

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de DIJON

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



Inspection générale l'éducation nationale

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Dijon

NOVEMBRE 2004

*Michèle CHEVALIER-COYOT
Annie DYCKMANS-ROZINSKI
Alain HOUCHOT
Guy MENANT
Michel VALADAS*

*inspecteurs généraux de l'éducation
nationale*

*Patrice GUY
Michel GEORGET
Renaud NATTIEZ
Philippe SAUVANNET*

*inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

L'équipe qui a assuré la conduite de cette mission et la rédaction du présent rapport a bénéficié de contributions rédigées par des membres des deux inspections générales, soit à l'occasion de visites en établissements ou circonscriptions, soit pour l'analyse des dossiers. Elle remercie :

- Alain-Marie BASSY
- Patrice BRESSON
- Françoise DUCHÈNE
- Alain DULOT
- Alain HENRIET
- Michèle LEBLANC
- Michel LEBLANC
- Pierre MALLEUS
- Jean-Claude RAVAT

SOMMAIRE

Introduction.....	7
1. L'académie dans sa région.....	9
1.1. La Bourgogne : une région caractérisée par son hétérogénéité, en recherche d'équilibre et de dynamisme	9
1.1.1. <i>Les données géographiques et démographiques</i>	9
1.1.2. <i>Le contexte socio-économique</i>	11
1.2. Une académie fortement marquée par le contexte régional : quelques caractéristiques majeures du système éducatif	14
1.2.1. <i>Le système éducatif et ses territoires.....</i>	14
1.2.2. <i>Les résultats et les performances</i>	19
1.2.3. <i>Les flux d'élèves et les parcours scolaires</i>	23
1.2.4. <i>La formation professionnelle et l'insertion</i>	27
2. La prise en charge pédagogique et éducative des élèves	42
2.1. La prise en charge pédagogique	42
2.1.1. <i>Dans le 1^{er} degré</i>	42
2.1.2. <i>Dans le second degré</i>	44
2.1.3. <i>Les politiques en faveur des élèves à besoins spécifiques</i>	46
2.1.4. <i>Vers une véritable politique académique en matière de langues vivantes et l'élaboration d'une carte prospective et équilibrée</i>	52
2.1.5. <i>Les TICE</i>	55
2.2. La prise en charge éducative des élèves	58
2.2.1. <i>La vie scolaire et éducative</i>	58
2.2.2. <i>L'action culturelle</i>	63
3. Stratégie académique et pilotages territoriaux	67
3.1. Les modalités majeures du pilotage académique.....	67
3.1.1. <i>La faible prégnance du projet académique 1999-2002 et les retards de la contractualisation</i>	67
3.1.2. <i>Le pilotage pédagogique : un investissement important des corps d'inspection, un PTA de bonne facture.....</i>	67
3.1.3. <i>Un pilotage notoirement défaillant des services de l'orientation</i>	70
3.1.4. <i>Le pilotage et la gestion des ressources humaines, la formation des personnels, une préoccupation majeure.....</i>	73
3.1.5. <i>Une organisation qui limite l'efficacité de l'action académique : deux exemples convergents</i>	81
3.1.6. <i>Le pilotage des moyens et par les moyens au service de quelle politique ?</i>	83
3.2. Pilotage et territoires	86
3.2.1. <i>Pilotages départementaux.....</i>	86
3.2.2. <i>Pilotages infra-départementaux : bassins et circonscriptions</i>	90
3.3. La spécificité icaunaise	95

3.3.1	<i>L'environnement économique, culturel et social.....</i>	96
3.3.2	<i>Les performances des élèves : quelle réalité ?.....</i>	97
3.3.3	<i>Un faisceau de causes défavorables, des défaillances et des dysfonctionnements préoccupants.....</i>	104
3.4	Les pilotages à responsabilité partagée et les partenariats.....	109
3.4.1	<i>Le pilotage partagé de l'ensemble des formations professionnelles : une évolution positive et des dispositions internes à conforter.....</i>	109
3.4.2	<i>Un engagement important des IA-DSDEN en termes d'ouverture sur les collectivités territoriales et les services déconcentrés de l'Etat, des partenariats souvent pertinents.....</i>	111
3.4.3	<i>Une responsabilité partagée : la recherche commune de territoires éducatifs pertinents, des expériences et des initiatives particulièrement réussies.....</i>	112
3.5	Vers une nouvelle stratégie académique.....	115
3.5.1	<i>Vers un nouveau projet académique.....</i>	115
3.5.2	<i>Les prémisses de la nouvelle stratégie académique.....</i>	116
3.5.3	<i>Vers un nouveau mode de pilotage prenant appui sur trois piliers.....</i>	116
	Conclusion.....	119
	Note d'observations de la rectrice sur le rapport.....	121
	Annexes.....	124

Introduction

L'évaluation de l'enseignement dans l'ensemble des académies est un exercice mené conjointement par les deux inspections générales depuis 1998 à la demande du ministre de l'Education nationale. L'étude approfondie du fonctionnement du système éducatif dans l'académie de Dijon, conduite tout au long de l'année scolaire 2003-2004, n'est donc pas conjoncturelle mais s'inscrit logiquement dans le cadre du programme pluriannuel de travail ainsi confié aux inspections générales.

La méthodologie adoptée repose sur un travail d'investigation et d'analyse approfondies entrepris dès juillet 2003 et passant par :

- la collecte et l'analyse de données,
- la conduite d'entretiens avec les différents acteurs et partenaires du système éducatif tant au niveau académique que départemental,
- la visite de douze établissements du second degré et de quatre circonscriptions du premier degré.

Ainsi, à partir du croisement des données brutes recueillies et des informations résultant des différentes rencontres de terrain, des problématiques majeures, spécifiques à l'académie, ont pu être identifiées et présentées à l'autorité académique avant d'être étudiées dans le cadre d'un travail interactif.

L'étude réalisée porte, notamment, sur :

- la stratégie académique et le pilotage aux différents échelons territoriaux,
- l'offre de formation professionnelle et l'insertion des jeunes,
- les parcours et les résultats scolaires ainsi que les flux d'orientation.

Elle débouche sur un certain nombre de recommandations ou préconisations dans ces domaines où subsistent de véritables marges de progrès.

Compte tenu de la spécificité des réalités observées dans l'Yonne, l'enseignement, dans ce département, fait l'objet d'une étude particulière dans le rapport.

Le rapport comporte trois parties : la première situe l'académie dans sa région ; c'est en quelque sorte l'état des lieux géographique, socio-économique et culturel. La deuxième est consacrée à l'analyse des problématiques liées à la prise en charge pédagogique et éducative des élèves. La dernière partie est toute entière consacrée aux pilotages, à l'exercice des responsabilités partagées et à l'esquisse de la nouvelle stratégie académique.

Toutes les informations et données statistiques recueillies l'ont été au cours de l'année scolaire 2003-2004. Le rapport ne prend donc pas en compte des éléments plus récents qui ont

pu intervenir depuis sa rédaction. Il fait néanmoins état de changements ou d'amorces de changements qui ont pu intervenir pendant l'année d'étude, attestant sans doute en cela d'un premier effet de la démarche d'évaluation mise en œuvre.

L'équipe d'évaluation tient à souligner la très grande qualité de l'accueil qui lui a été réservé, la disponibilité des acteurs rencontrés et la richesse du dialogue qui s'est instauré avec la rectrice et ses collaborateurs tout au long de l'opération.

1. L'académie dans sa région

1.1. La Bourgogne : une région caractérisée par son hétérogénéité, en recherche d'équilibre et de dynamisme

Terre d'équilibre et de contraste, la Bourgogne, tant d'un point de vue géographique que socio-économique, est une région centrale, au cœur de l'hexagone.

Elle fait partie des cinq régions qui n'ont ni littoral maritime, ni frontière continentale. Elle possède, en revanche, des frontières communes avec six autres régions, mais elle est plus particulièrement **confrontée aux forces centrifuges qu'impose la proximité des pôles parisien et lyonnais**. Cette position centrale s'accompagne d'un réseau routier et ferroviaire particulièrement développé. C'est ainsi que la Bourgogne se place au 4^{ème} rang des régions pour les kilomètres de routes nationales par habitant, au 2^{ème} rang pour les voies ferrées, et au 1^{er} rang pour les autoroutes, ce qui en fait un lieu de passage et un carrefour de communication, tant national qu'europpéen. D'un point de vue socio-économique, elle présente beaucoup d'indicateurs proches de la moyenne provinciale.

1.1.1. *Les données géographiques et démographiques*

a) Une région vaste mais faiblement peuplée, des villes à taille humaine et un caractère rural très marqué

Avec une superficie de 31 582 km², la Bourgogne est l'une des régions les plus étendues d'Europe. Elle couvre 6 % du territoire métropolitain et se place, ainsi, au 6^{ème} rang des régions françaises pour sa superficie, mais au 16^{ème} rang, seulement, pour sa population. La Bourgogne est faiblement peuplée. Elle connaît une densité de population deux fois moindre que la moyenne nationale : 51 habitants au km², ce qui contraste vivement avec les deux importantes régions voisines de Rhône-Alpes (129 habitants au km²) et surtout de l'Ile-de-France (912 habitants au km²). Avec 1 610 067 habitants, elle représentait, au recensement de 1999, 2,8 % de la population métropolitaine (contre 5 % il y a deux siècles).

La zone la plus peuplée se situe sur l'axe Dijon - Beaune - Chalon-sur-Saône - Mâcon, avec une bifurcation sur l'arc d'Autun - Montceau-les-Mines - Le Creusot. Les deux autres axes de peuplement relativement dense suivent la vallée de l'Yonne, d'Auxerre à Sens, et le Val-de-Loire, de Nevers à Cosne-sur-Loire. En revanche, l'espace central (Morvan) est faiblement peuplé : dans 48 cantons (sur 174), la densité est inférieure à 20 habitants au km².

La répartition de la superficie entre espace à dominante urbaine et espace à dominante rurale est de l'ordre de un tiers/deux tiers alors qu'en métropole, seulement 18 % de la population vit en zone rurale.

Dans l'espace à dominante rurale, il convient de distinguer :

- **le « rural isolé »** comme le Morvan ou la Puisaye où la très faible densité de population génère des difficultés importantes en termes d'organisation scolaire notamment ;
- **les terroirs**, principalement constitués des zones viticoles comme en Côte-d'Or, dans l'Yonne (Chablis) et en Saône-et-Loire, où cohabitent des populations aisées et une main-d'œuvre appartenant à des catégories socio-professionnelles défavorisées.

L'espace à dominante urbaine est constitué :

- de villes à taille humaine, c'est **l'urbain traditionnel**, dont seulement 16 comptent plus de 10 000 habitants. L'agglomération de Dijon (237 000 habitants), qui concentre 15 % de la population régionale, ne se situe qu'au 26^{ème} rang des agglomérations nationales ;
- de zones dites « **rurbaines** », banlieues de villes moyennes ou zones autrefois rurales dans lesquelles viennent s'installer des populations urbaines, souvent peu stables à la recherche de meilleures conditions de vie à moindre coût.

b) Un dynamisme démographique faible et inégal

La Bourgogne est la région de France dont la population a le moins varié entre le recensement de 1990 et celui de 1999.

Le solde naturel n'est excédentaire que de 330 personnes en 2002, soit deux fois moins qu'en 2001, et souligne le ralentissement régulier du rythme des naissances. On observe une baisse de 3,2 % sur un an et un retour de la natalité au niveau de 1994, soit 10,9 %, ce qui place la Bourgogne en dessous du taux de natalité national (12,8 %). Ce phénomène est à mettre, notamment, en relation avec le vieillissement de la population bourguignonne.

Les départs de population l'emportent sur les arrivées. En effet, de très nombreux jeunes partent à Paris ou à Lyon pour poursuivre des études supérieures ou trouver un emploi. Les chiffres sont, à cet égard, éloquents puisque, déjà en 1999, le pourcentage de bacheliers de plus de 25 ans représentait 23,6 % de la population totale de la région contre 29,8 % en France métropolitaine alors que dans le même temps, l'académie de Dijon comptait pratiquement le même pourcentage de bacheliers dans une génération qu'en France métropolitaine.

Corrélativement, lors de la dernière décennie, le vieillissement de la population a été, ici, plus sensible que dans l'hexagone : 23,3 % de la population a moins de 20 ans (24,6 % pour la métropole), 24,7 % plus de 60 ans (21,3 % pour la métropole).

Toutefois, ces constats globaux masquent des tendances contrastées selon les départements : **La croissance démographique se concentre dans l'Yonne qui bénéficie de la proximité de l'Ile de France et la Côte-d'Or, tandis que la Nièvre et la Saône-et-Loire voient leur population décroître.**

La Côte-d'Or est le département qui abrite la population la plus jeune de la région. Elle profite de l'implantation de l'université de Bourgogne à Dijon. La part des moins de 20 ans dépasse 24 % et seul un « Côte-d'Or » sur cinq a soixante ans ou plus. A l'inverse, dans la Nièvre, les jeunes ne représentent que 21 % de la population contre 29 % pour les personnes âgées. (*Tableaux de l'économie bourguignonne, INSEE 2000*)

Cette situation n'est pas sans incidence sur l'évolution des effectifs scolaires : entre 1992 et 2002, la démographie scolaire (tranche d'âge des 2/16 ans) a diminué près de deux fois moins en Côte-d'Or (-6,4 %), et près de trois fois moins dans l'Yonne (-4,1 %) que dans la Nièvre (-11,7 %) et en Saône-et-Loire (-11,5 %) (*Indicateurs DEP*).

Les projections effectuées montrent que ces tendances devraient se confirmer dans les années à venir.

1.1.2. Le contexte socio-économique

a) Une structure sociale moins favorable qu'au plan national

Les données récentes montrent, sur la base du recensement de 1999, que 40,6 % des moins de 16 ans sont des enfants d'ouvriers contre 35,3 % au plan national. Les enfants de cadres et de professions intermédiaires, qui représentent 33,3 % au plan national, ne représentent que 28,2% au plan régional. Ce constat est cohérent avec l'évolution enregistrée entre les recensements de 1990 et 1999. La part d'enfants d'ouvriers a moins diminué en Bourgogne (-4,2 points) que sur le territoire métropolitain (-5,5 points). Dans le même temps la proportion d'enfants de cadres et de professions intermédiaires a augmenté de façon moindre (+ 1,4 point en Bourgogne contre +1,9 point au plan national).

b) Des indicateurs économiques proches des valeurs nationales

En termes de PIB/habitant, la Bourgogne se situe, en 2002, un peu en dessous du niveau métropolitain (22 511 euros contre 25 153) et quasiment au niveau provincial (22 037 euros), mais au 9^{ème} rang national.

Il faut noter, toutefois, que ce type d'indice rapporté au nombre d'habitants favorise les régions peu denses.

Le revenu fiscal par unité de consommation qui place la région au 8^{ème} rang national, confirme cette tendance : 13 558 euros/habitant en Bourgogne pour 13 426 euros en France provinciale et 13 949 euros au niveau national. Dans la région, 48,8 % des foyers sont imposés fiscalement contre 49,6 % en France.

D'autres indicateurs attestent de cette situation relativement favorable :

- le taux de chômage est inférieur d'un point à la moyenne nationale ; la proximité de pôles d'emploi forts comme Lyon et Paris n'y est pas étrangère.

- les proportions de Rmistes, de bénéficiaires de la couverture maladie universelle (CMU) et de boursiers dans la tranche haute du collège, sont inférieures aux valeurs nationales. Cette moindre précarité globale recouvre des réalités différentes selon les départements. En juin 2002, la proportion de Rmistes pour mille habitants est de **21,5** en Bourgogne contre **31,2** sur le territoire métropolitain (*Source : INSEE-CNAF*). En septembre 2001, la Bourgogne compte **5,8 %** de bénéficiaires de la CMU complémentaire contre **6,9 %** en métropole. (*Source : CNAF*). **C'est le département de la Nièvre qui présente la proportion la plus élevée de Rmistes et de boursiers, loin devant l'Yonne et la Saône-et-Loire, tandis que la Côte-d'Or a les pourcentages les plus bas.**

c) Une infrastructure économique diversifiée

Bien que carrefour de communication, la Bourgogne rencontre des problèmes d'accessibilité. La desserte de la région n'est pas homogène : entre les deux aires les plus accessibles, Val-de-Saône à l'est, couloirs icaunais et ligérien à l'ouest, se situe une zone plus enclavée qui s'étire sur les plateaux et la montagne morvandelle. Les liaisons est-ouest sont difficiles.

Neuf pôles regroupent l'essentiel des emplois de la région : Dijon, Beaune, Chalon-sur-Saône, Autun, Le Creusot – Montceau-les-Mines, Mâcon, Sens, Auxerre et Nevers.

° Le poids persistant de l'agriculture

Le poids économique de l'agriculture est plus important en Bourgogne que dans l'ensemble du pays. En 1999, la superficie agricole utile représentait 59 % de l'espace bourguignon, soit 1,9 millions d'hectares. Ce taux est nettement supérieur à celui observé en France (54,5 %) (*Tableaux de l'économie bourguignonne, INSEE 2000*). **La part du territoire consacrée à l'agriculture est plus élevée en Saône-et-Loire et dans l'Yonne où la superficie agricole utile représente respectivement 65 % et 60 % de la surface totale, contre 54 % en Côte-d'Or et 58 % dans la Nièvre. Les terres arables sont concentrées en Côte-d'Or et dans l'Yonne (respectivement 31 % et 36 % du total régional), les terres viticoles en Côte-d'Or et en Saône-et-Loire.**

° Des activités industrielles diversifiées

La Bourgogne est aussi une région de tradition industrielle. L'industrie est à l'origine de 22,2% de la valeur ajoutée régionale contre 29 % au niveau national. Elle n'occupe plus que 21,2 % (18 % pour l'ensemble de la France) des emplois régionaux en 2000 contre 27 % en 1982. Les activités industrielles sont diversifiées. Les quatre premiers secteurs d'activité sont la métallurgie et transformation des métaux, la chimie (caoutchouc et matières plastiques), les industries des équipements mécaniques et les industries agroalimentaires. **L'Yonne est le département le plus industrialisé (28,2 %) devant la Nièvre (27,9 %), la Saône-et-Loire (26,9 %) et la Côte-d'Or (23,9 %) (*Tableaux de l'économie bourguignonne, INSEE 2000*).**

° **Un secteur tertiaire en essor mais moins représenté en Bourgogne qu'au niveau national**

Le secteur tertiaire contribue pour 65,7 % à la valeur ajoutée régionale, en 2000, contre 61,8 % dix ans plus tôt. La Bourgogne est moins tertiaire que la France et que l'ensemble de la province : ce secteur d'activité regroupe 67 % des emplois de la région, contre plus de 72 % au niveau national. Seule la Côte-d'Or, avec plus de 70 % d'emplois dans le tertiaire, avoisine le niveau national.

A la fin de l'année 2000, avec 60 200 salariés, la fonction publique regroupe un peu plus de 9% de l'emploi bourguignon. Si l'on prend en compte également la fonction publique territoriale (422 000 salariés en 1998) et la fonction publique hospitalière (224 000 en 1999), cela représente plus de 19 % de l'emploi total.

En conclusion, par delà une situation centrale et moyenne, la Bourgogne offre donc de forts contrastes. Si elle est relativement favorisée du point de vue des revenus, elle se caractérise aussi par une forte ruralité aux réalités diverses, un vieillissement très marqué et une densité de population très faible, équivalente à celle de l'Auvergne.

Par ailleurs, on relève de fortes disparités à l'intérieur même de son territoire qui se révèle, à la lecture de nombreux indicateurs, hétérogène : la Côte-d'Or , département plus riche et dynamisé par l'agglomération dijonnaise, l'Yonne marquée positivement, sur le plan démographique, par la proximité de la région parisienne, mais aussi négativement dans la mesure où les nouveaux arrivants sont en moyenne plus défavorisés que l'ensemble de la population, la Saône-et-Loire qui commence à voir sa population diminuer et la Nièvre qui ne cesse de se dépeupler.

Proche de la moyenne nationale pour les principaux indicateurs économiques, assez nettement en dessous pour les indicateurs socio-culturels, la Bourgogne dispose d'un système éducatif qui présente *a priori* plusieurs caractéristiques structurelles qu'il convient de relever : faible poids de l'enseignement supérieur, poids considérable de l'apprentissage, coûts éducatifs et pédagogiques plus élevés que la moyenne nationale.

Le contexte régional, fait de contrastes marqués, ne manque pas d'influer sur l'identité de l'académie, sur les caractéristiques de son système éducatif et sur la nature des évolutions à prévoir.

1.2. Une académie fortement marquée par le contexte régional : quelques caractéristiques majeures du système éducatif

1.2.1. Le système éducatif et ses territoires

L'académie se caractérise par un territoire composite au sein duquel cohabitent les microstructures des zones rurales de l'ensemble des départements et des « macrostructures » très présentes, notamment, dans le nord de l'Yonne. L'infrastructure scolaire de ce département offre, en effet, la plus forte proportion de collèges de plus de 750 élèves, de lycées professionnels de plus de 600 élèves et de lycées d'enseignement général et technologique de plus de 1500 élèves (exemple de la cité scolaire de Sens avec près de 3000 élèves).

Cette caractéristique composite du territoire de l'académie rend la réponse éducative assez difficile à définir en termes de projet global.

La transformation d'une part importante du milieu rural agricole, conjuguée à la baisse démographique ayant conduit à la quasi-désertification de certains territoires, y compris au centre de la région, a entraîné des mouvements de population nécessitant de regrouper, dans la plupart des « centres bourgs » sur un même site, un ensemble, parfois un peu composite, de formations générales, technologiques et professionnelles. **Une nouvelle étape de recomposition de la réponse éducative se fait jour actuellement** pour laquelle, au développement des différentes formes d'intercommunalités, devrait correspondre une démarche de mutualisation, de mise en réseau des établissements.

La ruralité est bien réelle mais pas omniprésente. Pour importante qu'elle soit, la ruralité de la Bourgogne n'est ni vécue, ni présentée localement comme un thème central au cœur de toutes les préoccupations, comme c'est le cas dans des académies comme Clermont-Ferrand ou Limoges. Elle est **une donnée non générale et surtout contrastée au sein de l'académie** (le département de la Nièvre étant le plus concerné) **ainsi qu'à l'intérieur de chaque département** (le Charolais et le Louhannais en Saône-et-Loire, l'Auxois, le Morvan ou le Chatillonnais en Côte-d'Or, l'Avalonnais, la Forterre ou la Puisaye dans l'Yonne).

a) Tous les indicateurs et les caractéristiques d'une académie à forte dominante rurale

Globalement, les indicateurs territoriaux de l'académie sont assez proches de ceux des académies les plus rurales de France. La population rurale représente un habitant sur trois (32,87 %). Dans la Nièvre, cette proportion est de un habitant sur deux (49,34 %). Plus significatifs encore sont les indicateurs de la population du rural dit « isolé » avec, pour l'académie, un pourcentage de 22,08 %, soit près du double de la proportion nationale. La

densité de la population scolarisable (2-16 ans) de 9,07 jeunes au km², est inférieure à la moitié de la densité nationale (20,61) avec une valeur minimale de 5,31 dans la Nièvre.

L'éparpillement des structures d'accueil et le débat récurrent sur la pertinence des microstructures sont le lot de toutes les académies à forte dominante rurale. Celle de Dijon n'échappe pas à la règle.

° **Un réseau d'écoles éparpillé, des écoles maternelles à redynamiser, des circonscriptions écartelées**

Plus de deux écoles sur trois (68,4 %, soit le plus fort taux de France) ont 3 classes et moins et même près de trois sur quatre (73,9 %) dans l'Yonne. Si, au niveau académique, le pourcentage d'écoles à une classe est de 27,2 %, (ce qui est élevé mais, eu égard à sa dominante rurale, assez compréhensible), il est *a priori* surprenant de constater que le département de la Côte-d'Or arrive, sur ce critère, malgré l'agglomération dijonnaise, largement en tête avec un pourcentage de 32,3 %, soit près d'une école sur trois. De fait, ces très nombreuses entités répertoriées comme écoles ne sont que des composantes de RPI éclatés. Sur la dernière décennie, le nombre d'écoles à classe unique a diminué d'à peine 4 %. Ici comme ailleurs, il apparaît bien que les dernières classes uniques sont et seront difficiles à fermer.

Le réseau des écoles maternelles rurales, plus encore que celui des écoles élémentaires, est dispersé et constitué de microstructures dont l'équipement ne permet pas toujours d'assurer un accueil satisfaisant des enfants. Celui-ci s'organise, bien souvent, en fonction des places disponibles, sans une véritable interrogation sur les conditions offertes. Ainsi, nombreuses sont les classes uniques regroupant des enfants de 2 à 5 ans dans des locaux peu adaptés. Au gré des conditions locales et de l'évolution ponctuelle des effectifs, des regroupements d'enfants sont organisés dont la pertinence éducative est loin d'être convaincante. Tel est le cas, par exemple, dans un RPI de 7 classes en Puisaye, où le directeur a regroupé des grandes sections avec les CE1 dans une classe de 28 élèves, confiée à la seule institutrice non formée de l'école, et sans aménagement des locaux.

L'accueil des enfants de deux ans est assez massivement situé en zone rurale. La Nièvre est le département qui en accueille le plus avec 37 % de la classe d'âge, soit près de 8 points au dessus de l'indicateur académique (29,3 %). Le département de l'Yonne, bien que fortement rural, fait figure d'exception en la matière, avec seulement 18,7 %.

Cet accueil a tendance à être considéré, par l'institution, comme une simple variable d'ajustement alors que les acteurs des milieux ruraux défavorisés y voient, au contraire, un service public indispensable. Le rural isolé, notamment, est confronté à de grandes difficultés économiques et sociales avec pour conséquence des carences éducatives notoires. La question de la prévention devient alors déterminante et passe, bien souvent, par l'accueil de la petite enfance.

En Côte-d'Or, une politique de cadrage assez ferme est menée par l'IA-DSDEN, malgré une forte pression des familles du rural, venant travailler dans l'agglomération dijonnaise et qui ne trouvent pas de place en crèche ou halte garderie, en nombre suffisant.

