges

³² Année 1997. Données extraites de la *Géographie de l'école, les années 90*.

³³ DPTAGAD

Proportion d'une génération détenant le bac (session 1999)				
	Bac G	Bac Techno	Bac Pro	Ensemble
Limoges	35,8	20,7	14,1	70,6
F métro	32,4	18,6	10,8	61,8

³⁴ *Géographie de l'école, les années 90*

Année 1997	Université	IUT	CPGE	STS	Autres sup.*
Limoges	65%	15%	7,7%	10,4%	2,7%
France métro	67,2%	10%	13,2%	9,2%	7,1%

* Estimations des inscriptions dans les CPGE et STS du ministère de l'agriculture et dans les écoles paramédicales et sociales.

³⁵ Nous disposons de deux sources distinctes, mais la tendance est néanmoins nette. Données extraites pour Limoges du *Tableau de bord de l'Université de Limoges 1999-2000*, pour la France métropolitaine du RERS (année 1998-99).

Etudiants en 1 ^{ère} année de 1 ^{er} cycle	18 ans et moins	19 ans	20 ans	21 ans et +
Limoges	34,3%	25%	17%	23,7%

Etudiants en 1 ^{ère} année de 1 ^{er} cycle	18 ans et moins	19 ans	20 ans	21 ans et +
France métro	50,2%	25,3%	12,5%	11,9%

³⁶ Le nombre de DEUG a augmenté de 65%, celui des licenciés a doublé. (Source : *Tableau de bord de l'académie de Limoges*).

accèdent à plus de 35% en second cycle. Ce taux chute à 20% chez les étudiants qui ont un an de retard et à 8,5% chez ceux qui arrivent à l'université avec deux ans de retard³⁷.

De même, l'âge d'entrée est également fortement corrélé avec les taux de sortie : les taux de sortie sont d'autant plus importants que l'âge des entrants est plus élevé. Il est de 32% chez les étudiants « à l'heure » ou « en avance », de 49% chez ceux qui ont un an de retard et de 66% chez ceux qui ont deux ans de retard lors de leur inscription à l'université. Au delà, chez les entrants âgés de 21 ans et plus, il est de plus de 3 étudiants sur 4 (79% en 1999). Le fait que l'âge moyen des étudiants à Limoges ne soit que de 22,8 ans traduit vraisemblablement le départ plus rapide des étudiants les plus âgés.

Certes les écarts à la moyenne nationale ne sont pas tous très marqués, mais les tendances qui se dégagent de leur convergence conduisent à relativiser la portée de l'important taux d'accès au baccalauréat constaté à Limoges. Cela d'autant plus que le poids des étudiants issus d'autres académies s'accroît avec le niveau d'études (un tiers en second cycle, la moitié en troisième cycle), ce qui pourrait s'expliquer par des entrées dans l'académie à ces niveaux et/ou par des départs plus importants des étudiants venant des lycées du Limousin.

2. 4. Des résultats décevants aux tests du service national

Alors que le niveau élevé de qualification des jeunes limousins laisserait espérer une bonne maîtrise de la lecture, les scores obtenus en 1994 par les conscrits aux tests d'incorporation au service national situent l'académie au 15^{ème} rang. Le résultat observé (76,2)³⁸ est inférieur au résultat attendu en fonction du niveau scolaire des jeunes de l'académie (77)³⁹.

Les premiers résultats disponibles des tests passés durant les journées d'appel pour la Défense (JAPD) confirment cette tendance. En effet, les jeunes limousins éprouvent des difficultés de lecture en proportion tout à fait similaire à ce qu'on a pu relever en étudiant un échantillon national de 16 666 jeunes en mai 1999 : 9,7% d'entre eux connaissent des difficultés de lecture, dont 3,9% de graves difficultés ; les pourcentages de l'échantillon national sont identiques.

Ces résultats sont surprenants dans une région où les sorties sans qualification sont peu nombreuses, d'autant plus que la distribution des notes aux épreuves du CAP ne fait pas apparaître de faiblesse notable en français, sauf dans quelques spécialités dont les effectifs ne sont guère significatifs.

2. 5. Une insertion professionnelle qui reste difficile

Le taux de chômage des jeunes est plus élevé que celui de France métropolitaine : en dépit d'une baisse du chômage des jeunes plus prononcée qu'en moyenne nationale, les moins de 25 ans sont 20,9% à être au chômage fin 1999 pour 18,6% en moyenne nationale⁴⁰.

³⁷ Source : *Tableau de bord de l'Université de Limoges 1999-2000*
Pour mémoire taux d'accès en second cycle en France (RERS) :

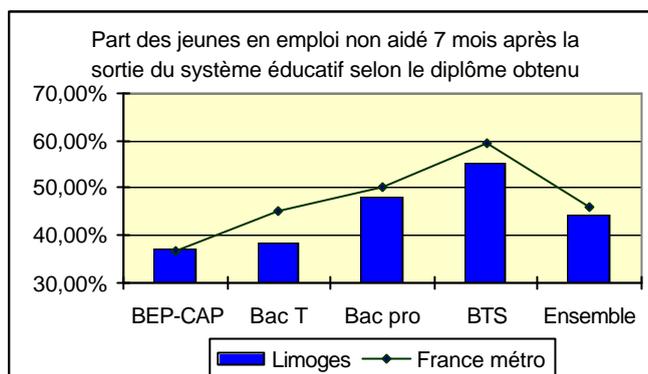
Taux d'accès en second cycle en 2 ans	Etudiants à l'heure ou en avance	En retard d'un an	En retard de plus d'un an
France entière (bac 98)	39,2%	20,9%	11,5%

³⁸ La moyenne nationale se situe à 76,7.

³⁹ Source : *Géographie de l'École* n°5

⁴⁰ *Évolution du chômage sur les douze mois de l'année 1999 en Limousin*, Note élaborée par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Limousin en février 2000.

La part des jeunes en emploi non aidé est toujours inférieure à la moyenne de France métropolitaine, quel que soit le niveau de formation :



L'enquête *Insertion vie active* (IVA) de 1999 confirme cette tendance : les jeunes sortants de 2^{ème} année de BEP, qui n'ont répondu qu'à 53%, sont 15% à déclarer bénéficier d'un contrat à durée déterminée (CDD) ou d'un contrat à durée indéterminée (CDI)⁴¹ ; ceux qui sortent de terminale professionnelle répondent un peu plus (58%) et sont près de 34% à bénéficier de ce type de contrat⁴² ; les sortants de terminale STT sont 73% à donner leur situation⁴³ ; 4,4% seulement ont un CDD ou un CDI.

Pourtant, une tendance à l'amélioration se fait jour dans l'analyse historique des réponses à l'enquête IVA élaborée par le DPTAGAD. Globalement, le pourcentage de réponses est passé de 46% à 59%, celui des CDD et CDI augmente pour les sortants d'une formation professionnalisante, passant pour les BEP de 11 à 15%, pour les baccalauréats professionnels de 23% à 34% et pour les STS, de 20% à 32%. La situation paraît moins tendue, même si le taux d'insertion demeure modeste. Mais les jeunes les moins formés (CIPPA, sortie en cours de CAP ou en 1^{ère} de lycée) répondent peu, ce qui présage mal de leur insertion.

L'insertion des jeunes n'est évidemment pas imputable au seul système éducatif, mais les difficultés signalées conduisent néanmoins à s'interroger sur les qualifications obtenues.

Plus généralement, la difficulté à mesurer l'efficacité du système éducatif limousin se retrouve dans le discours volontiers contradictoire des responsables locaux rencontrés par les évaluateurs. Tantôt on donne des explications aux bons résultats enregistrés, tantôt on manifeste le plus grand scepticisme à leur égard.

Lorsque l'on tente une explication, on s'accorde pour attribuer les résultats des élèves aux traditions et à l'environnement limousins, aux fortes attentes de tous envers l'école, à la nécessité ressentie d'obtenir un diplôme pour quitter la région et trouver un emploi, mais aussi - et cela conforte la revendication de maintien des structures existantes - à l'importance de l'offre de formation et au maillage territorial, à l'encadrement des élèves : les effectifs sont faibles, les établissements « à taille humaine ».

⁴¹ Ils sont près de 50% à poursuivre leurs études.

⁴² Ils sont 11% à poursuivre leurs études.

⁴³ Parmi eux, 70% poursuivent leurs études.

En même temps, un certain nombre d'interlocuteurs mettent en doute les indicateurs ou bien expriment des réserves : selon eux, les bons résultats sont un « vernis », la formation doit être actualisée, plus polyvalente, l'orientation est trop précoce (« on choisit trop tôt le début du bout » risque un chef d'établissement).

On n'ignore pas les difficultés d'insertion des jeunes : le procureur de la Haute-Vienne, par exemple, s'interroge sur la pertinence des seuls critères scolaires pour mesurer l'efficacité du système éducatif : « Ne faut-il pas les éclairer par d'autres critères, comme ceux de l'insertion ? ». Cette observation est revenue à plusieurs reprises dans les entretiens. Un conseil général juge les jeunes au RMI « incapables de toute insertion par l'économique » ; et des responsables du système éducatif estiment insuffisante la préparation à l'emploi des titulaires de diplômes du tertiaire, ce qui renvoie au fait que des jeunes sortent du système éducatif munis d'un baccalauréat technologique tertiaire, diplôme qui n'a pas une finalité d'insertion immédiate.

En conclusion, il faut souligner que les taux d'accès au niveaux V et IV répondent aux objectifs fixés par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et situent l'académie au tout premier rang national. Plusieurs éléments conduisent toutefois à nuancer cette première approche très favorable : la solidité des acquis des élèves qui quittent l'enseignement secondaire et donc l'efficacité du système éducatif de l'académie sont vraisemblablement plus proches des moyennes nationales qu'il n'y paraît en première analyse.

Les résultats au baccalauréat demeurent qualitativement médiocres et les poursuites d'études à l'université sont relativement malaisées pour les jeunes qui, en plus grand nombre qu'ailleurs, ont accumulé des retards avant l'entrée en premier cycle.

Les résultats des jeunes aux tests du service national situent l'académie dans la moyenne nationale et sont un peu inférieurs à ce que l'on attendrait compte tenu des qualifications acquises. L'insertion professionnelle des jeunes demeure difficile en Limousin quel que soit le niveau de qualification atteint.

Ces faiblesses, fort relatives au demeurant, conduisent à s'interroger sur la scolarité des élèves, tant sur les acquisitions faites progressivement au cours de la scolarité que sur l'organisation même des cursus.



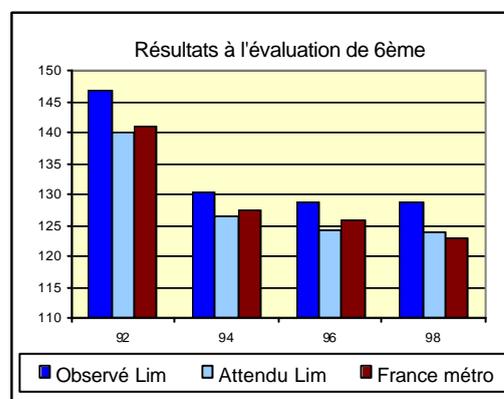
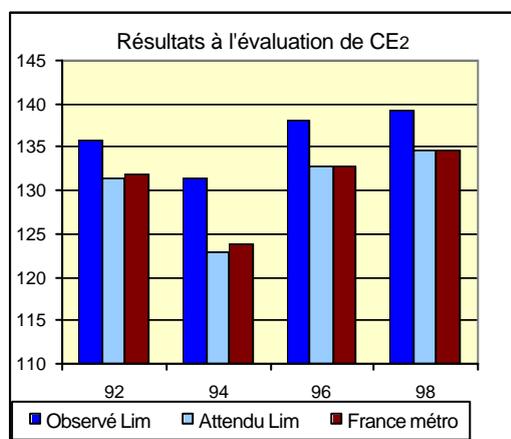
LA SCOLARITE DES ELEVES : LES ACQUIS ET LES FLUX D'ORIENTATION

On dispose avec l'évaluation de 6^{ème} d'une approche des acquis des élèves à l'issue de l'école primaire. Les résultats en sont globalement satisfaisants, malgré les disparités géographiques. Il est plus difficile d'apprécier les apprentissages réalisés au collège : le seul outil disponible, faute d'une exploitation de l'évaluation conduite en seconde, est le brevet des collèges dont l'analyse permet essentiellement de mesurer les disparités géographiques. Les politiques d'orientation conduites dans l'académie la caractérisent fortement, mais là aussi avec des différences au sein de l'académie que n'explique pas ce que l'on peut savoir des acquis des élèves.

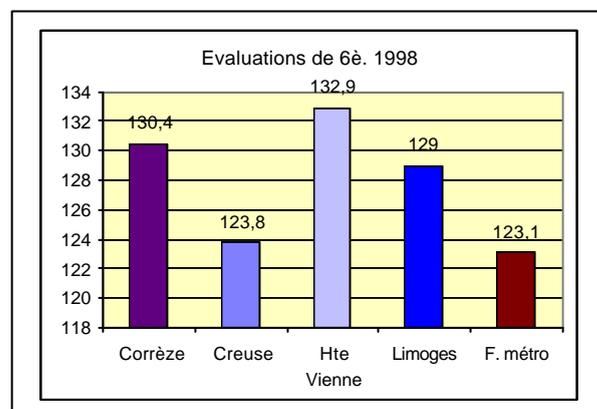
1. DES ACQUIS SOLIDES A L'ISSUE DU PRIMAIRE, MAIS DES DISPARITES GEOGRAPHIQUES MARQUEES QUI SE CONFIRMENT AU COLLEGE

1. 1. Les résultats aux évaluations nationales

Les résultats observés dans l'académie de Limoges à l'entrée au CE2 comme à l'entrée en 6^{ème} sont régulièrement supérieurs aux résultats attendus ainsi qu'à la moyenne nationale.



Mais les trois départements ont des comportements différents : Les résultats observés en 6^{ème} dans la Creuse⁴⁴ sont nettement inférieurs à ceux de la Corrèze et surtout à ceux de la Haute-Vienne.



⁴⁴ Données fournies par les inspections académiques.

Les différences entre les établissements ne sont pas négligeables : ainsi, en Haute-Vienne à la rentrée 1999, les taux de réussite moyens par collège à l'évaluation de 6^{ème} varient en mathématiques de 58,6% d'items réussis à 74,2% et en français de 62,4% à 76%. Six collèges ont des résultats inférieurs à 65% dans les deux disciplines : ce sont un collège urbain situé dans un contexte plutôt défavorisé, deux collèges classés en ZEP et trois très petits collèges ruraux⁴⁵.

1. 2. Le brevet des collèges : de bons résultats, mais dans certains collèges essentiellement imputables au contrôle continu

Si les inspections académiques effectuent un traitement des évaluations de début de CE2 et de 6^{ème}, il n'y a pas en revanche de remontée académique des lycées permettant de situer globalement les compétences des élèves à l'entrée en seconde.

Les seuls éléments disponibles pour approcher les acquis des élèves de collège sont donc les résultats au brevet que l'académie analyse, pour la série collège, en distinguant l'examen et le contrôle continu⁴⁶. Cela permet des comparaisons intéressantes, internes à l'académie, mais il reste difficile, compte tenu des procédures en œuvre au brevet, de tirer des résultats au brevet des conclusions solides sur les acquis des élèves de l'académie.

La réussite au brevet des collèges est constamment supérieure de 2 à 3 points à celle observée en France métropolitaine en série générale (81% des candidats) et technologique (15% des candidats) ; en série professionnelle les effectifs concernés sont trop faibles pour que les résultats soient significatifs (4% des candidats au brevet)⁴⁷.

L'étude des résultats aux épreuves écrites de l'examen montre une situation plutôt favorable⁴⁸, mais des écarts considérables entre les collèges publics - de 23,5% des élèves ayant la moyenne à l'examen à 79,5% - et plus encore entre les collèges privés : moins de 30% des élèves ont la moyenne à l'examen dans cinq collèges privés sur treize alors que 83,3% des élèves obtiennent ce résultat dans un collège privé de Brive.

Les petits collèges ont des résultats souvent médiocres : dans près de la moitié des collèges de moins de 200 élèves, moins de 50% des élèves ont la moyenne aux épreuves de l'examen. Le responsable du service des examens de Haute-Vienne signale que dans l'un d'eux, la seule classe de 3^{ème}, qui compte plus de 25 élèves, a obtenu une moyenne de 7,38 en mathématiques et 9,85 en français.

Les différences interdépartementales persistent. Les collèges de Corrèze obtiennent les meilleurs résultats apparents au brevet, mais ils sont supplantés par ceux de Haute-Vienne aux épreuves de l'examen⁴⁹ : les écarts entre les résultats bruts et les résultats à l'examen sont moins marqués dans ce dernier département que dans les deux autres, la notation au contrôle continu paraissant y être généralement mieux confirmée à l'examen.

⁴⁵ Ils représentent trois des dix collèges de moins de 250 élèves.

⁴⁶ Série collège. Source : Rectorat, *Statbrevet_99.xls*

⁴⁷ Les résultats dans cette série sont inférieurs aux moyennes nationales (-0,5 point en 1994, -6,1 points en 1999)

⁴⁸ Peu d'établissements publics ont des résultats très préoccupants à l'examen lui-même : quatre collèges publics sur 77 voient moins de 30% de leurs élèves obtenir la moyenne, alors que sept (un dans la Creuse et six en Haute-Vienne) ont plus de 70% d'élèves dans ce cas.

⁴⁹ 57,53% des élèves de l'enseignement public obtiennent la moyenne à l'examen en Haute-Vienne pour 53,55 en Corrèze et 49,46 dans la Creuse. De même, les élèves sont au moins 65% à obtenir la moyenne à l'examen dans près d'un tiers des collèges publics de Haute-Vienne, dans 16% des collèges publics de Corrèze et dans aucun collège public de Creuse tandis qu'ils sont moins de 50% à obtenir la moyenne à l'examen dans un peu moins d'un tiers des collèges de Haute-Vienne, dans 40% des collèges de Corrèze et dans 66% des collèges de Creuse.

2. UNE SCOLARITE MARQUEE PAR DES RETARDS SIGNIFICATIFS ET UNE ORIENTATION EN FIN DE 5^{EME} SUPERIEURE A LA MOYENNE NATIONALE

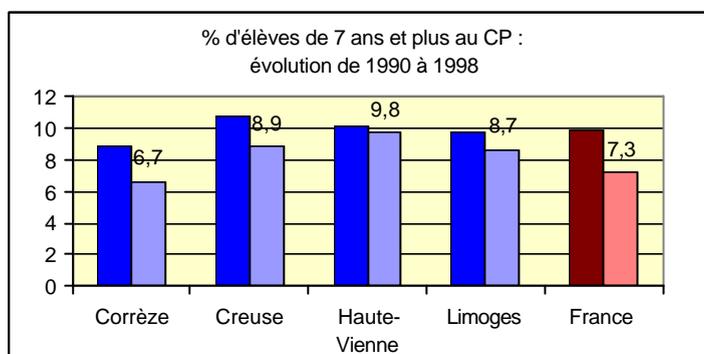
Les élèves accumulent d'importants retards au cours de leur scolarité : sauf en BEP et CAP, le pourcentage d'élèves en retard de plus de deux ans situe l'académie très au-dessus des moyennes nationales et parmi les académies scolairement difficiles :

	% d'élèves en retard de 2 ans et plus	Moyenne nationale (France métro)	Place de l'académie	
3 ^{ème}	11,4%	9,7%	22/26	Créteil/Limoges/Versailles
Terminale GT	23%	21%	24/26	Versailles/Limoges/Créteil
BEP - CAP	40%	40,1%	9/26	Dijon/Limoges/Toulouse

Lire : pour ce qui concerne le pourcentage d'élèves en retard de 2 ans et plus en classe de 3^{ème}, l'académie de Limoges se situe au 22^{ème} rang national, entre celles de Créteil et de Versailles.

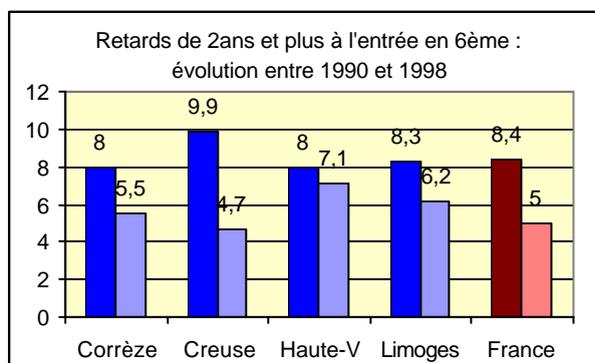
2. 1. Dès l'école primaire, les retards sont significatifs

Entre 1990 et 1998, l'académie de Limoges a vu fléchir le pourcentage d'élèves en retard d'un an et plus au CP (-1,1 points de pourcentage), mais sensiblement moins que la



France métropolitaine (-2,6 points). Les trois départements contribuent inégalement à cette évolution : le taux de retards est resté pratiquement stable (-0,3 point de pourcentage) dans le département qui accueille les effectifs les plus importants, la Haute-Vienne, tandis que la Creuse et la Corrèze voyaient régresser les retards respectivement de 1,9 et 2,2 points.

À l'entrée en 6^{ème}, en revanche, les retards ont diminué de façon plus nette (-2,1 points de pourcentage), mais toujours un peu moins qu'en France métropolitaine (-3,4).



La Haute-Vienne, là aussi, connaît une évolution nettement moins marquée que le reste de l'académie.

2. 2. Dans le second degré, les retards s'accroissent et les cursus se diversifient tôt

Un taux d'accès sixième-seconde un peu plus faible qu'au niveau national

Les taux d'accès de 6^{ème} à la 2^{ème} générale et technologique ou de 6^{ème} à 2^{ème} professionnelle correspondent à une cohorte fictive une année donnée. Ils traduisent une politique des établissements et non l'histoire d'une cohorte réelle. Pour l'année 1998, ces taux d'accès sont légèrement inférieurs à la moyenne nationale, du fait d'un taux d'accès de la 6^{ème} à la 2^{ème} professionnelle en net retrait :

	6 ^{ème} -2 ^{ème} GT	6 ^{ème} - 2 ^{ème} professionnelle
Limoges	42,9%	17,6%
France métro	42,0%	19,4%

Cela conduit à observer l'orientation dans le second degré qui présente des différences significatives avec les évolutions nationales.

À l'issue du collège et au lycée, la voie générale et technologique est privilégiée :

En fin de 3^{ème} générale, les taux de passage vers une seconde sont élevés, surtout vers la 2^{ème} GT, (61,1% pour 56,7 en moyenne nationale, soit un écart de 4,4 points de pourcentage⁵⁰), l'orientation en seconde professionnelle étant inférieure d'un peu moins de deux points à la moyenne nationale (18,2% pour 20%).

Pour autant, il n'y a pas de phénomène de compensation à l'issue de la seconde : les taux de réorientation en BEP (2,8% en juin 1989 ; 2,4% en juin 1997 pour l'enseignement public), et de redoublement (respectivement 15,7 et 13,6), bien que ressentis comme élevés dans l'académie, sont plus faibles qu'au niveau national (BEP : 3% et redoublement : 15,7% en 1997).