Laissée, encore bien souvent, à l'appréciation des IEN, cette question, qui implique à la fois des choix sur le fond et des décisions en termes de gestion des emplois, n'est cependant pas suffisamment prise en charge. **Une clarification à l'échelon académique et départemental s'avère nécessaire. La recherche d'appuis, de collaborations et de cohérence avec les autres institutions ou services en charge de l'enfance (Conseil Général, DDASS...) est souhaitable.**

L'éparpillement des structures d'accueil n'est pas sans incidence sur le fonctionnement des circonscriptions dont certaines sont « écartelées ». L'éloignement des écoles du siège de la circonscription, mais aussi leur éloignement entre elles, pose clairement **la question du lien pédagogique, de la mobilisation des enseignants et de l'équipe de circonscription, sur un projet commun.** Par exemple, dans la circonscription de Clamecy-Val-de-Loire (Nièvre), qui comporte 9 secteurs de collèges, 100 communes et pas moins de 83 écoles, les problèmes matériels de déplacements (durée, coût) sont une préoccupation constante pour l'IEN qui ne peut répondre à la demande. Plus grave est la difficulté de trouver des enseignants volontaires pour des stages de formation continue lorsque ceux-ci sont centralisés à Nevers, par exemple, ville particulièrement excentrée par rapport au département de la Nièvre. Il en résulte un isolement certain des enseignants qui ne peut être contrebalancé que par des actions de proximité, à l'initiative de l'équipe de circonscription.

° **Peu de véritables microstructures au niveau des collèges**

Avec environ un collège sur quatre (24,1 %) de moins de 250 élèves, l'académie n'est, sur ce critère, qu'à cinq points au dessus de la moyenne nationale. Cela n'a rien d'excessif eu égard à ses indicateurs de ruralité et en comparaison avec d'autres académies à forte dominante rurale.

L'académie de Dijon possède, certes, 24 collèges compris entre 100 et 200 élèves, mais aucun de moins de 100 élèves. Le plus petit collège est celui de Liernais, en Côte-d'Or, avec une centaine d'élèves.

L'approche et le traitement de la problématique des petits établissements ruraux de proximité varient d'un département à l'autre. Ainsi, la Saône-et-Loire et l'Yonne, avec respectivement 15,4 % et 16,2 % de collèges de moins de 250 élèves, sont évidemment moins concernés que la Nièvre qui en possède près de un sur deux. La Saône-et-Loire, notamment, ne compte aucun collège de moins de 200 élèves.

En prenant comme référence le « **plancher qualitatif** » de deux divisions par niveau (*indicateur retenu lors du colloque international « territoires éducatifs et gouvernance » de Clermont-Ferrand des 14 et 16 avril 2003*), on constate que la quasi-totalité des collèges

(93%) répond à cette « norme ». Seuls 11 des 163 collèges de l'académie ont, ne serait-ce qu'à un niveau, une seule division.

La question du devenir des petits collèges ruraux est donc, dans cette académie, plutôt moins prégnante qu'elle ne l'est dans d'autres académies à forte dominante rurale. Cette situation ne préjuge en rien d'éventuelles difficultés à terme, compte tenu des mouvements migratoires qui affectent encore le rural isolé.

b) Toutes les composantes et tous les clichés, au demeurant très classiques, de la problématique de la ruralité

En Bourgogne, comme ailleurs, la population rurale a changé. La vieille représentation d'un espace rural tranquille et uniforme dans ses réalités géographique, sociale et culturelle n'est plus. Les évolutions démographiques ont transformé l'espace rural en une diversité de territoires ruraux. Les néo-ruraux ou « rurbains », notamment, ont des habitudes et **des exigences** en matière d'équipements publics.

° **S'agissant du premier degré, la restructuration « classique » du réseau des écoles rurales est manifestement en panne.** Aujourd'hui, tous les interlocuteurs semblent avoir abandonné l'idée de constituer de nouveaux regroupements intercommunaux et ont le sentiment d'être allés au bout de ce qui pouvait être fait en la matière.

Dans la Nièvre, qui a une expérience très ancienne des regroupements (tout comme la Côte-d'Or), près d'une commune sur deux (44,8 %) participe à un RPI, soit sensiblement le cinquième des effectifs et des classes. Dans la circonscription de Clamecy-Val-de-Loire, notamment, nombreux sont les RPI à deux classes, une pour la maternelle et l'autre pour l'élémentaire. On se retrouve, ainsi, avec le regroupement de deux classes uniques.

Ici comme ailleurs, **l'intercommunalité, levier indispensable de l'aménagement du territoire en général et de l'espace rural en particulier, ne se saisit que rarement de la compétence scolaire, il est vrai, facultative.** D'aucuns affirment que les établissements publics de coopération intercommunale ne sont pas les territoires pertinents de la « scolarisation ». En Saône-et-Loire, par exemple, seule la communauté de communes d'Autun a pris cette compétence, et l'entretien avec l'association des maires ne laisse pas entrevoir un changement radical en la matière.

En fait, cette académie, comme d'autres à forte dominante rurale, est l'illustration d'un impérieux besoin de cohérence et de lisibilité des territoires de l'école qui devraient être le plus proche possible de la vie réelle et de l'administration commune. Or, **force est de constater la non concordance des référents communaux et intercommunaux avec les structures scolaires** (circonscriptions, RPI, bassins, secteurs de collèges). Les périmètres scolaires ne correspondent pas à ceux des nouveaux Etablissements publics de coopération intercommunale (EPCI). Ainsi, par exemple, ce RPI de la Nièvre, à cheval sur deux secteurs

de collèges (Prémery et Guérigny) et qui, par rapport à la communauté de communes « du bon pays », retire une commune à l'ouest, en rajoute quatre au sud et une au nord... Ou ce RPI de Saône-et-Loire éclaté sur trois communes (dont une seule rattachée à la communauté de communes de Chalon), deux cantons et deux secteurs de collèges... Ce sont deux mondes qui vivent côte à côte et non ensemble. **Les territoires de l'école ne devraient-ils pas se mettre en cohérence avec les nouveaux territoires des EPCI et non les chevaucher voire les perturber ? On observe, à décharge, que ceux-ci se sont constitués sans tenir compte de la dimension éducative.**

Même si la situation évolue lentement (ainsi, les deux communautés de communes de Prémery et Clamecy s'appêtent à se saisir de la compétence scolaire), **l'école reste encore très souvent et avant tout « l'affaire du maire »**. Bien plus qu'un équipement, elle est un lieu de vie sans lequel « la commune perdrait toute attractivité vis-à-vis des nouveaux arrivants potentiels ». Il se dégage de certains entretiens avec les élus **un sentiment très fort d'appropriation de l'école.**

Le département de la Nièvre, notamment, justifie cette très forte solidarité de la population pour l'école par la dépendance psychologique de cette population vis-à-vis du monde extérieur, en général, et de l'État, en particulier, vers lequel elle se retourne spontanément. **L'école rurale, en l'occurrence, est « un petit bout » de l'État, au sein de la commune, à préserver.**

Si l'intercommunalité ne se saisit pas ou peu de la compétence scolaire, c'est précisément parce que cette saisine passe **par une rupture partielle du lien historique qui lie l'école à la commune**. Les inévitables « crispations » qui en résultent sont gérées, en première ligne, par les IEN, puis par les IA-DSDEN dans le cadre du redoutable exercice de la carte scolaire pour lequel les discours de « maintien » et de « conservation » sont largement majoritaires.

Le schéma territorial (sur lequel travaillent actuellement les quatre IA-DSDEN), en tant qu'instrument de réflexion, de concertation, de transparence, de prospective et donc d'anticipation, permettra probablement à l'intercommunalité d'aborder cette compétence avec plus de sérénité.

° **Pour les petites structures rurales la problématique récurrente est celle de la corrélation entre la taille de la structure et les performances.**

Dans cette académie, aucune réponse tranchée ne saurait être apportée dans la mesure où tous les cas de figure existent. Tout au moins peut-on s'interroger, dans certains cas, sur la question de savoir ce qui, du contexte de ruralité et d'isolement ou de la taille de la structure, est à l'origine des difficultés rencontrées par ces établissements. Ainsi, dans ce petit collège de la Puisaye de moins de 200 élèves, particulièrement représentatif d'une ruralité profonde, il ressort de l'analyse que les avantages de la petite structure, à savoir des conditions de vie et de travail agréables, un climat général paisible et surtout un suivi individualisé des élèves par l'équipe pédagogique, ne permettent pas d'améliorer sensiblement les résultats et tout

particulièrement la déperdition en cours de scolarité qui est très forte. Le manque d'émulation, l'équipe enseignante restreinte, l'offre insuffisante de formation qui pénalisent traditionnellement les établissements de petite taille sont, probablement, pour partie, à l'origine de ces difficultés. Force est toutefois de constater que le « gros » collège voisin de plus de 500 élèves est confronté aux mêmes problèmes. Cela laisse à penser, au moins localement, que ces difficultés sont essentiellement imputables au contexte de ruralité et d'isolement (enclavement, manque d'ouverture culturelle, transports, etc...), la taille de la structure opérant comme un jeu à somme nulle.

1.2.2. Les résultats et les performances

a) Diplôme national du brevet

Taux de réussite au brevet, série par série

	1999	2000	2001	2002	2003
Série collège académie	76,36 %	78,83 %	78,07 %	79,07 %	76,15 %
Série technologique académie	75,23 %	75,00 %	73,85 %	81,08 %	81,38 %
Série professionnelle académie	79,16 %	80,03 %	81,08 %	68,46 %	82,98 %
Taux global académique	76,32 %	78,53 %	78,40 %	78,87 %	76,77 %
Taux global métropolitain	75,2 %	78,2 %	78,2 %	78,6 %	78,3 %

Service statistique académique

Contrairement à ce qui se passe au niveau national où la série collège enregistre toujours **le taux de réussite le plus élevé, devant la série technologique et la série professionnelle, dans l'académie, le taux de réussite de la série professionnelle est régulièrement supérieur (sauf en 2002) à ceux des deux autres séries.** Qui plus est, depuis deux ans, la série technologique enregistre de meilleurs résultats que la série collège. Cela est d'autant plus remarquable que, comme l'indiquent les chiffres donnés ci-dessus, les résultats de l'académie au brevet sont régulièrement légèrement supérieurs aux résultats métropolitains, suivant des fluctuations du même ordre, sauf en 2003 où ils accusent une baisse beaucoup plus importante. Ces résultats sont à relativiser en prenant en compte la spécificité de l'académie de Dijon où les sorties d'élèves (hors éducation nationale), avant la troisième, sont importantes. Par ailleurs, ils recouvrent des réalités différentes selon les départements, comme l'indiquent les chiffres ci-dessous.

Taux global de réussite au brevet, département par département

	1999	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	78,09 %	79,60 %	79,68 %	80,28 %	79,08 %
Nièvre	77,25 %	78,84 %	79,27 %	77,95 %	75,95 %
Saône-et-Loire	73,50 %	76,37 %	76,25 %	77,50 %	76,74 %
Yonne	77,91 %	80,56 %	79,53 %	79,62 %	73,71 %
Académie	76,32 %	78,53 %	78,40 %	78,87 %	76,77 %

Service statistique académique

Sont à noter, sauf en 2003, les résultats relativement bons de l'Yonne par rapport à ceux des autres départements, ce qui mérite d'être souligné, compte tenu du contexte et ne s'explique

pas par les sorties d'élèves avant la troisième. En effet, sauf en 4^{ème}, les taux de sorties enregistrés sont inférieurs aux taux académiques.

On peut alors se demander **si la valeur relative, attribuée jusque-là par l'institution au brevet, est de nature à permettre de considérer les résultats comme un indicateur fiable de l'efficacité et de l'efficience du service public d'éducation.**

b) Diplômes professionnels de niveau V

Taux de réussite au certificat d'aptitude professionnel (CAP)

	1999	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	75,2 %	76,6 %	79,4 %	74,8 %	73,5 %
Nièvre	75,3 %	76,8 %	81,1 %	75,2 %	76,6 %
Saône-et-Loire	75,4 %	79,2 %	78 %	75,6 %	74,5 %
Yonne	73,5 %	73,9 %	77,9 %	72,2 %	72,4 %
Académie	75 %	77 %	78,9 %	74,6 %	74,1 %

Source SSA

Taux de réussite au brevet d'études professionnelles (BEP)

	1999	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	73,1 %	73,4 %	75,2 %	73,2 %	74,3 %
Nièvre	70,8 %	70,4 %	77,2 %	71,8 %	77,5 %
Saône-et-Loire	69,5 %	70,1 %	69,6 %	73,2 %	72,5 %
Yonne	73 %	69,7 %	74,2 %	73,2 %	71,8 %
Académie	71,5 %	71,1 %	73,4 %	73,6 %	73,7 %

Source SSA

Les résultats académiques obtenus au CAP pour les candidats sous statut scolaire (y compris ceux inscrits au CNED) et les candidats individuels, sur les 5 dernières années, après avoir culminé à près de 79 % en 2001, sont en baisse sensible, en particulier à la session 2003. Cette tendance est en corrélation avec la baisse régulière et forte des effectifs de candidats concernés : 7926 en 1999 pour 5513 en 2003, ce qui correspond aux nombreuses fermetures de sections opérées durant cette période (ce n'est pas spécifique à l'académie). Les effets de la relance des CAP en 2001-2002 ne seront sensibles qu'à partir de la session 2004.

Les résultats académiques obtenus au BEP pour les candidats sous statut scolaire et les candidats individuels, contrairement à ce qui se passe pour les CAP, sont en hausse durant les trois dernières années. En revanche, la baisse des effectifs des candidats concernés, si elle est moins importante que pour les CAP, est néanmoins substantielle puisque l'on « perd » près de 1300 candidats en cinq ans.

Le cumul des baisses d'effectif des candidats aux diplômes de niveau V pour les élèves sous statut scolaire (public et privé) et les candidats individuels, est donc très important puisque l'on passe de près de 16000 en 1999 à environ 12000 en 2003 soit une baisse d'environ 25 %. **Ce constat particulièrement préoccupant est toutefois à référer à l'évolution des effectifs correspondants de l'apprentissage.**

Une attention plus précise aux résultats départementaux montre qu'ils ne suivent pas tous la même tendance.

- Dans la Nièvre, alors que les résultats au CAP sont assez régulièrement supérieurs à ceux des autres départements, il n'en est pas de même pour le BEP où les résultats sont nettement plus fluctuants.
- Dans l'Yonne, on constate une faiblesse régulière des résultats au CAP et des résultats globalement plus satisfaisants au BEP puisque, sur 5 ans, ils sont supérieurs aux résultats académiques pour trois sessions.
- La Côte-d'Or obtient des résultats régulièrement supérieurs aux moyennes académiques au BEP, ce qui n'est pas toujours le cas pour le CAP.
- La Saône-et-Loire obtient des résultats régulièrement supérieurs aux résultats académiques au CAP, ce qui ne se vérifie pas pour le BEP.

L'analyse de ces données est à pondérer en considérant, notamment, l'origine scolaire des élèves, les secteurs concernés (tertiaire ou industriel) et la politique d'orientation menée dans les différents départements. Même si le département n'est probablement pas le niveau d'analyse le plus pertinent, il faut cependant noter que, sur les dernières années, **aucun des quatre départements ne réussit à assurer des résultats de bon niveau (relativement aux taux académiques) à la fois pour le CAP et le BEP.** Les résultats observés en 2004 laissent entrevoir une amélioration sensible.

Le suivi, tant des résultats que des effectifs pour les diplômes professionnels de niveau V, mérite, à l'évidence, une attention toute particulière de la part des autorités académiques, par rapport aux actions à conduire dans la stratégie académique.

c) Diplômes professionnels de niveau IV

Taux de réussite au brevet professionnel (BP)

	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	57,3 %	70,9 %	61,1 %	66,2 %
Nièvre	57,9 %	60,6 %	53,2 %	60,8 %
Saône-et-Loire	67,3 %	67 %	59,8 %	68,9 %
Yonne	62,5 %	65,5 %	62,6 %	52,9 %
Académie	60,4 %	67,5 %	60,4 %	63,9 %

Source SSA

Ces résultats qui portent sur peu de candidats (environ 500), sont relativement fluctuants et significativement inférieurs à ceux de la France métropolitaine.

A noter que le nombre de candidats, en augmentation globale d'environ 20 % sur les quatre dernières années, correspond à un effort d'élévation de la qualification tout à fait intéressant.

Taux de réussite au baccalauréat professionnel

	1999	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	79,9 %	81,9 %	74,3 %	78,2 %	77,4 %
Nièvre	81,2 %	79,4 %	81,6 %	74,4 %	77,1 %
Saône-et-Loire	82,1 %	80,5 %	77,1 %	78,0 %	81,7 %
Yonne	85,0 %	89,2 %	85,5 %	77,9 %	78,1 %
Académie	81,7 %	82,5 %	78,4 %	77,5 %	79,0 %
France	77,7 %	79,1 %	77,5 %	76,6 %	

Les taux de réussite au baccalauréat professionnel sont bons et régulièrement supérieurs aux résultats nationaux dont ils suivent les fluctuations. S'il y a lieu de se féliciter de leur bon niveau, il faut cependant les rapporter au caractère limité de l'offre de l'éducation nationale à ce niveau de formation, heureusement compensée par l'apprentissage, mais qui conduit à une forte sélection des élèves à l'entrée en première professionnelle des lycées professionnels. Après un maximum atteint en 2000, correspondant aussi à un nombre maximum de candidats, les résultats sont en baisse mais amorcent une remontée en 2003. S'agissant de l'Yonne, après avoir été régulièrement au-dessus de la moyenne académique, les résultats ont tendance à passer sous ce seuil en 2003.

d) Baccalauréats généraux et technologiques

Taux de réussite au baccalauréat général

	1999	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	80,6 %	81,3 %	82,0 %	85,3 %	86,1 %
Nièvre	77,2 %	78,9 %	78,6 %	82,0 %	87,3 %
Saône-et-Loire	80,5 %	81,7 %	82,9 %	83,6 %	86,8 %
Yonne	76,4 %	81,0 %	79,3 %	80,0 %	82,4 %
Académie	79,4 %	81,1 %	81,5 %	83,3 %	85,8 %
France	78,4 %	79,9 %	79,4 %	80,3 %	83,6 %

Les résultats sont régulièrement en hausse depuis 1999, augmentant de six points en cinq ans. Ces résultats, qui dépassent 80 % depuis 2000 sont régulièrement supérieurs aux résultats nationaux avec un différentiel qui atteint trois points en 2002. Les très bons résultats de la Côte-d'Or et de la Saône-et-Loire sont voisins et supérieurs aux taux académiques, la Nièvre est plus en retrait, mais en progression spectaculaire (dix points en cinq ans), avec un taux de réussite qui dépasse celui de l'académie en 2003. L'Yonne obtient des résultats régulièrement inférieurs de deux à trois points aux moyennes académiques sauf en 2000.

Taux de réussite au baccalauréat technologique

	1999	2000	2001	2002	2003
Côte-d'Or	83,7 %	82,8 %	84,1 %	84,0 %	81,1 %
Nièvre	78,0 %	77,0 %	78,8 %	80,2 %	74,5 %
Saône-et-Loire	82,4 %	79,3 %	78,5 %	79,6 %	79,4 %
Yonne	81,2 %	79,8 %	82,8 %	81,4 %	78,8 %
Académie	82,0 %	80,2 %	81,0 %	81,4 %	79,2 %
France	78,5 %	79,1 %	78,1 %	76,8 %	76,7 %

Les résultats académiques sont régulièrement supérieurs aux résultats nationaux et dépassent 80 %, sauf en 2003 où ils enregistrent une baisse de plus de deux points. La

disparité entre les départements est importante : la Côte-d'Or enregistre des taux nettement supérieurs aux autres, la Saône-et-Loire et l'Yonne obtiennent des résultats relativement voisins avec un « avantage » pour l'Yonne en 2000, 2001, 2002, la Nièvre est plus en retrait, avec des résultats relativement fluctuants qui dépassent 80 % en 2002 mais baissent de près de six points en 2003.

Si les résultats obtenus par l'académie aux baccalauréats général et technologique voire professionnel, qui recouvrent des réalités différentes entre les départements, sont flatteurs et doivent être reconnus comme tels, il faut néanmoins les rapporter au caractère sélectif des flux d'orientation vers ces voies de formation.

1.2.3. Les flux d'élèves et les parcours scolaires

a) Des taux de scolarisation en régression : une érosion démographique marquée, accentuée par un enseignement supérieur long, de type universitaire, peu attractif

La population d'âge scolaire de 2 à 16 ans régresse de 8,3 % entre 1992 et 2002, régression supérieure à ce qui est constaté globalement en France métropolitaine (2,2 %).

Avec 19 % de la population totale de l'académie en 1999-2000, les jeunes scolarisés sont moins nombreux qu'ils ne le sont globalement en France métropolitaine, où l'on en comptait la même année 20,4 %. Cette caractéristique concerne les quatre départements, avec quelques nuances : *le taux le plus élevé est observé en Côte-d'Or (19,8 %), qui concentre les formations universitaires*, et le plus faible dans la Nièvre (17,8 %).

Au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire, il y a une régression des taux de scolarisation, comme dans l'ensemble de la France, davantage marquée pour la tranche d'âge des 16 à 19 ans, avec un taux proche de la valeur nationale de 83,8 %. Pour les jeunes de 20 à 24 ans, la baisse est moindre mais le taux de scolarisation (26,4 %) est toujours en deçà du pourcentage métropolitain (33,7 %). On note, toutefois, des différences sensibles entre les départements.

Ces chiffres sont cohérents avec les données disponibles pour l'enseignement supérieur : tous domaines confondus (public et privé, y compris CPGE et STS), les effectifs concernés dans l'académie ne représentaient, en 1999-2000, que 1,84 % de la population correspondante en France métropolitaine, alors que la population scolarisée totale de l'académie représentait 2,55 % de la population correspondante en France métropolitaine. **Ce déficit marqué de l'enseignement supérieur, sur le territoire bourguignon**, s'explique notamment par des flux d'orientation plus faibles dans l'académie que la moyenne nationale, vers les filières universitaires longues. A l'inverse, l'enseignement supérieur court (IUT et STS) rassemble

une proportion d'étudiants (21,5 %) plus importante dans l'académie qu'en moyenne nationale (16,6 %).¹

b) Les retards et les redoublements : une inversion de tendance d'apparence paradoxale

Avec 1,33 % d'élèves en retard de deux ans et plus en CE2 en 1999, contre 1,17 % en France métropolitaine, l'académie de Dijon est en situation de léger handicap (16^{ème} rang à partir de l'académie au plus fort taux de retards). Mais cette caractéristique est aggravée en 6^{ème}, avec en 2002 4,2 % d'élèves en retard de deux ans et plus, contre seulement 3,5 % en France métropolitaine (8^{ème} rang à partir de l'académie au plus fort taux de retards). A l'exception de la Saône-et-Loire (3,2 %), tous les départements sont concernés, l'Yonne surtout (5 %). Même si l'on prend en compte l'immigration de populations défavorisées présentant un retard initial, il reste clair que **les redoublements dans le premier degré sont ici quantitativement importants.**

En 6^{ème}, le taux de redoublement (public et privé, hors SEGPA) est très **au-dessus du taux de la France métropolitaine** (10,6 % en 2002 contre 8,6 %), plaçant l'académie de Dijon au dernier rang des académies de métropole. En février 2004, sur la base de l'année 2002-2003, le SAIO annonce encore un taux de redoublement de 10,2 %, contre 7,6 % en France avec, selon la DEP, des chiffres comparables pour l'enseignement public et privé (12,2 % dans l'Yonne pour l'enseignement public). L'observation des indicateurs dans chaque collège met en évidence **de très fortes disparités.** Les taux de retard en 6^{ème} en 2003-2004 s'étalent pour les établissements privés entre 19 % et 1 %, pour une moyenne académique de 4,64 %, et dans les collèges publics entre 29 % et 0,5 % pour une moyenne de 4,69 %. **Six collèges de la ville de Dijon sont parmi les neuf de l'enseignement public qui présentent plus de 10 % de retard.**

Ces taux de redoublement restent importants en 5^{ème} et nettement supérieurs aux taux nationaux en 4^{ème}. Or, en 3^{ème}, la proportion d'élèves en retard d'au moins deux ans rejoint le taux métropolitain. Un tel revirement de tendance s'explique par de nombreuses **sorties pendant la scolarité au collège**, plus particulièrement en fin de 4^{ème} et par un taux de redoublement en 3^{ème} sensiblement inférieur au taux métropolitain (5,9 % contre 6,7 % en 2002). En fin de 3^{ème}, le collège est donc faiblement sélectif.

Au lycée, la proportion d'élèves en retard d'au moins deux ans en seconde générale et technologique est très proche du taux national, comme l'est d'ailleurs le taux de redoublement. En terminale générale et technologique, ces taux sont même inférieurs aux taux nationaux. Ces chiffres peuvent s'expliquer, notamment, par **un accès au lycée plus restreint qu'il ne l'est au niveau national** vers les voies générale et technologique mais aussi professionnelle et par des sorties au cours des années de lycée.

¹ Sources DEP (RERS édition 2003 - Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Dijon, septembre 2003 - Indicateurs généraux, académie de Dijon édition 2003).

Ces constats doivent être mis en relation avec **la place importante accordée à l'apprentissage** dans la région (en 2001, 16,4 % des élèves en formation après la 3^{ème} sont en 1^{ère} année d'apprentissage contre 12,1 % en métropole).

c) Les sorties du système et les orientations

Avec moins de 8 % de sortants du secondaire sans qualification, l'académie de Dijon se situait en 1998-1999 exactement dans la moyenne nationale métropolitaine. Depuis, ce taux semble avoir nettement dépassé le niveau national (qui est resté stable), le SAIO annonçant 10 % en 2004. Mais surtout, l'académie faisait partie du groupe qui présentait le plus fort taux de sortants de niveau V (28 % en 1998-1999, contre 25,8 % en métropole) ; la même année, le taux de sortants aux niveaux VI et V bis était de 8,5 %, contre 7,5 % en métropole. En 2001, 65,4 % seulement des élèves terminent leur cursus secondaire au niveau du baccalauréat, contre 67,4 % en métropole. **A un taux de sortants sans qualification en voie d'aggravation, l'académie ajoute un taux important de faibles qualifications.**

° Les sorties en cours de scolarité au collège

Depuis au moins une décennie, les taux de sorties en cours de scolarité au collège sont régulièrement supérieurs aux moyennes nationales, y compris en fin de 5^{ème} qui n'est pas une fin de cycle. Selon les sources SSA et SAIO (*géographie de l'orientation et de l'affectation*) ces taux de sorties en cours de scolarité, autres que passage ou redoublement dans un collège de l'académie sont, en 2002, de 1,3 % en fin de 6^{ème}, 1,9 % en fin de 5^{ème} et 3,2 % en fin de 4^{ème}. **Malheureusement, très peu d'informations sont disponibles sur le devenir de ces élèves : apprentissage, enseignement agricole, départs de l'académie, autres... Ces flux, certes limités, nécessiteraient une meilleure maîtrise.**

° L'orientation en fin de troisième

Pour l'enseignement public, on constate sur une décennie, une baisse des taux d'orientation de fin de 3^{ème} vers la seconde générale et technologique, qui passent de 58,8 % en 1993 à 55,2 % en 2003. Pour les secondes professionnelles les taux, après une augmentation significative de 1993 à 1999 de 17,74 % à 19,06 %, baissent en 2000 et 2001 pour augmenter à nouveau et atteindre 19,35 % en 2003. **Ce taux, comme celui de l'orientation en seconde GT, est significativement inférieur au taux national.** Les taux de « sortie » (hors collèges et lycées de l'académie) passent, durant la même période, de 14,5 % à 19,5 %. Même si on peut regretter que les services académiques disposent de très peu d'informations sur le devenir des élèves « sortants » en fin de 3^{ème}, l'examen mené par la DEP montre que très peu d'élèves étaient sans solution de poursuite d'études (moins que le taux observé en France métropolitaine), si l'on considère toutes les offres de formation (public et privé, agriculture et surtout apprentissage).

Il est significatif de constater que, si les taux d'appels en 3^{ème} sont quasiment au niveau national à la fin 2002-2003 (1,7 % contre 1,6 %), les écarts entre les demandes des familles et les décisions des conseils de classes sont modestes et très faibles pour l'orientation vers l'apprentissage.

° Les flux en fin de seconde générale et technologique

Le taux de redoublement en 2^{nde} générale et technologique est régulièrement proche, voire légèrement inférieur au taux métropolitain : 13,82 % en 2002 et 15,23 % en 2003 (*source SSA*). En revanche, **le taux de réorientation en CAP-BEP** est significativement supérieur au taux national. On observe, sur ces questions de flux, des écarts significatifs entre les données académiques et nationales qui en complexifient l'analyse.

Les filles, déjà en supériorité numérique en 3^{ème} (53,1 %), sont nettement majoritaires en 2^{nde} générale et technologique (55,8 %). Comme au niveau national, elles redoublent moins que les garçons (sauf dans la Nièvre où le taux est le même pour les deux sexes à la fin de 2002-2003), et s'orientent moins vers la voie professionnelle (sauf dans la Nièvre et l'Yonne, où là encore les taux sont les mêmes). Elles sont largement majoritaires en séries littéraire, économique et sociale (ES) et sciences et techniques tertiaires (STT), bien représentées en scientifique (S) qui, comme partout, est la série où la mixité est la mieux réalisée (47,5 % de filles), très sous-représentées en sciences et techniques industrielles (STI). **Les stéréotypes persistent donc, ici comme ailleurs, des filières de formation, et des métiers sont réputés masculins ou féminins, et ces représentations sociales conditionnent l'orientation.**

Pour la série S, les demandes des familles sont mieux suivies pour les filles que pour les garçons, ce qui réduit l'écart (fin 2002-2003, il y a eu pour les filles 26,6 % de demandes pour 24,5 % de décisions favorables ; pour les garçons, 39,9 % de demandes pour 34,2 % de décisions favorables). Ces taux, qui ont chuté comme partout en 1995-1996, lors de la réforme des séries, sont en stagnation pour les garçons, en légère augmentation pour les filles. Mais, comme le souligne le SAIO, il est raisonnable de penser au vu du faible écart entre les demandes et les décisions des conseils de classe, que **le vivier des filles n'est pas complètement exploité en série S.**

° L'orientation vers l'enseignement supérieur

L'académie ne dispose pas d'enquêtes ou d'études complètes sur la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur et, en particulier, ne dispose pas de suivi de cohortes. Les données disponibles sont partielles, non consolidées mais permettent, néanmoins, d'observer des tendances assez constantes.¹

L'arrêt des études, immédiatement après le baccalauréat, ne concerne qu'une faible proportion des bacheliers. Environ 40 %, d'entre eux entreprennent des études universitaires en DEUG,

¹ SAIO – statistiques et documents : devenir des bacheliers (2000 - 2001 – 2002)

un quart entre en BTS, 13 à 14 % en DUT, 10 % intègrent des CPGE. On observe, sur les années 2000 à 2003, que moins de 20 % des bacheliers généraux inscrits à l'université de Bourgogne ont quitté l'université la première année sans diplôme, alors que c'est le cas pour plus de la moitié des bacheliers technologiques et professionnels. La géographie scolaire a un impact sur les poursuites d'études. Ainsi, les bacheliers de la Côte-d'Or s'orientent davantage que le reste de l'académie vers les CPGE et les DEUG, ceux de la Nièvre nettement plus vers les BTS.

Il peut paraître assez préoccupant de constater que près d'un bachelier sur trois entame des études supérieures hors académie avec de fortes disparités départementales. Ce phénomène concerne près d'un bachelier nivernais sur deux, mais seulement 15 % de ceux de Côte-d'Or. Les raisons avancées pour entreprendre des études supérieures hors académie sont, principalement, la proximité géographique, la renommée de l'établissement ou de la formation ainsi que l'inexistence de la formation souhaitée dans l'académie. Sans minimiser ces arguments et, en particulier, l'attractivité géographique d'autres centres universitaires, les proportions ne manquent pas de surprendre ; **ainsi, environ 40 % des jeunes qui entrent en DUT et en CPGE le font hors académie, pour les BTS la proportion est d'environ 25 %, et 20 % pour le DEUG. Si cela paraît cohérent pour les classes préparatoires, en fonction de leur attractivité, il n'en va pas de même pour les autres formations, en particulier pour les DUT dans lesquels demeurent de nombreuses places vacantes.**

1.2.4. La formation professionnelle et l'insertion

a) Les éléments de cadrage de la problématique

° L'évolution du contexte économique et de la demande sociale

L'enseignement professionnel, sous toutes ses formes, a été au cours des quinze dernières années très largement tributaire d'une double transformation :

- s'agissant de l'activité économique régionale, voire interrégionale, le déclin industriel, correspondant le plus souvent à des évolutions technologiques, a entraîné une recomposition majeure des territoires traditionnels, notamment par l'implantation d'activités tertiaires (services, logistique) destinées à les redynamiser ; cette mutation a nécessité l'adaptation de l'offre de formation technique et professionnelle pour répondre à deux défis : celui de l'augmentation du nombre d'emplois correspondant à l'implantation de nouveaux domaines professionnels du secteur tertiaire et celui des requalifications de l'emploi industriel, liées aux nouvelles compétences exigées par les évolutions technologiques de ce secteur professionnel ;
- s'agissant de la baisse démographique importante dans les espaces ruraux agricoles à faible densité, elle a conduit à la mise en place d'ensembles scolaires hétérogènes dans lesquels l'offre de formation technique et professionnelle correspondait plus aux attentes sociales traditionnelles qu'à une réponse adaptée aux exigences actuelles de qualification. Ce « remembrement naturel » a atteint ses limites ; une organisation en réseau, plus voulue que subie, corrélative à l'émergence de nouvelles entités territoriales de mutualisation (pays, en particulier) s'avère donc indispensable.

° Les évolutions récentes de l'organisation des classes et dispositifs préparatoires à l'accès aux sections professionnelles

Les classes de **4^{ème} technologiques** sont devenues résiduelles : 350 élèves en 2003-2004. Les **3^{ème} technologiques** ont subi une évolution de même type mais à un degré moindre : 1925 élèves en 1996-1997, 804 en 2000-2001, puis une légère remontée jusqu'à 890 en 2002-2003. La mise en place de 27 nouvelles divisions de **3^{ème} Préparatoires à la Voie Professionnelle** (3^{ème} PVP) à la rentrée 2003 pour favoriser l'orientation active vers une formation qualifiante d'élèves de 4^{ème} qui souhaitent explorer, pour cela, divers champs d'activités professionnelles, est un choix qui devrait contribuer à relancer l'enseignement professionnel en Bourgogne ; **la décision de les placer essentiellement en lycée professionnel, et non en collège, est une option particulièrement judicieuse de l'autorité académique** ; l'équipe d'inspecteurs et personnes ressources qui conduit ce dossier se montre très efficace, tant dans l'accompagnement sur sites des acteurs pour l'organisation des sections, qu'en matière d'exigences liées aux innovations pédagogiques nécessaires.

La satisfaction, voire l'enthousiasme, des équipes pédagogiques et surtout des élèves, perçus sur les sites visités, montrent qu'il s'agit d'un levier efficace s'il est bien valorisé par les échelons, académique et départemental.

Les élèves de **SEGPA** arrivent plus nombreux en LP et à un âge plus précoce depuis deux ans ; ils sont encore parfois inscrits en BEP, même si des efforts méritoires ont été accomplis pour augmenter et diversifier le potentiel de l'offre de formation CAP. On note également qu'ils sont nombreux à signer un contrat d'apprentissage ; il en va de même des élèves de 3^{ème} d'insertion.

° L'impact de l'exercice de la responsabilité partagée sur l'offre de formation et des transferts de compétences au Conseil régional en matière d'apprentissage

Les élus régionaux en charge du dossier lors de nos entretiens, exprimaient une **réelle volonté de travailler avec les responsables académiques**. En effet, les relations entre la région et le rectorat qui s'étaient très sérieusement dégradées de 1998 à 2001, **se sont très nettement améliorées avec l'arrivée du nouveau recteur**. Le Conseil régional souhaitait alors que les réflexions, qui engagent la politique éducative dont il est partenaire, soient conduites, en amont, avec les services académiques ; il refusait, par contre, toute attitude le cantonnant à un simple rôle de financeur. Sur le fond, il se montrait intéressé par le concept de « lycée des métiers » et de pôles d'excellence, critiquant les lycées « dans lesquels on trouve de tout » ce qui nuit à leur identité.

S'il n'existe pas actuellement de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (PRDF), tel que défini réglementairement, cela ne signifie nullement qu'il n'existerait aucun document de cadrage dans ce domaine et que les services de l'État, en particulier de l'éducation nationale, n'auraient pas été associés, au moins pour partie, aux

travaux prospectifs de l'Observatoire Régional de l'Emploi et des Formations (OREF), comme à la réalisation des schémas prévisionnels de formation, à la signature de Contrats d'Objectifs Territoriaux (COT) ou à l'élaboration, en 2003, d'un état des lieux, préalable à la conception d'un plan régional.

En effet, il convient de rappeler :

- qu'un schéma prévisionnel des formations des jeunes (formation initiale et formation continue) a été établi et mis en œuvre dès 1988 et a fait l'objet d'un bilan établi avec le concours de tous les services de l'État en 1995 ;
- qu'à cette même date, a été publié un second schéma, réalisé avec le concours de l'OREF, du Conseil Économique et Social (CES) et des services de l'État, comportant dix axes stratégiques, valable pour les années 1996 à 2000 ;
- qu'il a été examiné réglementairement, pour avis, par les différents conseils concernés et, en particulier, par le conseil académique de l'Éducation nationale (CAEN) et qu'il a fait l'objet de délibérations des quatre Conseils généraux de la région.

Si l'on intègre le fait que, dans ses principes comme dans sa conception, ce schéma présente beaucoup des caractéristiques et des exigences d'un PRDF et que, dès le début de l'année 2003, le Conseil régional de Bourgogne a lancé la réalisation d'un « état des lieux », publié en octobre 2003, on peut légitimement considérer qu'il y a eu seulement deux à trois années sans nouveau référent pendant lesquelles l'exercice des responsabilités partagées ne s'est pas effectué dans les conditions voulues par le législateur.

C'est dans cette optique, et pendant cette période, que le Conseil régional a procédé judicieusement à la relance des **contrats d'objectifs territoriaux** ; trois ont été signés à ce jour et cinq sont en préparation ; les responsables académiques concernés participent régulièrement aux travaux avec les branches qui se déroulent en lien avec l'OREF, dans le cadre des activités du Centre régional de ressources (CRR) ; les très modestes résultats obtenus jusque-là se retrouvent dans la plupart des régions ; ce travail avec les branches professionnelles dont les difficultés s'expliquent - en grande partie - par des raisons d'ordre culturel et, à un degré moindre, économique, est à considérer comme une démarche positive et d'avenir à laquelle **il est satisfaisant de constater que l'éducation nationale est associée à un bon niveau d'implication.**

Il serait donc abusif d'attribuer - comme le font certains responsables académiques - à cette relative vacuité, un impact majeur sur l'état actuel de la carte des formations professionnelles, en particulier initiales, exception faite des choix unilatéraux effectués légalement par le Conseil régional en matière d'ouverture de sections d'apprentissage presque exclusivement implantées dans des centres de formation relevant d'autres organismes gestionnaires que l'Éducation nationale.

° L'évolution de la demande de formation professionnelle

> Les actions d'information, d'orientation et d'affectations liées à l'enseignement professionnel

L'action paraît peu convaincante au niveau de l'**information** en EPLE ou spectaculaire mais sans impact avéré ; les grandes opérations régionales et départementales, de type Forum, drainent, certes, un public quantitativement important mais après plusieurs années de mise en œuvre, les divers responsables constatent qu'elles ne produisent pas l'effet escompté ; des tentatives d'accueil individualisé de jeunes en entreprise, actuellement en cours de mise en place dans la Nièvre avec la Chambre des métiers, semblent mieux adaptées aux attentes et aux besoins réels des élèves.

L'analyse des données mettant en relation le potentiel d'accueil, le nombre de candidatures et le nombre d'**affectations** prononcées est un motif d'inquiétude vu les écarts constatés à tous les niveaux ; c'est particulièrement gênant pour l'admission en préparation au CAP où, pour 660 candidatures, seulement 247 jeunes sont admis en liste principale, nombre inférieur à la capacité théorique d'accueil, ce qui ne manque pas de favoriser d'autres modes de formation. Il en va de même en baccalauréat professionnel où, pour 6570 candidatures en première professionnelle, on débouche sur une liste principale d'admission en EPLE de 1903 élèves.

Une étude s'impose donc, pour mieux appréhender :

- la capacité d'accueil pertinente par baccalauréat professionnel afin de répondre, à un niveau correct, à l'évolution d'une demande légitime d'accès à une qualification supérieure, comme le souhaitent les futurs employeurs ; une telle analyse ne manquera pas d'éclairer indirectement les évolutions indispensables et urgentes en BEP ;
- les secteurs professionnels pour lesquels l'offre en CAP est insuffisante ou, au contraire obsolète, de façon à mieux répondre aux attentes des familles et des élèves.

Les modalités **d'affectation** n'anticipent pas encore suffisamment les dates clefs d'une finalisation efficace des inscriptions, même s'il faut reconnaître, à décharge, le caractère déroutant des nouveaux comportements consuméristes d'un nombre non négligeable d'élèves.

Il convient, en effet, de ne pas négliger le fait que cette attitude est indéniablement renforcée par un attachement plus déterminé que par le passé à leur option première.

Or, trop de jeunes n'obtiennent pas satisfaction sur leur premier vœu, même si on note depuis l'année dernière une évolution très positive dans ce domaine.

> Le degré d'attractivité du BEP

La préparation du BEP, qui plus est sous statut scolaire, intéresse de moins en moins de jeunes qui n'hésitent pas à le dire ; seule la proposition d'orientation pour préparer un baccalauréat professionnel identifié dès le départ est de nature à modifier l'attitude de ces élèves par rapport à la seconde, dite « de détermination ». Cet état de fait, énoncé de manière constante par un nombre très significatif d'élèves, doit être entendu et traduit, non seulement par les responsables académiques et régionaux mais aussi par les responsables nationaux en charge de ce dossier.

> **L'équilibre entre apprentissage et voie scolaire**

Même si les effectifs plafonnent actuellement (11000 apprentis, tous niveaux confondus en 2003 contre 7000 en 1994), essentiellement pour des raisons démographiques, **le poids relatif de l'apprentissage va croissant du fait de la diminution des effectifs de lycéens. Le statut d'apprenti, c'est à dire de jeune salarié en formation, est très attractif en Bourgogne** ; un nombre non négligeable d'élèves rencontrés, notamment en seconde professionnelle tertiaire, utilisent cette année d'affectation par défaut, comme un sas de recherche d'un employeur pour signer, courant 2004, un contrat d'apprentissage dans le domaine professionnel voulu à l'origine ; **cette attitude revendiquée ne peut plus être considérée comme un comportement isolé mais doit être examinée comme une tendance émergente à prendre en compte dans l'évolution de l'offre.**

> **L'accueil et l'orientation des non francophones**

L'académie de Dijon confie à des LP l'accueil de primo-arrivants non soumis à l'obligation scolaire. **Cette action de portée académique, voulue par la rectrice, est exemplaire.** La plupart des jeunes rencontrés possédaient déjà, six mois après leur arrivée dans l'établissement, un projet professionnel bien affirmé et montraient un réel enthousiasme. **Les principes mis en œuvre pour réaliser ce projet annuel, notamment ceux liés à l'orientation active, sont d'excellente facture et la méthodologie correspondante mériterait d'être transférée à d'autres situations.**

b) Les données de la carte des formations professionnelles

° **Les caractéristiques essentielles de l'offre de formation en Bourgogne**

> **Une tendance lourde et inquiétante**

Le nombre total d'élèves du second cycle professionnel est en baisse constante et importante depuis 10 ans : 2007 élèves de moins au cours des cinq dernières années ; si des raisons démographiques peuvent expliquer, en partie, cette évolution négative, on constate dans le même temps que - à publics comparables - les effectifs croissent légèrement en agriculture et assez nettement en formation par apprentissage.

> **Des éléments d'analyse contrastés**

Le taux d'accès au **niveau V** de formation (toutes formations et modes de formation confondus) est supérieur à la moyenne nationale (95,2 % contre 92,5 % au niveau national), surtout grâce aux formations agricoles et par apprentissage, même si l'Education nationale y contribue, en volume, de façon majoritaire.

La part des inscrits en CAP et BEP, parmi les inscrits en second cycle de l'enseignement secondaire, a augmenté en Bourgogne au cours des 10 dernières années ; cette part est supérieure à la moyenne nationale, si l'on cumule les différents modes et domaines de formation.

Le taux d'accès au **niveau IV** est, lui aussi, supérieur à la moyenne nationale ; si l'Education nationale y contribue largement, les taux d'accès aux formations agricoles et en apprentissage sont supérieurs à ceux de la métropole (70,2 % en Bourgogne contre 68,9 % au niveau national).

La proportion des bacheliers professionnels bourguignons par rapport aux autres baccalauréats est supérieure à la moyenne nationale si l'on inclut la contribution de l'apprentissage.

A contrario, on note un taux de sortie en cours de scolarité, tant en niveau IV que V, très élevé et en expansion. Sur 6000 élèves de première année de CAP et BEP en 2001-2002, 5616 seulement sont encore présents en deuxième année en 2002-2003. Le taux de sortie en fin de première année de baccalauréat professionnel est de 13,7 % dans les établissements publics. Ce constat qui traduit, notamment au niveau V, les effets d'une orientation par défaut est d'autant plus alarmant qu'on ne dispose pas d'information sur le devenir des jeunes concernés.

L'appareil de formation professionnelle initiale bourguignon, auquel l'apprentissage apporte un concours substantiel occupe une place importante dans la carte des formations du second degré. Il obtient des résultats -tous examens confondus- légèrement supérieurs à la moyenne nationale mais avec un taux de déperdition trop élevé.

° Les principes d'évolution de la carte des formations

> L'offre de formation initiale professionnelle

L'offre est très diversifiée si l'on inclut l'apprentissage ; en revanche, dès lors qu'on se réfère uniquement au nombre d'élèves retenus en rang utile pour accéder en LP, elle apparaît trop stable au cours des six dernières années pour être adaptée, relativement surdimensionnée et géographiquement déséquilibrée.

Assez peu audacieuse, la politique de la carte des formations professionnelles correspondait, jusqu'à ces dernières années, au maintien et parfois au renforcement de l'existant, sans véritable recherche d'équilibre territorial ou choix sectoriel volontariste.

Si les indicateurs concernant le format des structures (E/S) montrent que les classes de LP sont moins remplies qu'en moyenne nationale (14,9 contre 15,6), ce qui frappe surtout, c'est :

- l'inégale répartition de l'offre dans l'académie : force est de constater que **la seule** ville de Chalon-sur-Saône est dotée de 3 LP et 3 sections d'enseignement professionnel (SEP) alors que le département de l'Yonne tout entier ne possède « que » 4 LP et 4 SEP ;

- l'existence de concurrences non justifiées entre LP et SEP ou entre SEP sur certains espaces géographiques de taille limitée.

Toutefois, à partir de l'année scolaire 2002-2003, l'académie a effectué de nombreux resserrements de structures ; certes, il s'agit encore, pour l'essentiel, de réductions des capacités théoriques d'accueil (- 622 places en enseignement professionnel et technologique en 2003) mais l'effort sera poursuivi à la rentrée prochaine avec la fermeture de 7 BEP et 4 BTS pour 1 CAP et 4 baccalauréats professionnels ouverts.

Si une telle rationalisation correspond bien à la nécessité de rapprocher l'offre potentielle du taux réel de remplissage, elle ne répond que partiellement aux rééquilibres territoriaux et sectoriels nécessaires ; elle masque seulement, ici comme ailleurs, le positionnement de l'enseignement professionnel comme variable d'ajustement du système éducatif, en particulier dans les périodes de baisse démographique importante et durable.

> **Les coopérations avec l'agriculture**

Les rencontres régulières qui réunissent, au niveau académique, les responsables des deux ministères portent sur l'analyse des flux en provenance des collèges, les offres de formations respectives, les recherches de cohérence entre EPLE et EPLEA et de maillage territorial adapté ; depuis peu, deux nouveaux domaines sont abordés : les collaborations potentielles pour la validation des acquis de l'expérience (VAE) et l'étude des conditions d'un fonctionnement en réseau des établissements, conduite dans le cadre des travaux liés au PRDF ; on note, à ce sujet, des activités locales permettant la formalisation de coopérations et de co-financements sur deux LP. Cette intéressante collaboration, dont se félicite le directeur régional de l'agriculture et de la forêt (DRAF), doit être poursuivie au plan régional.

Il est toutefois regrettable que, dans une période où de plus en plus de responsabilités sont confiées légitimement aux responsables territoriaux, des activités nationales, dites de « coopération », conduisent à dicter au partenaire les évolutions de ses structures et à créer, sur le terrain, des incohérences ; c'est le cas pour les classes technologiques du secteur agricole, ce qui inquiète les responsables agricoles régionaux.

° **L'analyse de la carte actuelle des formations professionnelles initiales**

> **Deux données majeures à dégager**

- L'enseignement professionnel a connu depuis 10 ans, dans l'académie de Dijon, une hémorragie forte et constante de ses effectifs : 8163 élèves de moins sur dix ans.
- **L'implantation territoriale des établissements techniques et professionnels ne comporte pas de graves anomalies** ; peut être manque-t-il, dans l'Yonne, l'équivalent d'un lycée professionnel de taille moyenne (établissement spécifique ou SEP) pour que l'offre de formation professionnelle y soit satisfaisante.

> **Analyse des données pour les différents diplômes et classes**

- **S'agissant de la « refondation » du CAP**, les demandes ministérielles de développement de l'offre de formation ont été mises en œuvre de façon positive dans l'académie, sous l'impulsion de la rectrice et grâce à un investissement soutenu et de qualité des IEN-ET, même si les effectifs sous statut scolaire restent modestes (940 élèves) par rapport à ceux de l'apprentissage (en 2001, il représente 35 % des élèves en formation au niveau V : BEP/CAP). Ainsi, en ce qui concerne le **CAP préparé en deux ans après la 3^{ème}**, pour le secteur production, on passe - en flux - de 269 élèves en 1999-2000 à 359 en 2001- 2002 et de

186 à 300 en services pendant la même période ; on note également une poussée des effectifs pour les CAP préparés en un an.

Conformément aux recommandations ministérielles, le maintien post 3^{ème} en **SEGPA** pour une professionnalisation au collège n'existe plus (et le nombre de redoublements est faible). Les élèves de 3^{ème} SEGPA sont de plus en plus accueillis en lycée professionnel (75 %) ou signent un contrat d'apprentissage en sortie de SEGPA ; ils le font désormais plutôt à 16 ans qu'à 17-18 ans, comme précédemment, et leurs demandes ne se limitent plus aux domaines professionnels spécifiques de l'offre dédiée prioritairement aux élèves de SEGPA.

Un lien étroit a été établi entre LP et SEGPA ; il a donné lieu, notamment, à un travail coopératif en matière de formation de professeurs des écoles intervenant en SEGPA, considéré comme très positif par le responsable académique ; il conviendra d'en vérifier l'impact réel dans le cadre d'exercice des enseignants concernés.

Les investigations montrent qu'il existe effectivement un maillage dense de sections de CAP dont l'offre est prioritairement réservée aux élèves issus de SEGPA ; les jeunes fréquentant ces 49 divisions de l'académie, toutes situées en LP, obtiennent de très bons résultats à l'examen (en moyenne, 70 % de réussite).