Les taux d'accès 6^{ème} – 2^{ème} ne sont donc pas à relier à l'orientation de fin de 3^{ème}. Leur origine doit être recherchée en amont, au sein même du collège, dans la politique de redoublement et dans l'utilisation des différents dispositifs au sein du collège.

Des redoublements un peu plus élevés à l'issue des cycles du collège qu'au niveau national

- Les redoublements de 5^{ème} et 3^{ème} ont fortement diminué et sont proches des moyennes nationales :

	5 ^{ème}		3 ^{ème}	
	Limoges	France métro	Limoges	France métro
Entre 1989 et 1990	10,7%	11,1%	9,0%	9,3%
Entre 1997 et 1998	5,4%	5,2%	8,3%	8,2%
Entre 1998 et 1999	5,4%	5,2%	7,3%	8,2%

- Mais, à l'issue des cycles créés par la réorganisation du collège entrée en vigueur à partir de 1996⁵¹, les redoublements sont importants dans l'académie⁵² et sensiblement supérieurs aux moyennes nationales :

Entre 1998-99 et 1999-2000	Limoges	France métro
Fin de 6 ^{ème}	11,04%	9,97%
Fin de 4 ^{ème}	9,4%	8,9%

⁵⁰ données DPD, concernant les passages entre 1997-98 et 1998-99.

⁵¹ Calendrier de mise en place : rentrée 96 : 6^{ème}, rentrée 97 : 5^{ème}, rentrée 98 : 4^{ème}, rentrée 99 : 3^{ème}.

⁵² Données DPTAGAD

Ces taux, plus élevés qu'en moyenne nationale, rendent compte pour partie de l'accentuation au cours du collège des retards de plus de deux ans et de l'écart accru entre l'académie et la France métropolitaine. Parallèlement l'académie fait largement usage de tous les dispositifs et structures spécifiques existant au niveau du collège.

2. 2. 3. Au collège, une surreprésentation des élèves orientés dans les structures et dispositifs spécifiques

Phénomène plus marquant en effet, on constate une surreprésentation non négligeable des structures et dispositifs spécifiques de niveau collège :

- Les élèves de SEGPA ont un poids croissant : leur nombre est resté presque stable de 1987 à 1999⁵³ alors que la population de référence de collège perdait 5362 élèves dans le même temps⁵⁴ : ils passent ainsi de 3,5% à 4% (pour mémoire, en 1998-99, la moyenne nationale s'établissait à 3,4%). Parallèlement, l'IEN AIS de la Creuse souligne que les établissements médico-éducatifs du département, qui autrefois accueillait des élèves venus de région parisienne ou du Nord-Pas de Calais, scolarisent désormais essentiellement des jeunes du Limousin et des régions limitrophes.
- Les classes de 4^{ème} AES scolarisent 3% du total des élèves de niveau 4^{ème} de collège ou de LP⁵⁵, pour 2,7% au niveau national⁵⁶.
- Les classes de 3^{ème} d'insertion accueillent à l'issue de la 4^{ème} (y compris 4^{ème} AES) 2,7% des élèves (2,2% en moyenne nationale).
- Enfin, et surtout, l'orientation en classe de 4^{ème} technologique, si elle a fortement régressé depuis dix ans⁵⁷, s'est stabilisée au-dessus des moyennes nationales⁵⁸, avant de se développer à nouveau à la rentrée 1999, atteignant 3,9% des élèves de 5^{ème} de 1998-99 (1,9% en moyenne nationale).

L'orientation en 4^{ème} Technologique de LP est conçue dans l'académie comme un élément dans les parcours de réussite⁵⁹. Pourtant, la 4^{ème} technologique ne conduit pas dans des proportions satisfaisantes à une poursuite d'études⁶⁰ :

	Année d'observation	4 ^{ème} polytechno de collège		4 ^{ème} Techno de LP	
		Nombre d'élèves	% du total initial	Nombre d'élèves	% du total initial
Total initial	R 95	589	100%	328	100%
3 ^{ème} T	R 96	546	92,7	281	85,7
1 ^{ère} année de BEP ou CAP2	R 97	361	61,3%	198	60,4
Term BEP ou CAP2	R 98	300	50,9	167	50,9
1 ^{ère} (adapt, techno, pro)	R 99	131	22,2	53	16,2

Qu'ils soient scolarisés en collège ou en LP, les élèves issus de 4^{ème} technologique étaient à peine plus d'un sur deux à parvenir en 2^{ème} année de BEP ou de CAP2.

⁵³ 1170 élèves à la rentrée 1987, 1125 à la rentrée 1999 (*ibid*)

⁵⁴ 32557 élèves en 1987, 27195 en 1999 (*ibid*)

⁵⁵ Chiffres extraits de la brochure académique *Les élèves des établissements scolaires publics du second degré de l'académie de Limoges, année scolaire 1998-99*.

⁵⁶ RERS 1999 (chiffres de l'année scolaire 1998).

⁵⁷ Les classes de 4^{ème} T ont accueilli 8,5% des élèves de 5^{ème} de l'année précédente à la rentrée 1990, 3,4% des élèves de 5^{ème} à la rentrée 1998, époque à laquelle ne subsistent que les 4^{ème} T de LP, celles de collège ayant fait place aux classes à option technologique.

⁵⁸ 2,3%

⁵⁹ *Stratégie académique*, p.27 : « une étude sera conduite ; elle portera sur [...] la vocation spécifique qu'elles [les 4^{èmes} T] doivent avoir afin de jouer pleinement le rôle de diversification de l'offre et d'éviter toute rétention préjudiciable des jeunes concernés au collège ».

⁶⁰ Éléments tirés des suivis de cohortes établis par le DPTAGAD pour les 4^{èmes} technologiques.

Un peu plus d'un élève de 4^{ème} technologique de collège sur cinq et moins d'un sur six issu de LP sont parvenus dans une classe de première, professionnelle ou technologique. Certes, quelques élèves sont partis à la fin de la 4^{ème} en CPA (2), en CIPPA (3), en 4^{ème} AES ou 3^{ème} d'insertion (4), en CAP2 (1) ou bien ont redoublé (13).

Mais surtout, on ne retrouve pas tous les élèves, loin s'en faut : 66 élèves, soit 7,2%, sont introuvables dès la rentrée 1996. Certains élèves peuvent avoir quitté l'académie ou être entrés dans l'enseignement privé ; il peut y avoir des erreurs d'immatriculations ; mais tout cela, pour une population que l'on dit par ailleurs peu mobile, est vraisemblablement marginal.

Seuls les départs en apprentissage peuvent avoir été significatifs fin de 4^{ème}. Les chiffres des départs en apprentissage de cette cohorte ne sont pas disponibles, mais les départs en apprentissage d'une autre cohorte, légèrement postérieure, donnent une tendance : parmi les 907 élèves de 4^{ème} T en 1997-98, 36 sont entrés en apprentissage, soit un peu moins de 4% (3,97%). Si les départs se sont effectués dans une proportion similaire pour la cohorte 95, il resterait un peu plus de 3% de départs inexplicables.

Fin de 3^{ème} T, ce sont 9,4% des élèves qui sont partis en apprentissage à la rentrée 1998, ce qui ne suffit pas non plus à expliquer les 24,9% de sorties enregistrés sur les matrices de flux pour cette génération de 3^{ème} T.

Les départs vers l'enseignement agricoles sont disponibles pour la rentrée 1999. Cela permet de dessiner une tendance. Un seul élève scolarisé en 1998-99 en 4^{ème} technologique de l'Education nationale (en LP uniquement à partir de 1998) est inscrit à la rentrée 1999 dans un lycée agricole : il s'agit vraisemblablement d'une orientation accidentelle et non d'un flux régulier. A l'issue de la 3^{ème} technologique, 35 élèves se sont orientés vers un BEP agricole, soit un peu moins de 4% (3,96%) de la population de référence. Il ne semble donc pas que cela suffise à expliquer les sorties à l'issue de la 3^{ème} technologique.

Il paraît aujourd'hui difficile de considérer l'orientation en fin de 5^{ème} vers une 4^{ème} technologique comme un simple détour pédagogique. Il conviendra néanmoins que l'académie suive régulièrement le devenir des élèves quittant le collège à l'issue de la 5^{ème} afin de vérifier si le maintien de ce type d'orientation au sein des établissements de l'Education nationale (s'ajoutant aux départs fin de 5^{ème} vers les lycées agricoles) répond réellement à l'intérêt des élèves.

Les sorties en cours de scolarité

À tous les niveaux du collège, les sorties sont légèrement inférieures à ce qu'elles sont au niveau national. Mais les écarts sont trop faibles⁶¹ pour expliquer la différence importante de sorties sans qualification entre le Limousin et l'ensemble de la France métropolitaine signalée dans les données statistiques disponibles⁶².

⁶¹ Pourcentage de sorties des élèves scolarisés en juin 98 en :

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème} (dont AES)	4 ^{ème} T	3 ^{ème} G	3 ^{ème} I	3 ^{ème} T	CPA, UPI, CLIPA
Limoges	1,9%	3,0%	3,0%	9,1%	10,8%	44,2%	28,8%	71,4%
France métropolitaine	2,4%	3,5%	4,1%	9,1%	13,9%	58,5%	29,3%	76,8%

Les seuls écarts marqués concernent les classes de 3^{ème} dont les élèves demeurent davantage dans le système scolaire à Limoges que dans l'ensemble des académies de France métropolitaine.

⁶² 1% en Limousin pour 8,4% en France métropolitaine. *Géographie de l'École* n°6. Cf. *supra* p. 13.

Les départs vers d'autres voies de formation ne se font pas dans une proportion susceptible de rendre compte de cette différence. L'enseignement privé attire moins dans l'académie que dans l'ensemble de la France métropolitaine : dans l'académie peu d'élèves du premier cycle du second degré quittent l'enseignement public pour l'enseignement privé (1,7% pour 3% en France métropolitaine⁶³).

Vers l'enseignement agricole, le seul flux significatif vers les formations de niveau V relevé à la rentrée 1999 concerne les élèves entrés en BEP agricole à l'issue d'une 3^{ème} générale : 257 élèves sur 5846 élèves de 3^{ème}, soit 4%.

Le poids des formations en alternance ne rend pas non plus compte des différences d'accès à une qualification entre l'ensemble de la France et le Limousin. Certes, les départs vers l'apprentissage ne sont pas négligeables : à la rentrée 1999, 4,5% des élèves de 3^{ème} générale et 12% des élèves de 3^{ème} technologique se sont dirigés vers l'apprentissage de niveau V. Mais globalement l'accès à une qualification sous contrat de formation en alternance ne situe pas le Limousin en situation plus favorable que l'ensemble de la France. En effet, le pourcentage de contrats signés est très proche du pourcentage national : pour 100 jeunes de 16 à 25 ans, on conclut en Limousin 2,5 contrats d'apprentissage (2,4 en France métropolitaine) et 1,00 contrat de qualification (1,2 en France métropolitaine)⁶⁴. En outre, le taux de rupture des contrats d'apprentissage est élevé : un sur trois (pour un sur quatre au niveau national)⁶⁵.

Même légèrement inférieures aux sorties du système au niveau national, les sorties en cours ou à l'issue du collège sont donc un peu surprenantes et paraissent en contradiction avec le faible pourcentage de sorties sans qualification.

Les données de la formation professionnelle communiquées par la région⁶⁶ confirment que les sorties sans qualification ne sont pas négligeables : sur les 11 380 stagiaires qui ont suivi une formation financée par la région, 4780 étaient des jeunes demandeurs d'emploi de moins de 26 ans ; parmi eux, 1962 ont reçu une formation de préqualification, de niveau inférieur à V, 2138 une formation de niveau V.

Sauf si l'académie connaît des retours significatifs dans le système éducatif, on est conduit à s'interroger sur la fiabilité de cette dernière donnée. En tout état de cause, il paraît nécessaire que l'académie s'attache à préciser le devenir de ses élèves, notamment en renforçant le suivi des jeunes qui quittent les établissements. Les établissements visités n'ont guère été en mesure de donner des précisions sur les élèves sortis et sur leurs poursuites d'études. La mission d'insertion qui leur incombe n'est certainement pas la mieux assumée.

2. 3. Des politiques très différentes selon les établissements et surtout d'un département à l'autre

- Les différences du taux d'accès sixième - seconde GT selon les collèges font apparaître d'importants écarts entre les établissements : ce taux varie de 18,4% à 60,9%, sans d'ailleurs que l'on puisse faire de rapport entre la politique d'orientation d'un établissement et ses résultats aux épreuves du brevet.
- Les départements ont également des comportements très différents : la scolarité est plus fluide dans la Creuse que dans la Haute-Vienne et surtout dans la Corrèze :

⁶³ Données DPD de la rentrée 1999.

⁶⁴ *Géographie de l'École* n°6

⁶⁵ Chiffres donnés dans le *Diagnostic territorial* réalisé à la demande de la Région en 1996 pour la préparation du PRDF et corroborés par les services du rectorat rencontrés sur ce point.

⁶⁶ Brochure présentant la Direction de la Formation.

Taux d'accès 6 ^{ème} - 2 ^{nde} GT ou P	<50%	51-60%	>60%
Corrèze	20%	44%	36%
Creuse	17,6%	11,8%	70,5%
Haute-Vienne	8,8%	41,2%	50%

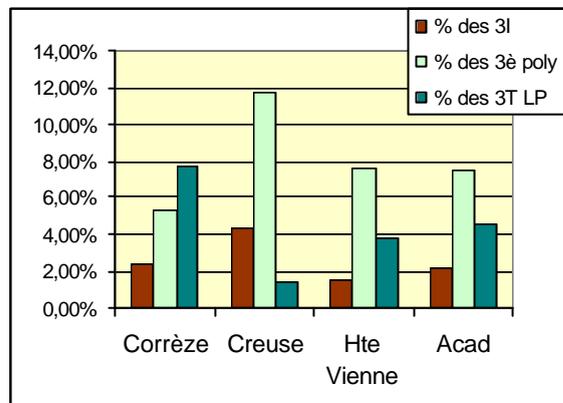
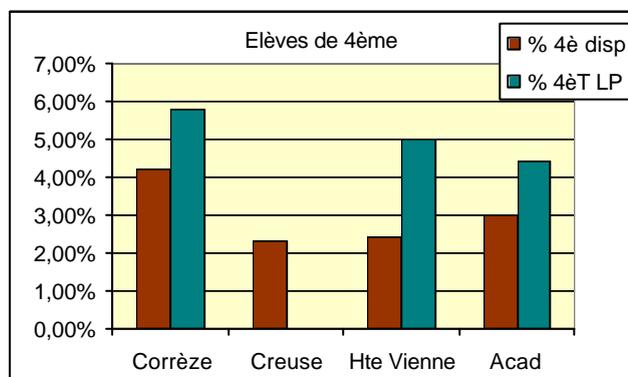
Lire : en Corrèze, dans 20% des établissements, les taux d'accès 6ème – 2nde GT ou P sont inférieurs à 50%. Ils sont supérieurs à 60% dans 36% des établissements.

Cet écart dans les taux d'accès est pour partie imputable à des sorties de l'enseignement public, qui ne signifient pas pour autant abandon ou échec. Le flux d'élèves de l'enseignement public vers le privé atteint en effet 3,3% dans le second degré en Corrèze en 1998-99⁶⁷, pour 2% dans l'académie. Les élèves se dirigent également davantage vers l'enseignement agricole⁶⁸.

Mais les taux d'accès à la 2^{de} plus faibles traduisent vraisemblablement aussi une orientation plus marquée en cours de collège. Les effectifs scolarisés à la rentrée 1998⁶⁹ en 4^{ème} comme en 3^{ème} de LP sont proportionnellement plus nombreux en Corrèze que dans le reste de l'académie, les dispositifs de 4^{ème} AES y pèsent également plus lourd (46% des élèves de 4^{ème} AES alors même que le poids du département dans le second degré est seulement de 31,9%) :

Rentrée 1998	% 4è disp	% 4èT LP	% des 3I	% des 3è poly	% des 3T LP
Corrèze	4,2%	5,8%	2,4%	5,3%	7,8%
Creuse	2,3%	0%	4,3%	11,7%	1,4%
H ^e Vienne	2,4%	5%	1,5%	7,7%	3,8%
Académie	3%	4,4%	2,2%	7,6%	4,6%

Les pourcentages ci-dessus sont calculés par rapport au nombre total des élèves du niveau concerné, que les élèves soient en collège ou LP.



La situation intermédiaire de la Haute-Vienne s'explique par des redoublements au cours de la scolarité de collège plus importants que dans les deux autres départements. Le calcul des taux de redoublements cumulés aux quatre niveaux du collège⁷⁰ montre que la tradition de forts redoublements menée dans le premier degré dans la Haute-Vienne se maintient en collège : la Haute-Vienne se situe à 0,41, la Corrèze à 0,34 et la Creuse à 0,38.

Ni les redoublements importants de la Haute-Vienne, ni le poids des dispositifs divers relevés dans la Corrèze ne s'expliquent par le niveau des acquis des élèves arrivant en 6^{ème} : la Corrèze et surtout la Haute-Vienne obtiennent régulièrement des résultats supérieurs à ceux

⁶⁷ Source DPD.

⁶⁸ Les établissements agricoles de la Corrèze scolarisent 43,4% des élèves de l'enseignement agricole en Limousin, plus que la Haute-Vienne (42,3%). Source : direction régionale de l'agriculture et de la forêt.

⁶⁹ Données extraites de la brochure Les élèves des établissements scolaires publics du second degré de l'académie de Limoges, année scolaire 1998-99.

⁷⁰ Source : DPTAGAD

de la Creuse à l'entrée en 6^{ème}. La Creuse s'est engagée vers un maintien des élèves au collège, les départs en LP étant nettement plus faibles qu'ailleurs, mais elle a développé les troisièmes technologiques de collège.

Ces différences traduisent vraisemblablement des choix départementaux et un effet des structures existantes, notamment dans les LP de l'Education nationale et les LP agricoles. Il faut également souligner la contradiction entre les cursus scolaires observés dans les trois départements et les taux d'accès au niveau IV : il n'est guère explicable que la Corrèze ait le plus fort pourcentage académique de bacheliers généraux⁷¹ tout en orientant plus largement que les deux autres départements vers les 4^{ème} AES et les classes technologiques de LP.

Au total, les cursus scolaires expliquent certaines des ambiguïtés relevées dans l'évaluation de l'efficacité de l'Ecole en Limousin. Les élèves sont nombreux à parvenir en classe terminale et à se présenter à un baccalauréat général, technologique ou professionnel. C'est là un point très positif. Mais beaucoup d'élèves parviennent en terminale après des redoublements ou des parcours compliqués et longs. Les retards constatés à l'entrée à l'université trouvent leur origine dans cette lenteur et cette complexité de la scolarité.

L'étude des cursus en revanche rend plus sensible l'une des questions soulevées par les résultats de l'académie : le nombre des sorties en cours de scolarité ne paraît pas compatible avec un taux presque nul de sorties sans qualification. Elle va au contraire dans le même sens que les résultats aux tests du service national et conduit à s'interroger sur la réalité de ce taux.

Les trois départements accusent des différences notables : la fluidité du système éducatif de la Creuse, les taux de redoublements élevés de la Haute-Vienne, département au demeurant sociologiquement le plus favorisé, ou l'utilisation, plus marquée en Corrèze que dans les autres départements, des différents dispositifs destinés à la population de l'âge du collège, ne répondent ni aux caractéristiques sociologiques des trois départements, ni à ce que l'on perçoit des acquis des élèves au travers des indicateurs disponibles.

Il semble bien qu'il y ait là le reflet de politiques départementales ainsi qu'un effet de structures qui ont l'un et l'autre pesé tant sur les redoublements que sur l'orientation en cours de collège. C'est évidemment là un point qui appelle une réflexion et une action académiques.

Les politiques menées dans l'académie, la vie pédagogique et éducative des établissements, les ressources dont dispose l'académie, les structures mises en place constituent autant d'éléments à observer pour préciser l'analyse de l'enseignement et de son efficacité.



⁷¹ Cf. *supra*, page 15, note 25.

L'ORGANISATION DE L'ACADEMIE : UNE VOLONTE CLAIRE, FEDERATRICE, MAIS UNE MOBILISATION MOINS NETTE QU'IL N'ETAIT ATTENDU

Le pilotage de l'académie fait fond sur une politique de projet explicitement définie : « Le pilotage d'un système éducatif consiste à fixer les buts à atteindre, à laisser les acteurs, dans le respect de leur autonomie ou de leurs compétences, libres de choisir les moyens nécessaires pour y parvenir et à ensuite évaluer les résultats »⁷².

1. UN PROJET ACADEMIQUE EXPLICITE ET COHERENT : LA STRATEGIE ACADEMIQUE

Pour répondre à cette ambition, l'académie de Limoges s'est dotée d'un plan triennal⁷³, la *stratégie académique*. C'est le résultat d'un travail impressionnant, élaboré à partir d'un constat des faiblesses et des atouts de l'académie et de la nécessité d'un désenclavement géographique, culturel et social. La *stratégie académique* définit quatre axes de travail, répondant bien aux spécificités d'une région rurale : l'amélioration de l'enseignement dans les zones à faible densité, la mutualisation et le renforcement des partenariats, la promotion d'une politique d'orientation active et l'instauration d'une vraie politique de gestion des ressources humaines. Ce sont également les axes présentés dans le document de contractualisation de l'académie.

L'élaboration de la *stratégie académique* a reposé sur une volonté d'impliquer les acteurs de terrain : une cellule académique a recueilli les résultats d'une réflexion des établissements, de groupes de travail et des partenaires qui ont souhaité y participer. Puis, à la suite d'un séminaire académique, des fiches-actions ont été réalisées. L'ensemble que constituent la *stratégie académique* elle-même, le tableau de bord statistique et les fiches actions a été largement diffusé en janvier 1999, au sein du système éducatif comme auprès des partenaires qui y font volontiers référence. Un résumé de quatre pages des axes de la *stratégie académique* a été joint aux bulletins de salaire des personnels.

La *stratégie académique* fait l'objet d'un suivi académique structuré :

- un délégué à la stratégie académique est chargé de renforcer le dialogue avec les établissements et notamment de favoriser le développement de projets d'établissement pouvant donner lieu à contractualisation entre l'autorité académique et les établissements.
- un comité de pilotage académique, la cellule d'analyse et de prospective pédagogique et éducative (CAPPE)⁷⁴, se réunit une fois par mois depuis octobre

⁷² Dossier académique : *Le pilotage*, domaine 1, *Le pilotage académique*.

⁷³ Septembre 1998-juin 2001.

⁷⁴ Composition de la CAPPE : Recteur, responsable du service statistique (DPTAGAD), directeur de cabinet, secrétaire général, directeur des ressources humaines (DRH), inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Education nationale, chef du service académique de l'information et de l'orientation (CSAIO), Doyen des IA/IPR, délégué académique à l'enseignement technique (DAET), chargé de mission à la communication, chargé de mission à la stratégie académique.

En tant que de besoin, sont en outre associés certains chefs de service (organisation et moyens, personnels), des représentants d'autres établissements (CRDP, enseignement supérieur), des représentants d'autres structures éducatives ou pédagogiques (IA/IPR EVS, action culturelle, DARIC, DATIC, secteur médical et social, innovation-valorisation des réussites, formation des personnels).

1999. Cette cellule a vocation à «conduire et compléter le changement, tout en recentrant les acteurs sur leur ambition pédagogique et sur leur mission éducative »⁷⁵. Elle doit notamment définir les axes annuels de travail de l'académie.

Les comptes rendus récents de réunion de la CAPPE montrent que cette organisation du travail porte déjà ses fruits. La CAPPE, qui travaille beaucoup à partir des études réalisées par le DPTAGAD et le CSAIO, s'est ainsi attachée par exemple à préciser comment prendre en charge l'hétérogénéité en collège ou les difficultés des élèves en 2^{nde} ; il faut noter à cet égard la décision prise d'associer à ce travail les inspecteurs d'académie, les inspecteurs pédagogiques du second degré (IA-IPR et IEN-ET) correspondants des bassins et les chefs d'établissement.

L'organigramme du rectorat traduit le même souci de cohérence : la division des formations, qui traite de la carte des formations de la maternelle à l'Université (DIMOS), assure le suivi de la vie scolaire, des projets d'établissement et des ZEP. Que le service d'analyse statistique, le DPTAGAD, soit placé au sein du secrétariat général est significatif d'une volonté d'étayer le pilotage sur l'analyse de données précises.

2. LES PROJETS D'ETABLISSEMENT : DES PROCEDURES NOUVELLES, UNE MISE EN ŒUVRE INEGALE

Un forum académique sur les projets des établissements du second degré a été organisé le 4 novembre 1998. Il a permis de préciser le sens et la portée d'un projet d'établissement, le lien entre projet d'établissement et *stratégie académique* ainsi que la notion de contractualisation. Il a été complété par deux circulaires académiques⁷⁶ qui fixent de nouvelles modalités pour l'année 1998/1999 et pour l'année 1999/2000.

L'académie souhaite contractualiser à titre expérimental avec des établissements dont le projet vise à améliorer la réussite scolaire et qui souhaitent, par exemple, mettre en place un soutien ou une réduction d'effectifs à un niveau donné. Il en est ainsi d'un LP de Limoges accueillant un public considéré comme difficile et dont la dotation devrait être abondée pour permettre une réduction des effectifs par classe et une «amélioration de la réussite ». Cet exemple, donné par les services du rectorat, conduit à s'interroger sur le bien fondé du choix envisagé. En effet, non seulement la notion de dotation horaire globale perd toute signification, mais en outre le contrat reposerait là sur une corrélation - baisse des effectifs et amélioration de la réussite - qui n'est pas démontrée, loin s'en faut. Au surplus, il invalide la recherche de réponses autres, plus proprement pédagogiques. Il est nécessaire de veiller à ne pas faire de la contractualisation un outil de contrôle *a priori* allant à l'encontre de l'autonomie des établissements. Il faut aussi bien évidemment éviter d'accréditer l'idée que la réussite des élèves repose d'abord (ou seulement) sur une baisse des effectifs.

Malgré la cohérence de l'organisation prévue dans l'académie, l'impact sur le terrain de la *stratégie académique* est encore inégal. La lecture des projets transmis par le rectorat à la rentrée 1999 met en évidence la diversité des politiques d'établissement. La vigueur de leur réaction aux impulsions académiques varie grandement. Tel lycée estime que son projet d'établissement «nécessite [simplement] un toilettage » alors que tel collège a construit un

⁷⁵ Document élaboré par l'académie pour la contractualisation avec l'administration centrale.

projet dont l'esprit et le contenu sont fort proches des options retenues par la *stratégie académique*.

Les observations faites au cours des visites d'établissements confirment cette impression de disparité. Le projet peut ne respecter ni l'esprit ni la lettre des obligations en la matière et notamment ne traduire aucune réflexion sur la prise en charge pédagogique de la diversité des élèves. Certains établissements ne sont guère engagés ou ignorent ouvertement les instructions qui leur parviennent, parfois sans manifester de réel souci de l'amélioration des performances des élèves et en particulier des plus défavorisés d'entre eux.

Ainsi, dans tel projet d'établissement, ancien (1996/97), les objectifs demeurent très généraux et se bornent à reproduire les orientations nationales : « adaptation des élèves à la classe de seconde », orientation et éducation à la santé . Les actions envisagées sont en décalage avec ces orientations. Il peut s'agir d'actions mises en place de longue date (échanges linguistiques) ou très ponctuelles (information sur les problèmes de santé), mais on annonce aussi la reconstitution de filières en seconde : « [...] constituer des divisions [...] en prenant en compte le projet de l'élève quant au baccalauréat envisagé ». Aux besoins - non définis - des élèves, on apporte donc une réponse non conforme à la réglementation nationale et exprimée seulement en terme de structures, sans s'interroger sur les pratiques pédagogiques.

Ce projet a été reconduit en l'état chaque année jusqu'en 2000, sans tenir compte des évolutions constatées. Seules quelques demandes ou actions nouvelles y ont été ajoutées, souvent à l'initiative d'un seul professeur, sans recherche d'une cohérence générale.

Ailleurs la révision du projet d'établissement est l'occasion d'une collaboration réelle et utile du niveau académique et de l'établissement : par exemple, l'inspecteur de l'Education nationale d'économie-gestion a apporté un concours important à l'élaboration du projet d'un lycée professionnel.

La volonté d'agir dans le sens des orientations nationales et académiques est évidente dans certains établissements qui reprennent et s'approprient des éléments du projet académique ; certains, parfois directement associés à l'élaboration de la *stratégie académique*, construisent des projets qui s'inscrivent très directement dans la logique proposée.

En 1998, le principal d'un collège a signé un contrat de réussite dans le cadre de la ZEP. Le but de ce contrat est de développer des actions en direction des jeunes du secteur en impliquant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et les partenaires de l'établissement : enseignants, familles, éducateurs de quartier, services sociaux et partenaires institutionnels. L'apprentissage de la citoyenneté prend alors une place primordiale et les actions envisagées dépassent le cadre pédagogique dans lequel s'inscrivaient déjà les activités antérieures (maîtrise de la langue et traitement de la grande hétérogénéité des élèves).

La signature de ce contrat de réussite a donc été l'occasion d'une remise à jour du projet d'établissement, afin de l'ajuster aux objectifs de la convention : maîtrise de la langue, accès à la culture, éducation à la citoyenneté.

À la rentrée 1999, le projet a été complété d'un avenant qui prend en compte les orientations nationales définies dans le Collège 2000. Ces orientations sont déclinées en termes d'actions, de façon simple et concrète, et précisent les moyens nécessaires et les personnels engagés.

⁷⁶ En date des 17 mars 1999 et du 21 juin 1999, elles prennent appui sur la note de service ministérielle du 29 décembre 1998.

Globalement, il est rare que les projets concernent réellement les pratiques pédagogiques ; l'organisation de la pédagogie et les réponses structurelles semblent l'emporter sur la réflexion de nature didactique. Le suivi des élèves après leur départ de l'établissement n'est pas non plus une préoccupation explicite.

Le plus souvent, les chefs d'établissement rencontrés n'ont pas cité spontanément les fiches action comme outil du projet d'établissement et ont souligné que les évolutions du public scolaire font davantage changer les pratiques que la *stratégie académique*, sauf si les inspecteurs peuvent mettre en évidence comment celle-ci s'articule avec les enseignements.

A ce jour, il peut y avoir encore loin de la *stratégie académique* à la réalité du terrain. Lors de l'enquête, le lien entre la *stratégie académique* et les projets d'établissements est apparu encore assez mal assuré. Mais l'année scolaire 1999/2000 était pour les lycées l'année de révision des projets selon les nouveaux principes. Le taux important de projets réactualisés tend à montrer que l'impulsion donnée commence à trouver un écho plus net dans les établissements : 91% des collèges et 70% des lycées ont actualisé leur projet en 1999-2000 (ou l'avaient fait en 1998-99). Il est certain qu'il faut du temps pour que les orientations académiques se traduisent sur le terrain. Cela impose une continuité de l'action, au delà de la personne des responsables académiques.

3. LES LEVIERS DE L'ACTION ACADEMIQUE

3. 1. la formation continue des enseignants

Dans le premier degré

La formation continue du premier degré est toujours marquée par le poids des départements. Les conseils de formation conservent un rôle essentiel dans la préparation du plan de formation, ce que l'IUFM regrette en soulignant que cela constitue un filtre dans l'analyse des besoins.

La présentation du plan est la même pour les trois départements. Pour chacun, un document unique, préfacé par le recteur, le directeur de l'IUFM et l'inspecteur d'académie, rassemble les actions à recrutement académique et les actions du département. Les actions académiques concernent les disciplines (EPS et sciences de la vie et de la terre au cycle 3), certaines formations transversales (projet « l'école du spectateur », liaison écoles-collège, recherche INRP sur l'école du XXI^{ème} siècle) et, comme de coutume, les formations relevant du secteur de l'adaptation et l'intégration scolaire (AIS) ainsi que la préparation aux fonctions de maître formateur (CAFIPEMF). Une « Formation vocale » est proposée à tous les enseignants (*Voix parlée, outil de travail de tous les enseignants*). Dans les actions départementales, dont la conception reflète la concertation entre les inspecteurs et les formateurs, tous les domaines disciplinaires sont cités ; de même, la Charte pour l'école du XXI^{ème} siècle fait l'objet d'actions dans les trois départements.

D'une manière presque générale, les formations directement liées au métier d'enseignant visant à l'actualisation des connaissances, des compétences et des savoir-faire des maîtres s'effectuent pendant le temps d'enseignement devant les élèves et donnent lieu au

remplacement de l'enseignant ; les formations non directement liées à l'évolution du métier se déroulent en dehors du temps scolaire.

Les formateurs des différentes antennes de l'IUFM interviennent uniquement dans leur département et sauf exception dans des stages se déroulant à l'antenne, beaucoup plus rarement (environ 30% du temps de formation) dans les stages de proximité proposés aux circonscriptions ou aux écoles. Les interventions de type universitaire sont très rares et il n'existe pas de véritable équipe académique de formateurs IUFM pouvant intervenir selon les besoins dans les départements.

Dans le second degré

Les apports du plan de formation continue sont bien d'être négligeables. Pourtant la préparation comme la mise en œuvre du plan de formation continue connaît certaines difficultés et fait l'objet de débats qui peuvent être difficiles malgré la qualité des relations avec l'IUFM dont font état la plupart des inspecteurs.

- Ainsi la préparation du plan fait-elle l'objet de remarques de l'ensemble des responsables rencontrés. La réduction progressive des crédits⁷⁷ a été fortement ressentie dans l'académie qui estime pouvoir seulement répondre aux impulsions nationales (mise en œuvre des nouveaux programmes) au détriment des actions didactiques et des réflexions trans et interdisciplinaires. En SVT, par exemple, un professeur par établissement en moyenne bénéficie de deux à trois jours de formation par an.

L'IUFM estime être écarté abusivement de l'élaboration du cahier des charges, étape importante de la préparation du plan de formation continue. Ce dernier est en effet préparé par le rectorat, comme il est naturel, et traduit à l'intention de l'IUFM les priorités académiques ; des fiches disciplinaires sont proposées en annexe et, pour ce qui concerne les disciplines, l'analyse des besoins est faite sous la responsabilité des corps d'inspection.

La forte implication pédagogique du recteur semble avoir aidé à redistribuer les rôles en matière d'initiative de formation continue : les différents groupes de pilotage pédagogique installés au rectorat s'instaurent en force de proposition qui interfère avec les projets de l'IUFM.

La question du public fait également difficulté : les inspecteurs sont attachés à l'organisation de stages à public désigné alors que l'IUFM exige que l'ensemble des stages fasse l'objet d'un appel à candidatures. Sur les questions de la gestion des candidatures des stagiaires et de la rémunération des formateurs « on glisse vers la MAFPEN bis » estime le directeur de l'IUFM.

- La mise en œuvre du plan est encore inégale. L'IUFM s'attache à développer l'association d'universitaires à la formation continue, très faible à l'époque de la MAFPEN. Des actions sont conçues et animées par des universitaires et des professeurs de terrain : on a par exemple tenté de bâtir sur ce modèle la présentation des nouveaux programmes. Cela marche bien dans les disciplines où, par ailleurs, la formation initiale est satisfaisante. Les plus grandes difficultés sont signalées dans les formations relatives aux disciplines technologiques, sans doute du fait même de la place modeste de ces formations à l'université.

⁷⁷ Elle a été de 4,6% entre 1997 et 1998 et de 1,4% entre 1998 et 1999 dans l'académie de Limoges qui reçoit une part des crédits nationaux correspondant au poids de ses effectifs enseignants (1,40% des crédits nationaux consacrés aux plans académiques de formation pour 1,41% des enseignants en 1998 et 1,38% des crédits pour 1,39% des enseignants en 1999).

Les formations de proximité se développent : cette année, 10 à 15% des moyens ont été attribués à des stages organisés à l'échelle des bassins ou des établissements. Cela répond à une demande des personnels et se révèle particulièrement adapté à une académie rurale où la dispersion des personnels est marquante.

Les contenus de la formation répondent pour partie aux attentes : en Lettres par exemple, une diffusion satisfaisante de l'information sur les réformes du lycée a été réalisée. Les réseaux de formateurs intégrés aux dispositifs de l'IUFM, mais pilotés ou même animés par des inspecteurs, sont à l'origine de la conception de journées de stage répondant directement à des besoins constatés : par exemple deux jours par département et par an depuis 1996 en allemand, une formation à la conduite de la classe en espagnol, des actions de proximité en SVT, des journées de formation pour les professeurs d'économie-gestion.

Il reste que, sur la didactique des disciplines, la formation continue pourrait être plus intense : en français et en langues anciennes, l'inspecteur général souhaite une formation de proximité (établissement, bassin), assurée par les professeurs expérimentés ; en EPS, une formation didactique doit impérativement compenser l'absence de formation initiale de certains personnels. Dans certains lycées, les professeurs regrettent la faible part des formations disciplinaires ou de spécialité dans le plan académique de formation.

Au total, l'outil que représente le plan de formation continue du second degré est incontestablement utile et les orientations nationales sont reprises d'une façon satisfaisante. Les besoins locaux sont toutefois partiellement couverts : le fonctionnement des classes gagnerait à ce que se développe le travail sur les pratiques de la classe et sur la didactique des disciplines.

3. 2 Les bassins d'éducation et de formation

Un cadre récent...

Les bassins d'éducation et de formation (BEF) constituent un cadre territorial conçu comme devant favoriser la « mutualisation des ressources, l'établissement de complémentarités et de partenariats, le travail en réseau et le développement de la réflexion commune »⁷⁸. Leur programme de travail annuel associe des priorités définies par l'autorité académique et des domaines de réflexion et d'action retenus au sein du BEF.

Remplaçant les huit anciens districts, huit BEF ont été créés, trois en Corrèze, deux en Creuse et trois en Haute-Vienne. Dans les départements de la Corrèze et de la Creuse, les deux structures coïncident territorialement : Brive, Tulle, et Ussel en Corrèze, Guéret et Aubusson dans la Creuse. La Haute-Vienne compte autant de bassins que naguère de districts, mais la géographie administrative a été revue pour parvenir à une organisation d'ensemble cohérente, emboîtant les différents types de découpages : désormais chaque bassin recouvre trois comités locaux d'éducation (CLE). Pour que tous les niveaux d'enseignement soient représentés dans chaque bassin, les trois BEF comprennent chacun un secteur de Limoges⁷⁹.

⁷⁸ Document élaboré par l'académie pour la contractualisation avec l'administration centrale.

⁷⁹ Le précédent district de BELLAC a été modifié et on a transféré le CIO de Bellac à Limoges (avec antenne à Bellac, sans directeur de CIO). Les nouveaux BEF comportent les secteurs suivants :

Vienne Taurion : Limoges, Ambazac, Eymoutiers
Vienne Gartempe : Limoges, Bellac, Bessines
Vienne Briance : Limoges, St Junien, St Yrieix.

... en principe distinct du système hiérarchique traditionnel...

L'animation des bassins est confiée à un comité de pilotage inter-catégoriel et inter-niveaux, dont les membres, pour partie désignés, pour partie élus, sont des représentants des établissements (chefs d'établissement et adjoints, CPE, chefs de travaux, agents comptables...), représentants des corps d'inspection et représentants des CIO. Un animateur de bassin est choisi par le comité de pilotage.

Les inspecteurs d'académie « peuvent » y aller, précise l'entourage du recteur. Mais un seul d'entre eux y participe régulièrement, au moins pour une partie des réunions. De fait, les inspecteurs d'académie réunissent beaucoup moins les chefs d'établissement depuis la disparition des districts et ont sans doute perdu là un contact direct important.

...et dont les effets sont encore ténus.

Les BEF n'ont pas encore permis d'engager les réflexions pédagogiques et didactiques nécessaires. Les rencontres entre chefs d'établissement et inspecteurs dans les BEF ont porté surtout sur le suivi inter-niveaux ou la carte des formations, selon des modalités qui se mettent en place. Les effets pédagogiques du travail commun à cette échelle sont pour l'heure jugés insignifiants.

La pertinence pédagogique des BEF n'apparaît pas très clairement à tous les inspecteurs du second degré : les bassins introduisent selon eux un élément supplémentaire de complexité, opinion que partagent de nombreux principaux et les inspecteurs du premier degré, tandis que les proviseurs paraissent en situation d'attente dubitative. Dans le même temps l'organisation, au sein des BEF, de rencontres et de travaux pédagogiques collectifs entre professeurs de collège et de lycée sont demandés, par exemple, en allemand.

L'avis des bassins a été sollicité pour certains éléments de la carte des formations. Il en est ainsi de la carte des classes de 3^{ème} technologique et 3^{ème} d'insertion. Seuls trois bassins sur huit ont répondu. Encore n'ont-ils pas respecté le cadrage académique initial et leurs propositions, loin d'établir une hiérarchie entre les besoins, se sont limitées à des demandes d'ouverture. Les bassins n'ont évidemment pas été suivis et cela a renforcé le sentiment, déjà présent chez les chefs d'établissement, que les jeux étaient déjà faits avant même la consultation des BEF.

En revanche, certains bassins ont proposé de gérer les remplacements de courte durée et ont reçu l'aval de l'autorité académique.

Les bassins, pensés pour être un outil de la politique académique, sont encore trop récents pour que leur effet puisse être mesuré. Mais il apparaît nécessaire que leur action se structure mieux et que les groupes de travail qu'ils génèrent développent leur approche des domaines pédagogiques. Il est en outre tout à fait souhaitable qu'ils cessent d'être ressentis comme une mise en cause du fonctionnement départemental réglementaire et que les inspecteurs d'académie y participent de façon régulière. Au stade actuel, alors que les textes nationaux régissant la répartition des compétences n'ont pas été modifiés, la structure des bassins introduit une certaine confusion dans le système.

3. 3. Les groupes de travail

De nombreux groupes de travail sont mis en place : les uns concernent la mise en œuvre des politiques nationales, le suivi des réformes en collège ou en lycée⁸⁰ par exemple, d'autres celle de la *stratégie académique*. Chaque fiche-action notamment donne lieu à un groupe de suivi. Un groupe analyse les projets d'établissements. En outre, les bassins constituent des sous-groupes de réflexion sur tel ou tel domaine.

Il s'agit là d'une force, car cela crée une dynamique nouvelle de réflexion dans une académie dont les cadres territoriaux sont aisément isolés ; mais il y a également un risque réel de confusion : coexistent parfois sur le même thème des groupes issus des BEF et des groupes départementaux ou académiques. Les propositions émanant des BEF peuvent se télescoper avec les demandes de la CAPPE. Une rationalisation de l'organisation devient nécessaire.

En outre, la multiplicité des groupes entraîne une dispersion de l'activité de certains cadres (inspecteurs, chefs de service du rectorat, chefs d'établissement) qui peuvent être engagés dans plusieurs d'entre eux et ne parviennent plus à assumer réellement l'ensemble de leurs responsabilités⁸¹. D'autres chefs d'établissement ne sont pas concernés – ou se sentent exclus - et il y aurait certainement lieu aujourd'hui d'élargir le vivier des personnels engagés dans le travail académique.

4. LES RELAIS

4. 1. Les corps d'inspection pédagogique : un relais encore mal assuré

Le recteur a tenté de redonner aux inspecteurs une responsabilité d'expertise pédagogique, mais on ne relève pas encore de réflexion réelle sur les méthodes pédagogiques dominantes dans l'académie.

Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) chargés d'une circonscription du premier degré⁸² sont fréquemment sur le terrain, comme en atteste la régularité des inspections. Ainsi, dans la Creuse, en dehors des situations de mise à disposition, de disponibilité ou de congé, seuls 14% des enseignants n'ont pas été inspectés depuis plus de trois ans, 3% depuis quatre ans.

Les inspecteurs du premier degré sont peu impliqués dans la mise en œuvre des opérations académiques. Ils évoquent rarement la *stratégie académique* et se réfèrent naturellement à sa traduction départementale. À leurs yeux, les cycles, tels qu'ils devraient résulter de la nouvelle politique pour l'École engagée par la loi de 1989, ne sont pas réellement en place. Mais si les inspecteurs font un constat sans ambiguïté, rien dans leurs propos ne laisse penser qu'il puisse leur incomber d'intervenir sur ce point ou de formuler des besoins en formation des maîtres. Leur action paraît s'être centrée sur l'organisation de cette politique - avec un accent mis sur les projets d'école et sur les livrets d'évaluation – plus que sur l'accompagnement pédagogique indispensable pour aider les maîtres à prendre en compte les différences de rythme de leurs élèves. Sans doute est-il nécessaire de développer les objectifs

⁸⁰ Le groupe lycée lui-même donne lieu à plusieurs sous-groupes.

⁸¹ « Beaucoup de choses sont lancées. On a du mal à les maîtriser » constate un collaborateur du recteur.

⁸² L'académie est normalement dotée : chaque IEN a en moyenne la responsabilité de 286 enseignants (299 en Creuse, 283 en Corrèze, 284 en Haute-Vienne) pour une moyenne nationale de 270.

de la *stratégie académique* concernant le premier degré et d'engager les inspecteurs - comme les formateurs - dans un travail de terrain centré sur ce point.

De même, les IEN ont été écartés par les pilotes de l'opération de la Charte pour l'École du XXI^{ème} siècle et n'y interviennent qu'*intuitu personae*. Les responsables de la recherche estiment en effet nécessaire, pour éviter toute « connotation évaluative », la « précaution » qu'un inspecteur « n'intervienne jamais dans la circonscription dont il a la charge »⁸³. Même si les notes de service ministérielles du 20 novembre 1998⁸⁴ ne prévoient pas explicitement l'intervention des inspecteurs, il reste que le choix effectué par les responsables de la recherche est mal compris des intéressés et ne favorise ni le pilotage pédagogique des circonscriptions ni le rôle de relais qu'exercent habituellement les IEN.