Le constat fait actuellement par les responsables de la DAET sur cette situation est cependant contrasté. S'ils reconnaissent le bien fondé de l'organisation d'ensemble de la professionnalisation des élèves de SEGPA dans l'académie de Dijon, ils émettent de façon unanime deux réserves :

- après avoir été très attractives au moment de leur création, ces sections ont un recrutement qui a fléchi à la dernière rentrée, en grande partie en raison d'une propension à proposer aux sortants de 3^{ème} SEGPA la signature d'un contrat d'apprentissage ;
- l'identification forte de ces sections de CAP à l'enseignement adapté, avec des modalités de recrutement spécifique n'est favorable ni à leur visibilité, ni à leur valorisation auprès d'autres élèves et de leur famille.

- Le BEP est le diplôme pour lequel la baisse constante et importante des effectifs dans l'académie est un motif d'inquiétude fort, d'autant qu'il constitue le vivier du baccalauréat professionnel (7874 candidats sous statut scolaire en 1999 contre 6632 en 2003) ; comme indiqué précédemment, les sorties en cours de formation, de plus en plus nombreuses, aggravent cette situation ; on note, en outre, un accroissement du déséquilibre entre les effectifs du secteur de la production (où l'on trouve de l'emploi) et ceux du secteur des services pour lequel le niveau IV est souvent, désormais, celui de la première qualification d'accès à l'emploi.

- En baccalauréat professionnel, les effectifs sont à la baisse dans l'académie pour trois raisons : la baisse du vivier BEP, la concurrence forte de l'apprentissage et l'offre limitée sous statut scolaire, voire insuffisante pour certains domaines ou territoires : 1940 places théoriques pour 6570 postulants en vue de la rentrée 2003. On doit relever que si, entre 1993 et 2003, le pourcentage d'élèves de terminales BEP accédant en 1^{ère} professionnelle est passé de 26,87 % à 36,8 %, il reste inférieur à la moyenne nationale (38,4 %) et paraît insuffisant

pour répondre aux évolutions des qualifications comme aux objectifs de notre ministère et, plus globalement, de l'Etat.

La mise en place de **sections de baccalauréat professionnel préparé en trois ans**, qui doit s'effectuer normalement, à titre expérimental, dans le cadre de la convention Éducation nationale / Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), ne se fait pas dans les meilleures conditions de réussite. Les lieux d'implantation, comme les domaines professionnels concernés, n'offrent que peu de garanties de réussite car ils draineront difficilement les flux attendus, tant au plan quantitatif que qualitatif. De tels choix ne donneront, aux établissements concernés, qu'un faible regain d'attractivité qui les conduira très vite à recruter, dans leur proximité, des élèves qui ne seront pas en capacité de réussir et pour certains décrocheront avant terme. Il serait dommage que cette intelligente possibilité d'individualisation des parcours soit ainsi discréditée.

- **Les sections de mention complémentaire** accueillent actuellement seulement 94 élèves ; leurs effectifs sont en baisse importante et constante depuis cinq ans.

- **Les classes d'adaptation et passerelles**

S'agissant des classes de **première d'adaptation**, il existait 777 places théoriques à la rentrée 2003, en production et services, mais en fait, les élèves sont souvent intégrés aux classes de première, sans véritable parcours spécifique ; leur adaptation est toutefois facilitée lorsque les élèves sont issus de la SEP de l'établissement ; on regrette que cette possibilité, qui correspond à un parcours difficile en quatre ans, ne soit pas toujours choisie par les meilleurs élèves ;

S'agissant de **l'accès post bac professionnel**, il existe pour deux BTS industriels (énergétique et ensembles chaudronnés) ; cette possibilité est à mettre en œuvre dans d'autres secteurs ; l'académie ne pourrait-elle pas expérimenter, pour promouvoir plus d'élèves, la mise en place de quelques divisions de type « classe préparatoire » ?

° **L'analyse des structures d'accueil de l'enseignement professionnel public**

Trois données fortes méritent d'être analysées : la place importante des sections d'enseignement professionnel (SEP), le positionnement des LP et SEP dans les cités scolaires et l'évolution des microstructures.

> **La place importante des SEP**

Il existe 25 SEP (dont une rattachée à un collège) pour 20 LP ; 10 accueillent moins de 200 élèves ; 4 SEP reçoivent plus de 500 élèves ; on dénombre 11 SEP tertiaires, 7 STI et 6 mixtes dont l'adossement est, pour l'essentiel d'entre elles, cohérent avec leur(s) secteur(s) d'intervention ; les autres sont hybrides. Cette situation est à la fois le fruit de l'histoire (LP érigés en LGT pour « dé-stigmatiser » l'enseignement professionnel mais ayant conservé leur filières professionnelles ; établissements de grandes villes reconfigurés pour faire face à une scolarisation plus importante dans les années 90) et le produit d'une réalité géographique où, pour fédérer l'espace rural, les « bourgs centres » ont concentré plusieurs voies

d'enseignement sur un même site. Les transformations radicales de l'économie régionale et les évolutions démographiques ont mis à mal, en peu d'années, cette relative cohérence.

L'évolution nécessaire des SEP ne peut être examinée globalement, tant il s'agit de réalités diverses, à la fois par leur taille, leur poids par rapport à l'établissement support et le domaine professionnel qu'elles recouvrent. Elles offrent toutefois l'intérêt commun de favoriser le passage d'une voie de formation à l'autre, de diversifier sur un même site et pour un même domaine professionnel, l'offre faite aux élèves. **La plupart d'entre elles répondent de ce fait à l'une des exigences majeures du cahier des charges du « lycée des métiers »** ; c'est sur cette base qu'ont commencé à travailler les responsables académiques qui doivent être encouragés à poursuivre leur action dans ce sens.

Au-delà de la mise en œuvre de ce principe de travail, il est nécessaire - en parallèle - de s'intéresser plus particulièrement aux SEP tertiaires, notamment lorsqu'elles sont situées dans les grosses agglomérations et ont été spécialisées sur un domaine professionnel trop limité par dispersion sur plusieurs établissements (secrétariat et comptabilité, par exemple). Cet éclatement d'une famille professionnelle est à l'opposé des principes fondateurs du « lycée des métiers ». Chacun des trois lycées généraux, technologiques tertiaires avec SEP intégrée de Chalon-sur-Saône, par exemple, fonctionne comme un système quasi autarcique de gestion des échecs dans les séries générales ; les voies technologiques et professionnelles ont, de fait, pour fonction la régulation discrète et quasi univoque du niveau des filières d'enseignement général, ce qui n'est pas acceptable. La réforme en cours de la filière « économie et gestion » conduira inévitablement à court terme à la recomposition des SEP concernées de l'académie. Plus globalement, elles devront être de plus en plus nombreuses à offrir - aussi bien dans le secteur industriel que tertiaire - le cycle complet BEP/Baccalauréat professionnel, y compris en utilisant le principe des classes mixtes, sans pénaliser le secteur rural et les établissements de petite taille.

Les responsables académiques semblent actuellement parfaitement conscients de la nécessité de prendre en charge rapidement l'évolution de cette réalité, assez spécifique de l'académie de Dijon, tant au niveau de l'offre de formation que des implantations dans les EPLE de rattachement, en profitant des travaux engagés sur le PRDF.

> Le positionnement des LP et SEP dans les cités scolaires

Si la valeur de l'offre de formation s'apprécie d'abord à travers la qualité des enseignements dispensés, l'environnement éducatif et la possibilité pour les élèves d'établir des relations positives avec les autres membres de la communauté éducative jouent un rôle indéniable sur l'efficacité globale de l'acte éducatif. Aussi, l'attention est elle attirée sur deux points :

- La diversité des réalités que recouvre le vocable de « cité scolaire » dans l'académie

Si toutes sont situées sur un même campus, certaines obéissent à la règle d'unité de pilotage, d'autres - à l'inverse - correspondent à une simple juxtaposition d'établissements disposant chacun d'un proviseur, alors que les effectifs sont comparables (à Nevers et Sens, par exemple). L'impact sur la place occupée par l'enseignement professionnel dans ces différents cas de figure n'est pas neutre, surtout en ce qui concerne l'accueil des élèves, l'utilisation des

espaces communs ou partagés, l'implication dans les activités éducatives et culturelles. Ces incidences, peu favorables aux lycéens professionnels, sont amplifiées dans les « méga-pôles » et lorsque la taille de l'entité « enseignement professionnel » est très faible par rapport à l'effectif global accueilli sur le même site : tantôt leur spécificité les isole, tantôt elle les banalise par excès, de sorte qu'ils ne font l'objet d'aucune attention particulière alors que leur situation le justifierait pleinement. Des questions semblables se posent dans les deux SEP dont les effectifs sont largement supérieurs à ceux du lycée de rattachement. Une analyse de ces situations complexes s'impose donc afin d'avoir une meilleure connaissance des inconvénients qu'elles génèrent et de définir les conditions permettant d'en avoir une meilleure maîtrise.

- Le fonctionnement des « méga-pôles » accueillant des lycéens professionnels

S'il convient de ne pas dramatiser l'état de la situation, l'observation directe et certains entretiens montrent incontestablement des difficultés à maîtriser le fonctionnement global de ces entités et à s'assurer du respect des obligations figurant dans le règlement intérieur, surtout lorsque le campus est très étendu et les bâtiments épars. On note corrélativement une faiblesse des relations entretenues entre les enseignants, les élèves et les autres catégories de personnels, ce qui conduit à l'installation de modes de communication de substitution, peu propices à un travail d'équipe et à des échanges entre les acteurs des différentes voies de formation. Cette absence de synergie nuit à l'émulation dont pourraient bénéficier, en particulier, les lycéens professionnels dans un environnement éducatif favorisant les contacts. Pour répondre plus globalement à ces deux constats, il paraît souhaitable que l'autorité académique prenne l'initiative de faire conduire une étude sur cette problématique (comme cela est explicité dans la partie du rapport consacrée à la vie scolaire et éducative).

> L'évolution des micro-structures isolées

Autant les micro-structures enchâssées dans une entité importante peuvent constituer assez facilement un levier du développement des lycées des métiers, autant celles qui sont isolées, et généralement situées en position de concurrence dans un environnement dégradé, cumulent les handicaps et relèvent d'abord d'une approche de type « aménagement du territoire ».

La volonté rectorale de spécialiser ces établissements sur un champ professionnel qui a prévalu au cours des dernières années correspond, certes, à une recherche de rationalisation mais comporte des risques de fragilisation supplémentaire déjà perceptibles actuellement, surtout dans le domaine de la production. En effet, s'il ne s'agit pas de viser une polyvalence forte qui ne manquerait pas de limiter l'offre de formation au seul niveau V et de cantonner le LP dans une simple fonction d'accueil de proximité, il est tout à fait nécessaire de lui donner une assise « métiers » suffisamment étoffée et de diversifier les modes de formation proposés (statut scolaire, apprentissage) ainsi que les diplômes préparés (baccalauréat professionnel mais aussi brevet professionnel). Cette démarche volontariste doit être initiée avec le concours de tous les partenaires territoriaux et professionnels avant que ne soient atteints les seuils démographiques critiques. Une telle anticipation est de nature à éviter les conflits imposant de trouver dans l'urgence des réponses conjoncturelles peu satisfaisantes.

Il convient toutefois d'être **vigilant sur deux points** pour que les évolutions proposées soient viables :

- ces micro-structures doivent bénéficier d'un accompagnement suivi et adapté à leurs besoins, notamment en matière d'orientation, d'affectation et d'appui logistique en communication car elles ne sont pas en mesure d'assumer seules certaines fonctions conditionnant leur développement ; si l'échelon académique doit jouer en la matière un rôle moteur, **il serait particulièrement utile d'impliquer fortement l'échelon départemental dans ces activités d'aide, de façon à donner à l'établissement, en le relayant, la capacité à se projeter à l'externe pour promouvoir son offre** ; il est souhaitable que soient mises en place, à cet effet, des modalités d'appui à la communication de ces petites structures, en particulier pour les formations de niveau IV à recrutement départemental ou académique du secteur de la production ; elles devraient impliquer les trois échelons territoriaux (rectorat, IA, EPLE).

- la mise en place d'expérimentations, de type **baccalauréat professionnel en trois ans**, dans ces structures fragiles doit s'accompagner obligatoirement de mesures spécifiques d'appui rendant viables à terme ces sections ; leur proposer une telle création comme réponse à leurs problèmes récurrents de recrutement est dommageable ; cette façon de procéder est même susceptible de discréditer l'expérimentation, dès lors qu'elle ne répond pas à son objectif premier de diversification des parcours de formation. L'ouverture de telles divisions par suppression du BEP et / ou fermeture de section(s) appartenant à d'autres secteurs professionnels n'est pas une réponse adaptée, en particulier lorsque les demandes dans le domaine considéré sont inférieures au nombre de places ouvertes ; c'est particulièrement vrai en productique où les élèves recrutés sont et seront les mêmes qui, précédemment, avaient déjà beaucoup de peine à atteindre le niveau IV en quatre ans.

Ces éléments d'analyse ne condamnent pas pour autant les petites structures de formation professionnelle de l'académie ; elles sont viables, dès lors qu'en respectant leur identité et en s'attachant à conforter leur offre par des apports judicieux de domaines connexes à ceux existant déjà, on procèdera progressivement à leur intégration dans une Unité de Formation Professionnelle multi-sites, créatrice de synergies et favorisant les mutualisations. Si une rationalisation du réseau des établissements professionnels doit s'opérer, car toute carte figée est une carte morte, il est de la responsabilité des services académiques de la faire dépendre moins de la taille des structures considérées que de la capacité des personnels à apporter une réponse pédagogique de qualité, innovante et adaptée à l'hétérogénéité des publics accueillis.

° **Place et rôle de la Mission générale d'insertion (MGI)**

Ce dispositif intervient sur deux registres, en direction d'élèves sortis du système éducatif sans qualification :

- l'accueil et la remotivation de jeunes en difficulté pour lesquels l'académie disposait, à la rentrée 2003, de 20 cycles d'insertion pré-professionnelle par alternance (CIPPA), principalement implantés en lycée et de manière relativement équilibrée sur chacun des départements et d'un module d'accueil en lycée par département ;
- l'accès à une formation qualifiante, mais normalement non diplômante, favorisant l'accès à l'emploi, dite « Formation complémentaire d'initiative locale » ; les 35 FCIL proposées à la rentrée 2003 dans l'académie concernent aussi bien le niveau V que le post baccalauréat et correspondent à des actions aux finalités très diverses : spécialisation, adaptation à l'emploi, soutien, préparation à des concours administratifs, mais aussi préparation à des diplômes professionnels de niveau V et IV, sur des durées variables.

Si l'on peut considérer que la MGI de l'académie donne globalement satisfaction, il convient de noter **qu'une part non négligeable des actions financées à ce titre ne relève pas de sa vocation.**

Il ne convient pas ici de discuter l'opportunité de ces formations ; on ne peut toutefois manquer de remarquer, par exemple, que plusieurs actions identifiées FCIL sont, en fait, des préparations à des diplômes et que certaines s'adressent même à des diplômés professionnels de niveau III, non éligibles (BTS). On perçoit aisément que des financements propres à la MGI servent, en fait, de « fonds de réserves » pour ouvrir de nouvelles sections, inscrites à la carte des formations.

Ces pratiques ne doivent pas perdurer ; en effet, le dispositif MGI qui nécessite des partenariats professionnels mais aussi institutionnels et a été positionné judicieusement comme une réponse conjoncturelle réservée à des jeunes sortant du système éducatif sans qualification, risque d'y perdre sa crédibilité et, surtout, son utilité.

On constate également que la dispersion des responsabilités sur ce dossier, conduit à un manque d'unité et de lisibilité de la mission qui sera analysé dans le chapitre consacré aux différents types de pilotage utilisés dans l'académie, comme un type de dysfonctionnement.

° **L'apprentissage public et les collaborations avec d'autres organismes gestionnaires**

L'Education nationale est organisme gestionnaire ou opérateur de formation sous contrat d'apprentissage. Il existe actuellement **un Centre de formation d'apprentis (CFA) géré par l'Education nationale** regroupant trois Unités de formation en alternance (UFA) préparant à un CAP et deux BTS ; un LP est antenne de CFA national (céramique) ; 3 lycées accueillent des UFA ; 3 lycées sont impliqués dans une coopération avec des CFA privés.

Dans un contexte difficile, en raison de choix régionaux privilégiant l'implantation des CFA non adossés à des établissements publics d'enseignement, et où la recherche de cohérence entre formations sous statut scolaire et formations par apprentissage ne constituait pas une priorité, l'académie a réussi à se positionner de manière satisfaisante ; elle devra conforter cette situation minimale par la recherche d'ouvertures de sections d'apprentissage - y compris

en partenariat - dans le cadre souhaitable de la « labellisation » de nouveaux lycées des métiers.

c) Les équipements, les investissements, la mise aux normes de sécurité

Le budget des lycées - premier du Conseil régional - est en hausse malgré la baisse des effectifs et les lycées disposent de plus en plus d'autonomie pour le gérer.

En ce qui concerne les équipements, l'exigence de la part des établissements est forte et parfois surestimée, selon les responsables du Conseil régional rencontrés en cours d'année.

En fait, depuis des années, le recensement des besoins est inadapté, du fait que le Conseil régional, en l'absence de toute relation avec le rectorat, a traité directement avec les établissements ; s'est instaurée une forme de démarche de « guichet », chaque chef d'établissement faisant « son marché » ; quel que soit le responsable de cette situation, force est de constater qu'en raison de l'état dégradé des relations entre le Conseil régional et le rectorat pendant une longue durée, **aucune approche globale des investissements n'a été mise en place ; l'échelon académique n'a servi ni de lieu fédérateur de l'ensemble des demandes, ni de service instructeur ; aucune régulation n'a été effectuée par les corps d'inspection concernés, ni en amont des décisions, ni pour réaliser un suivi de la mise en place des matériels, par exemple.**

Il est, en effet, indispensable que l'échelon académique assiste les équipes de direction sur les réflexions préalables, comme sur la définition des projets, afin que l'autorité académique puisse être en mesure de proposer au Conseil régional une hiérarchisation de l'ordre de priorité des demandes et que soit mise en place une instance mixte de concertation sur les dossiers déposés par les EPLE.

S'agissant plus particulièrement des lycées professionnels et des SEP, on constate sur le terrain des situations très diverses, plutôt meilleures dans les SEP, sans doute parce qu'adossées à des lycées importants, elles ont bénéficié des rénovations effectuées dans ces établissements ; sans qu'on puisse ériger en règle générale nos observations, il est légitime d'avancer :

- que l'effort engagé est à poursuivre pour mettre à niveau plusieurs **internats** qui sont dans un état de délabrement, voire d'insalubrité, inquiétant ;
- qu'il est indispensable de planifier une mise à niveau d'un nombre non négligeable de **Centres de documentation et d'information**, compte tenu de l'introduction d'activités éducatives (Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, Education civique, juridique et sociale), comme composantes à part entière des enseignements, dont la mise en œuvre implique plus nettement que par le passé le centre de documentation de chaque établissement professionnel ;
- qu'il est nécessaire d'identifier, conjointement, **les ateliers** pour lesquels des travaux sont à prévoir afin de les planifier en phase avec les évolutions prévues de la carte des formations ;
- qu'il serait utile d'effectuer un bilan des opérations de **mise en sécurité des machines**, sur la base de constats réalisés conjointement.

Par ailleurs, il est à noter :

- que les responsables régionaux s'interrogent sur la représentation que les chefs d'établissement ont de leur autonomie ; ils souhaitent que ceux-ci bénéficient d'une formation dans le domaine de la gestion et du suivi de travaux ;
- que la région a mis en place un fonds d'équipement pédagogique : de 70 à 140 euros selon la section pour les jeunes qui entrent en 1^{ère} année de CAP et BEP. Ce matériel leur est acquis à la fin du 1^{er} trimestre. Les crédits sont versés à l'établissement.

d) La place du lycée des métiers dans l'évolution de la carte des formations professionnelles

Cinq établissements sont actuellement labellisés « lycée des métiers » et cinq autres ont déposé une demande en vue d'obtenir le label ; la relance de la démarche auprès de l'ensemble des lycées s'effectue depuis la rentrée 2003. Elle a donné lieu à une réunion des proviseurs et chefs des travaux, à la mise à jour du cahier des charges existant et à des rencontres avec les responsables de plusieurs branches professionnelles.

Cette mobilisation doit être poursuivie car elle peut conduire, dans le respect de l'autonomie des établissements, à l'émergence d'une culture de la « mutualisation », indispensable pour analyser les besoins de formation à la bonne échelle et apporter de façon coordonnée une réponse comportant une réelle individualisation des parcours et des modalités de formation diversifiées. En effet, la nécessaire évolution de la carte des formations devra prendre en compte, outre les évolutions technologiques et économiques, les spécificités de l'académie, en particulier les contraintes des territoires ruraux, les évolutions de la demande des élèves et la grande diversité des nombreuses sections d'enseignement professionnel implantées dans l'académie.

2. La prise en charge pédagogique et éducative des élèves

2.1. La prise en charge pédagogique

2.1.1. Dans le 1^{er} degré

a) Une population scolaire de moins en moins homogène

Dans les agglomérations les plus importantes, certains secteurs concentrent toutes les difficultés des quartiers urbains défavorisés. Dans les villes intermédiaires, Cosne, Toucy, la banlieue de Chalon, une évolution est en cours selon les enseignants : **ils évoquent un changement important dans la configuration de leurs classes**. Elles ne comportent plus cette catégorie d'élèves qui en constituaient habituellement la majorité, les élèves « moyens ». Les enseignants sont alors confrontés à un petit groupe d'élèves excellents et à l'opposé à un nombre important d'élèves en grande difficulté, **une juxtaposition particulièrement difficile à prendre en compte et rendant impossible le fonctionnement en groupe classe homogène traditionnel**.

Dans les zones rurales, la situation est, en fait, très complexe. L'évolution économique de certaines de ces zones a des conséquences sur la population scolaire : chute de la démographie, paupérisation et précarité sociale. **L'installation de familles en difficulté économique, attirées par un habitat disponible et bon marché**, fait que les écoles sont confrontées à des problèmes identiques à ceux que connaissent certaines écoles urbaines. Tous les départements sont concernés par cette évolution et particulièrement l'Yonne, la Nièvre et la Côte-d'Or dans leurs zones limitrophes. **Ces difficultés devraient être prises en compte à l'échelon interdépartemental ou académique**.

b) Une continuité inter-cycles notoirement insuffisante

La continuité maternelle / élémentaire est très inégalement mise en place. Elle revêt différentes formes : de la visite des élèves de maternelle au CP en fin d'année scolaire, à l'organisation de façon régulière, en cours d'année, de séquences communes, en passant par des activités organisées par « les grands » pour les « petits » (lectures d'histoires, rencontres sportives...). **Plus préoccupant est le fossé qui se creuse entre les 1^{er} et 2nd degrés**. La continuité CM2 / 6^{ème} dépend le plus souvent de la personnalité des professeurs principaux et relève, par conséquent, essentiellement **d'une dynamique de personnes**. Cette continuité s'opère beaucoup mieux dans les ZEP que dans les secteurs ruraux. Ainsi, au titre de l'échantillon analysé, sur les 6 collèges en ZEP, 4 travaillent avec les CM2 des écoles de leur

secteur et ont installé des habitudes d'analyse de pratiques très fonctionnelles. La présence des IA-IPR de disciplines dans de telles opérations pourrait être un facteur dynamisant. Dans les secteurs ruraux, certains jeunes professeurs, qui se « sentent de passage », s'investissent peu dans cette continuité inter-cycle.

c) Des résultats aux évaluations nationales plutôt bons

° L'évaluation à l'entrée au CE2

La grève des directeurs d'école, qui perdure depuis 1999-2000, rend difficile l'obtention de données complètes et actualisées. Toutefois, les remontées de trois départements (Côte-d'Or, Nièvre, Saône-et-Loire) sont suffisantes pour évaluer le niveau de performance des élèves. Malgré des disparités et des variations d'une année sur l'autre, les résultats sont légèrement au-dessus de la moyenne nationale avec une situation particulière de la Côte-d'Or, qui se situe globalement 4 points au dessus, et tire l'académie vers le haut. Les résultats de 2003, presque complets, confirment ces chiffres avec un fléchissement de la Nièvre.

L'Yonne marque sa singularité. D'abord, en ayant le taux de remontée des résultats le plus faible de l'académie sur les quatre dernières années (30 % environ), ce qui empêche toute estimation des résultats des élèves à la fin du cycle 2 sur cette période. Ensuite, en se situant nettement en dessous de la moyenne académique en 2003 (année pour laquelle 80 % des résultats sont disponibles). Avec un écart négatif d'un point avec la moyenne nationale tant en français qu'en mathématiques, les élèves du département de l'Yonne semblent être en décalage avec le reste de l'académie, dès les premières années de l'école élémentaire.

Le suivi de ces chiffres sur plusieurs années, ainsi qu'une investigation approfondie qui permettrait de dépasser les données moyennes pour parvenir à l'examen des résultats école par école, seraient particulièrement intéressants et nécessaires.

° L'évaluation à l'entrée en sixième

Les résultats de l'évaluation à l'entrée en sixième **sont globalement bons**. Ils sont en général supérieurs aux résultats nationaux, avec quelques nuances, cependant, selon les années et un score en mathématiques très stable depuis trois ans, mais relativement moins bon qu'en français. Le score global est en tout cas supérieur au score attendu : en 2001 par exemple, le score global observé s'élevait à 138,7 pour un score attendu de 136,6.

Ces résultats globaux satisfaisants, en regard du niveau national, recouvrent néanmoins des réalités différentes selon les départements.

Alors que la Côte-d'Or obtient des résultats régulièrement supérieurs à ceux des autres départements que ce soit en mathématiques ou en français, l'Yonne est constamment en décrochage : de 3 à 4 points en français et de 4 à 5 points en mathématiques, avec un très fort décrochage des secteurs en ZEP, ce qui est tout à fait préoccupant.

d) Des enseignants sérieux, s'inscrivant dans les priorités nationales, départementales et locales, respectant, certes, les contraintes institutionnelles mais sans plus

Il ressort de l'analyse d'un échantillon de rapports d'inspection, des différences fortes en termes d'investissement professionnel, de réflexion et d'organisation de l'enseignement dans les classes.

Bon nombre d'enseignants, bien souvent moroses face à ce qu'ils ressentent comme un renouvellement sans fin des injonctions et instructions, **s'en tiennent à leur fonctionnement habituel et suivent insuffisamment les préconisations nouvelles**. Quelque peu dépassés par l'évolution des élèves, parfois fragiles et déstabilisés, certains enseignants semblent éprouver des difficultés à prendre du recul sur leur pratique, à évaluer les effets réels de leur enseignement et à envisager les changements nécessaires pour venir efficacement en aide aux élèves et leur permettre de s'inscrire dans un continuum de progrès. Il en ressort **un fonctionnement par trop stéréotypé et une propension à travailler très individuellement**.

Dans l'ensemble des écoles visitées, le sentiment assez préoccupant qui prévaut, est que les enseignants font ce qu'ils veulent quand ils sont dans leur classe et que seul l'IEN a vraiment l'opportunité d'en prendre connaissance lorsqu'il vient, une fois tous les trois ou quatre ans.

2.1.2. Dans le second degré

a) Un corps enseignant qualifié

Le corps enseignant du second degré de l'académie de Dijon est constitué, dans une très grande majorité, de personnels titulaires. Les contractuels et auxiliaires représentent moins de 3 % des effectifs en mathématiques et en anglais, et même 0,3 % en éducation physique et sportive et en sciences physiques et chimie. L'exception se situe dans certaines filières de l'enseignement professionnel où le taux de contractuels atteint 30 %. La proportion de professeurs agrégés ou certifiés, rapportée à l'ensemble du corps enseignant d'une discipline, fait apparaître des disparités marquées. On constate ainsi un écart supérieur de 10 points entre le taux d'agrégés ou certifiés en anglais et le taux correspondant en sciences physiques et chimie. L'âge ne paraît pas constituer une variable pertinente d'analyse pour caractériser le corps enseignant des différentes disciplines.

b) Les pratiques pédagogiques

Il ressort de la visite des classes, de l'analyse de quelques 120 rapports d'inspection et des rapports sur « l'état des disciplines » élaborés par les corps d'inspection, un certain nombre de constats.

- Les enseignants ont recours, dans l'ensemble, à des pratiques pédagogiques traditionnelles.

La classe est la plupart du temps considérée dans sa globalité, quels que soient son effectif et son hétérogénéité. Globalement, l'enseignement dispensé est solide mais la prise en charge des difficultés des élèves pose problème à de nombreux enseignants qui sont démunis pour y porter remède et préfèrent renvoyer la solution à des groupes de soutien à effectif réduit. Pour autant, ces dispositifs de soutien en groupe restreint ne répondent pas au mieux aux objectifs initiaux : aider les élèves en difficulté pour leur permettre de combler leurs lacunes et être en mesure de suivre dans la classe. Cet objectif est loin d'être atteint. Les causes sont diverses : l'enseignant n'a pas la compétence requise pour ce type de travail ; le dispositif a été détourné de ses finalités et profite à des élèves volontaires pour suivre ces séances d'aide alors qu'ils n'en ont pas un besoin prioritaire ; au collège, le soutien se transforme en « aide aux devoirs ».

Le recours aux TICE varie sensiblement d'une discipline à l'autre. Peu utilisées en histoire et géographie, elles le sont davantage en mathématiques, en sciences physiques et chimie et en EPS.

- À côté de ces situations il existe, heureusement, d'autres approches au cours desquelles les enseignants mettent en œuvre des pratiques pédagogiques permettant la prise en charge des élèves dans leur singularité.

Ainsi, par exemple : la classe est organisée en groupes restreints permettant, à partir d'une fiche d'activité distribuée aux élèves, un travail en autonomie et un suivi individualisé ; la correction est ensuite menée collectivement et les réponses exactes données au rétroprojecteur par le professeur ; le travail s'appuie sur des « classeurs élèves » bien préparés par l'enseignant séparant nettement les traces d'activité et les bilans à mémoriser ; un contrat précisant ce que l'élève doit savoir et savoir faire est inséré à la fin de chaque leçon ; une grille d'évaluation simplifiée lui permet de s'évaluer et de se situer dans l'échelle des savoirs et savoir-faire ; des documents de qualité, préparés grâce à une bonne maîtrise de l'informatique, sont proposés ; l'évaluation, bien comprise par les élèves, s'inscrit dans le processus d'apprentissage.

c) Les nouveaux dispositifs de travail interdisciplinaire

Les itinéraires de découverte (IDD), travaux personnels encadrés (TPE), projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), liés aux réformes pédagogiques récentes, sont volontiers adoptés par une majorité des enseignants concernés.

Nombreux sont ceux qui ont fait l'effort de s'investir dans ce qui a représenté, pour eux, une nouvelle approche de leurs pratiques. Cette nécessité de recul et de remise en cause est en soi un élément positif qui a contribué à rénover les pratiques pédagogiques. Toutefois, il existe encore des marges de progrès pour cadrer, au plan méthodologique, les travaux des élèves et leur permettre l'acquisition de réelles compétences. Ces derniers semblent, dans l'ensemble, accueillir favorablement cette forme motivante de travail.

2.1.3. Les politiques en faveur des élèves à besoins spécifiques

a) L'éducation prioritaire

° Les particularités de l'éducation prioritaire dans l'académie : le paradoxe de la Nièvre

L'académie de Dijon, qui compte 13 ZEP, 8 ZEP comportant une extension REP et 1 REP, se situe dans une position médiane par rapport aux académies métropolitaines, si l'on s'en tient au pourcentage global d'écoles ou d'établissements du second degré en éducation prioritaire.

Il faut toutefois rapporter ces données aux spécificités locales : avec 32,9 % de la population située en zone rurale, l'académie de Dijon compte 11,2 % d'écoles en éducation prioritaire alors qu'au niveau national, où 18 % de la population se situe en zone rurale, le pourcentage global d'écoles en éducation prioritaire s'élève à 13,7 %. **L'académie fait donc, toute proportion gardée, une place importante à l'éducation prioritaire**, le second degré bénéficiant plus nettement qu'au niveau national du dispositif que le premier degré.

La répartition géographique des ZEP et des REP dans l'académie semble quelque peu paradoxale. C'est, en effet, le département qui compte le moins d'élèves relevant de l'éducation prioritaire, au sens des critères socio-économiques habituellement utilisés, qui bénéficie le plus de ce dispositif. **Avec près de 30 % de sa population de 2 à 16 ans en éducation prioritaire, la Nièvre compte, en pourcentage, près de six fois plus d'élèves dans ce dispositif que la Côte-d'Or. Ce département apparaît donc tout à fait atypique dans l'académie, mais aussi au niveau national avec un taux départemental d'élèves accueillis en éducation prioritaire parmi les plus élevés de France.** De fait, près de 45 % des collégiens sont concernés par ce dispositif dans la Nièvre, pour 26 % d'élèves du premier degré, ce qui correspond à une situation plus modérée, mais qui reste exceptionnelle puisqu'au niveau académique on en compte 10,7 % et au niveau national 13,4 %.

Ce paradoxe est confirmé si l'on compare la densité de population par département à la proportion d'écoles ou d'établissements du second degré en éducation prioritaire. Ainsi, **ce sont les deux départements les plus urbanisés (la Saône-et-Loire et la Côte-d'Or) qui bénéficient le moins du dispositif.**

Dans le cadre de la stratégie académique en cours d'élaboration, il serait bon qu'une véritable évaluation du dispositif de l'éducation prioritaire soit effectuée afin d'impulser une réflexion sur l'évolution du réseau, d'analyser les limites du fonctionnement actuel et de déboucher sur un diagnostic permettant d'expliquer et, si nécessaire, de corriger les disparités apparentes de l'éducation prioritaire entre premier et second degré, de même qu'entre les départements où la Nièvre constitue un cas particulier à examiner de près.

° La synthèse académique des contrats de réussite 1999-2002

Une synthèse académique des bilans des contrats de réussite correspondant à la période 1999-2002 a été élaborée en mars 2003, bilans réalisés par les équipes elles-mêmes, sans regard extérieur, sans harmonisation ni outil académique et dont les collèges sont remarquablement absents. A noter que si toutes les ZEP ont un projet pour la période considérée, certains contrats n'ont pas été entérinés, ni signés et que les choses sont restées en l'état. Tous ces constats mettent donc en évidence des carences du pilotage antérieur, confirmées par les acteurs de terrain qui parlent « d'absence de pilotage académique » et dans certains cas, « d'absence de pilotage départemental ».

De cette synthèse académique, rappelant les objectifs des contrats précédents qui sont conformes aux textes de 1998 et ne possèdent pas de spécificités particulières, on peut dégager un certain nombre de constats :

- **les partenariats** : les liens avec la politique de la ville sont très occasionnels, en revanche de nombreux partenariats ont été mis en place sur des contenus d'ordre culturel, sportif et scientifique, citoyen, éducatif (encadrement des temps périscolaires), social. L'effet dynamisant de ces partenariats est sensible, de même que leur intérêt pour le financement des actions. Il convient, néanmoins, de se prémunir de dérives possibles conduisant plus à de l'animation qu'à une véritable construction d'apprentissages ;

- **les apprentissages** : la quasi-totalité des ZEP a mis en place des actions visant à l'amélioration des apprentissages mais qui sont de nature et d'ampleur très différentes ; leur impact sur les résultats est très variable et difficile à mesurer, vu les manques souvent constatés en matière d'évaluation des résultats des élèves ;

- **les moyens et la gestion des ressources humaines** : les moyens attribués sont généralement utilisés, en priorité, pour réduire le nombre d'élèves par classe. Dans trois des quatre départements, les coordonnateurs ZEP sont déchargés soit totalement sur les moyens ZEP, soit en cumulant la décharge administrative de directeur et celle de coordonnateur. Dans la Nièvre, chaque ZEP dispose d'une demi-décharge, hormis celle du Morvan **qui bénéficie de cinq demi-décharges**. La politique de formation spécifique à l'éducation prioritaire relève le plus souvent des volontés locales, et leur impact sur les pratiques enseignantes est difficilement mesurable. L'« accueil » des nouvellement nommés en ZEP, mis en place une année au niveau académique n'a pas perduré, et les formations inter-degrés ont rencontré de telles difficultés qu'elles n'ont fonctionné que très occasionnellement. Ces constats sont d'autant plus préoccupants que dans un département au moins, l'Yonne, c'est en ZEP que l'on trouve le plus de « sortants IUFM » ou d'enseignants issus de la liste complémentaire. Le travail en équipe est en revanche favorisé et, de fait, assez développé dans les différentes ZEP.

- **Les résultats** : les évaluations CE2-6^{ème} montrent que, globalement, les ZEP de l'académie ont des moyennes supérieures à la moyenne nationale tout en ayant des performances

inférieures à celles des secteurs « hors éducation prioritaire ». Il est toutefois difficile de comprendre **sur quelle base ces résultats ont été calculés**, tout comme il est impossible de savoir, **faute d'indicateurs exploitables**, si cette réussite vaut pour l'ensemble des ZEP ou des REP et si elle apparaît dans tous les champs disciplinaires concernés (français, mathématiques). A noter, de plus, que ces résultats globaux cachent des réalités très différentes et qu'il serait nécessaire d'en faire une analyse fine en tenant compte, localement, de la politique menée en matière d'orientation.

Les visites conduites en circonscription ont parfois révélé une certaine méconnaissance des performances réelles des élèves, tant de la part des IEN que des enseignants. Les résultats des élèves ne sont donc pas mis en perspective, ni étudiés en termes d'évolution. Lorsque cela a été fait par la mission, les acteurs de terrain - directeurs d'école, enseignants mais aussi IEN- ont été surpris de constater une évidente dégradation sur les deux dernières années, dégradation dont ils n'avaient pas vraiment conscience.

Il est clair, au vu des bilans, qu'**un effort est à faire pour doter l'éducation prioritaire d'indicateurs académiques et départementaux : indicateurs relatifs aux personnels (stabilité des équipes, profil des enseignants...), indicateurs relatifs aux élèves (PCS, ...), indicateurs de résultats. Certains départements, comme l'Yonne, se sont dotés d'un tableau de bord, ce n'est pas le cas partout ; c'est une initiative qui pourrait être impulsée au niveau académique grâce, notamment, aux données ICOTEP.**

Par ailleurs, un effort est à fournir en matière de formation d'enseignants, notamment, pour favoriser les formations inter-degrés permettant de faire travailler, ensemble, enseignants du premier et du second degré.

La liaison entre la politique académique de l'éducation prioritaire et celle de la ville pourrait être mieux définie au plan académique. Quant aux divers partenariats, ils devront faire l'objet d'une attention particulière pour éviter les dérives constatées et ne pas compromettre la réalisation d'un objectif essentiel de l'éducation prioritaire : « centrer les activités sur la classe et les apprentissages scolaires ». Les orientations nouvellement définies pour la politique académique semblent aller dans ce sens, il reste à se doter d'outils pour y parvenir.

° **Le pilotage**

Le pilotage de l'éducation prioritaire est assuré par un correspondant académique, chargé de mission par la rectrice ; l'actuel correspondant académique, nouvellement nommé, est un IA-IPR de lettres.

Un groupe de pilotage académique existe depuis plusieurs années, **mais il est jugé actuellement peu opérationnel**, d'où sa « redéfinition » en fonction de la nouvelle circulaire nationale qui définit clairement son rôle. Dans l'académie, ce groupe compte aussi les quatre coordonnateurs départementaux qui sont des IEN, des principaux de collèges, la division de

l'action culturelle et éducatrice, des relations internationales et de la coopération (DACERIC), la déléguée académique aux formations et à l'innovation (DAFI), la chargée de mission académique du dossier de l'illettrisme ainsi qu'une personne chargée d'assurer la liaison avec la politique de la ville. Le correspondant académique, parle d'un dispositif à double étage :

- un comité restreint se réunissant plusieurs fois par an pour définir des orientations, impulser, et contrôler le dispositif ;
- un groupe « opérationnel » se réunissant plus souvent, chargé de décliner dans les départements les orientations choisies, d'impulser la formation, les évaluations...

Au niveau départemental, les responsables de réseaux sont presque toujours des IEN, alors que les coordonnateurs sont toujours des enseignants du premier degré. Cette répartition des rôles qui met à l'écart les principaux de collège, ne favorise sûrement pas leur implication dans le dispositif.

Cette année, des formations départementales, impliquant principaux, IEN, responsables de réseau et coordonnateurs, sont prévues. Elles ont pour objet de permettre une présentation de la politique académique et d'en proposer une déclinaison départementale. Une formation académique permettra de mutualiser les actions départementales.

Le correspondant académique souhaite, ainsi, améliorer l'information des acteurs, faciliter la communication entre eux et favoriser les échanges de pratique et la mutualisation des outils.

° **Les nouveaux contrats de réussite**

Actuellement, les nouveaux contrats de réussite sont en cours d'élaboration, selon un cahier des charges élaboré en collaboration avec les coordonnateurs départementaux. Ils seront écrits pour trois ou quatre ans, devront être centrés sur les apprentissages et veiller rigoureusement à une bonne utilisation pédagogique des moyens ZEP. La cohérence de ces contrats avec les projets d'école ou d'établissement devra être effective (ce qui pourra poser une difficulté, vu le manque de synchronisation des calendriers). Une évaluation de leur mise en œuvre sera effectuée annuellement, en vue d'un réajustement éventuel.

b) L'éducation spécialisée

° **Un réseau de classes et d'établissements spécialisés assez dense**

Un millier d'élèves (1064), soit, en moyenne, 1,2 % de la population scolaire du 1^{er} degré, est accueilli dans **108 classes d'adaptation (CLAD) et classes d'intégration scolaire (CLIS)**. Par ailleurs, l'académie ne compte pas moins de 63 instituts médico-éducatifs, dont plus du tiers (22) dans la Côte-d'Or. Ces chiffres recouvrent des réalités différentes selon les départements. Si la Saône-et-Loire se situe à la moyenne pour ce qui est des élèves, avec

toutefois un nombre de classes très important, **la Côte-d'Or et surtout la Nièvre recourent d'une façon nettement plus significative à l'orientation en CLIS**, dépassant même les 2 %. Le département de l'Yonne confirme sa singularité avec seulement 0,50 % d'enfants concernés et neuf classes ouvertes.

L'académie connaît une situation en légère évolution, ces dernières années, avec une baisse globale du nombre d'enfants orientés en CLIS ou CLAD, baisse que l'on retrouve dans la Nièvre et la Côte-d'Or. A l'inverse, l'Yonne a presque doublé le nombre d'élèves et de classes de ce type, tout en restant très nettement en-deçà des autres départements.

Une autre évolution est enregistrée, la quasi-disparition des CLAD, qui témoigne très clairement d'une politique commune d'accueil des enfants les plus jeunes pour lesquels le pronostic scolaire n'est pas très favorable à la sortie de l'école maternelle ou du cycle 2, sans relever toutefois d'une classe d'intégration scolaire. Ils sont maintenant presque tous accueillis dans des classes normales.

° **Des disparités en termes d'intégration à l'école élémentaire**

Le taux d'intégration est trois fois plus élevé en Saône-et-Loire (1,26 %) qu'en Côte-d'Or (0,39 %). La Nièvre et l'Yonne ont sensiblement le même taux, soit environ 0,50 %. Les UPI, au nombre de 16 dans l'académie, sont majoritairement implantés en Côte-d'Or (6) et en Saône-et-Loire (5).

° **D'importants moyens mobilisés : des disparités départementales notables**

A l'analyse, on relève que **l'académie, qui se situe à la moyenne nationale (1,2 %) en termes d'enfants pris en charge dans les classes spécialisées, mobilise, pour cela, plus d'emplois.**

Ainsi, la part des emplois consacrée à l'aide à l'intégration scolaire (AIS) sur l'ensemble de l'académie est de 9,02 % en 2003, pour une valeur nationale de 8,7 %. La Côte-d'Or et la Nièvre consacrent plus de 10 % des emplois du 1^{er} degré à l'AIS. Il convient de relativiser l'importance de ces coûts dans la mesure où une part non négligeable de l'écart à la moyenne correspond à des moyens hors Education nationale.

° **Quelques préconisations**

Au vu des constats effectués, la définition d'une stratégie académique est indispensable pour une meilleure cohérence globale. Un suivi plus objectif du réseau des classes est à organiser. Le lien avec les réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (RASED) est à reprendre, tout comme leur implication dans le dispositif AIS des départements. Des coordinations inter-départementales sont à mettre en place afin d'étudier, en commun, les besoins en termes d'accueil et de scolarisation des élèves déficients ou handicapés dans les zones limitrophes afin de mutualiser les ressources disponibles.

Des collaborations sont à améliorer entre les différentes commissions. Le fonctionnement des commissions de circonscriptions pour le 1^{er} degré (CCPE) doit faire l'objet d'une évaluation régulière et leur articulation avec la commission départementale de l'enseignement spécialisé (CDES) et la CCSD (second degré) doit être réexaminée. Il s'agit de trouver le juste équilibre dans le traitement des dossiers pour maîtriser, ainsi, les critères de signalement.

c) Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)

Les objectifs fixés par les circulaires de 1996 et 1998 sont bien respectés dans les SEGPA de l'académie de Dijon. Les évolutions majeures liées à ces deux textes et, en particulier, le passage d'une approche centrée sur la préparation, dès « les années collège », d'un CAP, à une logique de travail par champs professionnels (6 identifiés) qui a nécessité un double effort de création de référentiels d'une part, et de formation des personnels enseignants d'autre part, ont été accomplies dans de bonnes conditions.

° Durant les cinq dernières années, on observe :

- un attachement scrupuleux du responsable académique à la mise en place effective de ces transformations de fond qui ont nécessité des modifications structurelles et pédagogiques majeures : introduction de PLP comme professeurs de technologie en collège, utilisation de supports second degré pour les personnels du 1^{er} degré intervenant en SEGPA, dotation à la division, attribution d'heures de coordination... ;
- un effort sensible et rapide des Conseils généraux pour doter les collèges avec SEGPA, des équipements prévus par le ministère, effectuer la mise aux normes de sécurité de certains matériels déjà possédés par les établissements et, pour deux d'entre eux en particulier, mettre en œuvre - dans les meilleurs délais - d'importants travaux de rénovation des bâtiments.

° Aujourd'hui :

- les équipements de la plupart des SEGPA sont jugés satisfaisants ; il en va de même des locaux, sauf dans le département de Saône-et-Loire ;
- le potentiel d'accueil est pleinement utilisé ; après quelques années de baisse relative des effectifs, toutes les divisions sont pleines et, pour plusieurs d'entre-elles, il existe même une liste d'attente, sans qu'on puisse dire pour autant que la capacité d'accueil globale de l'académie soit insuffisante ; la carte des formations est ajustée chaque année afin de répondre à l'évolution territoriale de la demande ;
- ainsi qu'il est dit plus haut, le maintien post-3^{ème} pour une professionnalisation en SEGPA n'existe pas ; on note seulement 4 % de redoublements en 3^{ème} et les trois quarts des élèves de 3^{ème} sont accueillis en lycée professionnel ou signent un contrat d'apprentissage en sortie de SEGPA ; ces élèves obtiennent de bons résultats au CAP ;

- les ressources humaines paraissent disposer d'une qualification satisfaisante. Dans l'Yonne on note, toutefois, que plusieurs SEGPA - certes de taille limitée - fonctionnent uniquement avec des moyens horaires ;
- s'agissant des personnels de direction des SEGPA, il existe 33 postes pour un total de 44 sections ; un nombre limité d'entre eux serait occupé par des faisant fonction ; quelques SEGPA « 64 » (ne comportant qu'une classe par niveau) ne bénéficient pas d'un poste de direction ; des moyens spécifiques en fonctionnement sont alors attribués à l'établissement pour faire assurer cette fonction ;
- s'agissant du pilotage, s'il a, jusque là, été adapté pour réaliser la « mue » des SEGPA, des évolutions sont aujourd'hui nécessaires dans ce domaine ; **un investissement plus soutenu des IA-IPR, en amont, pendant les « années collège », serait souhaitable de même que l'instauration de liens plus étroits avec le service académique de l'information et de l'orientation, ainsi qu'avec la MGI au niveau académique ;**
- si les travaux concernant l'élaboration de référentiels, sont de bonne facture et témoignent d'une période d'accompagnement dynamique des sections jusqu'en 2000, **il semble que la période actuelle corresponde à un certain assouplissement** ; on peut se demander si le fait que la demande d'alignement des horaires maximum des personnels du premier degré intervenant dans le second degré n'ait pas abouti, à ce jour, n'a pas eu une influence sur cette relative démotivation.

En conclusion, les SEGPA fonctionnent correctement, y compris dans la dimension poursuite d'étude professionnelle ; le responsable académique maîtrise parfaitement le dossier qui nécessite toutefois de bénéficier d'une relance à caractère stratégique par l'autorité académique. Cette relance permettra d'entretenir le dynamisme des équipes locales, reconnu durant ces dernières années, et de conforter le système relationnel entre les différents échelons de responsabilité sur ce dossier.

2.1.4. Vers une véritable politique académique en matière de langues vivantes et l'élaboration d'une carte prospective et équilibrée

L'académie de Dijon n'a pas fait figurer, au nombre de ses priorités, la mise en place d'une carte des langues. Le groupe de pilotage « langues vivantes », dont la création remonte dans la plupart des académies à l'année 1999, n'a eu jusqu'à ce jour qu'une existence formelle. L'IA-IPR, désignée en janvier 2002 pour le coordonner, n'a jamais obtenu de directives précises sur la mission qui lui était confiée, et n'a pu réunir un groupe dont la légitimité n'était pas instituée et dont la liste des membres n'était pas même fixée.

Les langues vivantes semblent être, dans la tradition de l'académie, le domaine réservé du recteur. Selon tous les témoignages recueillis par la mission, les décisions d'ouverture ou de fermeture d'option ont été prises ces dix dernières années, le plus souvent sans véritable concertation avec les instances pédagogiques, et d'une façon, parfois ressentie par les intéressés, comme autoritaire sinon arbitraire.

a) Une action volontariste en faveur de l'allemand...

De l'absence de concertation on ne saurait déduire un désengagement des autorités académiques sur le dossier des langues vivantes. Une ligne stratégique – la promotion de la langue allemande – caractérise la politique linguistique de l'académie depuis une dizaine d'années. Très engagée dans le partenariat qui lie la Bourgogne au Land de Rhénanie-Palatinat, appuyée par des associations régionales, telles que l'Union pour la Bourgogne et la Rhénanie-Palatinat ou la Maison Rhénanie-Palatinat, l'académie développe tout un programme d'actions souvent très originales qui vont des échanges de classes aux cursus universitaires intégrés, en passant, dans l'enseignement professionnel, par le développement systématique des stages qualifiants en entreprise (mention *europro*).

Dans l'enseignement scolaire, le choix de l'allemand est encouragé par une offre très largement présente dans tous les établissements de l'académie : dans la totalité des collèges en LV2 et la presque totalité en LV1. Seule langue à concurrencer l'anglais en LV1², l'allemand est proposé dans près de 650 écoles primaires³. Ses positions sont confortées par les 18 sections bi-langues anglais/allemand, également par le réseau très dense de sections européennes, qui maille le territoire de l'académie, y compris dans l'enseignement professionnel.

b) ...pour un résultat nuancé

Cet ensemble de mesures favorables à l'allemand a sans doute permis à cette langue de mieux résister qu'ailleurs à la baisse tendancielle des effectifs. Sa part est en effet de 19,3 %, tous publics confondus, contre 16,72 % en moyenne nationale. L'érosion des effectifs n'a cependant pu être enrayerée : en cinq ans, la perte a été de 16 % en LV2, et de 25 % en LV1. Les efforts déployés pour attirer les élèves dans l'enseignement primaire sont souvent vains et les abandons au profit de l'anglais à l'entrée en sixième sont considérables⁴ ; selon les responsables départementaux, ils atteignent dans certains secteurs 95 %. L'implantation des classes de sixième bi-langues n'a pas produit les bénéfices attendus : dans tel collège de l'Yonne concerné par le dispositif, sur 49 élèves germanistes en primaire, on enregistre 38 abandons, il est vrai en partie compensés par l'intégration de germanistes débutants.

c) ...et une discrimination dont souffrent les autres langues

La diversification de l'offre souhaitée par le ministère est interprétée, dans l'académie, dans un sens restrictif : *les langues à faible diffusion* ont une audience confidentielle, l'arabe concerne 26 élèves, le portugais, offert uniquement en LV3, une centaine, le chinois, une trentaine, le russe à peine 300 élèves.