Les corps d'inspection du second degré peinent à trouver un équilibre de leurs missions. Ils ont longtemps travaillé auprès des professeurs et des établissements, comme le montre notamment la périodicité de quatre ou cinq ans pour les inspections individuelles. Les professeurs sont beaucoup plus souvent qu'ailleurs visités par les inspecteurs : tous sont bien connus, ainsi d'ailleurs que les chefs d'établissement. De ce fait il existe une véritable identité académique qu'a particulièrement révélée un audit récent des collèges ruraux.

Cependant, au moment où les professeurs auraient un besoin accru de conseils et de soutien pédagogiques, on constate que les visites dans les établissements ont tendance à s'espacer. Or, selon les inspecteurs eux-mêmes, les besoins sont nombreux dans l'ensemble des disciplines. Par exemple, bien que les professeurs soient convaincus de l'utilité de la réforme des lycées, il leur faut un cadrage, des précisions et une réflexion collective, etc.

Dans le sillage du projet académique, mais également suivant une tendance générale, les IA-IPR s'engagent dans une réflexion concertée sur les disciplines, sur l'aide individualisée, sur l'évaluation. Mais, hormis le doyen des IA-IPR, ils n'évoquent guère la *stratégie académique* spontanément. Ils estiment que le changement des pratiques ne peut résulter du seul projet académique, qui fait une place insuffisante aux disciplines.

En même temps, les inspecteurs pédagogiques du second degré connaissent l'importance de leur rôle de relais ; ils jugent qu'il leur appartient d'aider les équipes pédagogiques à s'approprier les fiches-actions et de faire comprendre comment la *stratégie académique* s'articule avec les enseignements et les disciplines. Dès cette année un bon nombre d'actions prévues devaient avoir une traduction concrète sur le terrain.

Pourtant, les inspecteurs prennent rarement part aux réflexions des équipes d'établissement, malgré le souhait que les chefs d'établissement expriment explicitement, estimant que les inspecteurs sont les mieux à même de soutenir l'innovation, de relayer les impulsions nationales et académiques. Que l'impact de la *stratégie académique* ne soit pas encore très marqué dans les projets d'établissement est sans doute pour partie imputable à une association insuffisante de l'encadrement pédagogique.

Les IA-IPR sont en réalité appelés à assumer des responsabilités très diverses. Ils essaient des modalités nouvelles d'inspection (bi-disciplinaires par exemple). Ils participent avec les IEN-ET à de multiples missions communes : audits et groupes de travail académiques (pédagogie différenciée en collège, TICE, animations de BEF) ; groupes de suivi de la réforme du collège et du lycée (travaux croisés, travaux personnels encadrés et éducation civique,

⁸³ Protocole de la recherche INRP *Bâtir l'école du XXI^{ème} siècle* (BOEN hors série du 26/11/98).

⁸⁴ BOEN hors série du 26 novembre 1998.

juridique et sociale) ; pilotage des examens nationaux. Parallèlement, la multiplicité des missions énumérées dans le programme de travail académique des corps d'inspection (PTA) ne permet aucune hiérarchisation. Ainsi chacun a établi ses priorités, le plus souvent en privilégiant sur le terrain la réforme du lycée aux dépens de celle du collège, qui, selon eux, a été "abandonnée." Certains inspecteurs sont plus engagés que d'autres dans des groupes de travail mais, dans l'ensemble, le rectorat a sans doute minimisé cette conséquence de la dispersion des corps d'inspection qui de ce fait n'ont pu assurer complètement leur rôle de relais de la politique académique.

4. 2 Les inspecteurs d'académie

Le recteur cherche à associer les inspecteurs d'académie à la politique académique. Tous trois sont régulièrement réunis par le recteur et font partie de la CAPPE. Comme d'autres cadres de l'académie, les inspecteurs d'académie de la Creuse et de la Haute-Vienne ont été destinataires d'une lettre de mission. Celle de l'inspecteur d'académie de la Creuse énumère des orientations relevant du travail quotidien des DSDEN d'un département rural. Celle de l'inspecteur d'académie de la Haute-Vienne est plus précise : amélioration des relations Rectorat / inspections académiques / établissements scolaires, mise en place d'un groupe de travail avec le Conseil général, organisation des bassins d'éducation et de formation (BEF), réduction de 27 à 10 du nombre des comités locaux d'éducation (CLE), dérogations à Limoges etc. L'inspecteur d'académie de la Corrèze avait pris ses fonctions avant la mise en œuvre de ce type de lettres de mission, mais la conférence de presse qu'il a tenue à la rentrée 1999 constitue l'exposé d'une sorte de plan de mise en œuvre départementale d'une partie du projet académique.

Malgré cet effort de clarification, les inspecteurs d'académie ressentent - et expriment - une difficulté à se situer dans l'organisation académique, à situer leurs responsabilités actuelles et leurs délégations : ils signalent, pour le regretter, que les conseillers techniques passent directement des commandes aux BEF⁸⁵ et relèvent que si l'attribution au rectorat ou aux inspections académiques du pilotage de certains dossiers est claire, eux-mêmes ne savent pas bien quelle est leur marge de manœuvre réelle. Ils se sentent manifestement en porte à faux, dans la mesure où ils perçoivent une reconcentration au rectorat de certaines de leurs compétences traditionnelles, sans bénéfice évident pour le système. Il en est ainsi des moyens des collèges ou de l'affectation des élèves : par exemple, alors même que le système informatique permet en réalité au gestionnaire local d'intégrer ses priorités propres, un inspecteur d'académie exprime le sentiment que la volonté d'harmonisation académique des procédures d'affectation a eu pour effet de rendre plus aléatoire l'affectation en CAP des élèves issus de SEGPA ou de 3ème d'insertion.

Ce malaise, perceptible, a été évoqué à plusieurs reprises, y compris dans l'entourage du recteur : la reprise en mains de l'académie a été ressentie comme «écrasant le niveau départemental ». Chefs d'établissement et inspecteurs du premier degré ne se privent pas non plus de le souligner et il est à craindre que cela ne renforce pas la cohérence académique.

⁸⁵ Parfois par courrier électronique aux écoles.

Il existe désormais une politique académique explicite. La stratégie académique a constitué un levier puissant pour relancer la réflexion dans l'académie. Il ne faudrait certes pas qu'un changement de recteur ait pour effet de la remettre en cause : on s'exposerait à rendre peu crédible pour l'avenir toute initiative académique innovante. La conception d'ensemble est aujourd'hui largement réalisée, la mise en œuvre doit désormais être la préoccupation première.

Pour autant, la stratégie académique pourrait être utilement infléchie sur plusieurs points. Il apparaît nécessaire :

- à l'école primaire, de conduire une réflexion plus proprement pédagogique sur la continuité des apprentissages et la diversification des pratiques ; notamment chercher à développer des pratiques prenant en compte dans les classes les difficultés que peuvent rencontrer les élèves avant qu'elles ne finissent par prendre la forme de handicaps acquis ; prendre appui pour cela sur les inspecteurs et les formateurs de l'IUFM ;*
- dans le second degré, de renforcer les articulations entre les objectifs de la stratégie académique et les disciplines ; de développer une réflexion de nature didactique et d'y associer les inspecteurs et les formateurs ;*
- d'impliquer plus largement l'ensemble des cadres de l'académie de façon à mieux répartir les tâches et les missions et à ne pas laisser certains établissements à l'écart du travail académique ;*
- de mieux préciser les rôles et les compétences de chacun pour éviter que les nouveaux modes de fonctionnement académiques ne puissent être perçus comme une remise en cause des responsabilités départementales et conforter le rôle des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux dans la politique académique.*



LA VIE PEDAGOGIQUE ET EDUCATIVE : LE POIDS DES TRADITIONS

1. L'ÉCOLE PRIMAIRE : UNE PRISE EN COMPTE PARTIELLE, SOUVENT NON EXPLICITE, DES IMPULSIONS DONNÉES

1. 1. Des orientations nationales diversement suivies

Les orientations nationales sont prises en compte par les écoles de façon différente selon les départements : ainsi chacun d'eux a-t-il marqué de son empreinte la mise en place de la *Nouvelle politique pour l'École*, résultant de la loi d'orientation du 10 juillet 1989. La Corrèze et surtout la Creuse ont veillé à ce que les écoles limitent les redoublements⁸⁶, bien plus que la Haute-Vienne ne l'a fait. En revanche, toute l'académie a mis en place projets d'école, programmation de cycle, livret d'évaluation des élèves.

L'accompagnement pédagogique de cette réforme ne semble pas toujours avoir été suffisant : les inspecteurs observent que les écoles - comme les circonscriptions - ont « répondu à l'injonction⁸⁷ » mais que peu d'entre elles ont réellement travaillé à différencier leurs approches pédagogiques et que la politique des cycles a finalement eu peu d'écho dans les classes : « On quantifie et on déplore les constats sans parvenir à y remédier » précise un inspecteur.

1. 2. La *stratégie académique* a peu de prise sur l'école primaire

La *stratégie académique* paraît avoir peu de prise immédiate dans les circonscriptions et les écoles. Tous l'ont reçue et disent l'avoir parcourue, mais on y fait rarement référence explicitement. Les écoles situent davantage leur action par rapport aux priorités nationales, ou tout simplement sans référence explicite autre que la tradition et leur expérience propre. Cela s'explique et par la jeunesse de la *stratégie académique* et par la place que celle-ci fait à l'enseignement primaire.

En effet, la *stratégie académique*, comme les documents de contractualisation, s'intéresse davantage à l'organisation de l'école primaire qu'à son fonctionnement pédagogique. Les « fiches action » qui précisent la *stratégie* vont plus loin et associent naturellement l'école à l'enseignement secondaire autour de certains thèmes : c'est notamment le cas des thèmes 3 et 4 qui ont trait aux dispositifs de diversification et à l'éducation à l'autonomie. Pourtant il n'est fait alors à l'école qu'une part restreinte. Ainsi, la fiche 4.1, intitulée *Renforcer la maîtrise des apprentissages fondamentaux*, n'évoque-t-elle le premier degré que pour inciter à « harmoniser les contenus » entre le premier et le second degré ou pour favoriser l'exploitation des évaluations de CE2 et de 6^{ème}. La question de l'hétérogénéité, abordée en termes de structures et dispositifs, ne peut guère concerner davantage l'école. Plus généralement, les enseignements et les pratiques pédagogiques ne sont pas réellement au centre de la réflexion.

⁸⁶ Cf. *supra* page 22

⁸⁷ « Il n'est pas envisageable de ne pas mettre en œuvre une politique nationale », souligne un inspecteur de la Creuse.

La même conception - et c'est surprenant - semble prévaloir auprès des pilotes de l'opération « Charte pour l'école du XXI^{ème} siècle ». À la date de la rencontre qu'ils ont eue avec les évaluateurs, les pilotes de l'opération indiquaient ne pas encore disposer de l'ensemble des objets de recherche retenus par les écoles, mais estimaient que l'autonomie des élèves était au centre de la réflexion, ce qui est cohérent avec la *stratégie académique*. Les exemples cités, qui portaient essentiellement sur l'organisation du temps scolaire, étaient en cohérence avec les orientations nationales de la recherche ; mais il n'est pas apparu que ce soit une façon de réfléchir à l'hétérogénéité des élèves ou aux pratiques pédagogiques alors même que l'organisation du temps se prête à un travail sur ces points.

Les observations d'écoles n'ont pas été assez nombreuses pour que l'on puisse donner ici plus que des tendances sur les réalités de terrain. Pourtant, malgré les différences certaines de pilotage des circonscriptions, on peut relever des constantes.

1. 3. Dans les écoles, une approche qui paraît généralement traditionnelle

Les écoles connaissent les priorités nationales (ou les mettent en œuvre sans le savoir, grâce aux relais que constituent les inspecteurs d'académie et les IEN). On trouve très généralement des projets d'école : certains d'entre eux, surtout lorsque l'inspecteur de la circonscription mène durablement une action en ce sens, placent réellement au centre de l'action l'analyse des besoins des élèves et sortent des sentiers battus, des thèmes trop généraux comme la maîtrise de la langue et l'éducation à la citoyenneté. Pour définir leur projet, les écoles font généralement un état des lieux. Mais elles prennent peu appui sur les résultats du précédent projet d'école et ne s'interrogent pas sur l'effet qu'ont pu avoir sur les apprentissages les actions déjà entreprises. Les acquis des élèves ne constituent pas le point de départ de la réflexion et, de ce fait, les équipes ne font pas de bilan de l'efficacité de leurs pratiques.

L'exploitation des évaluations nationales est très inégale, reflétant le plus souvent l'engagement des inspecteurs. L'une des circonscriptions visitées néanmoins effectue un travail très solide de suivi des élèves, dépassant le bilan des évaluations pour s'intéresser au taux d'accès des élèves de 6^{ème} en 2^{de} générale, technologique ou professionnelle. Il serait utile de développer ce type d'approche.

Dans les orientations qu'elles retiennent, les écoles peuvent rejoindre la *stratégie académique* : par exemple, l'accent fréquemment mis dans les projets sur l'autonomie des élèves, sur l'utilisation des TICE, sur l'action culturelle ou le désenclavement des écoles rurales répond à des priorités académiques. La *stratégie académique* se révèle par là même bien adaptée aux réalités du Limousin.

Les pratiques observées dans les classes montrent de réelles disparités. Les évaluateurs ont eu l'occasion de voir des classes très traditionnelles, juxtaposant des exercices systématiques décontextualisés⁸⁸, tandis que d'autres, notamment en ZEP, s'étaient engagées

⁸⁸ Un enseignant de CE1, par exemple, justifie le choix de multiplier les exercices de grammaire avant tout travail d'expression écrite par la nécessité de connaître les règles d'écriture avant d'écrire. Ses élèves obtiennent en CE2 des résultats globalement satisfaisants, mais l'école connaît aussi de sérieux retards et une orientation vers la SEGPA peu explicable dans une école plutôt favorisée. Tout se passe comme si la majorité des élèves parvenait à acquérir des bases, tandis que certains étaient progressivement marginalisés.

dans une réelle réflexion sur la langue, associant oral et expression écrite, travaillant progressivement les outils de la langue dans l'esprit des instructions officielles. Ces différences dans les pratiques pédagogiques ne sont pas seulement le reflet des politiques de circonscription : on n'a pas observé de relation directe et immédiate entre le pilotage de l'inspecteur et la qualité de l'enseignement.

L'attention portée à la difficulté scolaire paraît réelle dans la majorité des écoles, mais les maîtres rencontrés sont loin de tous l'assumer. Ils identifient la difficulté plus qu'ils ne la traitent eux-mêmes et en renvoient trop souvent la responsabilité à des réseaux d'aide dont l'action, estimée trop coupée des classes, semblent satisfaire médiocrement les inspecteurs. S'ils font état de cette situation, ces derniers ne paraissent pas s'en être saisis et ne signalent pas de travail concerté en ce domaine. Ils ne traduisent pas non plus ce constat de carence en une demande clairement exprimée de formation continue.

Vraisemblablement, le besoin de faire évoluer les approches pédagogiques n'est pas pressant du fait du réel consensus que rencontre l'école traditionnelle.

Au total, l'impression qui prévaut est celle d'une école qui, plus ou moins consciemment et explicitement, prend en compte les impulsions données, nationales comme académiques. Mais les éléments les plus prégnants concernent l'organisation de la pédagogie - les outils de la politique des cycles, par exemple - ou les actions périphériques des projets d'école, la réflexion sur les pratiques pédagogiques et leurs effets sur les élèves paraissant moins nette, sinon lorsque l'action de l'inspecteur est particulièrement solide et durable ou, surtout, lorsque les écoles sont bousculées dans leurs traditions par des élèves rencontrant de réelles difficultés d'apprentissage.

2. DANS LE SECOND DEGRE, LA REFLEXION PEDAGOGIQUE PORTE D'ABORD SUR L'ORGANISATION ET LES STRUCTURES

2. 1. La logique pédagogique des réformes nationales ne s'impose pas

2. 1. 1. Au collège, les objectifs des rénovations successives ne sont pas clairement identifiés

Pour les professeurs comme pour les principaux, la logique des réformes successives n'apparaît pas clairement. L'abondance d'informations et d'instructions de toutes sortes n'aide pas les acteurs à repérer et mettre en œuvre les actions essentielles. Le collège en trois cycles n'est pas toujours assimilé, six ans après sa création.

Les horaires sont en général respectés, mais la souplesse introduite n'est pas utilisée au mieux : ainsi, les horaires minimaux de la fourchette sont attribués aux disciplines « non instrumentales » pour dégager des heures de remise à niveau ou d'aide individualisée en français, mathématiques et LV1. Implicitement, on semble considérer que ces disciplines « instrumentales » sont les seules aptes à traiter les difficultés des élèves : or, la maîtrise de la langue, par exemple, n'est pas l'apanage du seul français, surtout si l'aide consiste à multiplier les exercices de grammaire ; certaines disciplines « non instrumentales » sont pour certains élèves des disciplines de réussite. Ce défaut de réflexion pédagogique conduit parfois à confier une même classe de français à deux professeurs différents. Cela rend bien aléatoire

l'intégration dans un projet pédagogique des différents apprentissages relevant du français, ce que recommandent pourtant les programmes actuels.

L'aide aux élèves est ainsi pour l'essentiel inscrite dans le service des professeurs de français, de mathématiques et de LV1. Elle souffre généralement d'un défaut de réflexion didactique : en français, on constate un grand dénuement en matière de solutions didactiques. L'analyse des raisons de l'échec chez les élèves (autres que sociales), la réflexion sur la notion d'aide ou la pédagogie de projet demeurent peu opératoires.

Les études dirigées sont utilisées inégalement : les deux heures réglementaires sont attribuées en 6^{ème} mais, selon les principaux, un tiers des professeurs refuse encore de les assurer. En outre, la concertation entre ceux qui les prennent en charge et l'équipe pédagogique n'est pas de règle : de ce fait, les observations que permettent les études dirigées sur les élèves (besoins, attitudes envers le travail personnel, etc.) sont rarement utilisées.

Les parcours diversifiés ne sont pas mis en place partout. Quand ils le sont, la conformité aux attentes, leur nature et leurs objectifs n'apparaissent pas clairement. Surtout, la prise en compte des centres d'intérêts et des potentialités des élèves ou encore le lien avec les autres enseignements restent souvent peu explicites. En outre, dans les cas trop fréquents où ils sont imposés aux élèves et aux professeurs en sous-service, ils contribuent peu au traitement de l'hétérogénéité.

Les travaux croisés, encore peu fréquemment mis en place, sont parfois confondus avec de simples thèmes transversaux, parfois avec un cours classique ; ils suscitent rarement un travail d'équipe.

Les dispositifs spécifiques, comme la 4^{ème} AES et la 3^{ème} I, donnent des résultats inégaux. Telle 4^{ème} AES recrée en réalité un cycle en 3 ans, sans qu'une réflexion ait été conduite sur les besoins des jeunes en grande difficulté : on croit qu'il suffit de reprendre plus lentement les enseignements habituels.

Parmi les dispositifs d'accompagnement, on note quelques exemples de tutorat ou de monitorat (en 6^{ème}) qui donnent en général satisfaction.

Sans doute parce que les objectifs des réformes sont mal identifiés, leur mise en place privilégie la gestion de la pédagogie et tend à laisser de côté la dimension pédagogique et didactique. De là peut-être l'écart parfois constaté entre la satisfaction souvent exprimée par les responsables et la traduction effective des réformes successives dans les classes.

2. 1. 2. Au lycée, des réticences persistantes

Le cycle de détermination ne joue pas pleinement son rôle : en seconde générale et technologique, classe que les proviseurs rencontrés estiment réellement de détermination, l'orientation des élèves peut être plus ou moins prédéterminée, soit par une organisation pédagogique offrant des voies très typées, soit par le jeu d'une hiérarchie implicite des sections et des options. En lycée professionnel, le BEP peut être présenté comme le début d'un cycle de 4 ans, sans que la possibilité d'une 1^{ère} d'adaptation soit présentée : aux dires des proviseurs, la 1^{ère} d'adaptation ne joue pas son rôle dans l'académie.

Selon les IEN-ET, la structure des CAP en 2 ans se révèle insuffisante pour résoudre les problèmes des élèves qui y sont scolarisés, problèmes qu'ils jugent d'autant plus difficiles à traiter que ces classes accueillent désormais directement des élèves issus de SEGPA ou de

3^{ème} d'insertion. Transparaît là un regret de l'ensemble de quatre ans que naguère pouvaient constituer les 4^{èmes} et 3^{èmes} technologiques avec les classes de CAP et de BEP.

Mais les inspecteurs n'évoquent pas –ou ignorent - les départs en cours de scolarité⁸⁹ qui rendent ce schéma moins convaincant.

L'aide individualisée « en français et en mathématique prend bien », selon le mot des chefs d'établissement ; mise en place partout, elle fonctionne convenablement malgré quelques résistances locales de professeurs. Parfois, deux heures hebdomadaires attribuées par le rectorat ont étendu cette aide à d'autres disciplines. L'organisation pédagogique varie beaucoup d'un établissement à l'autre.

Dans tel lycée, le professeur principal joue le rôle de coordinateur et propose un cahier de liaison où ses collègues notent, entre autres, les difficultés de leurs élèves et leurs propres possibilités d'intervention. Dans tel autre on répond aux demandes d'aide explicites des élèves sans se préoccuper de ceux qui ne demandent rien, en menant le plus souvent un travail individuel et isolé.

La réflexion didactique est sommaire, selon le bilan dressé avec son collègue de mathématiques par l'IA-IPR de lettres, responsable du groupe académique chargé de l'aide individualisée : les enseignants étendent à l'aide individualisée les schémas de travail utilisés en classe entière ou en modules, (reprise de corrigés et de leçons), ou multiplient les exercices. « L'idée d'une interprétation dialoguée de l'erreur ou de la difficulté n'est jamais explicitée spontanément ». L'évolution vers une programmation d'activités individuellement adaptées est cependant observée.

A noter que les élèves délégués au conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) n'ont retenu de l'aide individualisée que son aspect social et l'aide que leur apportent les aides éducateurs en documentation.

L'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) s'est également bien implantée, donnant lieu fréquemment à des travaux de groupes pour la recherche et l'organisation des débats. Les professeurs de philosophie participent parfois à ces travaux. La mise en place de ce nouvel enseignement est suivie par l'IA-IPR d'histoire et géographie, qui en est chargé dans le groupe de pilotage des lycées. Le bilan pédagogique n'était cependant pas net au moment de l'enquête ni propre à l'académie de Limoges.

Les travaux personnels encadrés (TPE), introduits dans les séries générales de sept lycées expérimentaux (avec un financement national pour trois d'entre eux), sont suivis dans le groupe de pilotage académique des lycées qui, apparemment sans attendre de fermes décisions nationales, préparait au moment de l'enquête un document de cadrage. Outre les problèmes matériels que suscite leur organisation – qui, aux yeux des proviseurs, rendent problématique leur généralisation -, les difficultés pédagogiques rencontrées par les élèves concernent surtout la détermination des sujets, la recherche et le traitement de la documentation. En ce domaine aussi, le bilan intermédiaire n'est pas propre à l'académie de Limoges.