² Seule exception à cette règle : un collège de Dijon qui offre, à côté de ces deux langues, l'espagnol et le russe.

³ Le département de la Côte-d'Or offre le choix de la langue dans pratiquement toutes ses écoles. Dans deux écoles du département, l'enseignement commence dès la grande section de maternelle.

⁴ A l'exception du département de la Côte-d'Or, qui offre le choix de la langue dans la presque totalité de ses écoles, mais impose la poursuite en sixième de la langue choisie.

L'italien n'est offert en LV2 que dans 20 des 164 collèges de l'académie, et dans 16 lycées en LV3. Il concerne à peine 3 % des élèves et est très inégalement réparti entre les départements. *L'espagnol* est, de toutes les langues, celle qui paie sans doute le plus lourd tribut au statut préférentiel accordé à l'allemand. Inexistante dans l'enseignement primaire, en dépit d'un vivier de professeurs compétents pour l'enseigner⁵, absent des dispositifs bi-langues comme des sections européennes⁶ (1 section en espagnol contre 13 sections en allemand) l'espagnol a vu, par ailleurs, ses conditions d'enseignement se dégrader au fil des années. En effet, si la perte de 6000 élèves enregistrée par l'allemand en 5 ans, n'a quasiment pas été accompagnée de mesures de fermeture, les 5000 élèves gagnés par l'espagnol dans la même période n'ont entraîné de leur côté aucune ouverture nouvelle de section, la dernière en date remontant à 1992. La pression de la demande fait exploser les groupes qui le plus souvent dépassent 30 élèves⁷. La réduction des horaires à deux heures au lycée et le non respect des circulaires sur les dédoublements aggravent encore les difficultés des enseignants et renforcent leur sentiment d'abandon.

Il paraît urgent de définir et de mettre en œuvre une véritable politique académique, s'appuyant sur des considérations pédagogiques, aussi bien que sur des principes budgétaires réalistes. Pour ce faire, la mission suggère la mise en place d'un groupe de pilotage dont les missions seront clairement définies par une lettre de mission, et qui associera, en son sein, des responsables pédagogiques et administratifs.

Ce groupe pourrait se voir confier l'élaboration d'une carte des langues prospective qui prenne en compte les quelques principes suivants :

- **une rationalisation de l'offre visant à réduire, d'une part, les aléas actuels des parcours linguistiques de certains élèves, et, d'autre part, l'éparpillement des moyens difficilement supportable dans le contexte budgétaire actuel ; une solution pourrait être trouvée dans la constitution de pôles linguistiques affichant la cohérence des parcours du cours moyen aux études post-baccalauréat dans les différents ordres d'enseignement ; le renforcement de ces pôles passant par l'intégration des dispositifs bi-langues et des sections européennes ;**
- **un rééquilibrage entre les langues, notamment dans les sections jugées valorisantes, sections bi-langues et sections européennes ;**
- **un rééquilibrage entre les départements dans la répartition de ces sections.**

On observe **une volonté récente de l'autorité académique** d'optimiser les moyens et de rationaliser la carte. Une méthodologie vient d'être arrêtée qui s'appuie sur les IA-IPR et qui devrait déboucher sur des décisions à la rentrée 2005.

⁵ Le rectorat oppose un refus catégorique à l'ouverture de groupes d'espagnol dans les écoles du secteur alimentant l'unique collège offrant cette langue en sixième

⁶ Une seule section en lycée général, aucune en lycée professionnel

⁷ A titre de comparaison : sur les 141 collèges de l'académie qui proposent l'allemand en sixième, 47 ont des groupes inférieurs à 8 élèves, parmi lesquels 26 ont des groupes inférieurs à 5 élèves (ces chiffres se répercutant automatiquement sur les groupes d'anglais LV2)

2.1.5. Les TICE

L'académie a engagé une forte politique de développement des TICE, par goût de l'innovation, mais sans réelle identification préalable des besoins et sans véritable réflexion pédagogique concertée.

a) Des relations fortes avec les collectivités territoriales, mais des responsabilités et une complémentarité à améliorer

° Une implication certaine de la région au profit des lycées

Le Conseil régional fait preuve d'un engagement fort, considérant que les TICE constituent un outil important dans une région où la ruralité est forte (désenclavement et diversification de l'offre de formation). Le câblage des lycées a commencé en 2001 et doit être terminé en 2005. L'accès au réseau haut-débit est en cours. L'investissement total est de 15 M d'euros.

Le Conseil régional intervient, en outre, depuis la rentrée 2003, en partenariat avec le rectorat, par l'intermédiaire de deux fournisseurs privés de contenus d'enseignement à distance dans le cadre de l'opération « 1000 comptes pour élèves en difficulté ». **Le public visé est celui des élèves isolés ou en difficulté et ayant besoin d'un service de proximité.**

Le Conseil régional juge le concept intéressant, mais il souhaiterait un meilleur accompagnement pédagogique d'utilisation de cet outil ; il regrette de ne pas avoir de retour sur les effets de ses efforts.

° Une implication inégale des départements en faveur des collèges

Si les concours financiers diffèrent d'un département à l'autre, la quasi-totalité des collèges neufs sont câblés et les autres en cours de câblage. En effet, l'ensemble des collectivités départementales considère les TICE comme un élément de développement indispensable, attractif grâce aux espaces numériques de travail (ENT) et qui concourt au maintien des collèges, considérés comme des équipements structurants des cantons.

Les TICE apparaissent, aux élus départementaux, comme un puissant levier pour relier famille et école, comme une aide non négligeable pour les enfants handicapés ou malades.

° L'expérimentation à l'école

Depuis l'année 2000, les crédits TICE du rectorat ont aidé l'équipement progressif des écoles, avec 10 heures mensuelles de connexion à Internet. Au-delà, le relais est pris par les municipalités. Sauf dans les villes importantes qui, le plus souvent, équipent des salles informatiques, le choix est plutôt de répartir le matériel dans les salles de classe. L'ordinateur fait ainsi partie intégrante de l'environnement pédagogique.

Une réflexion, en termes de définition des priorités, est à engager quant à l'usage des TICE dans le premier degré, d'autant qu'il n'existe pas de pilotage départemental fort en ce sens (absence d'IEN référent).

° **Des axes de progrès possible**

Pour évaluer la pertinence des investissements des collectivités territoriales, **un état de l'existant et des besoins serait nécessaire.** La Conseillère TICE (CTICE) du rectorat n'est pas en mesure de produire un tel bilan, ce dont elle est parfaitement consciente. L'application ETIC diffusée par le ministère (formulaire d'enquête en ligne) pourrait permettre un état des lieux actualisable en permanence, mais elle n'est pas utilisée.

Les collectivités, au premier rang desquelles la région et les départements, ont bien compris tout l'intérêt de développer les dotations en matériel au profit de l'institution éducative aux fins de favoriser le développement des TICE et ont voté les budgets en conséquence. Néanmoins, – et c'est là un point d'incompréhension sinon de « friction » avec les élus – **une interrogation demeure sur l'engagement de l'Education nationale en termes de moyens, d'une part, pour assurer le fonctionnement des réseaux et, d'autre part, pour favoriser l'animation pédagogique et l'implication des enseignants.**

b) L'Environnement numérique de travail (ENT) « arianedijon »

La situation des TICE dans l'académie ne lui est pas spécifique quant à la réalité des problèmes posés. Elle connaît une vitalité significative avec « arianedijon », projet expérimental destiné à faciliter l'accès de tous aux TICE et à développer des liens entre les enseignants, les élèves et les familles.

° **Une structure de pilotage affirmée mais qui reste à clarifier**

D'emblée, il convient de préciser que **le statut juridique de l'ENT « arianedijon » ne paraît pas clairement défini**, notamment en termes de propriété intellectuelle et des droits en découlant pour le ministère de l'Education nationale. En effet, si le ministère a retenu la candidature de l'académie de Dijon dans le cadre de l'appel à projet lancé en 2000 et lui a conféré le label ENT, d'autres partenaires sont également associés au projet tels que l'université L. Pasteur de Strasbourg, Microsoft ou encore France-Télécom ainsi qu'un certain nombre de collectivités locales de la région séduites par le projet.

La structure de pilotage, coordonnée par la CTICE académique, comprend une commission présidée par la rectrice, un comité opérationnel et un groupe d'expertise constitué d'inspecteurs. Ces organes travaillent avec le centre régional de documentation pédagogique (CRDP), la division de l'organisation scolaire et le centre d'études et de traitements informatiques (CETIAD).

La structure paraît assez complète au niveau de la couverture fonctionnelle du projet voire lourde. Il conviendrait, pour des raisons évidentes d'efficacité et de réactivité, de préciser le rôle exact des différentes instances dont les articulations entre elles ne sont pas très lisibles. Par ailleurs, l'action du CTICE donne une impression d'activité créative mais dispersée qui laisse une très large place aux aspects techniques, ce qui nuit au suivi pédagogique des innovations.

° **Un accompagnement pédagogique peu présent à l'origine mais qui tend à le devenir**

Les corps d'inspection, notamment les IA-IPR, ne sont associés à la démarche que depuis peu. Leurs observations sont différenciées, positives sur la gestion des absences en temps réel ou encore le cahier de textes en ligne, mais plus réservées sur le contenu des enseignements. Ils émettent également des réserves sur l'efficacité et l'utilité du « cartable électronique » qui apparaît, *in fine*, peu utilisable par les élèves, compte tenu des contraintes techniques et de temps liées à son chargement et à son utilisation.

Les conditions de mise en œuvre d'« arianedijon » ont indiscutablement souffert de l'absence des corps d'inspections lors du lancement de l'expérimentation. La présentation initiale du projet a d'abord été « politique », en négligeant plus ou moins délibérément les acteurs concernés, d'où de nombreuses idées *a priori* négatives avec des positions de retrait.

° **L'exemple du collège Olivier de la Marche à St. Martin en Bresse, forces et faiblesses de l'expérience**

Depuis de nombreuses années ce collège est pilote dans le domaine des TICE. Totalemement câblé, **il dispose actuellement d'un équipement important** (1 PC pour 4 élèves) réparti dans 3 salles « informatiques », chaque salle de classe étant équipée, par ailleurs, d'un poste de maître. Il est doté d'une liaison spécialisée France Télécom à haut débit (256 KO), financée par le Conseil général de Saône-et-Loire (à hauteur de 23000 euros), en attendant l'ADSL qui devrait prochainement équiper la commune. Cette liaison spécialisée permet des visio-conférences de qualité. Pour le moment, un des avantages de l'ENT « arianedijon » les plus cités par l'équipe, est la mise en réseau de tous les acteurs et de toutes les salles de l'établissement, en se libérant des contraintes posées par la gestion des réseaux locaux. De fait, l'utilisation pédagogique, en prolongement de la classe, n'est pas encore très avancée. Tous les élèves ne sont pas équipés en logiciels et aucun ne dispose du haut débit à domicile.

S'agissant des parents, il ne semble pas que l'ENT ait été à même de favoriser leur implication significative dans le travail de leurs enfants. L'ENT n'a pas, pour l'instant, révolutionné les relations des parents avec l'école.

Au plan pédagogique, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle l'investissement dans les TICE devrait permettre d'identifier les points de blocage dans les apprentissages et d'apporter une aide anonyme, constamment disponible aux élèves en difficulté. Or, paradoxalement, les professeurs de l'établissement constatent un accroissement de l'hétérogénéité, plus particulièrement au niveau 4^{ème} et 3^{ème}. Malgré un engagement évident, l'équipe enseignante du collège, qui adhère totalement au projet, est sans doute trop restreinte et le champ d'expérimentation trop exigü, pour produire, à eux seuls, de nouvelles stratégies pédagogiques à la hauteur des possibilités de l'outil. Il faut, certes, laisser du temps à l'expérience pour s'installer dans les pratiques, mais elle fonctionne tout de même depuis deux ans. Un accompagnement pédagogique plus important pourra accélérer les progrès.

Ce renforcement de l'accompagnement pédagogique passe, notamment, par la redéfinition d'un comité de pilotage associant les corps d'inspection, par la réalisation d'un diagnostic partagé pour construire une réflexion pédagogique autour de la diffusion des supports en ligne et de leur utilisation en complément des enseignements dispensés en classe.

2.2. La prise en charge éducative des élèves

2.2.1. La vie scolaire et éducative

a) Les missions académiques

A l'échelon académique, les missions attribuées sont conformes aux attentes nationales comme à celles de l'autorité académique et les conditions de leur exercice jugées satisfaisantes par les intéressés. Les investigations et analyses effectuées montrent un travail rigoureux et personnalisé en direction des différentes catégories de personnels concernées :

- association judicieuse aux différents actes liés à l'évaluation des personnels de direction ;
- accompagnement des personnels et conseils à la demande efficaces et appréciés dans leur dimension préventive ;
- mise en place de groupes de travail - conseillers principaux d'éducation (CPE) et documentalistes - organisés en réseaux sur le territoire académique, donnant satisfaction aux intéressés ;
- effort pour pallier les inconvénients de l'absence réglementaire d'intervention de l'inspection établissement et vie scolaire (EVS) dans le suivi de carrière et l'avancement des CPE (rapports de visite pour les personnels entrant dans la fonction ou susceptibles d'obtenir une promotion à la hors classe).

b) Le fonctionnement rectoral

On doit considérer comme un point fort de l'académie le fait que les inspecteurs EVS jouent un rôle effectif de conseiller technique auprès de l'autorité académique. Ils entretiennent des relations suivies avec le cabinet du recteur et le secrétariat général qui les sollicitent, notamment, en raison de leur connaissance fine des établissements et de leur capacité à analyser globalement les situations, en combinant les approches pédagogiques, administratives et éducatives. De plus, leurs interventions dans les situations de crise s'effectuent le plus souvent en collaboration avec les IA-DSDEN.

Toutefois, il semble nécessaire d'améliorer le positionnement des IA-IPR par rapport à la division chargée de l'action éducative (DACERIC) et à la cellule vie scolaire dirigée par le proviseur vie scolaire.

L'élaboration en cours d'un tableau de bord académique, d'un référentiel vie scolaire, et la réalisation d'une étude spécifique consacrée, notamment, à l'analyse de l'absentéisme et aux mesures disciplinaires dont le pilotage est assuré par les IA-IPR-EVS, sont de nature à permettre de mieux positionner chacune des entités intervenant sur le champ de la vie scolaire et éducative.

La constitution d'un ensemble fonctionnel académique unique, identifié comme tel, pourrait être le prolongement naturel de l'action en cours et permettrait de **dépasser les clivages entre structuration administrative et administration de mission**. Ce mode d'organisation favoriserait l'identification d'axes stratégiques majeurs d'une politique éducative académique, la lisibilité de ce secteur et le développement de partenariats mieux assurés.

c) Éléments d'appréciation sur la situation des différentes catégories de personnels concernés par la vie scolaire et éducative

° S'agissant des personnels de direction, on constate que :

- l'académie dispose d'un plus grand nombre de titulaires que par le passé (sur 380 personnels de direction, on note en 2002-2003 seulement 23 non titulaires faisant fonction) ;
- la formation en alternance des lauréats des concours donne satisfaction aux intéressés, comme aux responsables académiques ;
- la faible mobilité et l'ambition importante des postulants limitent le nombre des mutations ;
- les attentes des personnels titulaires, en matière de formation continue, concernent prioritairement les compétences liées au pilotage des équipes, à leur mobilisation et à la maîtrise des différentes situations de communication.

° S'agissant des professeurs documentalistes, on note comme points forts :

- le fait, qu'à l'exception de quelques petits collèges ruraux, tous les EPLE sont dotés d'un ou deux postes ;
- l'accélération de la restructuration des CDI, de plus en plus dotés de matériels performants ;

- l'attribution rectorale du logiciel BCDI 3 à tous les établissements et la programmation dans le PAF de la formation correspondante pour un nombre significatif de professeurs documentalistes ;
- la satisfaction des corps d'inspection devant le niveau de compétences des sortants d'IUFM, notamment pour la maîtrise des TICE.

En revanche, on perçoit de multiples disparités du taux de fréquentation des CDI, de l'amplitude des horaires d'ouverture, du dynamisme des centres ; l'initiation réglementaire des élèves de 6^e et 3^e à la maîtrise documentaire n'est pas toujours systématique ou d'une durée suffisante ; la disparition, par manque de moyens, des groupes de travail inter établissements est regrettable car ils produisaient des outils de bonne facture.

° S'agissant des personnels d'éducation, la situation est, elle aussi, contrastée

> Les conditions d'exercice de la fonction

S'il subsiste chez certains personnels des attitudes trop « séparatistes » vis-à-vis de l'équipe de direction, la difficulté majeure rencontrée tient à la diversité des registres d'intervention des CPE qui ont, de ce fait, beaucoup de difficultés pour établir des priorités et donner de la cohérence à leur action.

Certains accordent une priorité forte au suivi individuel des élèves - souvent d'ailleurs pour répondre aux attentes des enseignants en matière de surveillance - mais cette préoccupation légitime les conduit à multiplier les entretiens individuels au détriment de la prise en charge collective des jeunes dans des projets, en collaboration avec les professeurs.

En tant que chefs de service, les CPE reçus en entretien académique ou rencontrés sur sites, ont regretté la baisse importante du potentiel de personnels exerçant des fonctions « vie scolaire et éducative » dans l'académie ; les coopérations avec les personnels de santé sont limitées en raison d'un manque de personnels dans ce secteur, notamment pour la mise en œuvre d'une politique de prévention dans leur établissement.

Ces différentes contraintes les conduisent à limiter leur investissement sur le volet éducatif de leur fonction pour se centrer sur des tâches plus administratives de gestion des urgences du quotidien (suivi des absences, par exemple) ; cette situation semble encore plus difficile dans les établissements de petite taille où le nombre de personnels d'encadrement est limité.

En résumé, tous regrettent de ne pouvoir développer, au sein de leur établissement, un véritable projet éducatif, composante à part entière du projet d'établissement.

Ces constats ne doivent toutefois pas occulter les évolutions positives de l'exercice de la fonction dans l'académie :

- les pratiques professionnelles observées sont le plus souvent de grande qualité, tant en ce qui concerne l'aptitude au travail d'équipe, que la conduite de projets, le suivi des élèves ou à la mise en place d'activités de prévention ;

- les outils mis en place pour comptabiliser et analyser les absences, suivre les sanctions sont performants et utilisés de manière collégiale et régulière ;
- la relance des formations inter-établissements et de la production d'outils a permis de réaliser des documents opérationnels de bonne facture, qui ont conduit à une amélioration progressive du site académique ;
- les relations avec les enseignants sont de qualité, y compris dans l'appui apporté à certains qui se sentent démunis face à des comportements déroutants d'élèves.

> La formation et le suivi des CPE et des autres acteurs de la « vie scolaire »

S'agissant des **assistants d'éducation**, les CPE sont satisfaits qu'ils aient bénéficié d'une journée de formation et souhaitent qu'une autre journée, au moins, vienne compléter ce premier temps d'initiation ; certains pensent, qu'à terme, ils seront plus professionnels que les MI/SE.

S'agissant de leur propre formation, les CPE se montrent satisfaits des journées organisées à leur intention, malheureusement tous les deux ans seulement ; les stages qui leur sont proposés dans le cadre du PAF semblent les intéresser, mais leur nombre serait en diminution.

Les CPE rencontrés se montrent assez motivés, souhaitant se promouvoir mais à l'intérieur de leur propre corps ; aucun d'entre eux n'exprime le souhait de passer, dans l'immédiat, le concours de chef d'établissement, alors que plusieurs ont déjà fait fonction. Cette attitude face à la prise de responsabilités est inquiétante en matière de gestion des ressources humaines au sein de l'Education nationale et tient, au moins pour partie, à l'absence de sentiment de reconnaissance qu'ils expriment.

On peut affirmer que tous les CPE rencontrés souhaitent pouvoir bénéficier d'un véritable suivi de carrière effectué par un personnel appartenant aux corps d'inspection territoriaux ; ils considèrent que la notation unique par le chef d'établissement, qui plus est, sans entretien préalable le plus souvent, est préjudiciable à leur carrière. En fait, ils souhaitent bénéficier du regard d'un référent externe à l'établissement qui soit en mesure de les accompagner de manière plus suivie en matière de formation et d'évaluation de leur action éducative.

Au-delà de ces réserves catégorielles, on doit surtout retenir que, dans l'essentiel des EPLE visités, rares sont les observations négatives formulées à l'égard de la vie scolaire, aussi bien par les autres adultes que par les élèves. Même si les sondages effectués n'ont pas de valeur statistique, on peut affirmer que l'indice de satisfaction des élèves, comme des enseignants, est très élevé à l'égard des personnels qui oeuvrent dans ce secteur de l'action éducative.

d) Le climat scolaire, les comportements et la vie citoyenne dans les établissements

° L'absentéisme des élèves, les violences et l'insécurité

Les signalements pour absentéisme sont effectués en direction des inspections académiques à partir de quatre demi-journées d'absence non justifiées dans un mois, ce qui peut expliquer que les chiffres fournis montrent un absentéisme faible ne dépassant pas 1,54 % des effectifs d'élèves d'un département ; toutefois, on note des écarts importants entre les départements (de 0,38 % à 1,54 %).

Si la Saône-et-Loire représente, à elle seule, plus de la moitié des signalements et 72 % des transmissions à la CAF, l'Yonne, en revanche, offre la particularité de compter 46 % des saisines du procureur faites dans l'académie pour un absentéisme signalé de 1 % seulement. Curieusement, ce sont les collèges qui effectuent le plus de signalements, alors que le nombre de signalements relevant des internats est extrêmement faible.

Ces éléments de suivi ne donnant pas entière satisfaction, l'inspection EVS procède - à juste titre - dans le cadre de l'élaboration d'un tableau de bord académique, à une étude spécifique des phénomènes d'absentéisme et des conseils de discipline ; celle-ci doit, selon les responsables académiques, permettre d'harmoniser avec plus de précision les critères de signalement et d'identifier les domaines de progrès.

Le système de suivi individualisé du comportement et de l'assiduité des élèves par une commission « disciplinaire », qui se réunit toutes les semaines depuis cinq ans dans un établissement difficile de la banlieue de Dijon, **mériterait d'être valorisé**. Certes, l'investissement des responsables de l'établissement et de certains professeurs explique sans doute la réussite de cette action conduite avec succès dans la durée, mais le concept sous-jacent à cette action pragmatique pourrait valablement faire l'objet d'une expérimentation élargie au plan académique.

De même, il serait souhaitable qu'un point précis de l'état actuel des règlements intérieurs de l'ensemble des établissements soit effectué, tant ils paraissent divers et, pour certains, peu conformes aux exigences réglementaires.

° Analyse de l'effet « macro-structure » sur la vie scolaire et éducative

Comme cela a été signalé dans la partie consacrée à l'offre de formation destinée aux lycéens professionnels, les « méga - pôles » de l'académie - dont la maîtrise est mal assurée - ont incontestablement une incidence négative sur l'efficacité de la communauté éducative.

Si un tel environnement nuit plus particulièrement aux élèves de la voie des métiers, il semble bien que cet effet concerne aussi, à des degrés divers, l'ensemble des jeunes accueillis sur ces macro-structures, qu'elles soient de type campus ouvert ou de type cité fermée.

L'amélioration de la qualité de l'offre de formation et, plus largement de l'acte éducatif, passe par une analyse de ces situations spécifiques, quoique diverses. Il est donc proposé **qu'une étude globale soit conduite sur cette problématique.**

Elle pourrait utilement être coordonnée par un universitaire, bénéficiaire d'un travail d'enquête conduit par des étudiants et, bien sûr, du concours des différentes catégories de personnels ; les élèves seraient associés aux travaux à travers les instances officielles de leur représentation. Cette étude n'étant pas sans incidences sur les locaux et espaces non bâtis, le Conseil régional devrait, si possible, être associé à ce projet.

Pour aborder cette problématique dans son ensemble l'étude devrait traiter, notamment, les questions suivantes :

- quelle perception les élèves ont-ils de chacune des voies de formation, de la vie scolaire et éducative, des systèmes relationnels et modalités de communication existant sur les campus peu structurés des « méga-pôles » qui, pour au moins deux d'entre-eux, constituent de véritables petites villes dans la ville (plus de 3000 personnes sur 13 hectares à SENS) ?

- faut-il conforter ces ensembles de très grande taille ou les dissocier, tout en conservant des coopérations formalisées dans certains domaines précis ?

> si oui, quelles conditions réunir pour en avoir la maîtrise, y compris au plan de la sécurité des usagers ?

> si non, quels autres choix sont possibles ? Sur quelles bases travailler à l'évolution concertée de ces situations spécifiques ?

Dans les deux cas, quelle est la structure de pilotage la mieux adaptée à ces réalités ?

- quelle architecture privilégier pour les rénovations extérieures, l'aménagement intérieur et la création de nouvelles structures ? Quels critères retenir en matière de distribution des bâtiments et pour définir un plan de circulation favorisant la communication ? Quel type d'internat proposer ?

Au delà de son intérêt stratégique pour assurer un pilotage plus efficace, une telle démarche, en elle-même éducatrice, permettrait également, aux différents membres de ces communautés éducatives, une prise de conscience plus nette de l'influence forte de l'environnement.

2.2.2. L'action culturelle

Au cours des cinq dernières années, l'académie de Dijon a mis en place un nombre d'actions éducatives à caractère culturel satisfaisant, conforme à la moyenne nationale.