⁸⁹ Voir *supra*, page 24 et 25

2. 2. La succession des réformes freine plus qu'elle ne favorise l'évolution des méthodes pédagogiques

Si la *stratégie académique* et la contractualisation ont relancé l'élaboration des projets d'établissement, les démarches didactiques appelées à traduire dans les classes les priorités retenues ne semblent pas avoir suffisamment évolué. Les professeurs, souvent très inventifs dans les classes aménagées pour répondre à la diversité des élèves (comme en 4^{ème} AES), se montrent peu capables de gérer les lacunes graves des élèves dans les classes indifférenciées. Les lycées professionnels connaissent les mêmes difficultés : les stéréotypes pédagogiques y sont fréquents, les démarches d'accès à l'autonomie trop rarement proposées aux élèves.

Tout se passe comme si - à moins qu'un nombre élevé d'élèves en difficulté n'oblige à modifier les pratiques pédagogiques - l'orientation servait de remède à un défaut de prise en charge en amont.

La succession rapide des réformes, jointe à l'évolution des programmes et du public, a joué un rôle non négligeable dans l'absence de réflexion didactique : selon un IPR, les professeurs de Lettres ont été « entraînés » d'une réforme à l'autre « sans avoir eu le temps de réfléchir » ; en SVT, « ils se laissent porter par la vague » ; en Histoire et Géographie, convaincus de la nécessité des réformes au collège comme au lycée, mais « submergés par un trop grand nombre de nouveautés », ils « hésitent à les appliquer par attachement aux habitudes ». Au lycée surtout cette abondance, quand elle ne suscite pas le rejet, conduit parfois à travailler à la carte et à choisir parmi les réformes celles qu'on va mettre en œuvre.

Même si les rapports d'inspection notent des évolutions positives dans les méthodes pédagogiques, le cours traditionnel, l'évaluation ne portant que sur des connaissances, la multiplication d'exercices sans projet à moyen terme quelle que soit la structure, l'absence d'une pédagogie de l'erreur, semblent toujours former la trame d'un modèle dominant.

2. 3. Les approches éducatives préconisées par les textes ministériels ne sont pas ressenties comme une urgence.

Peu de problèmes importants de vie scolaire

Globalement, on a le sentiment qu'il n'y a pas à Limoges de problème majeur de « vie scolaire ». Certes, les partenaires de l'École (plus d'ailleurs que les acteurs internes) avancent des « faits inquiétants » par rapport à un passé plus ou moins récent tels que la drogue ou le racket ; ils relèvent une augmentation récente de la petite délinquance imputable aux jeunes. Mais les chiffres avancés sont incontestablement très faibles et les faits de déviances signalés se concentrent sur quelques quartiers urbains. L'éclatement des effectifs en petites unités géographiques (surtout en collège) accentue encore cette impression du « milieu préservé ».

De forts partenariats ont été noués par le recteur et les trois inspecteurs d'académie avec les autorités de la Justice, de la police et de la gendarmerie. Les conventions signées ont permis des contacts aisés entre les établissements et les responsables concernés, favorisant une prise en compte rapide des difficultés rencontrées. Ainsi, dans la Haute-Vienne, chaque école ou établissement dispose-t-il d'un interlocuteur désigné. Les conseillers principaux d'éducation rencontrés ont précisé qu'ils connaissaient les suites données à un signalement et surtout qu'ils étaient informés des cas d'élèves suivis par un éducateur. Des actions de

prévention sont conduites en partenariat. L'exposition « 13 – 18 » circule dans les établissements, les magistrats et des représentants de la gendarmerie et de la police interviennent auprès des enseignants et/ou des élèves.

Pour autant, du fait même que les problèmes de vie scolaire sont rares en dehors de quelques zones qui tendent à se fragiliser, les acteurs de terrain peinent à croire à la nécessité d'une action profonde et immédiate sur ces problèmes. Les partenaires de l'Ecole soulignent que les enseignants eux-mêmes sont peu concernés par les actions de prévention. Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté ne fonctionnent pas ou sont, le plus souvent, mis en place de manière simplement formelle, s'accompagnant d'actions ponctuelles, isolées du projet d'établissement.

Des modalités d'orientation très traditionnelles

L'approche de l'orientation des élèves dans l'académie de Limoges révèle l'une de ses fortes spécificités. Redoublements et orientation en cours de la scolarité de collège demeurent les recours habituels des conseils de classe⁹⁰.

L'éducation à l'orientation est rarement mise en œuvre dans les collèges et les lycées. Le plus souvent, on se limite à une intervention des conseillers d'orientation dans les classes dites d'orientation (en incluant la 5^{ème}) et à des actions ponctuelles, stages en entreprise, forums etc. Un outil intéressant a néanmoins été élaboré en Corrèze : une série de fiches présente les formations technologiques et professionnelles, en indiquant les métiers auxquels une formation prépare, l'organisation de la formation elle-même et les capacités qu'elle requiert. Mais globalement, la démarche d'élaboration progressive d'un projet de formation demeure embryonnaire.

Les délégués des élèves ne sont pas admis partout à participer réellement aux conseils de classe : le maintien de longs conseils de professeurs, où les décisions sont prises, peut réduire l'intervention des délégués (élèves et parents, d'ailleurs) à de la simple figuration. Les conseillers d'orientation rencontrés parlent volontiers de « tribunal ».

L'audit des collèges ruraux a fait apparaître une sur-orientation des élèves de ces établissements vers les formations courtes. Les établissements font volontiers état du « manque d'ambition des familles », mais la formulation des avis portés sur les bulletins depuis la 6^{ème} peut ne guère nourrir d'ambition chez elles et chez les élèves. En outre, l'éclatement géographique en petites unités renforce le poids des structures. Les élèves des petits collèges ruraux sont largement orientés dans les structures avoisinantes.

Les poursuites d'études à l'issue d'un BEP sont très importantes : par exemple, il est pratiquement de 100% à l'issue des BEP du tertiaire administratif et de 80% à l'issue des BEP du secteur de la vente, secteur qui conserve des possibilités d'insertion au niveau V. Mais le passage en première d'adaptation, pour préparer un baccalauréat technologique, est rare. Élèves et familles choisissent en priorité une insertion professionnelle rapide, la continuité des études dans l'établissement où l'on se trouve déjà, la proximité géographique. La continuation d'études post-baccalauréat se trouve ainsi hypothéquée. Il semble que la cause réside essentiellement dans l'insuffisance d'information des élèves et de leurs familles sur les enjeux réels qui s'attachent aux classes d'adaptation. Il en résulte souvent une recherche de passerelles des bacheliers professionnels vers les STS.

⁹⁰ Cf. *supra* pages 22 à 24.

En tout cas, le constat énoncé du « manque d'ambition » comme cette anomalie de l'orientation à l'issue des BEP n'ont pour l'instant pas conduit à mettre en œuvre un travail réel d'éducation à l'orientation. Il s'agit là, et à juste titre, d'un axe de la *stratégie académique* (« promouvoir une politique d'orientation active »). Il est indispensable que cet axe devienne une réalité dans les établissements de l'académie.

L'action culturelle : une réalité bien ancrée dans l'académie

La politique d'action culturelle en milieu scolaire est ancienne, développée et diversifiée. Elle continue à se développer.

Dès les années 80, l'académie de Limoges est l'une des plus avancées pour la quantité des PAE et les collaborations avec les milieux culturels (notamment ceux du théâtre). Malgré la globalisation des moyens, la répartition de l'enveloppe académique traduit un effort persistant pour les PAE ⁹¹.

Les ateliers de pratique artistique se développent également : pour 62 en 1991-92, on en compte 124 aujourd'hui (78 en collèges ; 27 en LP ; 19 en LEGT). Le projet est de parvenir à 1 atelier de ce type par lycée dès l'année scolaire 2000-2001.

En sus de ces actions (qui d'ailleurs en bénéficient), de nombreuses collaborations sont établies avec les milieux culturels et reçoivent le soutien des collectivités territoriales. Elles peuvent être

- permanentes : collèges au cinéma, collèges au théâtre ; lycéens au cinéma, bientôt lycéens au théâtre ; travail en milieu scolaire du Centre dramatique du Limousin, de la scène nationale d'Aubusson, du Fonds régional d'art contemporain, travaux sur patrimoine architecture, lecture, culture scientifique et technique, photographie ;
- ou occasionnelles : Festival des francophonies - Science en fête...

La vigueur de l'action culturelle repose sur un partenariat important et efficace, défini dans une convention cadre entre le rectorat et la DRAC. Des responsables bien identifiés dans les deux administrations, des commissions d'évaluation et de programmation structurent ce partenariat. La DRAC⁹², la Région et les Départements apportent des moyens importants. L'Education nationale y consacre deux emplois et une centaine d'heures en sus des dotations aux établissements pour les PAE ou les ateliers.

2. 4. La stratégie académique oriente peu les pratiques pédagogiques

Les entretiens et les visites d'établissements montrent que la *stratégie académique* est parfois ignorée des enseignants et reste le plus souvent, même connue d'eux, même inspiratrice du projet d'établissement, peu exploitée : elle n'oriente pas les pratiques pédagogiques, n'alimente pas la réflexion collective sur les pratiques. Pour nombre des enseignants rencontrés, la *stratégie académique*, à l'élaboration de laquelle ils n'ont généralement pas participé, ignore les disciplines et consacre une part infime aux apprentissages.

⁹¹ 290 000 F + 7 685 HTS (en 1991 – 92) ; 565 000 F + 8 260 HTS (1995 – 96) ; 300 000 F + 2 569 HSE aujourd'hui.

⁹² 2,5 MF + volet « éducation » dans les contrats d'objectifs avec les principaux interlocuteurs.

En réalité, sans que les disciplines en tant que telles et les apprentissages soient l'objet propre de fiches-actions, les pratiques d'enseignement y apparaissent en filigrane, par exemple à propos des compétences à développer chez les élèves, comme l'autonomie, ou à propos de l'aide aux élèves en difficulté.

L'éducation à l'autonomie des élèves est traitée dans les fiches-actions numéro 4 : elle est liée à la maîtrise des langages et aux apprentissages fondamentaux. La fiche-action fait fond notamment sur l'harmonisation des démarches et des objectifs pédagogiques - au sein des équipes disciplinaires comme au sein des équipes de professeurs des différentes classes - ainsi que sur la pratique de l'évaluation (auto-évaluation et co-évaluation).

L'aide aux élèves en difficulté fait notamment l'objet des fiches-actions numéro 3, consacrées aux structures et dispositifs de diversification (notamment l'item 3.2. « développer l'aide aux élèves en difficulté » et l'item 3.3. « traiter l'hétérogénéité »). Ces fiches invitent à essayer d'identifier les difficultés des élèves, à exploiter les évaluations nationales pour mieux se situer, à réfléchir à l'efficacité des études dirigées et aux structures de diversification (modules, parcours diversifiés, décloisonnement, etc.), à développer les pédagogies de projet et de contrat avec les procédures d'évaluation qu'elles impliquent, à former les enseignants à la construction d'un projet de classe.

Les fiches-actions 3 et 4 incitent à utiliser les structures de concertation existantes (conseils d'enseignement, conseils de classe, liaisons inter-cycles) et à saisir les opportunités d'*aggiornamento* pédagogique offertes par les réformes imposées, les parcours diversifiés au collège par exemple. Elles annoncent des formations de proximité sur différents points.

Les fiches-actions numéro 7 qui portent sur les réseaux d'établissement, rencontrent les précédentes sur l'analyse des difficultés des élèves et des causes d'échec à partir des évaluations nationales, des taux de redoublement et de réorientation, des suivis de cohortes.

Les fiches consacrées aux TICE touchent également les enseignements.

Ces fiches-actions, précédées d'un état des lieux, reprennent pour l'essentiel les orientations et les injonctions des textes officiels en les regroupant selon les rubriques choisies. Pour autant, la mise en œuvre des programmes et la didactique des disciplines relèvent de la seule responsabilité des professeurs. Ces derniers peuvent nourrir le sentiment que le projet académique ne concerne pas directement les enseignements. Ils ne voient pas l'utilité - ni l'obligation qui pourrait leur en incomber - d'infléchir leurs pratiques pédagogiques dans le sens des orientations proposées.

2. 4. Le travail collectif sur les enseignements reste timide

Les équipes constituées sont plus nombreuses au collège qu'au lycée. Occasionnelles le plus souvent, elles rassemblent des professeurs de deux ou trois disciplines autour d'un objet, comme les évaluations nationales, les examens blancs, l'ECJS, voire une action inscrite au projet d'établissement. Les échanges informels sont également nombreux. En revanche la réflexion collective des professeurs par niveau ou par discipline, afin d'identifier les problèmes et d'y répondre par une didactique renouvelée, selon des modalités adaptées, demeure rare.

Le travail collectif des enseignants, même quand il constitue un objectif du projet d'établissement ou quand il est l'outil principal de sa mise en œuvre, ne porte généralement pas sur les méthodes et la didactique des disciplines. Les conseils de classe, les conseils d'enseignement et les autres réunions de professeurs se limitent habituellement à l'organisation pédagogique : on constate par exemple l'échec de certains élèves sans analyse des causes proprement scolaires, ce qui rend aléatoire la conception de solutions appropriées. Les conseils de classe seraient, pour certains parents, des « chambres d'enregistrement » sans réel prolongement pédagogique et

Des équipes conçoivent cependant des actions disciplinaires ou interdisciplinaires, les "défis-lecture" par exemple : chaque professeur concerné accorde alors formellement ses objectifs et ses progressions au projet collectif. Ce faisant, rien ne montre ni un transfert de ces réflexions aux méthodes par ailleurs en œuvre dans les classes, ni, *a fortiori*, une incidence sur l'établissement à l'échelle d'une discipline ou d'un niveau. Les actions les plus réussies demeurent donc ponctuelles.

sans effet rétroactif sur le projet d'établissement.

2. 5. Une certaine réticence à l'égard de tout indicateur pédagogique.

L'utilisation d'indicateurs pour orienter la réflexion pédagogique collective et réguler l'action des professeurs est faible. Les suivis de cohortes d'élèves après leur sortie du collège ou du lycée sont rares. Les indicateurs (IPES) sont très peu utilisés pour l'organisation pédagogique. Ils sont jugés mal adaptés et de nombreux principaux avouent leur difficulté à entrer dans la logique de l'outil.

Au collège, les équipes ne disposent pas d'informations sur la teneur et les résultats de l'évaluation en classe de seconde : les professeurs de troisième ne sont pas systématiquement destinataires des cahiers d'épreuves, ils ne peuvent pas faire d'analyse croisée des résultats aux évaluations de sixième et de seconde. C'est d'autant plus regrettable que les compétences évaluées, retenues par les deux protocoles, répondent aux programmes et respectent une continuité. Les réussites respectives à ces deux évaluations des élèves des établissements situés en ZEP et des autres ne sont par ailleurs pas connues.

Au lycée, l'évaluation en classe de seconde paraît très peu exploitée. Le service de statistiques du rectorat organise le suivi de cohortes d'élèves jusqu'au baccalauréat mais, comme cela est fréquent, les résultats par discipline à l'évaluation de seconde ne lui sont pas transmis et ne peuvent faire l'objet d'une analyse statistique. Par ailleurs, cette étude ne concerne pas les lycées professionnels.

Les professeurs peuvent disposer des indicateurs fournis à tous les établissements par le service de statistiques du rectorat pour l'élaboration des projets d'établissement, de même qu'ils peuvent connaître l'écart entre les résultats des élèves aux épreuves du brevet et au contrôle continu. Ces informations sont peu souvent exploitées, quand elles ne sont pas rejetées comme inadaptées. Lorsque, comme c'est le cas en Haute-Vienne, les équipes pédagogiques disposent des résultats comparés des élèves aux évaluations de sixième avec les outils permettant de les analyser et de faire apparaître les lacunes individuelles, rien ne montre que des solutions didactiques nouvelles soient proposées.

Quant aux liaisons inter-cycles, qui pourraient aussi jouer un rôle de régulation, elles sont inégales : fréquentes entre l'école et le collège (mais les IA-IPR en sont pratiquement absents, la tradition aussi bien que leur organisation ne favorisant pas leur présence), elles demeurent rares entre le collège et le lycée. Les liaisons troisième-seconde, en principe plus faciles à maîtriser et à organiser par les inspecteurs, demeurent en réalité bien rares.

2. 6. Une intégration progressive des TICE aux enseignements généraux.

De gros efforts ont été faits pour développer les technologies de l'information et de la communication (TICE)⁹³ et pour donner aux professeurs la maîtrise de l'outil informatique et multimédia.

La politique mise en œuvre, qui touche l'enseignement privé sous contrat comme l'enseignement public, vise à développer les compétences des personnels⁹⁴, à optimiser les choix techniques pour la mise en réseau des établissements et à favoriser la mutualisation des ressources éducatives, notamment en développant les travaux coopératifs en ligne. Un serveur académique est ouvert à l'ensemble des établissements. Des sites disciplinaires sont plus particulièrement consacrés aux informations et aux échanges de pratiques. Les projets impliquant un travail coopératif sont encouragés et dotés de moyens.

Les échanges sont encore peu nombreux : il s'en développe quelques-uns en Creuse entre écoles (parfois avec des écoles étrangères) ; dans l'enseignement secondaire, ils sont rares. Pourtant, dans quelques disciplines, les enseignants cherchent de l'information sur le site et exploitent des documents recueillis sur la toile (le web). Les élèves produisent quelques documents html publiés sur le site, en particulier dans le cadre d'options.

De plus certaines tentatives en la matière doivent encore faire leurs preuves. Un alléchant projet coopératif concerne 17 lycées professionnels ; il permet l'échange d'expériences pédagogiques en ligne - entre professeurs comme entre élèves - fondé sur l'utilisation d'un logiciel de prise de contrôle à distance et pourrait introduire des pratiques et des méthodes d'enseignement réellement différentes. Il reste à en suivre la mise en œuvre et à en évaluer l'efficacité pédagogique.

Dans l'enseignement général, l'utilisation de l'internet est essentiellement lié à l'existence d'espaces de liberté, permettant de développer des activités autonomes des élèves. C'est le cas des options sciences expérimentales, des ateliers d'activités scientifiques, où un cadre horaire et les impératifs de programme ne sont pas contraignants.

Le réseau intranet est peu utilisé mais il permet de concevoir autrement la diversification des enseignements en secteur rural : ainsi en Corrèze, où la domination de l'anglais est écrasante, l'utilisation de la visio-transmission permet de proposer l'allemand aux collèges de Merline, Beaulieu, Beymont et Neuvic. Le grec ancien et l'italien bénéficient également de ce support qui implique une « prise en main à distance ».

⁹³ Dans la Creuse, par exemple, tous les établissements, y compris les écoles, sont d'ores et déjà connectés à Internet.

⁹⁴ Un effort tout particulier est fait en SVT pour permettre à l'ensemble des enseignants de s'approprier l'outil informatique et d'intégrer les TICE aux pratiques pédagogiques. Un IPR est fortement impliqué dans la diffusion et le développement des équipements informatiques des établissements (EXAO) et la réflexion sur l'intégration des TICE dans les enseignements. Une équipe de formateurs travaillant en réseau regroupe sept professeurs chargés de la réflexion pédagogique sur l'utilisation des TICE, la veille technique et la formation sur sites. Plus récemment, un sous-groupe a été constitué pour enrichir le site SVT sur le serveur web de l'académie.

Des logiciels sont utilisés surtout dans les disciplines technologiques où ils font partie des apprentissages professionnels.

Dans l'enseignement général, les TICE sont encore rarement intégrés à l'enseignement général dispensé en classe, mais leur utilisation varie grandement selon les disciplines et les enseignants. Ainsi, les documents vidéo sont souvent et bien utilisés en allemand, la recherche documentaire sur l'Internet n'est plus exceptionnelle chez les professeurs d'histoire et de géographie et en SVT, en lycée, on utilise souvent et avec pertinence quelques logiciels. Les travaux personnels encadrés (TPE) et des travaux croisés voient se multiplier le recours aux TICE par les élèves.

Toutefois, on constate dans certaines disciplines des réticences importantes de la part des enseignants. La rigidité des structures et des programmes constitue également un frein. Cet obstacle devrait en partie être levé par la mise en place effective des parcours diversifiés, des travaux croisés et des TPE.

Les établissements ont tendance à utiliser les mêmes procédures didactiques quels que soient les problèmes identifiés, comme si la structure, collective ou à effectif réduit, ou l'objet d'enseignement, relevant ordinairement du programme, suffisaient à eux seuls à y répondre. Aussi les solutions pédagogiques restent-elles aléatoires et dépendent-elles de la valeur individuelle des enseignants et du volontariat. Cet état de choses n'est pas nouveau, ni propre à l'académie de Limoges. Mais, plus qu'ailleurs, semble-t-il, l'orientation tend à être le remède à un défaut de prise en charge pédagogique en amont et ne répond guère à l'élaboration d'un projet de formation, point qui ne retient guère l'attention de la majorité des établissements.

L'effet de proximité, si fréquemment invoqué, se traduit par cette rapidité à distribuer les élèves, une fois constatées leurs difficultés, dans les structures ou les groupes les mieux adaptés. Cependant, pour relever le défi posé par les élèves peu autonomes, ou par ceux qui sortent prématurément du système éducatif ou sans espoir d'une insertion aisée dans la vie active, cet état de choses n'est plus suffisant.

La faiblesse de la culture de l'évaluation dans les établissements conduit à ne pas mesurer les effets des actions menées et conforte ainsi les habitudes et le conformisme. Il y lieu d'engager l'ensemble des responsables locaux à développer auprès des enseignants et avec eux l'analyse des effets sur les élèves des actions engagées comme des pratiques pédagogiques mises en œuvre. Les compétences réunies dans l'académie le permettent.

Le rôle des corps d'inspection comme relais de la politique ministérielle et académique, à côté de leur rôle d'experts et d'évaluateurs, demande à être affirmé pour que les équipes d'établissement parviennent à la fois à répondre suffisamment tôt aux difficultés des élèves pour résorber les retards et éviter des orientations trop précoces et à prendre en compte les difficultés persistantes dans un domaine donné, comme on en rencontre en mathématiques de l'évaluation de 6^{ème} jusqu'au brevet. Il est également indispensable que les responsables de la formation initiale et continue et les formateurs eux-mêmes soient pleinement impliqués dans cette démarche.

La marge de progression de l'académie doit être recherchée dans cette voie, plus que dans de nouveaux modes d'organisation ou dans de nouvelles structures.



LES RESSOURCES DE L'ACADEMIE : DES ATOUTS AMBIGUS

1. UNE ACADEMIE BIEN DOTE EN MOYENS D'ENSEIGNEMENT

1. 1. Une situation très confortable

A tous les niveaux l'académie dispose de moyens importants, les retraits de moyens n'ayant jamais pris des proportions comparables à celles de la chute des effectifs d'élèves.

Les emplois du premier degré

Les trois départements bénéficient d'un nombre d'emplois pour cent élèves (P/E) supérieur à celui de la moyenne du groupe dans lequel ils sont classés⁹⁵, la Corrèze bénéficiant de l'écart positif le plus important.

	1	2	3	4
Rentrée 98	P/E	Groupe	P/E moyen du groupe	Ecart col 1 et 3
Haute-Vienne	5,431	3	5,398	0,033
Corrèze	6,428	4	5,634	0,794
Creuse	6,732	5	6,263	0,469

Les retraits d'emploi ne se sont pas faits en proportion de la baisse, particulièrement marquée en Corrèze⁹⁶, des effectifs d'élèves. Le P/E est en forte croissance depuis 1990, notamment en Corrèze où il est passé de 5,90 à 6,43 (+0,53 points), alors qu'il augmentait dans le même temps de 0,07 points en Creuse (6,66 à 6,73) et de 0,17 points en Haute-Vienne (5,26 à 5,43).

Les moyens du second degré

Dans le second degré, le constat est semblable. Le taux d'encadrement des élèves du second degré est élevé (9,1 enseignants pour 100 élèves), sensiblement plus qu'il ne l'est en moyenne en France métropolitaine (8,1 enseignants pour 100 élèves).

Le bilan établi par la DESCO rend compte de la situation favorable de l'académie.

Pour préparer la répartition interacadémique des moyens du second degré, la DESCO établit pour les collèges, les lycées et les lycées professionnels un indicateur dit le H/E normatif. Le H/E représente le coût moyen horaire d'un élève. Le H/E normatif est calculé en prenant en compte les besoins horaires quantitatifs, calculés établissement par établissement en fonction du coût des structures ; ces besoins sont pondérés, à raison de 6,5% du H/E, de critères « qualitatifs » prenant en compte les disparités sociales.

La préparation de la rentrée 2000 est faite à partir du constat disponible de la rentrée 1999. Le paramètre du surcoût des sous-services résultant de la petite taille des établissements a été intégré dans cette analyse. Dans les trois types d'établissement, collèges, lycées et LP, le H/E constaté est supérieur au H/E normatif :

⁹⁵ Pour la répartition des moyens du premier degré, les départements de France métropolitaine sont répartis en 5 groupes comparables par la structure du réseau des écoles, les difficultés sociales et la ruralité.

⁹⁶ Cf. *supra*, page 9. En douze ans, la Corrèze a perdu 19% de ses effectifs d'élèves du premier degré, l'académie en perdant globalement durant la même période 14%.

Collèges	H/E normatif	H/E constaté	Bilan en heures	% du stock
Rentrée 1999	1,2479	1,2922	+1205	+3,4%

Rentrée 1999	Potentiel 1998	Besoins théoriques	Bilan relatif (Potentiel-besoins)	Bilan en % du stock
Lycées	26 163	25 741	+ 422h	+ 1,6%
LP	17 729	17 666	+ 62h	+0,4%

Le bilan entre le potentiel disponible et les besoins théoriques est positif et représente une part non négligeable du stock des moyens disponibles dans l'académie, notamment en collège.

1. 2. Des structures pédagogiques peu chargées

Dans les écoles

Malgré un pourcentage d'emplois hors classe relativement important⁹⁷, les effectifs des classes sont dans l'ensemble nettement inférieurs aux moyennes nationales :

		Limoges	France métro
Maternelle	classes de moins de 20 élèves	15,7 %	6 %
	classes de plus de 30 élèves	3,7 %	4,5 %
Élémentaire	classes de moins de 15 élèves	14,5 %	6,4 %
	classes de plus de 25 élèves	14,7 %	27,9 %

Certes, on observe des écarts entre les écoles rurales et urbaines, mais les moyennes en zone urbaine demeurent raisonnables : ainsi, en Creuse, les écoles maternelles et élémentaires scolarisent respectivement hors ZPIU en moyenne 20,8 et 16,4 élèves, en ZPIU 23,05 et 18,08, en zone urbaine 24,43 et 21,84.

Dans le second degré

Plusieurs indicateurs sont retenus pour rendre compte des conditions dans lesquelles sont organisés les enseignements⁹⁸ :

- le nombre d'élèves par division (E/D),
- le nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge dans sa classe à un moment donné (nombre d'élèves par structure, soit E/S),
- le pourcentage d'heures effectuées dans des structures inférieures ou égales à 10 élèves,
- le pourcentage d'heures effectuées dans des structures supérieures à 35 élèves.

Compte tenu des enseignements dispensés dans des groupes à effectifs réduits, c'est le E/S qui, plus que la taille des divisions, renvoie l'image la plus précise.

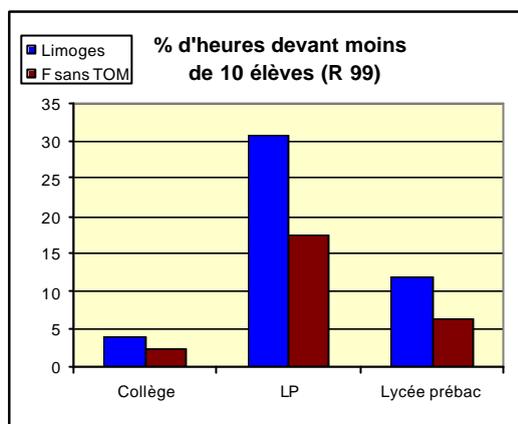
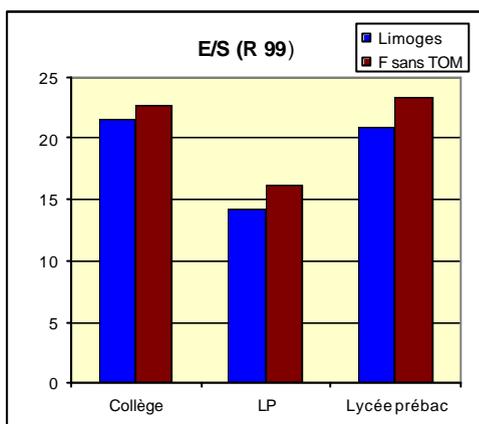
⁹⁷ Alors que les effectifs d'élèves du premier degré de l'académie correspondent à 0,93% des effectifs de France métropolitaine, les 69,75 postes qui sont consacrés dans l'académie de Limoges à l'animation et au soutien pèsent 3,01% de ces emplois au niveau national, les 257 emplois de remplacement 1,12% des emplois consacrés en France métropolitaine au remplacement. De même, 0,84% des emplois de l'académie sont consacrés aux décharges des classes d'application pour 0,61% au niveau national.

⁹⁸ Source : DPD, Note d'information N° 00.12 d'avril 2000

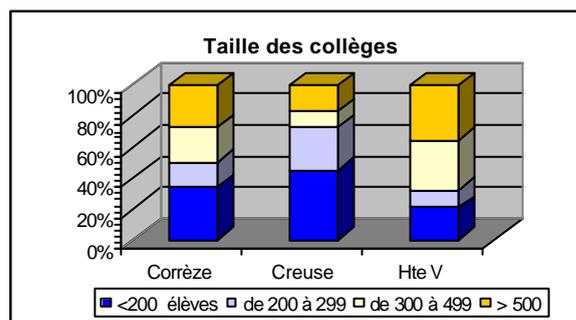
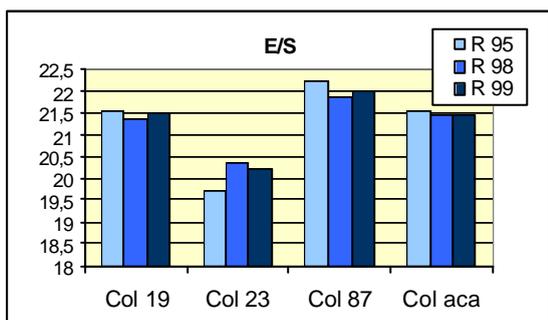
Quelque soit l'indicateur retenu⁹⁹, l'académie de Limoges se trouve dans une situation privilégiée. C'est généralement le cas des régions rurales, mais, pour pratiquement l'ensemble des indicateurs, l'académie de Limoges bénéficie de la situation la plus favorable : elle n'est devancée - par la Corse - que pour le seul le pourcentage d'heures effectuées en collège devant moins de 10 élèves (4,9% en Corse pour 4% à Limoges).

E/S	collège	LP	Lycée prébac
Limoges	21,6	14,1	21,0
F sans TOM	22,8	16,2	23,4

% heures <10 élèves	collège	LP	Lycée prébac
Limoges	4,0	30,8	11,9
F sans TOM	2,4	17,5	6,3



Les trois départements sont dans des situations assez différentes, la taille des structures étant nettement plus faible dans la Creuse que dans la Corrèze et surtout la Haute-



Vienne. Ces écarts s'expliquent par la prépondérance des petits collèges, plus marquée dans ce département que dans les deux autres.

99

E/D	collège	LP	Lycée prébac
Limoges	23,0	18,6	27,9
F sans TOM	24,2	21,1	28,8

% heures >35 élèves	Lycée prébac
Limoges	0,1
F sans TOM	1,7

En lycée, le E/S doit être relié notamment à l'importance des enseignements dispensés en groupes : à la rentrée 1999 près d'une heure sur cinq heures dispensées en lycée l'a été devant des groupes d'élèves de moins de 13 élèves¹⁰⁰ et plus d'une heure sur quatre dans des groupes de taille comprise entre 13 et 19 élèves¹⁰¹ ; la majorité des groupes de très faible taille sont consacrés aux enseignements de langue et aux enseignements délivrés dans les sections européennes¹⁰².

Le fort taux d'encadrement des élèves constaté dans l'académie, considéré par la majorité des enseignants et partenaires rencontrés comme un facteur de réussite des élèves, ne paraît pas influencer sur les apprentissages des élèves : ainsi l'académie relève-t-elle à l'issue de l'audit des collèges ruraux et de l'étude des résultats des élèves que « la baisse très forte des effectifs par classe n'apporte en elle-même aucune plus value », les démarches pédagogiques restant les mêmes qu'avec des effectifs plus chargés. Les inspecteurs pédagogiques confirment cette appréciation. Il n'y a certes plus lieu de continuer à utiliser les moyens disponibles pour desserrer des effectifs qui n'en ont pas besoin.

2. LA CARTE DES FORMATIONS

2. 1. Des implantations très dispersées

Les écoles sont petites, notamment dans la Creuse¹⁰³, le poids des classes à plusieurs cours est de 45,75% dans l'académie, 59,25% en Creuse. Les regroupements pédagogiques sont peu nombreux pour une académie rurale : 13,1% seulement des élèves¹⁰⁴ sont scolarisés en regroupement pédagogique intercommunal (RPI) pour 8% en moyenne nationale. La Creuse comporte nettement plus d'élèves en RPI que les deux autres départements (28,8% pour 11,2 en Corrèze et 8,9 en Haute-Vienne). Mais ce sont de très petits RPI : sur 23 RPI dispersés, 15 ont deux écoles, 8 en ont 3.

Des réseaux d'écoles rurales (RER) tendent à se construire, suivant les orientations des circulaires de décembre 1998 et 1999. Ainsi en Corrèze trois réseaux ont été constitués, associant par convention l'inspection académique, 22 communes rurales, Brive, le conseil général, le centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) et des associations. Des collaborations sont prévues avec les collèges.

Dans le second degré aussi la dispersion est une réalité forte de l'académie. Malgré la baisse des effectifs des collégiens, la carte des collèges a peu évolué et présente donc une proportion importante de petites unités à faibles effectifs. Au recul de 15% des effectifs de collégiens entre 1987 et 1998 s'oppose la stabilité du nombre des établissements : 80 collèges en 1987, 78 actuellement à la suite de la fermeture de trois établissements¹⁰⁵ et de l'ouverture d'un nouveau collège.

¹⁰⁰ Etude conduite par le DPTAGAD: 5185 heures sur les 27 188 heures dont disposaient les lycées (soit 19,1%) ont ainsi été consacrées aux groupes de moins de 13 élèves ; 498 heures sont effectuées devant des groupes compris entre 1 et 5 élèves.

¹⁰¹ 7112,75 heures, soit 26% des heures dispensées en lycée.

¹⁰² Par exemple, allemand, espagnol et russe européens, histoire géographie dispensées en espagnol ou en russe dans les sections européennes.

¹⁰³ % des écoles à 3 classes et moins :

Corrèze	Creuse	Haute-Vienne	Limoges	F métro
60,1	79,4	49,3	59,2	47,8

¹⁰⁴ Malgré une augmentation de 2,5 points entre 1994 et 1998.

¹⁰⁵ Dont un collège de centre ville intégré précédemment dans une cité scolaire.

Dans 3 collèges, les effectifs n'atteignent pas 100 élèves : le collège de Bugeat détient une sorte de record avec 47 élèves (de 6^{ème} et 5^{ème} uniquement). Plus du tiers des collèges (28 sur 78 à la rentrée 1999) compte moins de 200 élèves.

La même observation vaut pour les lycées : du fait qu'au-delà des zones urbanisées (Limoges, Brive, Tulle, ...) on trouve de larges zones à faible densité, et ceci dans les trois départements (Corrèze, Creuse, Haute-Vienne), les élèves se concentrent dans trois zones : Limoges, Brive et Tulle scolarisent 76% des élèves dans 54% des lycées. Limoges à elle seule accueille 43% des élèves dans 29% des lycées.

De ce fait, à la rentrée 1999, 10 lycées sur 24 ont moins de 500 élèves et sur les 20 lycées professionnels et les 6 sections professionnelles en lycée que compte l'académie, 17 ont un effectif inférieur à 300 élèves. L'évolution démographique pèse lourd sur ces établissements : leurs effectifs ont baissé continûment depuis 1992 (-8,3%) alors que les ceux de LP de la France métropolitaine progressaient dans le même temps de 2,3%.

2. 2. Une offre de formation très complète, mais surdimensionnée

Comme souvent dans les académies rurales, et la situation est aggravée ici du fait de l'importance de la baisse démographique, l'offre de formation est surdimensionnée, d'autant que les formations des lycées agricoles¹⁰⁶ et des centres de formation d'apprentis¹⁰⁷ s'ajoutent à celles de l'Education nationale. Pratiquement tout l'éventail des formations est représenté dans l'académie ; les formations du secteur de la production sont largement implantées, mais l'offre de formation excède les besoins et nombre de formations sont peu demandées par les élèves.

LE CAS DE L'INDUSTRIE METALLURGIQUE

En 1993, la métallurgie rassemblait 12 000 salariés (les ¾ d'entre eux étant ouvriers qualifiés, non qualifiés et techniciens), soit 36,2% des emplois industriels du Limousin et 8,2% du total de l'emploi salarié. Mais la réduction d'effectifs est rapide : entre 1989 et 1993, 21,3% des emplois ont disparu.

L'offre de formation reste importante : au 31/12/95, 22 établissements proposaient à 4700 élèves ou étudiants des formations en relation avec la métallurgie allant du CAP ou du BEP (37%) au doctorat. En outre, 573 apprentis suivaient une formation dans l'un des 8 CFA concernés, pour les ¾ une formation de niveau V.

Au 30/09/96, l'ANPE recensait 2 824 demandes d'emplois et disposait de 250 offres d'emploi. (Données OREF).

Au niveau V :

L'éventail des formations est très large, avec une nette prédominance des formations du secteur industriel :

Part du secteur industriel dans les	Limoges	France métropolitaine
CAP 2 ans	79,5%	62,8%
BEP	49,7%	46,1%
Bac pro	53,4%	44,5%

¹⁰⁶ En 1999-2000, les 8 lycées agricoles et la maison familiale et rurale de Beynac ont accueilli 3600 élèves.

¹⁰⁷ En 1996-97, les 20 CFA accueillaienent 2832 apprentis, aux trois quarts de niveau V, soit 0,98% des apprentis de France métropolitaine (RERS). En outre, 365 apprentis préparaient la même année un BEP ou un CAP agricole.

Mais un nombre important de formations recueillent peu de candidatures d'élèves et cela notamment dans le secteur de la production¹⁰⁸. En BEP, 62 sections sur 102 et, en CAP 2 ans, 20 sections sur 30¹⁰⁹ ont fait l'objet de moins d'une candidature en premier vœu par place en juin 1998. Certains CAP n'ont été demandés par aucun élève en juin 1998 : il en est ainsi, par exemple, de deux CAP du LP de Bellac, *métallerie* et *menuiserie d'agencement*, qui offraient chacune 5 places. Les deux sections ont néanmoins été maintenues, chacune avec 3 élèves à la rentrée.

Quels que soient les débouchés professionnels de la formation concernée, les effectifs d'un nombre non négligeable de sections sont très faibles : 44 sections de LP ont moins de 10 élèves en première année dans les secteurs de la comptabilité, de la mécanique et du textile, mais aussi en métallerie, en mécanique auto, en *maintenance des appareils et des équipements ménagers et de collectivité* (MAEMC) et dans le bâtiment.

On relève des groupes de très petite taille dans certaines spécialités largement représentées¹¹⁰ : le E/S est inférieur à 9 dans les enseignements professionnels de *Constructions métalliques*, *Génie industriel des structures métalliques*, *Travaux des métaux en feuilles*, *Construction et réparation de carrosserie*, *Génie civil-construction et réalisation*, *Génie mécanique-maintenance des véhicules*, *Mécanique agricole*, *Conducteurs routiers*.

Des formations anciennes, aux débouchés aléatoires, se maintiennent malgré la faible demande : ainsi *Industrie maille habillement* (IMH) ou *Couture floue*¹¹¹. D'autres dont les débouchés ne sont pas réellement plus assurés, comme le CAP *Employé technique de collectivité* (ETC) ou le BEP *Carrières sanitaires et sociales*, reçoivent entre 2 et 4,2 candidatures par place en premier vœu et font largement le plein.

Dans le tertiaire, la faible densité de population observée hors des agglomérations principales provoque également des problèmes de recrutement d'élèves : ainsi en est-il dans les LP de localités telles que Bourgneuf, Aubusson, Le Dorat. Certaines sections ont une situation géographique défavorable : à titre d'exemple, la section de BEP *Vente-Action marchande* d'Ussel est isolée et pourrait utilement être transférée à Bort-les-Orgues, où elle compléterait le pôle commercial existant.

Par ailleurs, si l'on constate un assez bon équilibre des formations à la vente, avec une répartition des sections et des spécialités (services, commerce, vente-représentation) dans les trois départements, il n'en est pas de même pour les formations administratives. Les formations aux métiers de la comptabilité restent en effet majoritaires, aussi bien en BEP qu'en baccalauréat professionnel. Un rééquilibrage doit être recherché.

¹⁰⁸ Source : SAIO

Nombre de demandes pour une place (R 98)	Services	Production	Total
BEP	1,32	1,03	1,18
CAP 2 ans	1,95	0,77	1,08

¹⁰⁹ Données SAIO, juin 1998.

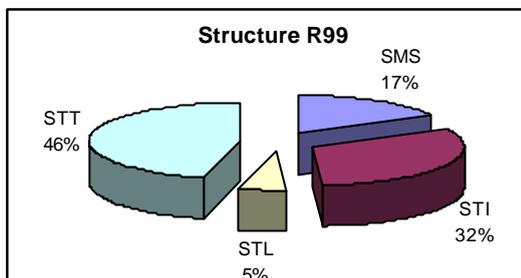
¹¹⁰ Base relais académique

¹¹¹ A Bourgneuf ou au Dorat par exemple.

Au niveau IV

En lycée, l'éventail des formations est largement couvert : dans les voies technologiques, seules les séries concernant le génie optique et le génie énergétique ne sont pas représentées dans l'académie ; il en est de même de l'option *musique et danse*.

A la rentrée 1999, les filières STI et STL conservent plus d'un tiers des élèves. Au baccalauréat 2000, 37% des candidats à un baccalauréat technologique se sont présentés dans les séries STI/STL pour 30,6% en moyenne nationale. Mais désormais la série STT scolarise près de la moitié des élèves de la filière technologique.



Le secteur de la production dispose d'une situation favorable : La carte des enseignements technologiques des LEGT traduit encore un intérêt des élèves pour ces séries plus marqué qu'en moyenne nationale, notamment en Corrèze¹², mais l'académie connaît une forte évolution sur ce point. On observe en effet une chute rapide des effectifs des séries industrielles : entre 1994 et 1999, la filière STI a perdu 452 élèves, plus du quart de ses effectifs (28%), alors que la filière STT perdait 11% de ses élèves, que la filière STL restait stable et que progressait de 19% les effectifs de SMS (+ 99) élèves. La spécialité de Génie civil a perdu entre 1994 et 1999 la moitié de ses effectifs, celle de Génie mécanique un tiers. Des établissements prestigieux comme Felletin et Egletons sont fortement touchés par cette baisse d'effectifs.

Les formations tertiaires attirent de plus en plus d'élèves. La carte de ces formations est globalement équilibrée : elle offre les trois options principales du baccalauréat STT (*Action et communication administratives (ACA)*, *Action et communication commerciales (ACC)*, *Comptabilité et gestion*) qui sont ouvertes dans toutes les agglomérations importantes. Il en existe au moins une option *Informatique et gestion* par département. L'option Informatique de gestion et de communication (IGC) est ouverte en classe de seconde, à de rares exceptions près, dans tous les établissements ayant des premières et terminales STT.

Les poursuites d'études après les BEP sont bien assurées : l'offre¹³ de formation au niveau IV par rapport au niveau V se situe à près de 32%, plaçant l'académie au 3^{ème} rang national, après les académies de Paris et Lyon. L'offre en baccalauréat professionnel par rapport à l'offre en BEP est encore plus importante : elle atteint 46,6%, ce qui situe l'académie à la seconde place, juste après celle de Paris. Les classes de 1^{ère} professionnelle privilégient logiquement le secteur de la production (53,5% des places). La situation moins favorable des 1^{ères} d'adaptation ne résulte pas d'un manque de capacités d'accueil, mais d'une faible pression des demandes d'entrée : en juin 1998, on a relevé 6 candidatures pour 5 places, le nombre des candidatures étant particulièrement faible non seulement dans le secteur de la production (structures métalliques, productique, systèmes motorisés et électronique), mais également dans l'ensemble Gestion (6 candidatures pour 10 places) et dans la série Action

¹² La Corrèze est le département qui scolarise le plus dans la filière STI : à la rentrée 1999, elle a accueilli 41,4% élèves de STI (477 sur 1151), plus que la Haute-Vienne (430). Elle scolarise également près de 40% des élèves de SMS de l'académie.

¹³ L'offre est ici mesurée par le nombre d'élèves (ou apprentis) présents en 1^{ère} année d'une formation donnée l'année concernée. Extrait de *La formation professionnelle initiale et l'insertion*. DESCO/DPD.

administrative et commerciale. Cela pose évidemment le problème des poursuites d'études au delà du baccalauréat et conduit l'académie à prévoir un dispositif facilitant l'intégration en STS des élèves titulaires d'un baccalauréat professionnel¹¹⁴.