Mille **classes à PAC** ont été créées dans l'académie, tous niveaux confondus, dès leur phase de lancement en 2001-2002, dont un nombre significatif en LP ; leur nombre a triplé en 2002-2003 dans les collèges ; mais, alors que le total académique second degré était de 261 classes en 2002-2003, il chute à 178 en 2003-2004 ; il en va de même s'agissant des « **ateliers de pratique** » dont le nombre s'élevait à 129 en 2002-2003 pour le second degré, alors qu'il n'est plus que de 116 cette année. Cette tendance risque de s'accroître car on observe, pour 2004-2005, un effritement de la demande des établissements qui serait lié, pour partie selon les services académiques, aux incertitudes concernant le financement. Malgré ce recul, certes

préjudiciable, l'analyse des données fait émerger la richesse des opérations et des types d'actions mis en place, qu'il s'agisse de concepts à pilotage national, relevant souvent de l'interministériel, d'activités à pilotage académique ou d'initiatives locales concertées ou non avec les collectivités territoriales.

On note, également, que l'académie de Dijon s'implique dans des activités innovantes de portée nationale, comme la démarche éditoriale « l'art pour guide » et qu'elle n'hésite pas à concevoir des projets académiques ambitieux tels les « Lycéades », la Décade de l'architecture ou la mise en place d'un volet culturel dans les parcours découverte des métiers du bâtiment.

Elle sert, en outre, de support à **quatre Pôles nationaux de ressources** réalisant, notamment, la formation d'opérateurs de formation. De plus, des actions de formation continue partenariales sont proposées - dans et hors PAF - pour accompagner les personnels dans la mise en œuvre des activités éducatives et culturelles nouvelles.

L'observation sur sites, même partielle, montre à la fois :

- une grande disparité des situations selon les territoires constitutifs de l'académie, d'ailleurs conforme aux capacités de leur environnement culturel, sans véritable discrimination positive malgré certaines tentatives intéressantes comme dans le Morvan ;
- une réelle diversité des domaines d'action qui concernent, bien sûr prioritairement, les arts mais également les sciences et techniques, le patrimoine, l'environnement et correspondent à des priorités ministérielles.

Si ce constat est globalement satisfaisant en volume et en qualité d'investissement sur le terrain, l'efficience du dispositif académique n'est pourtant pas à la hauteur des attentes, en particulier dans trois domaines : **la stratégie, les partenariats, le réseau académique.**

a) La définition d'une véritable stratégie académique « éducation et culture »

Une meilleure articulation s'impose entre les activités éducatives directement liées aux enseignements, les activités éducatives et culturelles spécifiques pilotées par l'éducation nationale - essentiellement sur le temps scolaire - et les actions péri et extra scolaires liées aux divers contrats relevant des politiques éducatives locales (CEL, CLAS, CLS, par exemple).

C'est dans ce nouveau cadre global qu'il est nécessaire de définir la politique académique correspondante. Elle doit reposer sur les principes de complémentarité, d'interaction et de mutualisation et comporter des axes prioritaires structurant un **programme académique pluriannuel d'action éducative et culturelle**. L'élaboration de ce document stratégique doit être le fruit d'un travail collectif, coordonné par la déléguée académique à l'action culturelle, en lien étroit avec les autres délégués concernés, en charge de secteurs plus spécifiques (EVS, DARIC, DATIC, DAET, responsable INNOVALO...). Il pourrait être judicieux d'y associer, au moins pour une partie de la démarche, les partenaires institutionnels majeurs dans un premier temps et de prévoir, à terme, la création d'un **comité de pilotage**, intégrant officiellement ces partenaires.

Il semble, sur ce point, nécessaire de passer d'une approche à dominante « auto-centrée » à une politique concertée (voire à une responsabilité partagée), de façon à associer les partenaires bien en amont de la réalisation et non comme des prestataires intervenant, en particulier, pour apporter une contribution financière aux divers projets.

Les différentes notes et dossiers produits par la déléguée académique en direction de l'autorité académique depuis la rentrée dernière constituent, en ce qui concerne les principes directeurs d'une stratégie académique « éducation et culture », une base de travail extrêmement riche et bien adaptée à la situation pour atteindre une efficacité optimale ; en effet, les priorités qu'elle propose, valorisent, par exemple, à juste titre, les actions conférant une forte identité à l'établissement, les projets fédérateurs d'établissements d'un même territoire - y compris inter degrés ou ordres d'enseignement - et l'utilisation des résidences d'artistes pour renforcer la qualité des classes culturelles, des ateliers de pratique et des classes à PAC.

Ce document cadre devrait comporter, outre les objectifs essentiels du projet, les mesures d'accompagnement nécessaires à sa mise en œuvre, l'identification précise des responsabilités de chacun des acteurs concernés (à l'interne comme au niveau des partenaires extérieurs), les modalités de suivi, de régulation et d'évaluation de la réalisation du programme. En annexe, pourraient figurer utilement des procédures liées aux appels à projets ou au fonctionnement des instances de validation et de suivi, par exemple.

b) Un développement territorial maîtrisé des différents types de partenariats, internes et externes

Dans ce domaine aussi, les choix stratégiques proposés par la déléguée académique dans ses notes au recteur, qui s'appuient sur la volonté de renforcer les partenariats, institutionnels ou non, et de favoriser les connexités entre activités éducatives et culturelles, sont très pertinents. En effet, les améliorations passent par un développement des relations conventionnelles avec les différentes structures éducatives et culturelles et une meilleure prise en compte de l'évolution des responsabilités attribuées aux différents échelons des services déconcentrés de l'Etat et de celles transférées aux collectivités territoriales.

Si le partenariat avec la Direction régionale de l'action culturelle (DRAC) s'est consolidé positivement au cours des dernières années, la convention qui lie le rectorat et la DRAC depuis dix ans doit être renouvelée en intégrant les principes de coopération évoqués ci-dessus.

Le partenariat avec les collectivités territoriales évolue favorablement ; on note, par exemple, que le Conseil régional intervient systématiquement depuis cette année, sur le principe des fonds de concours, en apportant une contribution financière aux dispositifs d'action culturelle ; des rencontres régulières avec les commissions en charge de la culture et des lycées sont désormais prévues pour repenser les propositions à destination des lycées, sur des bases concertées.

S'agissant des Conseils généraux, le partenariat est inégal, même s'il progresse ; à la rentrée prochaine les départements de la Nièvre, de l'Yonne et de la Saône-et-Loire disposeront de conventions passées avec les inspections académiques et interviennent déjà pour financer les

ateliers, les classes à PAC, des résidences d'artistes et, pour certains d'entre eux les transports.

Il convient donc d'associer ces collectivités aux commissions d'examen des projets conduisant à l'octroi de moyens, ce qui n'était pas le cas jusque-là, si l'on veut consolider ces partenariats et leur donner une dimension de responsabilité partagée que le développement des politiques éducatives locales rend indispensable.

c) La réorganisation du pilotage rectoral et la clarification des missions respectives des différents échelons territoriaux, par la mise en place d'un véritable réseau « éducation et culture ».

Deux raisons motivent cette proposition :

- le positionnement ambigu de la Déléguée académique à l'action culturelle, comme conseillère technique d'une part, et comme simple membre d'une division d'autre part, ne peut que générer des difficultés de fonctionnement préjudiciables à l'efficacité du dispositif, quelle que soit la bonne volonté des personnes concernées ;
- l'absence d'homogénéité concernant le niveau d'intervention et de rattachement des personnes ressources intervenant sur les différents domaines de l'action culturelle nuit à la cohérence de l'action académique, à la mise en place d'activités pluridisciplinaires et ne favorise pas l'interaction souhaitable entre les échelons territoriaux concernés qui ne fonctionnent pas en réseau.

Cette double faiblesse, déterminante pour la lisibilité et la crédibilité du domaine « éducation et culture » sera analysée de manière plus détaillée dans la troisième partie du rapport comme l'illustration d'un type de pilotage inadapté à la mission concernée. **Elle induit une nécessaire évolution dans l'organisation de ce domaine d'intervention du service public, en particulier au niveau académique.**

Enfin, parmi les constats effectués au niveau du terrain, figure **la méconnaissance, par les personnels, des axes majeurs de la politique éducative et culturelle de l'académie** : une réflexion rigoureuse et concrète doit être conduite afin qu'aucun déficit de communication ne puisse être imputé - à l'interne comme à l'externe - à l'autorité académique. Le lancement de la stratégie académique « éducation et culture » doit être considéré comme un temps fort de l'action et accompagné d'un plan de communication qui en assure une diffusion efficace.

3. Stratégie académique et pilotages territoriaux

3.1. Les modalités majeures du pilotage académique

3.1.1. *La faible prégnance du projet académique 1999-2002 et les retards de la contractualisation*

Le projet académique 1999-2002 comporte trois grands axes de développement : « assurer la réussite de tous les élèves dans un engagement partenarial solidaire », « promouvoir et partager l'innovation », « animer par une culture d'anticipation ». Formulés en termes généraux, ces axes de développement se déclinent en orientations plus particulières, par exemple la généralisation d'un usage diversifié des TICE ou l'ouverture internationale. **On observe que ce projet académique ne comporte pas de volet spécifique concernant l'enseignement dans le premier degré.**

Largement diffusé lors de sa conception, il n'a pas été réactivé et certains responsables actuels n'en ont pas été destinataires. **Ce projet qui visait des objectifs très larges, trop peut-être, n'a guère dépassé le stade de référence obligée pour l'action rectorale, et, dans une moindre mesure de référence polie pour l'action départementale. Il n'a en revanche nullement inspiré celle des établissements.**

L'un de ses objectifs était aussi de fonder une contractualisation avec l'administration centrale, sans grand résultat pour l'instant, puisque de reports en reports, le dossier s'est peu à peu enlisé, ce qui ne manque pas d'interroger. Il redevient d'actualité puisque le Directeur de l'enseignement scolaire, à l'occasion de la réunion de rentrée 2004, a envisagé l'hypothèse d'un nouveau contrat, élaboré sur de nouvelles bases.

3.1.2. *Le pilotage pédagogique : un investissement important des corps d'inspection, un PTA de bonne facture*

L'apport des corps d'inspection IA-IPR, IEN-ET, IEN premier degré dans le pilotage pédagogique de l'académie est essentiel et de qualité, ce qui correspond à une volonté affirmée de l'autorité académique. Le plan de travail académique des corps d'inspection (PTA) et le nombre élevé d'inspecteurs qui figurent, à plusieurs titres, dans l'organigramme académique, le confirment.

a) Un PTA qui témoigne de la forte implication des corps d'inspection dans le pilotage pédagogique de l'académie

Le PTA 2003-2004, qui se situe tout à fait dans la continuité des précédents, même s'il est signé cette année de la rectrice seule, s'inscrit judicieusement dans le cadre de la politique éducative nationale, décline les orientations principales du projet académique et structure de manière précise le travail des corps d'inspection. Même si ce programme concerne l'année scolaire en cours, ses objectifs sont pluriannuels et s'inscrivent non seulement dans la continuité des actions engagées les années précédentes, mais aussi dans la perspective des actions à mener au cours des prochaines années scolaires, ce qui assure la pérennité des efforts et la cohérence des dispositifs d'intervention. Chaque année, le PTA fait l'objet d'un bilan présenté à la rectrice et mis en ligne sur le site académique. Il témoigne de la forte implication des inspecteurs dans le pilotage pédagogique de l'académie, dans l'accompagnement des équipes éducatives et dans la mise en œuvre des réformes en cours.

Les **missions permanentes** y sont rappelées, en particulier l'acte d'inspection dont l'importance est primordiale pour nourrir la réflexion et l'action des inspecteurs, notamment dans le cadre des missions académiques qui leur sont confiées.

Les **missions académiques** sont présentées sous forme de fiches précisant :

- les thèmes de travail communs aux IA-IPR et IEN-ET/EG : l'enseignement adapté, le lycée des métiers, les dispositifs d'alternance au collège et la 3^{ème} PVP, les personnels en difficulté, la carte des langues, l'intégration des handicapés, la validation des acquis d'expérience, l'hygiène et la sécurité des personnels et des élèves, le B2i et les TICE ;
- les thèmes de travail spécifiques aux IA-IPR : le collège (évaluations nationales ou dispositif d'aide aux élèves en difficulté, éducation prioritaire, IDD, B2i), le lycée (aide individualisée, évaluation, TPE, B2i), les enseignements artistiques (dispositifs complémentaires culturels), les TICE, la notation, la réflexion sur les conseils pédagogiques dans les établissements ;
- les thèmes de travail des IEN-ET/EG : la rénovation des CAP, les parcours spécifiques en lycée professionnel, les accompagnements spécifiques (stagiaires, contractuels, vacataires, nouveaux chefs de travaux), l'ouverture internationale des établissements de formation professionnelle, l'apprentissage.

La désignation explicite de responsables pour chaque thème, avec explicitation du détail des missions de chacun, la rédaction systématique de rapports bilans, le souci de recueillir des informations larges, par enquêtes validées sur le terrain, contribuent à autant d'états des lieux utiles et fiables et à une action de qualité ressentie positivement sur le terrain.

Même si ce n'est en réalité le fait que d'un petit nombre d'entre eux, les inspecteurs, soutenus par le correspondant académique de l'Inspection générale, ont pris à bras le corps les chantiers pédagogiques qui s'imposent partout, avec méthode et professionnalisme.

A noter positivement, la définition de missions conjointes IEN-ET, IA-IPR, ce qui est assez remarquable car relativement peu fréquent. **Les missions explicitées dans le PTA concernent majoritairement les corps d'inspection du second degré.** Il y figure, toutefois, un paragraphe consacré aux missions permanentes des IEN du premier degré, mais cela ne va pas au-delà, alors que certains d'entre-eux sont chargés de mission académique, comme c'est le cas pour l'illettrisme, par exemple, et que, sur des domaines comme les langues vivantes, les sciences, la liaison CM2-6^{ème}, notamment, une collaboration étroite, entre premier degré et second degré existe ponctuellement, mais reste essentiellement dépendante de l'implication volontaire des acteurs locaux. Sans vouloir intégrer dans le PTA l'ensemble du pilotage pédagogique de l'action des IEN du 1^{er} degré, qui relève principalement du niveau départemental, on peut souhaiter une intégration plus directe, dans le PTA, de cet échelon déconcentré.

b) Le suivi des réformes

S'agissant des **travaux personnels encadrés au lycée (TPE)**, une large opération d'animation pédagogique a été mise en place en 2000-2001, dans tous les lycées publics et privés, conduite par un ou deux IA-IPR, au bénéfice des documentalistes et de tous les professeurs impliqués dans les TPE de 1^{ère}. Une opération analogue s'est déroulée, en 2001-2002, pour le niveau Terminale. En tout, c'est une centaine de lycées qui a été visitée dans ce cadre. L'opération a été couronnée de succès, si on en juge par le taux important (92 %) d'élèves ayant présenté les TPE au baccalauréat à la session 2003.

De même, lors de la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle, des Projets pédagogiques à caractère professionnel (PPCP) et de l'Education civique, juridique et sociale (ECJS) notamment, des informations et des actions de formation ont été réalisées : formation de formateurs, information des professeurs, des contractuels, des formateurs GRETA, interventions en établissement, stages à candidature individuelle...

S'agissant des Itinéraires de découverte (IDD), dès leur mise en place en 5^{ème}, ils ont fait l'objet d'un accompagnement au plus près du terrain, avec visite d'au moins la moitié des collèges de l'académie, selon un protocole rédigé au sein des « ateliers collèges ».

En 2003-2004, le travail d'accompagnement se poursuit : les chargés de mission académique « collège », « lycée professionnel », « lycée » ont, en particulier, une mission de conseil, d'animation et d'impulsion, notamment en ce qui concerne les IDD et les dispositifs d'alternance au collège, les PPCP et l'ECJS au lycée professionnel, les TPE, l'aide individualisée (AI), la remise à niveau informatique en seconde, et plus largement le B2i au lycée.

c) L'animation pédagogique et la formation des personnels du second degré

La DAFI est une interlocutrice appréciée par les corps d'inspection qui sont associés :

- à l'analyse des besoins disciplinaires, effectuée en amont de l'élaboration du cahier des charges des formations ;
- à l'élaboration du cahier des charges lui-même, au sein des groupes de pilotage premier et second degrés constitués à cet effet.

Les formateurs IUFM sont souvent choisis par les corps d'inspection du second degré, mais cela n'est pas institutionnalisé et repose essentiellement sur des relations interpersonnelles.

Par ailleurs, dans le second degré, 40 % des journées de formation ou d'animation pédagogique sont organisées indépendamment de l'IUFM, c'est le cas pour la présentation des nouveaux programmes, totalement déléguée aux IA-IPR, à la satisfaction des publics visés.

d) L'impact du pilotage pédagogique sur le terrain

Paradoxalement, alors que l'investissement des corps d'inspection territoriaux est incontestable dans le pilotage pédagogique au niveau académique et qu'au niveau départemental leur collaboration avec les IA-DSDEN est bonne, en revanche, au niveau du terrain, la perception qu'en ont les personnels de direction rencontrés, qui parlent même de « grande solitude pédagogique », ne corrobore pas cet état de fait.

Certes, les inspecteurs ne sont peut-être pas aussi présents sur le terrain que les enseignants ou les chefs d'établissement le souhaiteraient, mais l'enquête menée à l'instigation du doyen des IA-IPR met en évidence que le délai moyen, en année, entre deux inspections, oscille entre 2,58 pour les mathématiques et 5,34 pour les arts plastiques. Même s'il existe des disparités entre disciplines, ces données montrent que le délai entre deux inspections est tout à fait convenable dans l'enseignement général et technologique, il en est de même dans l'enseignement professionnel.

Sans doute conviendrait-il, outre les animations pédagogiques mises en place et les inspections effectuées, de mener, dans les établissements, un travail conjoint plus important avec les enseignants et l'équipe de direction afin de faciliter la mise en place de projets pédagogiques, exigeants en terme d'organisation. Cette approche pragmatique indispensable nécessite, notamment, des coopérations à trois niveaux : à l'intérieur d'une même discipline, entre les disciplines et surtout inter-corps, mode de fonctionnement dont il est nécessaire de favoriser l'appropriation.

3.1.3. Un pilotage notoirement défaillant des services de l'orientation

L'étude des flux met en relief des tendances académiques inquiétantes qu'il conviendrait de maîtriser, notamment en ce qui concerne les sorties d'élèves sans ou avec une faible

qualification, l'orientation insuffisante vers des secteurs pourtant porteurs d'emplois, le déficit relatif de filles en série S.

Malgré ces constats, la politique d'orientation pratiquée dans l'académie ne présente pas de spécificités, et n'est que l'application des directives nationales. L'orientation ne fait pas l'objet d'un volet particulier du projet académique. Il en résulte **un manque de lisibilité, qui est dommageable à tous les niveaux.**

a) Un manque de synergie entre les acteurs

L'absence d'axes prioritaires n'est pas de nature à faciliter la cohérence du fonctionnement des services et des acteurs de l'orientation, de l'échelon académique à celui des établissements.

Les visites effectuées au rectorat et dans les inspections académiques ont ainsi mis en évidence **des relations peu suivies et un manque de coordination entre les différents services d'orientation.** D'aucuns parlent d'un « secteur en déshérence ». L'articulation fonctionnelle des CIO et des EPLE ne semble pas toujours bien assurée et, lors de la visite de certains établissements, des divergences entre les conseillers d'orientation et les chefs d'établissement sur le rôle de chacun dans le domaine de l'orientation ont pu être relevées. Les conseillers d'orientation psychologues (COP) sont parfois accusés de trop privilégier les entretiens individuels par rapport aux actions collectives d'éducation à l'orientation. Les fédérations de parents d'élèves, quant à elles, regrettent que leur action paraisse parfois limitée à la simple diffusion d'informations, au détriment d'un véritable travail d'orientation ou d'éducation à l'orientation. **Les relations entre les conseillers d'orientation et les professeurs principaux ne sont pas toujours très clairement établies**, et les élèves ou les familles ne perçoivent pas nettement les rôles respectifs des uns et des autres. Les élèves considèrent, en général, que les enseignants - les professeurs principaux - sont leurs premiers interlocuteurs dans le domaine de l'orientation.

Cette perception d'**une efficacité insuffisante des COP** tient à deux raisons :

- d'une part, l'absence de cadrage les laisse relativement seuls devant la définition de leurs missions et de leurs priorités ; dans ce contexte d'isolement, la maîtrise des problématiques nationales et locales est difficile à acquérir et, de ce fait, **nombre de COP concentrent excessivement leur action sur les aspects psychologiques ;**
- d'autre part, on dénonce fréquemment la **présence insuffisante des COP dans les établissements**, et notamment aux réunions de rentrée.

Réciproquement, **le travail des professeurs principaux diffuse peu vers les COP** ; ceux-ci, notamment, s'intéressent rarement aux annotations des bulletins trimestriels. Il est vrai que ces derniers ne sont généralement pas rédigés de façon à mettre en relief des compétences, et les remarques et conseils se réduisent le plus souvent aux traditionnels "élève moyen", "ne travaille pas suffisamment"... L'évaluation, principalement axée sur la production de notes, induit **une orientation par hiérarchisation des filières et sélection au vu de performances globales.**

Cette lacune de relations fonctionnelles brouille le message d'orientation en direction des élèves et des familles. Les parents d'élèves expriment une opinion assez négative sur l'orientation, parlant « d'un véritable parcours du combattant ». Et, au niveau des établissements, on constate trop souvent **une lacune d'informations des professeurs principaux et des conseillers d'orientation sur la réalité locale.**

b) Un manque d'outils statistiques

Il existe, au niveau de l'académie, comme dans chacun des départements, un certain nombre d'outils statistiques sur les flux d'élèves, les taux de passage et de redoublement, mais il ne sont pas suffisamment exploités et interprétés dans des synthèses mettant en relief les grandes tendances, les évolutions favorables et les dérives, les axes d'action prioritaires.

D'ailleurs, **les données disponibles sont très disparates**, difficiles à rapprocher : dates des mesures imprécises (début ou fin d'année scolaire, d'année civile), mesures discontinues et sur des années différentes selon le paramètre étudié, champs d'investigation différents (public, privé, enseignement agricole, apprentissage inclus ou non ensemble dans les analyses)... Ainsi, les chiffres fournis par le SSA, dont certains en réponse à la demande de la mission, concernent essentiellement les établissements publics et ne coïncident pas toujours avec les données recueillies et traitées par le SAIO.

D'autre part, **aucune donnée ne permet de connaître, pour les quatre dernières années, le devenir des élèves qui « sortent » du système**, tout particulièrement ceux qui quittent le collège en 5^{ème} ou 4^{ème}. De nombreux interlocuteurs s'en sont alarmés, mais n'ont pas pu aller plus loin que le simple constat d'une perte d'effectifs dans les établissements de l'éducation nationale. Or, il est clair que l'offre de formation ne s'y limite pas, et que la prise en charge des jeunes par d'autres structures devrait être comptabilisée avec exactitude. En outre, la proportion des départs et des arrivées dans l'académie est très mal connue.

Pour se faire une idée claire des flux, **il faudrait assurer des suivis de cohortes, outils dont l'absence fait souvent défaut dans l'académie.** Quelques initiatives locales mettent en relief l'intérêt de ces relevés, qui devraient fonder tout projet d'établissement.

Dans un collège, le suivi de cohortes réalisé depuis la rentrée 2000, montre une déperdition effective d'élèves très importante :

- cohorte 1999 : 60 élèves en 6^{ème}, 25 en 3^{ème}, dont 17 ont obtenu le brevet ;
- cohorte 2000 : 43 élèves en 6^{ème}, 25 en 3^{ème}.

Dans un lycée, la cohorte 2000 des élèves des secondes générales montre aussi des flux alarmants, avec 133 élèves en seconde, 88 en 1^{ère}, 74 en terminale. Le taux de réussite au baccalauréat est de 78 %, il n'est plus que de 48 % par rapport au nombre d'élèves scolarisés en seconde.

Cet état de lacune peut déjà trouver une explication **dans l'absence, jusqu'à cette année, de projet académique hiérarchisé, qui n'a pas fait émerger de commande claire en termes d'indicateurs de pilotage.** Les détenteurs potentiels de données ne se sont pas sentis

impliqués et il n'y a notamment pas eu de collaboration régulière et rapprochée entre le service statistique académique et l'INSEE. Réciproquement, **le déficit d'informations facilement exploitables n'a pas contribué à faire émerger les axes prioritaires d'une politique académique de l'orientation.**

c) Un manque de cohérence et d'efficacité des services d'orientation, un déficit d'image et une crédibilité réduite

La situation de l'orientation dans l'académie apparaît à la fois comme la cause et la conséquence du déficit de pilotage de l'académie en la matière :

- la cause, car le déficit d'indicateurs n'a pas permis d'identifier des axes prioritaires, a induit un fonctionnement dispersé et un manque de cohérence entre les acteurs de l'orientation, qui ont laissé s'installer une disjonction entre demandes des familles, offre de formation et débouchés vers l'emploi et un développement excessif des faibles qualifications ;

- la conséquence, en ceci que le pilotage académique ne semble pas avoir été jusque-là demandeur d'outils statistiques et que l'attention insuffisante accordée à l'orientation a contribué à un certain discrédit, vecteur de démotivation et d'inefficacité.

Cette situation est actuellement en évolution, le futur projet académique, qui sera plus instrumenté, a déjà commencé à réactiver la conception d'indicateurs.