A prendre acte de cette sous orientation en classe d'adaptation, il s'agit là de la réponse logique. Mais, en ce domaine encore, il pourrait être plus fructueux de développer l'information des élèves de terminale BEP et de sensibiliser les établissements aux conséquences pour les jeunes de toute rétention dans les structures de l'établissement. Le baccalauréat professionnel ne peut sans cela que tendre à perdre son actuelle vocation de formation d'insertion.

Au niveau III

En section de techniciens supérieurs (STS), l'académie « pèse » 1,2%, c'est-à-dire que 1,2% des étudiants de STS sont scolarisés dans l'académie de Limoges. Mais ce poids est de 1,5% pour le secteur de la production et de 1,1% pour celui des services, la situation favorable du secteur de la Production se confirmant.

Quelques sections de technicien supérieur (STS) rares sont implantées à Limoges, Felletin et Guéret. Quelques sections comme *Mécanismes et automatismes industriels* (MAI), *Electrotechnique* et *Electronique* sont en revanche dédoublées. Sur les 21 STS tertiaires, 5 sont implantées sur plusieurs sites.

Comme les autres formations, les STS sont globalement moins remplies qu'au niveau national, mais l'écart est limité car la demande d'admission en STS est forte (3,34 candidatures pour une place) :

Taux de remplissage	Limoges	France métropolitaine
1ère année	75,2%	78,2%
2ème année	67%	69,4%

Certaines sections accueillent très peu d'élèves : il en est ainsi de certaines STS du textile au lycée Valadon de Limoges, de l'hôtellerie à Jean Monnet à Limoges, du bâtiment de Felletin, la STS *Constructions métalliques* de Felletin ou bien encore de STS tertiaires, à Valadon et Tulle.

La carte des STS tertiaires assure une poursuite d'études après le baccalauréat dans les différentes formations. Les formations commerciales sont bien équilibrées (2 sections force de vente, 2 sections action commerciale, 1 section technico-commerciale, 1 section commerce international) et bien réparties géographiquement. Il y a, par ailleurs, un seul département d'IUT *Techniques de commercialisation*.

Les sections administratives se trouvent réparties sur les trois départements qui constituent l'académie (lycée privé Bahuet en Corrèze, lycée P. Bourdan dans la Creuse, lycée Valadon en Haute-Vienne). Elles pourraient éventuellement être plus étoffées, notamment dans la spécialité *Assistant de gestion PME-PMI* en fonction du contexte économique.

Les sections *Comptabilité et gestion* et des sections *Informatique de gestion* sont nettement surdimensionnées. En effet, on dispose de quatre STS *Comptabilité et gestion*, deux en Corrèze (l'une à Brive, l'autre à Tulle) et deux à Limoges (l'une au lycée Valadon, l'autre au lycée Beaupeyrat). Ces quatre formations se trouvent, de plus, complétées par deux départements d'IUT-GEA situés dans les mêmes agglomérations, à savoir à Brive et à

¹¹⁴ Document élaboré pour la contractualisation. 03/01/2000.

Limoges. De même, il existe quatre sections en Informatique de gestion ; dans l'une d'elles, implantée à Aubusson, le recrutement des étudiants s'effectue dans de mauvaises conditions (peu de candidatures d'élèves de STT et peu de candidatures d'élèves ayant un baccalauréat général).

Des anomalies néanmoins : l'implantation à Guéret plutôt qu'à Limoges d'une classe préparatoire technologique ; de ce fait, la section, qui assure pourtant aux élèves de STT une promotion intéressante, a dû être fermée faute d'un recrutement suffisant. On peut également s'étonner du choix de l'option *mécanique* pour le BTS *technico-commercial* récemment ouvert, alors que les options *Bois et dérivés* ou *Cuir et matériaux souples* paraissent correspondre davantage au potentiel de la région.

Les équipements : une situation convenable

La région, sans consulter formellement les services académiques, s'appuie sur les enquêtes menées par les corps d'inspection qui réalisent un inventaire des besoins hiérarchisé. Dans les séries industrielles, il ne semble pas y avoir de manques importants. Dans les enseignements d'économie et gestion, la situation est un plus contrastée. Dans les lycées, on ne constate pas de manques notoires. Un programme de renouvellement (sur trois ans) est mis en place avec la région, programme qui permettra de disposer de matériels conformes aux besoins, en fonction des évolutions technologiques. Dans les LP, l'inventaire établi par les IEN-ET a constaté¹¹⁵ des déficits quantitatifs dans seulement trois établissements, soit dans sensiblement 20 % des cas.

Cette situation apparemment favorable doit toutefois être nuancée. En effet, la région ne renouvelle que les matériels acquis sur les fonds régionaux, si bien que les équipements acquis sur fonds propres de l'établissement ne sont pas ou sont difficilement remplacés. De plus, la région ne prend pas en charge les connections, non plus que l'acquisition des logiciels et licences. Ce qui met les établissements en difficulté compte tenu du coût de ces produits.

2. 3. Les enjeux de la carte scolaire

Le maintien (ou la création) d'une formation peut ne pas répondre à l'intérêt des élèves

En collège comme en lycée, la fragilité des structures conduit à l'ouverture ou au maintien de formations ou d'options qui sont loin de constituer un bénéfice réel pour les élèves.

Le mode de répartition des moyens en collège favorise des décisions contestables : les moyens sont répartis à la structure, ce que la petite taille des établissements peut expliquer. Mais le souci naturel de clarté dans la décision qui conduit à afficher ce mode de répartition amène les collèges à se caler sur la structure retenue comme base de calcul et, parfois, à jouer des effectifs pour passer un seuil. Les redoublements

Le cas du collège d'Eymoutiers est parlant : entre la rentrée 1998 et celle de 1999, le nombre d'élèves inscrits en 6^{ème} est passé de 47 à 60, les 47 élèves de 6^{ème} ne « donnant » que 37 élèves de 5^{ème} à la rentrée suivante, soit un taux apparent de passage de 79%. Sauf à supposer une mobilité – bien peu vraisemblable – amenant un brusque surcroît d'inscriptions en 6^{ème} et des départs d'élèves admis en 5^{ème}, il faut bien admettre que la troisième division de 6^{ème} résulte de forts redoublements. Ce que confirment l'ancien principal de l'établissement et les services du rectorat en évoquant la fragilité du collège.

Le même collège dispose d'une classe de 4^{ème} AES conçue comme un « cycle en trois ans », qui constitue de fait un allongement *a priori* de la scolarité.

¹¹⁵ En considérant qu'il convenait de disposer d'au moins un poste informatique pour trois élèves et d'une imprimante pour deux postes.

peuvent alors se multiplier une année pour justifier l'ouverture d'une division.

De même, le place faite aux 4^{ème} AES est-elle excessive et les observations faites dans les classes ont-elles parfois conduit à s'interroger sur leur justification pédagogique. Le rôle pédagogique des classes de 4^{ème} technologique n'est pas non plus dépourvu d'ambiguïtés et mérite d'être approfondi par l'académie¹¹⁶. Il ne faudrait pas que le maintien de ces classes ait pour fonction première l'alimentation des formations de BEP¹¹⁷.

Les options ou divisions à très faible effectif, comme c'est le cas de certaines sections européennes, de groupes de langues, et, de façon plus préoccupante parce que cela concerne l'ensemble des enseignements, de certaines divisions de formation professionnelle, ne sont pas moins inquiétants pédagogiquement, la dynamique nécessaire aux apprentissages étant nécessairement incertaine.

La corrélation avec l'emploi n'est pas toujours nettement établie : ainsi s'est-on engagé vers la création d'un CAP du textile à Brive, par transformation d'une division de BEP, pour accueillir notamment les élèves de SEGPA. Il est prévu de créer ensuite une formation complémentaire Retouches, mais la question des débouchés en termes d'emploi dans les entreprises locales n'est pas réellement clarifiée.

Les structures héritées de l'histoire du Limousin sont nombreuses et dispersées ; elles offrent des capacités d'accueil très supérieures aux besoins et ne correspondant pas nécessairement à ce que l'on peut savoir des évolutions de l'emploi. D'où un souci permanent d'assurer le recrutement des sections existantes qui fait passer au second plan les objectifs de l'éducation à l'orientation et notamment la notion de projet individuel de formation.

Les évolutions envisagées

La politique académique a été définie dans la *stratégie académique* et dans les documents élaborés pour la contractualisation. Elle s'articule autour de la volonté de définir des pôles de formation, de rationaliser les implantations et de développer les complémentarités en réalisant une mise en réseau des établissements. De premiers ajustements amorcent la mise en œuvre de cette politique de pôles. Ainsi at-on corrigé pour la rentrée 2000 quelques situations anormales relevées à la rentrée 1999 dans les zones à faible densité : par exemple, à Bort-les-Orgues, les deux options tertiaires ouvertes (ACA et ACC), isolées dans un établissement et souffrant d'un recrutement limité aux seules classes de BEP, ont été transférées pour la rentrée 2000 dans le lycée voisin d'Ussel pour y constituer un pôle tertiaire complet.

La politique engagée par le rectorat est cohérente avec les axes définis en 1996 par la Région dans le cadre de l'élaboration du PRDF. Le PRDF prévoyait en effet notamment de renforcer les logiques de pôles de formation (formations généralistes de proximité et pôles de formation spécialisés à vocation régionale ou inter-régionale) en encourageant la diversité des publics dans une même structure de formation (diversité d'âge et de statut - formation initiale, formation continue, apprentissage -).

¹¹⁶ Cf. *supra* page 25

¹¹⁷ Cf. la situation particulière de la Corrèze qui, maintenant une orientation relativement importante en 4^{ème} technologique, conserve un poids en 2nde professionnelle (35,8%) supérieur à son poids en 3^{ème} (34,1%), malgré un taux d'orientation de 3^{ème} générale en 2nde professionnelle plus bas que dans les deux autres départements (23,5% pour 25,6% en moyenne académique).

Mais le PRDF n'a pas été réellement arrêté et ne constitue pas un instrument de travail pour la Région. Il en résulte une réelle difficulté à faire prévaloir cette logique de pôle. Des travaux de réflexion sur l'évolution de la carte des formations ont été conduits sous l'égide du rectorat. Ils ont été organisés filière par filière, ce qui favorise évidemment le dialogue avec les partenaires professionnels et une organisation plus cohérente de chaque filière, mais se prête mal à des propositions de réduction de l'offre de formation au sein d'une filière. Ainsi, loin de limiter les capacités d'accueil dans les formations du textile a-t-on prévu par de mettre en place le BEP rénové *métiers de la mode* en remplacement du BEP *matériaux souples*.

Plus globalement, il est frappant de constater que malgré l'affirmation d'une prudence nécessaire, les propositions d'évolution de la carte des formations sont des projets de création ou de transformation, jamais de réduction.

Un dialogue souvent difficile

Jusqu'à présent, l'évolution à moyen terme du réseau des établissements n'a pas donné lieu à l'élaboration d'un schéma pluriannuel. Les élus se montrent très attachés au maintien de *leur école*, de *leur* collège. Les collectivités territoriales écartent les hypothèses de fermeture qu'elles considèrent comme un appauvrissement.

Les élus des enseignants tiennent également un discours très revendicatif à cet égard, alléguant par exemple que la fermeture de postes affectés aux bibliothèques centres documentaires (BCD) de la Creuse inscrivait les écoles qui s'étaient regroupées en RPI «dans une spirale d'échec ».

Pratiquement tous les interlocuteurs rencontrés considèrent que l'établissement scolaire, quel que soit le niveau concerné, constitue une richesse en soi et qu'on ne peut la laisser échapper. Les seuls interlocuteurs à tenir

Ainsi, dans la Creuse, le collège de Boussac, de structure métallique, est en reconstruction sur la base de 250 places bien qu'il accueille seulement 203 élèves et qu'il soit situé à proximité de quatre autres collèges (Chatelus, Barsac, Chambon, Bonnet). «On a envisagé de ne pas reconstruire, mais c'était politiquement trop difficile », précise le conseil général. De même a-t-il été décidé de maintenir à Parsac un collège accueillant moins de 100 élèves, alors que le collège de Chénérailles est à moins de dix km. Mais le collège « remonte » : il a aujourd'hui 126 élèves...

un discours plus mesuré ont été les représentants des parents d'élèves de la Creuse, qui ont exprimé très nettement leur désir de voir se développer les politiques intercommunales, estimant coûteux (y compris pédagogiquement pour les enfants) le maintien de très petites structures. Mais peut-être n'engageaient-ils qu'eux-mêmes.

Pour étudier l'avenir d'un très petit collège isolé, le recteur et le conseil général concerné se sont résolus à faire appel à un cabinet chargé d'étudier de rechercher toutes les hypothèses de développement. Ainsi, s'il doit y avoir fermeture, tout aura été exploré.

Très généralement, toute tentative pour réduire des structures rencontre une opposition exprimée avec force au nom de l'aménagement du territoire et fait l'objet de la même appréciation qui la disqualifie *a priori* : « l'Etat se désengage ». Le préambule du PRDF communiqué par la Région est très clair à cet égard¹¹⁸. La première orientation retenue

¹¹⁸ Texte repris dans un volume destiné aux lycées intitulé *Réunion des proviseurs, 4 octobre 1999*.

concerne le maintien de l'appareil de formation : « L'appareil de formation important et de qualité dont dispose le Limousin, même s'il excède par sa dimension les seuls besoins d'une population régionale décroissante, doit être considéré comme un atout pour le développement économique de la région. Son maintien ou son renforcement sont nécessaires tout d'abord en raison de la place prise dans le développement par les éléments immatériels, ensuite parce que l'activité de formation est un facteur de dynamisation d'un territoire et, enfin, parce qu'il peut participer à la politique d'accueil visant à répondre au déclin démographique ».

Dans ce contexte, provoquer un dialogue sur le réseau scolaire est difficile pour l'autorité académique. La demande est exprimée ici comme ailleurs par les collectivités locales de sortir pour le premier degré de l'annualité des décisions qui rend aléatoires les investissements dans les écoles. Sans doute est-ce là un terrain favorable pour engager un dialogue étayé de données prévisionnelles chiffrées et pour esquisser avec les collectivités locales un schéma pluriannuel d'évolution du réseau des écoles.

Pour le second degré, il importe au plus haut point de s'engager avec les partenaires concernés vers une analyse de la carte des formations pour déterminer celles qui constituent un réel apport pour les élèves. La réduction prévisible des moyens d'enseignement peut se traduire autrement que par un alourdissement des divisions. Les groupes non viables peuvent être supprimés, notamment lors des retraites pour ce qui concerne les langues rares. Les formations pour lesquelles les perspectives d'emploi sont les plus incertaines ne peuvent être maintenues sans fin, même si les fermer fragilise encore davantage une structure.

Les préoccupations en termes d'aménagement du territoire sont certes légitimes et doivent être prises en compte, mais il n'est pas moins légitime de poser aussi le problème des structures en termes de besoins et d'avenir des élèves. Il est néanmoins évident que toute rationalisation de la carte des formations, toute modification des structures exige du temps, un dialogue approfondi, un engagement tenace et le soutien de l'autorité ministérielle.

3. LES ENSEIGNANTS : UN ATOUT DE L'ACADEMIE

3. 1. Une structure relativement inhabituelle du corps enseignant du second degré

Comme souvent dans les académies rurales, le pourcentage des professeurs agrégés est inférieur à ce qu'il est au niveau national cependant que le poids des PEGC est un peu plus important. La présence encore assez importante de PEGC est un facteur de stabilité dans une académie où les petits collèges sont nombreux.

Deux autres points sont plus caractéristiques de l'académie : le faible poids des non titulaires, autre élément de stabilité appréciable, et d'autre part la part importante des PLP, reflet de la place prise par les lycées professionnels dans l'académie de Limoges.

	Agrégés et assimilés	Certifiés et assimilés	AE et chargés d'ens ^t	PEGC	PLP	Non titulaires
Limoges	9,4	59,8	1,8%	8,8%	18,1%	2,1%
France métropolitaine	11,6%	59,9%	1,8%	7,7%	15,3%	3,7%

Note d'information de la DPD, N° 0015 de juin 2000.

3. 2. Un corps enseignant plutôt âgé et stable...

Comme on s'y attend pour l'académie de Limoges, la pyramide des âges se caractérise d'abord par un pic important des professeurs de 50 ans et plus : le document statistique du rectorat montre clairement quels problèmes de recrutement se poseront à échéance de deux ou trois ans, et surtout à partir de 2004, avec le départ attendu de 200 à 300 professeurs par an (une centaine actuellement). Près d'un tiers des enseignants, nés entre 1944 et 1950, sont susceptibles de partir en retraite entre 2004 et 2010. Parmi eux, notamment, la majorité des PEGC de technologie et de lettres-histoire-géographie.

Le plus intéressant cependant, dans une académie au corps enseignant peu mobile¹¹⁹ et vieillissant est qu'il existe un nombre non négligeable de jeunes professeurs¹²⁰ dont on peut supposer que, conformément au modèle académique, ils seront stables dans leur emploi (ce n'est pas le cas dans des académies au nombre de jeunes très important, Amiens par exemple). Ces jeunes professeurs représentent à Limoges une masse critique suffisante et peuvent constituer un levier intéressant dans la perspective de la « stratégie académique ».

...sérieux, solide mais se bornant souvent à une lecture formelle des évolutions attendues

L'ensemble des inspecteurs territoriaux consultés souligne le sérieux, le dévouement, le sens du service public de la majorité des enseignants. Dans la plupart des disciplines, le niveau de connaissance des enseignants est jugé satisfaisant, même si les IA-IPR estiment nécessaire un complément de formation dans des domaines récemment introduits dans les enseignements, comme celui de la science politique pour les professeurs de sciences économiques et sociales.

Les cas de dysfonctionnement majeurs sont peu nombreux : ainsi, le responsable des personnels du premier degré à l'inspection académique de la Creuse n'en cite-t-il que deux, d'ailleurs bien traités. Les cas particuliers signalés par l'académie pour le second degré ont également fait l'objet d'une prise en charge efficace, la réaction de l'académie ayant été rapide et pertinente.

Les enseignants s'absentent peu et les remplacements sont très correctement assurés. Dans le premier degré, le taux d'absence est le 3^{ème} plus faible de France (après Clermont-Ferrand et Rennes) et le taux de remplacement est 91,9%, plus élevé que dans ces deux académies. Dans le second degré, les heures manquantes faute de remplacement se limitent à 1 ou 2% dans les mois les plus favorables et à 3 ou 4% durant les mois plus difficiles de l'hiver. Pour les mois où les points de comparaison existent, la situation de l'académie de Limoges est satisfaisante. La continuité du service d'enseignement, ainsi bien assurée, est évidemment un facteur de réussite des élèves.

Il faut relever que l'organisation des zones de remplacement a fait une place trop importante aux BEF de Limoges, entraînant une difficulté à assurer le remplacement dans le bassin d'Aubusson et la nécessité, pour le moins surprenante pour l'académie de Limoges, de recruter des contractuels supplémentaires. L'ajustement des zones est indispensable.

¹¹⁹ Les enseignants ne changent en moyenne qu'une seule fois d'affectation dans leur carrière (*Tableau de bord statistique de l'académie de Limoges*).

¹²⁰ Les enseignants de moins de 30 ans forment 11,5% des enseignants du second degré ((moyenne nationale : 14,3%).

L'ensemble de ces éléments constitue un sérieux atout pour l'académie. En revanche, il se dessine un facteur de fragilité dans une région où partenaires du système éducatif et, à un moindre degré acteurs de l'école, relèvent une évolution du public scolaire accueilli. Revient en effet constamment chez les inspecteurs l'observation qu'en dépit de la qualité et de l'inventivité de certains enseignants et de certaines équipes, souvent la réflexion pédagogique des professeurs et leur approche de la didactique des disciplines demeurent relativement défailtantes : les pratiques pédagogiques stéréotypées, décontextualisées sont fréquentes ; les enseignants font peu d'efforts pour différencier les stratégies selon leur public et pour s'adapter à sa diversité, d'où la lecture souvent formelle des réformes déjà signalée¹²¹.

La multiplication des dispositifs divers de prise en charge des difficultés scolaires s'explique en partie par cela, mais en même temps elle accentue la tendance à constater les difficultés des élèves plus qu'à rechercher réellement des réponses pédagogiques. Si la population scolaire se révèle effectivement moins respectueuse du système scolaire et ses contraintes, on ne pourra plus faire l'économie de réfléchir à ce qu'implique sur le plan pédagogique la diversité des élèves.

3. 3. Le recrutement des nouveaux enseignants

Dans le premier degré la sélection est au départ marquée : pour 160 places de 1^{ère} année à l'IUFM et 100 places au concours, l'IUFM reçoit 1600 dossiers. Au concours lui-même, on compte 5,9 candidats par place (pour 5 au niveau national). De ce fait, le niveau des enseignants recrutés est globalement satisfaisant et il n'y pas de difficulté de certification à l'issue de la formation en IUFM. Il faut noter toutefois que la répartition interdépartementale des lauréats défavorise la Creuse, département très peu demandé en premier vœu par les professeurs des écoles sortant de l'IUFM.

Dans le second degré, la carte des préparations aux CAPES est complète, à l'exception des sciences de la vie et de la terre (SVT), car la licence préparée à l'université est jugée inadaptée par l'IUFM. Les résultats varient avec les disciplines ou spécialités¹²². Lorsque la préparation associe étroitement l'IUFM et l'Université, les résultats sont bons. Cependant, à l'échelle de l'académie, le rôle des individus est essentiel. Pour certains concours devenus difficiles, l'université est en décalage avec les exigences : « la logique libérale de la préparation ne suffit plus », selon les termes du directeur de l'IUFM. L'entraînement systématique des étudiants est nécessaire, or l'université fait en général une place trop réduite aux exercices.

La formation initiale soulève les mêmes questions que partout : les inspecteurs du premier degré regrettent toujours qu'un certain nombre de gestes professionnels de base n'aient pas fait durant la scolarité à l'IUFM l'objet d'un travail suffisant et que les professeurs d'école débutants aient du mal à évaluer l'impact de leur action pédagogique sur les élèves.

L'IUFM déplore de son côté les affectations des professeurs stagiaires (PLC2) se fassent dans une « logique de gestion ». Les tuteurs des stages en responsabilité sont choisis au sein d'un vivier constitué par l'IUFM, après avis formulé par les corps d'inspection, avec

¹²¹ Voir *supra* pages 42 à 45.

¹²² Ils sont très insuffisants en Allemand, moyens ou fluctuants en Lettres, Histoire et Géographie et Anglais et supérieurs à la moyenne nationale en Physique, en mathématiques et EPS. On observe de bons résultats au concours de recrutement des CPE, malgré l'absence de support universitaire en philosophie et sociologie.

beaucoup de divergences constatées. Mais les affectations décidées en juillet sur la base des nécessités de la formation sont fréquemment remises en cause par la suite : dans certains cas même le tuteur ne serait pas volontaire. Ainsi n'utiliserait-on pas en priorité les bons conseillers pédagogiques qui ne représenteraient que 50% du nombre total. Il est vrai que c'est là un regret exprimé par les formateurs dans la plupart des académies, la nécessité de faire la rentrée dominant les procédures d'affectation. Le mode de désignation des conseillers pédagogiques devrait faire l'objet d'un nouvel arbitrage du recteur entre les points de vue des IA-IPR et du directeur de l'IUFM.

En tout état de cause, la certification des PE2 comme des PLC2 ne crée pas de problème particulier entre l'IUFM et les corps d'inspection.

La stabilité du corps enseignant, le sérieux qui lui est reconnu contribuent à coup sûr à expliquer l'efficacité globale de l'enseignement en Limousin. Pour autant, il sera nécessaire à la fois de prendre appui sur les jeunes enseignants (donc de concevoir en ce sens la formation initiale) et de faire évoluer les pratiques d'enseignement pour permettre une prise en compte pédagogique de la diversité des élèves. Faute de quoi, la tendance actuelle à distribuer les élèves dans diverses structures se renforcera et trouvera rapidement ses limites si l'évolution du public scolaire que chacun pressent en Limousin se confirme. Une autre difficulté peut provenir rapidement du départ des enseignants PEGC, la diminution du nombre des enseignants bivalents conduisant à développer les services partagés entre les petits établissements, ce qui met en cause la stabilité des enseignants et la cohésion des équipes. Cette question a d'ailleurs été soulevée dans l'académie à l'occasion de l'audit effectué des collèges ruraux, plusieurs hypothèses de gestion des personnels étant formulées, en l'absence de nouveaux CAPES bivalents, pour essayer de stabiliser les personnels.

Le sérieux des enseignants, la continuité du service d'enseignement constituent à coup sûr un point fort pour l'académie de Limoges. L'académie bénéficie également de ressources importantes, sans doute les plus importantes de France métropolitaine. Ce point est considéré comme un atout tant par les enseignants que par les partenaires de l'Ecole qui y voient tous un facteur important de la réussite des élèves ainsi qu'un apport économique à la région Limousin.

Pourtant, il semble qu'il faille nuancer cette approche : la richesse de l'académie a pour conséquence de favoriser le développement de structures et dispositifs divers qui permettent de distribuer les élèves, évitant ainsi aux équipes de s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et de renouveler leur approche de la difficulté scolaire. Les méthodes très traditionnelles d'enseignement, qui ne sont pas dépourvues d'efficacité avec une population

scolaire acceptant globalement les règles du jeu de l'école et qui en tout cas ne posent pas de problème majeur dans ce contexte, peuvent à terme se trouver en défaut avec l'évolution – attendue et annoncée – du public scolaire. Qui plus est, l'adaptation toute relative des étudiants entrant à l'université, les difficultés d'insertion professionnelle ne peuvent qu'amener des questions sur le développement des capacités d'autonomie et de mobilité des jeunes.

Couplée à la baisse démographique qui touche lourdement l'académie, l'abondance des moyens tend à conforter les politiques, traditionnelles dans la région, d'allongement de la scolarité par redoublement ou par développement de parcours particuliers, divers, mais toujours lents. Elle favorise également la dispersion extrême de l'offre de formation, freinant le développement pourtant recherché de pôles de formation. On raisonne naturellement en extension de l'offre, rarement en recherche de rationalisation. Ces politiques coûteuses, en termes de fonctionnement comme d'équipement, ne sont pas nécessairement menées au bénéfice réel des élèves qui, du fait de la commodité de la proximité, ne sont pas incités à réfléchir à un projet professionnel ou simplement à un projet de formation.

Pour autant, la réduction des dotations académiques ne peut se faire brutalement, la carte des formations ne peut évoluer sous l'injonction seule. Toute évolution de fond repose sur une analyse objective des conditions d'enseignement et de leurs effets sur les élèves. Cela implique que les autorités académiques disposent du temps – parfois long – du dialogue et puissent convaincre du bien fondé de leurs analyses. Cela suppose également une contractualisation en ce sens avec l'administration centrale et un soutien de l'autorité ministérielle.



CONCLUSION

En première analyse, la réussite de l'académie de Limoges s'impose à l'observateur : pour autant que soient fiables les données concernant les taux d'accès aux niveaux IV et V, l'académie aurait d'ores et déjà atteint les objectifs assignés au système éducatif par la loi d'orientation sur l'Education du 10 juillet 1989 : les sorties sans qualification seraient inférieures à 1%, le taux d'accès au niveau IV de formation se situerait autour de 80%.

Pourtant, cette première approche doit être nuancée. Les données statistiques disponibles présentent des contradictions difficilement explicables. Il est très improbable que les sorties sans qualification soient quasiment inexistantes : les sorties inexplicables en cours de scolarité sont en effet trop proches des moyennes nationales pour que le Limousin se détache si nettement du niveau national. Les taux d'accès au niveau IV et le pourcentage de bacheliers dans une génération, qui ne sont pas toujours cohérents, ne sont pas non plus réellement assurés. Néanmoins, vraisemblablement plus qu'ailleurs, les élèves parviennent à une qualification, une fraction importante parvient en classe terminale et l'académie obtient ainsi sur ces deux points des résultats qui sont parmi les meilleurs.

Cette réussite repose sur des atouts importants : l'Ecole est en Limousin l'objet d'un consensus social explicite, les familles en demeurent proches et les élèves en acceptent globalement les règles. Les établissements ne connaissent pas de phénomène sérieux de violence ni de rejet ; ils jouissent d'un relatif équilibre sociologique, sans concentration très marquée de population difficile. Les enseignants sont reconnus pour leur sérieux et leur engagement, ils s'absentent peu, la continuité du service est bien assurée. Ils reçoivent l'aide d'un encadrement intermédiaire solide et convaincu. La petite taille de la région renforce les liens personnels entre les responsables de l'Etat et les élus locaux qui ont établi des partenariats solides et s'attachent à apporter des réponses aux difficultés rencontrées.

Pour autant, le fonctionnement du système éducatif limousin suscite un certain nombre d'interrogations.

Les résultats scolaires obtenus le sont au prix de modalités contestables de prise en charge des élèves : l'académie, avec des différences entre les départements, se caractérise par une propension marquée à identifier les difficultés plus qu'à les prévenir ou les traiter. Elle fait montre d'une grande rapidité à distribuer les élèves dans les structures qui paraissent les mieux adaptées. Elle fait ainsi accomplir à trop d'élèves des parcours longs et compliqués, associant des redoublements en nombre élevé, l'utilisation de tous les dispositifs possibles qui permettent de prendre en charge les difficultés des élèves hors des classes ordinaires et une orientation précoce dans l'enseignement professionnel.

Il en résulte une accumulation de retards, des sorties vers la vie active sans une formation préparant à l'insertion professionnelle, par exemple avec un baccalauréat technologique tertiaire, comme une arrivée tardive dans l'enseignement supérieur et des poursuites d'études malaisées.

La faiblesse de la culture de l'évaluation dans les établissements renforce ces pesanteurs : on ne s'attache pas à analyser l'origine des difficultés des élèves pour tenter d'y porter remède ; on identifie les difficultés et on s'en remet au spécialiste compétent, membre d'un réseau d'aides dans le premier degré, enseignant d'un dispositif ou d'une structure adaptée du collège. On ne mesure pas non plus les effets des actions menées, ce qui conforte les habitudes et le conformisme.

La lecture des diverses réformes intervenues dans les écoles, collèges et lycées depuis la loi de 1989 demeure généralement formelle. La gestion de la pédagogie prévaut sur la réflexion pédagogique et didactique : on met en place les structures pédagogiques demandées ou proposées, mais on utilise des approches didactiques inchangées, reprenant les mêmes procédures quelle que soit l'organisation retenue, comme si la structure suffisait à résoudre les difficultés. Cet état de choses n'est pas propre à l'académie de Limoges. Mais, plus qu'ailleurs, semble-t-il, l'orientation tend à être le remède à un défaut de prise en charge pédagogique préalable. Bien évidemment dans ce contexte, la réflexion sur ce que pourrait être une éducation à l'orientation demeure embryonnaire et la majorité des établissements ne porte guère d'intérêt à l'élaboration par les élèves d'un projet de formation.

Ces méthodes très traditionnelles ne sont pas dépourvues d'efficacité avec une population scolaire acceptant globalement les règles du jeu de l'école et en tout cas ne posent pas de problème majeur dans ce contexte ; mais elles peuvent se trouver en défaut avec l'évolution – attendue et annoncée – du public scolaire. D'ores et déjà, elles ne paraissent pas pouvoir répondre aux questions posées par les élèves les moins autonomes ou par ceux qui sortent prématurément du système éducatif ; ces derniers en effet peuvent ne pas avoir une formation suffisante pour s'intégrer à un marché du travail étroit ou ne disposent pas de la mobilité nécessaire à la recherche d'emploi dans des régions offrant davantage de possibilités aux jeunes sortant de formation.

Paradoxalement, l'abondance des moyens d'enseignement dont dispose l'académie, certainement la mieux dotée de France, n'incite pas non plus à faire évoluer ces approches éducatives traditionnelles en Limousin. Couplée à la baisse démographique qui touche lourdement l'académie, elle tend à conforter les tendances déjà très marquées à l'allongement de la scolarité. Elle favorise la dispersion extrême de l'offre de formation, freinant le développement pourtant recherché de pôles de formation et incitant les élèves à faire des choix de proximité plus qu'à réfléchir en termes de projet professionnel ou simplement projet de formation. Il s'agit toutefois là d'une situation difficile à faire évoluer, compte tenu de l'attachement très consensuel aux structures existantes, considérées en soi comme une richesse dans une région en difficulté et dont on exclut de se demander si elles constituent un bénéfice réel pour les jeunes de la région.

PROPOSITIONS

A l'attention de l'administration centrale

- Clarifier l'organisation des académies : lever les confusions résultant de la coexistence d'une répartition des compétences définie par voie réglementaire et de nouveaux modes de gestion qui modifient de fait implicitement cette répartition ; préciser le rôle des bassins d'éducation et de formation ; préciser à nouveau les compétences de l'IUFM et du recteur dans l'élaboration des plans de formation continue.
- Assurer la continuité du pilotage académique, en évitant le départ simultané de plusieurs responsables jouant un rôle central dans ce pilotage.
- Dans les réformes et rénovations engagées, expliciter davantage les priorités pédagogiques et les finalités des dispositions arrêtées de façon à rendre plus nettement perceptibles les évolutions attendues des enseignants dans leurs pratiques et aider ces derniers à dépasser une lecture formelle ou instrumentale des demandes qui leur sont faites.
- Définir des stratégies intermédiaires venant à l'appui de ces réformes et mobiliser à cette fin les différents cadres à tous les niveaux (central, académique, départemental, local), et notamment les corps d'inspection pédagogique.
- Clarifier et homogénéiser les données de résultats, notamment concernant les taux d'accès ; préciser le degré de fiabilité de ce type de données.
- Organiser un suivi systématique des différents dispositifs de scolarisation des élèves de l'âge du collège : SEGPA, dispositifs d'aide et de soutien ; 3^{ème} d'insertion ; classes relais ; classes implantées en LP.
- Centrer la contractualisation avec l'académie de Limoges sur l'évolution de la carte des formations et sur les parcours proposés aux élèves ; soutenir l'action des autorités académiques sur les axes ainsi définis.

A l'attention des autorités de l'académie de Limoges

- Confirmer la validité de la *stratégie académique* et en poursuivre la mise en œuvre tout en lui apportant quelques infléchissements.
- Définir les actions réellement prioritaires, éviter les doublons dans l'activité des groupes, associer un cercle plus large aux réflexions académiques et simultanément recentrer les activités des cadres de l'académie sur leurs missions essentielles.
- Engager les inspecteurs territoriaux à s'impliquer davantage auprès des établissements dans la mise en œuvre pédagogique des réformes nationales comme de la *stratégie académique* et à faire remonter les observations qu'ils font sur le terrain.
- Favoriser le développement d'une culture de l'évaluation
 - en incitant les équipes enseignantes à s'attacher à une évaluation de nature formative conduisant à mettre en évidence les acquis et à rechercher l'origine de l'erreur ;
 - en engageant les équipes d'écoles et d'établissement à évaluer le résultat des actions engagées et à fonder sur de telles analyse la mise à jour de leurs projets ;
 - en développant l'exploitation et l'utilisation des évaluations nationales, notamment en favorisant l'utilisation de l'évaluation de seconde dans la relation de proximité entre les collèges et les lycées ;
 - en étudiant les possibilités de traitement académique de l'évaluation de seconde pour donner aux établissements des éléments de référence ;
 - en faisant usage des résultats à l'ensemble de ces évaluations dans le pilotage, tout particulièrement dans celui des ZEP.
- En prenant appui sur les inspecteurs et sur les formateurs, engager les équipes enseignantes à s'inscrire chaque fois que cela est possible dans une perspective de prévention, d'analyse et de prise en charge des difficultés au sein des classes au lieu de laisser prévaloir une logique de prise en charge par les seuls « spécialistes », membre de réseau d'aides, enseignant d'un dispositif spécifique etc.
- Organiser une action résolue pour modifier l'approche de l'orientation dans l'académie : dans l'esprit de l'axe de la *stratégie académique*, *Vers une orientation active*, développer l'éducation à l'orientation ; faire évoluer le fonctionnement des conseils de classes lorsqu'ils demeurent une simple instance de jugement ; conduire une action académique coordonnée sur les redoublements et l'orientation vers des dispositifs ou structures parallèles au collège.
- Accompagner cette action d'un travail de réflexion pédagogique et didactique :
 - développer une réflexion concernant la continuité des apprentissages et la diversification des pratiques à l'école primaire ;
 - renforcer les articulations entre les objectifs de la *stratégie académique* et les enseignements du second degré ;

- impliquer les corps d'inspections et les formateurs (de formation initiale et continue) dans ce travail ; conforter les compétences des formateurs en ce domaine, notamment, pour ce qui concerne le premier degré, en incitant les équipes de formateurs de chaque département à mettre en commun leurs apports spécifiques ;
- Engager un suivi systématique des élèves inscrits dans un dispositif ou une structure particulière (4^{ème} AES, 3^{ème} I, SEGPA, 4^{ème} et 3^{ème} implantées en LP) de façon à s'assurer du bien fondé de l'orientation et la qualité de l'apport pour les élèves de ces structures ; ne pas maintenir les structures qui se révéleraient ne pas constituer un bénéfice réel pour les élèves.
- Amener les établissements à remplir leur mission de suivi et d'insertion et notamment à suivre les élèves qui quittent l'établissement.
- Assurer un suivi des établissements ; développer le travail engagé dans l'audit des collèges ruraux en prenant appui sur l'expérience d'évaluation des établissements conduite dans d'autres académies, celle de Lille en particulier ; donner la priorité à l'évaluation sur le contrôle *a priori* des projets.
- Renforcer la politique déjà engagée de constitution de pôles de formation ; étudier avec la Région les modalités de révision du PRDF en liaison avec les partenaires professionnels ; développer une approche globale de la carte des formations, en élargissant le raisonnement par filières à une réflexion plus globale.
- Engager l'élaboration d'un schéma pluriannuel visant à préciser les évolutions possibles du réseau scolaire du premier degré.



Marie-Thérèse CEARD

Martine SAFRA

Jacques BRAVO

Jacques CREMADEILLS

Christine SAINT-MARC

Tristan CHALON

Jacques NAÇABAL

Francis WIEME

Ivan-Paul IVANOFF

Jean-Louis NEMBRINI

Jean-Claude LUC

ANNEXES

ANNEXE 1 : TABLE DES SIGLES

AES	Aide et soutien
AIS	Adaptation et intégration scolaires
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
BEF	Bassin d'éducation et de formation
BEP	Brevet d'études professionnelles
CAFIPEMF	Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et professeur d'école maître formateur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle, et préparation en 2 ou 3 ans aux CAP
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPPE	Cellule d'analyse et de prospective pédagogique et éducative
CAVL	Conseil académique de la vie lycéenne
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CE2	Cours élémentaire 2 ^{ème} année
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIPPA	Cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance
CLE	Comité local d'éducation
CMPP	Centre médico-psychopédagogique
CP	Cours préparatoire
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CSAIO	Chef du service académique de l'information et de l'orientation
DAET	Délégué académique à l'enseignement technique
DARIC	Délégué académique aux relations internationales
DATIC	Délégué académique aux technologies de l'information et de la communication
DDASS	Direction départementale de l'action sanitaire et sociale
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DIMOS	Division des moyens et de l'organisation scolaires
DPD	Direction de la programmation et du développement
DPTAGAD	Département d'analyse de gestion et d'administration de données
DRAC	Direction régionale de l'action culturelle
DRH	Directeur des ressources humaines
DUT	Diplôme universitaire de technologie
E/D	Nombre d'élèves par division
E/S	Nombre d'élèves par structure
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
EPS	Éducation physique et sportive
ES	Économique et social
EVS	Etablissements et vie scolaire
H/E	Nombre d'heures par élève
IA DSDEN	Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEN-ET	Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement technique

INRP	Institut national de la recherche pédagogique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IPES	Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
IVA	Insertion vie active
JAPD	Journée d'appel pour la défense
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LP	Lycée professionnel
LV1	Langue vivante 1
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale
OREF	Observatoire régional emploi formation
P/E	Nombre d'emplois pour 100 élèves
PAE	Projet d'action éducative
PE	Professeur d'école
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PLC	Professeur de lycée collège
PLP	Professeur de lycée professionnel
PRDF	Plan régional des formations
PTA	Programme de travail académique [des corps d'inspection]
RERS	Repères et références statistiques
RMI	Revenu minimum d'insertion
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
S	Scientifique
SAIO	Service académique d'information et d'orientation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
STI	Sciences et technologies industrielles
STL	Sciences et techniques de laboratoire
STS	Section de techniciens supérieurs
STT	Sciences et technologies tertiaires
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TPE	Travaux personnels encadrés
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
ZPIU	Zone de peuplement industriel et urbain

ANNEXE 2 : CIRCONSCRIPTIONS ET ETABLISSEMENTS SECONDAIRES VISITES

Lycées (LEGT et LP)

LEGT P. Eluard ST JUNIEN
Lycée d'Arsonval, Brive la Gaillarde
LEGT Suzanne Valadon Limoges
Lycée Léonard Limosin Limoges
LEGT Jean Favard Guéret
LP Saint-Exupéry Limoges
LP René Cassin Tulle

Collèges

Collège de Bonnat
Collège André Maurois, Limoges
Collège 3 rue Mauriac, Brive-la-Gaillarde
Collège de Neuvic
Collège. Eugène Jamot, Aubusson
Collège Anatole France, Limoges

Circonscriptions

Limoges II Haute-Vienne
Ussel Corrèze
Bellac Corrèze
Aubusson Creuse
Brive Sud Corrèze

ANNEXE 3 : LISTE DES ENTRETIENS REALISES

Entretiens au rectorat

1. Le recteur : entretiens réguliers
2. Le président de l'université
3. Le SGA
4. Le SGA adjoint
5. Les IA-DSDEN en entretien collectif
6. Le doyen des IPR
7. Un panel des IA-IPR et des IEN-ET
8. Le chef du département d'analyse et de gestion des données
9. Les conseillers techniques du recteur (CSAIO, DAFCO, DAET DRH, délégué aux relations internationales) en entretien collectif
10. L'assistante sociale, conseiller technique du recteur
11. le DAET, le CSAIO, le DAFCO,
12. DRH et le DPE
13. Le CSAIO et les IEN-IO
14. Le directeur de l'IUFM
15. Un panel de formateurs de l'IUFM
16. Le responsable académique de la formation des personnels (DAFPEN)
17. L'inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire et le responsable de l'équipe académique d'animation de la vie scolaire
18. L'ensemble des chefs de division et de service collectivement
19. Le chef de la DOS
20. Un panel d'inspecteurs de l'Education nationale chargés d'une circonscription du premier degré
21. Les responsables de BEF
22. Un panel de proviseurs de lycées généraux et technologiques et de proviseurs de lycées professionnels
23. Un panel de principaux de collège
24. Un panel d'adjoints de chefs d'établissement des trois catégories d'EPLE
25. Un panel de CPE
26. Les délégués élus des parents d'élèves au CAEN
27. Les délégués élus des personnels ATOSS au CAEN
28. Les délégués élus des enseignants au CAEN
29. Les délégués élus des élèves au CAVL
30. Les pilotes des divers chantiers académiques
 - Le délégué académique à l'innovation et à la valorisation des réussites,
 - Le délégué académique aux technologies de l'information et de la communication
 - Les pilotes de la Charte pour l'école du XXIème siècle etc.
 - Le responsable du groupe *Collège 2000* et un principal, membre du groupe
 - Le responsable du groupe *Lycée du XXIème siècle*
 - Le responsable de l'enseignement professionnel intégré
 - Le groupe de pilotage académique de l'adaptation scolaire et des SEGPA
 - Le coordonnateur des ZEP

Dans chaque département : entretiens dans les inspections académiques

31. L'inspecteur d'académie
32. Dans la Haute-Vienne, l'inspecteur de l'Éducation nationale adjoint à l'inspecteur d'académie ainsi qu'un panel d'inspecteurs de l'Education nationale chargés d'une circonscription du premier degré
33. Le secrétaire général de l'inspecteur d'académie
34. Les conseillers techniques de l'inspecteur d'académie
35. L'inspecteur de l'information et de l'orientation et des directeurs de CIO
36. Les chefs de la DOS, de la DPE, du service informatique, de la scolarité, individuellement
37. Les délégués élus des parents d'élèves au CDEN
38. Les délégués élus des personnels au CDEN

Entretiens avec les partenaires au niveau académique et/ou départemental

39. Le préfet de Région et le secrétaire général aux affaires régionales (SGAR)
40. Conseil régional : trois vice-présidents de la Région, le directeur général adjoint des services, le directeur de la formation, le chef du service de l'enseignement supérieur
41. Dans chaque département, le président ou un vice-président du conseil général et les chefs des services intervenant dans les questions éducatives
42. Dans chaque département, les représentants des élus locaux : AMF, ou / et fédération des maires ruraux, maires de grandes villes, Limoges notamment (élus et les chefs de service chargés de la scolarité, de l'éducation et de la caisse des écoles).
43. Les responsables départementaux des affaires sanitaires et sociales et le responsable du service de pédopsychiatrie de la Haute-Vienne
44. Le procureur général de la République et les procureurs des départements
45. Les responsables départementaux de la PJJ
46. La présidente du tribunal de grande instance de Limoges, deux juges (affaires familiales et tribunal pour enfants)
47. Les directeurs départementaux de la Police nationale
48. Les responsables départementaux de la Gendarmerie nationale
49. Les directeurs départementaux de la Jeunesse et des Sports
50. Le directeur régional du Travail et de l'Emploi (DRTE)
51. Le directeur régional des affaires culturelles (DRAC°)
52. Le directeur régional de l'agriculture et de la forêt (DRAF)
53. Les représentants des branches professionnelles et des organismes consulaires : le président du BTP, le président du MEDEF, le secrétaire général de la chambre des métiers, le directeur général de la chambre régionale de commerce et d'industrie, le président de la CG-PME