3.1.4. Le pilotage et la gestion des ressources humaines, la formation des personnels, une préoccupation majeure

a) La direction des ressources humaines

Le Directeur des ressources humaines, mobilisé jusqu'à la dernière rentrée par des fonctions de chef de division des personnels enseignants, devrait cette année pouvoir assumer à plein temps sa véritable mission et mener des actions transversales. Pour l'heure, **son rôle d'interface entre les différents acteurs en charge de la gestion des ressources humaines et de mise en cohérence de l'action de chacun, n'apparaît pas encore suffisamment.** Des cloisonnements subsistent. Actuellement, il situe son action essentiellement sur le **registre de la facilitation des relations humaines** et intervient plus en tant que secrétaire général adjoint que comme un véritable DRH, dans la mesure où il assure la charge, lourde au demeurant, de la présidence d'un certain nombre de CAPA. **Une lettre de mission précisant ses attributions et le travail souhaité serait la bienvenue.**

b) L'aide aux personnels en difficulté

Une cellule d'aide a été créée, fin 1999, au sein de la DPE et, mi-novembre 2003, 135 enseignants en difficulté étaient suivis par cette cellule : 59 pour des raisons médicales, 51 pour insuffisance professionnelle, 23 pour motif disciplinaire, 2 pour reconversion. Une

attention toute particulière a été portée cette année aux personnels en difficulté, cet effort correspondant à une volonté affichée par la rectrice.

D'indéniables progrès restent cependant à accomplir, notamment en matière de coordination de l'action : il arrive que des contrats soient passés entre les enseignants concernés et la DAFI, sans que la DPE ne soit au courant des solutions de remédiation proposées, ni éventuellement des procédures disciplinaires engagées. Une meilleure communication entre les deux divisions concernées serait donc indispensable sur ce dossier, la position du DRH devrait le conduire à être un élément fédérateur.

c) Le remplacement et les services partagés dans le second degré, le recrutement des personnels dans le 1^{er} degré : trois difficultés majeures

° Les remplacements

Un projet de reconfiguration des zones de remplacement, dont **l'idée directrice était d'organiser les zones, non seulement par taille géographique mais en tenant compte aussi des axes réels de communication, a été élaboré à la demande de la rectrice**. Ce projet, qui n'a pas permis de dégager les perspectives escomptées de gain en termes de moyens, a été abandonné. Les affirmations de certains chefs d'établissement rencontrés, selon lesquelles des congés de six à huit semaines ne sont pas remplacés ou que, pour un congé de longue durée se succèdent trois ou quatre remplaçants, sont sans doute fondées, ponctuellement, mais ne traduisent pas toute la réalité académique.

° Les services partagés

S'agissant des affectations de personnels enseignants, on constate, cette année, que **les services partagés sont en augmentation sensible** ; si une telle mesure résout un certain nombre de problèmes en termes de moyens, elle ne facilite pas le travail en équipe des personnels concernés, dans les divers établissements où ils interviennent.

° Le recrutement des personnels du 1^{er} degré

La politique académique est à revoir. En effet, depuis plusieurs années, chacun des quatre départements est amené à puiser dans la liste complémentaire de recrutement des professeurs des écoles. Ce recours a été en augmentant et, à la rentrée 2003, **la liste complémentaire comportant 148 noms a été épuisée dès la première semaine**. L'académie a dû demander au ministère l'autorisation de recourir aux listes complémentaires d'autres départements et, malgré cela, tous les postes du premier degré n'étaient pas pourvus à la rentrée, la situation de l'Yonne étant particulièrement critique à cet égard.

Se doter d'outils, permettant d'effectuer des prévisions fiables, conduira à une estimation réaliste des besoins à venir, condition indispensable pour que le nombre de postes mis au concours dans chacun des départements soit adapté aux besoins réels de

l'académie (on observe, en ce sens, que des outils ont été mis en place **au niveau académique** depuis la rentrée 2004).

d) La formation des personnels du 1^{er} degré

Le recrutement des professeurs des écoles puise dans **un vivier nettement insuffisant. Cela ne peut être sans conséquences sur le niveau de formation initiale des enseignants** et, corrélativement, sur les besoins de formation ultérieurs.

° Des IEN coupés de la formation initiale des maîtres

Les IEN pourraient être concernés par les deux composantes de la formation initiale : les cours à l'IUFM et le suivi des professeurs des écoles lors des stages dans les écoles. Or, leurs **interventions à l'IUFM sont rares** et portent sur des sujets très cernés (la réglementation par exemple...). En règle générale, les PE2 en stage dans les écoles sont suivis par l'IEN de la circonscription mais, ici, ce sont surtout les conseillers pédagogiques qui en assument la charge, l'IEN étant mobilisé lorsque le professeur des écoles stagiaire connaît d'importantes difficultés. **Les IEN du département de l'Yonne refusent même d'assurer le suivi des PE en stage dans leur circonscription** (cette coupure peut sans doute expliquer, pour partie, l'inadéquation ressentie par les enseignants débutants entre la formation qu'ils ont reçue et les compétences attendues pour conduire une classe, compétences qui leur font bien souvent défaut). Dans ce département, l'IUFM fait appel, en fin d'année, à des instituteurs maîtres-formateurs (IMF) **afin de compléter une formation initiale défailante** (pour la formation à l'apprentissage de la lecture par exemple).

La formation des professeurs des écoles, pris sur liste complémentaire et placés directement sur le terrain, est insuffisamment assurée. Leur emploi exige un accompagnement rapproché et spécifique que les conseillers pédagogiques ont des difficultés à intégrer dans leurs emplois du temps déjà très denses et que les IEN ne peuvent assurer pour les mêmes raisons. Ce manque de formation et de suivi fait que, bien souvent, les maires et les parents d'élèves se mobilisent pour s'opposer à leur venue dans les écoles.

° Une absence d'orientations académiques fortes en matière de formation continue et des approches diversifiées pour l'élaboration des plans départementaux

> Le plan départemental des formations (PDF)

Il n'y a pas de consignes fortes de la DAFI aux départements pour bâtir le PDF. On observe que les IEN sont inégalement associés à l'élaboration de ces plans selon les départements, ce qui, inévitablement, pose le problème de l'adéquation des formations proposées aux besoins des enseignants. Une évolution positive semble se dessiner, notamment depuis la nomination à la tête de la DAFI d'une IEN. Sa bonne connaissance du problème facilite la formulation d'objectifs communs à tous les départements.

> **Une perception assez critique de la formation continue**

Les IEN regrettent le **volume modeste des stages d'école ou de circonscription** (entre 1,5 à 2 semaines par circonscription par année scolaire : 40 % du volume total), ce qui **ne permet pas de répondre aux besoins du terrain diagnostiqués et aux besoins d'accompagnement à la prise de fonction des nouveaux professeurs des écoles.**

S'agissant des stages IUFM, les frais de déplacement, excessivement réduits, rendent difficile la participation des enseignants de zones rurales. Les contenus, eux-mêmes, ne correspondent pas vraiment aux besoins (peu de formation AIS par exemple), et sont essentiellement liés aux pratiques des professeurs disciplinaires qui les assurent...

Il n'y a pas de gestion individuelle de la formation des enseignants, on ignore ainsi le volume et le type de formation suivie par chacun.

Dans l'Yonne, où la qualité des stages semble très inégale, les IEN sont obligés de solliciter fortement les enseignants afin de trouver les terrains de stage indispensables aux professeurs des écoles stagiaires (lorsque la formation continue est « couplée » avec la formation initiale). Au niveau académique, les difficultés relationnelles avec l'IUFM ne sauraient être minimisées : cela va d'une reconnaissance minimale du terrain, à une coupure complète, en passant par une ignorance polie, mais réelle.

° **Des intervenants en langues à la formation incertaine : une alerte forte**

Le problème concerne à la fois **les sortants d'IUFM et les enseignants en exercice**, et réside dans l'utilisation faite des textes définissant les modalités et les exigences de l'habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. L'harmonisation des procédures d'habilitation, imposée par la circulaire, a « pour but de garantir une égalité de traitement et de s'assurer de la qualité de toutes les personnes participant à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, quel que soit leur lieu d'exercice » (circulaire du 29-10-2001).

Concernant l'habilitation des professeurs en exercice, il apparaît que les directives ministérielles sont appliquées diversement par les quatre inspections académiques. Dans l'un des départements, 95 % des professeurs des écoles intervenant en langues sont aujourd'hui habilités selon les procédures en vigueur, le reste étant en cours d'habilitation, alors que dans le département voisin, **les textes sont ignorés, et les quelques enseignants « habilités » l'ont été selon des procédures qui remontent à l'année 1989-1990, époque à laquelle le niveau exigé n'était pas comparable à ce qu'il est aujourd'hui.** La compétence pour enseigner les langues vivantes n'est pas garantie aujourd'hui et, par ailleurs, l'équité entre les personnels de l'académie n'est pas respectée. Cette situation ne saurait perdurer et il est impératif que l'ensemble des départements appliquent également les textes réglementaires.

Le problème des sortants d'IUFM est plus complexe, dans la mesure où il relève moins du non respect des textes en vigueur que de leur application à la lettre.

La circulaire de 2002 stipule que sont dispensés de l'habilitation, non seulement les PE ayant choisi la dominante langue, mais les PE « ayant bénéficié au cours de leur année de stage à l'IUFM d'une formation initiale en langue validée par l'IUFM ». Les académies s'en tiennent en général prudemment à la première catégorie, et soumettent à l'habilitation tous ceux qui ne peuvent se prévaloir de la dominante. Au prétexte que l'IUFM de Bourgogne dispense, en seconde année, un enseignement de langue (40 heures dans l'année, dont 20 seulement de pratique linguistique), l'académie « décrète » tous ses néo-titulaires, habilités à enseigner les langues vivantes.

Se pose ici encore un problème d'équité entre les personnels : la validation de l'année de stage donnée par l'IUFM est globale, et ne fait pas apparaître le niveau atteint en langue. Il est, de l'aveu même des responsables de l'IUFM, très inférieur, au terme des 20 heures de cours, au niveau exigé pour obtenir l'habilitation. Les responsables des langues vivantes dans les départements constatent que **certains jeunes professeurs se sentent très mal à l'aise dans cette discipline qui leur est imposée.**

Il importe, par conséquent, dès la rentrée prochaine, de se référer, dans la délivrance de l'habilitation, au niveau très clairement défini par les textes réglementaires, à savoir : **niveau B2 du cadre européen de référence pour la compréhension orale et niveau B1 pour l'expression orale.**

e) La formation des personnels du second degré

° La formation initiale des professeurs de lycées et collèges et des CPE

Pour les concours du second degré, le taux de réussite moyen sur 3 ans est de 31 %, en hausse régulière depuis 4 ans. Ce taux est supérieur à celui d'autres IUFM comparables et met en relief **la qualité de la préparation aux concours du second degré.** Cela dit, le nombre d'étudiants PLC1 préparant les CAPES est en forte baisse (de 806 en 1998-1999 à 483 en 2003-2004), suivant en cela la **chute des effectifs à l'université.** Le nombre de professeurs stagiaires PLC2 lauréats des CAPES augmente néanmoins (de 126 en 2000-2001 à 216 en 2002-2003), suivant en cela le nombre de postes aux concours.

Toutes les personnes consultées, et notamment les IA-IPR, considèrent que **les professeurs débutants font preuve, le plus souvent, d'une maîtrise satisfaisante,** voire très satisfaisante, dans l'ensemble des compétences professionnelles attendues, surtout sur le plan didactique. Cela dit, **des chefs d'établissement et des stagiaires souhaiteraient une formation plus pragmatique,** incluant un apprentissage de la communication et couvrant plus largement l'éventail des missions du professeur, notamment l'orientation, le travail en équipe, les dispositifs interdisciplinaires ou de prise en charge des élèves en difficulté... Les formateurs de l'IUFM sont parfois perçus comme « décalés » par rapport aux réalités de la classe, et les stagiaires estiment recevoir finalement plus de leurs tuteurs et conseillers

pédagogiques. Ce n'est certes pas là une particularité bourguignonne. On ne peut que **conseiller une synergie accrue avec les corps d'inspection et les chefs d'établissement dans la conception des contenus de la formation initiale** : la situation de collaboration, très différente selon les disciplines, devrait s'affranchir des relations interpersonnelles et des conflits de pouvoir, et être mieux institutionnalisée.

Comme ailleurs, **l'organisation des stages en établissement et du tutorat mériterait d'être améliorée**, notamment en enrichissant le vivier des tuteurs et en les professionnalisant mieux dans leurs missions ; une expérience intéressante de préparation et de suivi à distance de la formation par messagerie électronique a été conduite par le département de technologie. Une telle mesure devrait être de nature à faciliter l'indispensable adéquation entre l'implantation des postes de stagiaires et la localisation des tuteurs.

° **La formation continue des enseignants du second degré et des CPE**

Comme dans beaucoup d'académies, la logique de l'offre qui prévalait auparavant a été sévèrement critiquée, dans la mesure où des champs entiers étaient ignorés et où les propositions de formation étaient répétées à l'identique d'une année sur l'autre sans analyse de la demande. Sous l'impulsion de la rectrice, la formation est désormais axée sur la **réponse accrue aux besoins**.

On retiendra que, pour la formation des enseignants du privé, une bonne collaboration est instaurée entre l'Association Régionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle de l'Enseignement Catholique (ARPEC), l'IUFM de Bourgogne et les inspecteurs (alors que, pour la formation initiale, les relations avec l'IFP de Bourgogne Franche-Comté sont qualifiées de peu fluides).

> **L'élaboration du PAF**

L'analyse institutionnelle des besoins est organisée par la DAFI. Elle est réalisée par des groupes thématiques comprenant des inspecteurs, des personnels de direction, des universitaires ; l'IUFM est consulté. L'expertise des inspecteurs est gage de pertinence et de cohérence au niveau des disciplines, mais les groupes thématiques pourraient **faire émerger plus souvent des convergences transversales** ; une évolution semble possible dans ce sens. On retiendra toutefois que les groupes s'appuient sur les résultats d'une **enquête réalisée il y a trois ans** pour identifier les besoins généraux les plus marqués.

L'IUFM ne se considère pas suffisamment associé à l'élaboration du cahier des charges. Il y répond en fonction de ses possibilités. En 2002-2003, il n'a pu le faire que pour environ la moitié des items, et dans un premier temps très peu pour certaines disciplines. L'IUFM de Bourgogne n'est d'ailleurs maître d'ouvrage que pour une partie de la formation des enseignants du second degré. La DAFI fait appel à d'autres prestataires (CRDP, corps d'inspection, GRETA, DRAC...), et assure la mise en œuvre des stages dans des domaines où l'IUFM n'a aucun formateur, comme par exemple en STI, mais également pour les actions en partenariat avec les institutions culturelles, celles concernant la pédagogie de l'alternance,

l'intégration des élèves handicapés, la prévention... Elle gère intégralement la formation des néo-titulaires, à laquelle l'IUFM souhaiterait s'associer plus étroitement. **Plus de 40 % des formations sont assurées sans l'IUFM**, notamment les journées organisées par l'inspection.

On touche ici les limites de l'exercice ; d'une part, **les formateurs recrutés sur horaire fixe ne peuvent être experts en tout** ; d'autre part, **leur domaine d'expertise n'est pas toujours mis à profit**. Fort heureusement, **l'IUFM de Bourgogne est reconnu pour son ouverture aux intervenants extérieurs**, ce qui lui permet d'élargir son potentiel de réponse. Mais vu les difficultés rencontrées et l'importance des effectifs concernés (650 personnes en 2001-2002), une réflexion sur le statut de ces formateurs s'impose ; notamment, il faudrait mieux définir qui assure leur coordination et évalue leur action. L'amélioration des relations que l'on constate entre l'IUFM et les corps d'inspection devrait faciliter cette évolution.

S'agissant des formateurs permanents de l'IUFM, dont bon nombre sont anciens dans la fonction, un effort important de dynamisation des équipes est assuré à l'interne. Leur formation fait l'objet d'un véritable plan annuel d'une grande richesse (plus de 150 journées), certes coûteux en « temps formateurs ». Il est ouvert aux formateurs potentiels, ce qui devrait faciliter le nécessaire renouvellement des équipes.

L'implication de l'université de Bourgogne semble rester trop modeste dans la formation des enseignants et souvent limitée à la préparation des concours de recrutement. Les enseignants-chercheurs de l'IUFM sont impliqués dans des collaborations diverses avec des organismes de recherche en éducation régionaux ou nationaux. Ces travaux débouchent parfois sur des propositions de formation, hors cahier des charges, peu prises en compte par la DAFI. Sans revenir à une logique de l'offre, dont la faible efficacité a été démontrée, il serait dommageable, **à long terme, de s'interdire toute réflexion prospective** : la diffusion de certains résultats des recherches en cours peut être un élément de motivation et contribuer au renouvellement du vivier de formateurs.

Le PAF est diffusé sur cédérom et mis en ligne sur le site de la DAFI. Il constitue une base de données bien organisée, comprenant une possibilité de requêtes multicritères particulièrement efficace. Ce site rassemble d'ailleurs les formations destinées aux professeurs du premier et du second degré, aux personnels administratifs et d'encadrement. Il s'agit là d'un **effort de cohérence et de lisibilité remarquable**, qu'il convient d'encourager.

> Les actions de formation locales

Elles représentent un fort pourcentage des actions de formation (280 actions locales en 2000-2001 pour 311 actions centralisées, soit 47 %), en régression toutefois (41 % en 2002-2003). Les demandes, exprimées par des établissements ou des groupes d'établissements, sont guidées par une liste de priorités académiques. Après négociation avec les formateurs sur les contenus, ces formations font l'objet d'un contrat de formation.

Ces formations sont d'un grand intérêt, dans la mesure où elles impliquent un public plus diversifié que les formations centralisées : personnels de direction et CPE notamment y sont très fréquemment associés (près d'une fois sur deux). Souvent sur des sujets très transversaux (évaluation et remédiation, orientation, citoyenneté, interdisciplinarité...), elles constituent **un puissant moyen de fédération et de pilotage des équipes d'établissement**. Pourtant, les **proviseurs rencontrés se disent souvent très déçus** par ces formations (15 % de demandes annulées par les chefs d'établissement) et plébiscitent plus largement les animations pédagogiques assurées par les IA-IPR. Il y a donc lieu de s'interroger sur la pertinence des réponses apportées par ce type de formation.

> **L'évaluation de la formation**

Un **effort d'évaluation de la formation** est réalisé dans l'académie par la DAFI et l'IUFM. Le bilan apparaît plutôt positif : 68 % des stagiaires en 2002-2003 estiment les objectifs atteints, et 25 % atteints en partie. La réduction des moyens de formation est néanmoins souvent regrettée.

Une **étude de l'impact de la formation un an après** existe depuis trois ans. Sans nier l'intérêt réel de la démarche, bon nombre de réponses obtenues ne sont pas surprenantes :

- satisfaction dominante, et même en progrès, pour les apports de connaissances, l'aide à l'évolution des choix didactiques ;
- satisfaction moindre pour les apports concernant les pratiques éducatives, les relations avec les élèves, le travail en équipe au sein de la communauté éducative, la création de réseaux au-delà de l'établissement, le partenariat.

On s'interrogera plus particulièrement sur le déclin des opinions favorables relatives à la mise en œuvre d'outils et de dispositifs pédagogiques et éducatifs (heure de vie de classe, IDD, TPE...) ou d'outils technologiques.

Il est intéressant de constater que ce sont les enseignants qui ont entre cinq et quinze ans d'ancienneté qui se déclarent les plus satisfaits de la formation reçue. **Les moins satisfaits sont les plus jeunes** ; deux explications sont possibles, qui ne sont pas propres à l'académie : d'une part, une formation initiale récente qui les rend plus exigeants en termes de contenus nouveaux, et d'autre part, des besoins différents de ceux de leurs aînés, notamment, pour l'aide à la prise de fonction.

Cette évaluation reste fondée sur le déclaratif. Ici comme ailleurs, **l'incapacité à mettre en relation une formation donnée avec son effet constaté sur les pratiques, est flagrante**.

Les inspecteurs regrettent, notamment, que ce ne soit pas toujours les enseignants qui en ont le plus besoin qui se portent candidats à une formation et réclament une part plus importante de public désigné. **Une collaboration plus étroite avec les chefs d'établissement** permettrait d'améliorer la situation. L'implication de la DAFI dans l'accompagnement des personnels en difficulté est un élément positif.

Un guide pour la construction d'un parcours de formation est réalisé par la DAFI en direction des entrants et néo-titulaires. Ce document novateur consiste en une grille très

détaillée, qui permet à l'intéressé une évaluation de ses compétences professionnelles, puis la conception d'un parcours pluriannuel. Cet outil est récent (juin 2003) et le rectorat ne dispose pas encore d'un historique individuel des formations suivies.

3.1.5. Une organisation qui limite l'efficacité de l'action académique : deux exemples convergents

a) L'exemple de la délégation académique « éducation et culture »

° Une organisation académique interne au rectorat peu cohérente et peu lisible

On constate une organisation duale de ce domaine, peu susceptible de produire la cohérence et la lisibilité souhaitables.

En effet, le pilotage de cette mission est, de fait, assuré par le chef de la DACERIC, alors que la déléguée académique à l'action culturelle (DAAC), nommée à cet effet en 2000, effectue plutôt des tâches à caractère administratif, bien qu'elle soit placée directement sous l'autorité de la rectrice, comme conseiller technique.

S'il est intéressant d'avoir regroupé la gestion de l'ensemble des activités à caractère éducatif et culturel dans une division et de ne pas avoir créé une délégation autonome pour chaque secteur concerné, il n'est pas normal que la Déléguée académique, agissant par délégation directe de l'autorité académique, n'assure pas effectivement le pilotage « politique » de ce secteur que les textes ministériels placent volontairement dans une logique d'administration de mission.

Dès lors que le chef de division représente seul l'action éducative et culturelle à l'interne comme à l'externe, où il agit en opportunité sur le bien-fondé des réunions et des déplacements de la DAAC, dont le secrétariat est placé sous l'autorité de ce responsable administratif, les rôles de chacun d'eux sont inversés au détriment de la qualité du pilotage et de la transparence, d'une mission pourtant lourde d'enjeux.

Ce positionnement paradoxal induit un pilotage essentiellement déterminé par les moyens et provoque des dysfonctionnements conduisant la DAAC à des stratégies de contournement peu souhaitables.

Il convient de faire évoluer cette situation afin que le secteur « éducation et culture » fonctionne globalement de manière cohérente, lisible et que le pilotage en soit assuré de façon à créer une véritable synergie entre animation pédagogique et gestion administrative ; il est nécessaire de faire appliquer et /ou de revoir la lettre de mission de la déléguée académique de façon à ce qu'il soit clairement établi qu'elle bénéficie, pour exercer ses responsabilités déléguées, du concours des services du rectorat et, en particulier, de la DACERIC ainsi que d'un ordre de mission académique permanent. L'existence d'un comité de pilotage académique serait également de nature à apporter une contribution positive à cette nécessaire évolution.

° Vers la mise en place d'un véritable réseau académique

Il n'y a pas d'équipe de personnes ressources placée auprès de la DAAC. Chaque inspection académique dispose d'un coordonnateur départemental. Parmi les coordonnateurs thématiques, désignés principalement au titre des missions éducatives, certains interviennent au niveau départemental, alors que trois d'entre eux sont rattachés directement au chef de la DACERIC.

Cet ensemble, peu homogène, nécessite d'être organisé en un véritable réseau fonctionnel, qui prenne en compte les niveaux territoriaux d'intervention de ses différents membres et la connexité des domaines d'intervention qui composent l'éducatif et le culturel. La DAAC peut légitimement en assurer l'animation, en lien avec les IA-DSDEN, les personnels d'inspection concernés et le chef de la DACERIC ; cette proposition suppose une évolution de son positionnement et que les conditions matérielles permettant d'effectuer les déplacements nécessaires et d'organiser plusieurs réunions annuelles, soient réunies.

- S'agissant des **coordonnateurs départementaux**, il serait souhaitable qu'ils disposent d'une lettre de mission dont une partie serait commune aux quatre départements et préciserait leur positionnement au sein du réseau académique ainsi que leurs rôle et fonctions au niveau de l'inspection académique ; on éviterait, ainsi, toute redondance dans l'exercice des missions, tout en assurant une relation suivie avec l'échelon académique et les coordonnateurs thématiques.

- S'agissant des **coordonnateurs thématiques**, le cadrage de leurs missions est indispensable à la fois pour assurer un recrutement judicieux, clarifier leur positionnement vis-à-vis des coordonnateurs départementaux et permettre une meilleure répartition des missions éducatives auprès des structures culturelles.

En outre, les missions thématiques gagneraient à être davantage liées au Programme académique d'action culturelle (PAAC), à mieux prendre en compte les formations suivies par les enseignants et à s'inscrire plus dans la durée, de façon à être bien intégrées dans un véritable réseau académique regroupant l'éducatif et l'action culturelle.

b) l'exemple du pilotage de la Mission générale d'insertion

Le mode de pilotage utilisé pour ce dispositif, que l'on retrouve dans la conduite d'autres domaines, est assez mal adapté à ce type de mission, pour deux raisons :

- la responsabilité pédagogique des différentes composantes de la mission est répartie entre deux conseillers techniques, en fonction de la nature des actions, ce qui conduit à **un manque d'unité et, surtout, de lisibilité de la mission ;**

- la secrétaire générale adjointe exerce, de fait, la responsabilité de conseiller du recteur dans ce domaine, ses attributions dépassant largement la gestion des moyens et même celles des deux responsables, pourtant identifiés comme tels.

S'il est bien de vouloir associer les dimensions administratives et pédagogiques d'un même dossier, il est tout aussi indispensable de désigner un pilote identifié, de préférence en conformité avec les recommandations ministérielles, c'est-à-dire pour la MGI, un conseiller technique chargé de la coordination de la mission. La lisibilité même de la mission en sera nettement améliorée et le fonctionnement bonifié.

3.1.6 Le pilotage des moyens et par les moyens au service de quelle politique ?

a) Les moyens du premier degré

° Une académie moyennement dotée

Le taux d'encadrement académique est, certes, celui d'une académie rurale, sans être toutefois excessif, eu égard à la dispersion du réseau des écoles et comparativement à d'autres académies également à forte dominante rurale.

Avec une valeur de 5,69 en 2003, le P/E moyen place l'académie au huitième rang national alors qu'elle est au premier rang pour le nombre d'écoles de 3 classes et moins. Ce taux ne sera plus que de 5,67 à la rentrée 2004, du fait de la stagnation de la dotation académique et de la nécessité d'accueillir 402 élèves supplémentaires. Seul le département de la Nièvre, département où la ruralité est la plus homogène, a un P/E qui approche la barre des 6 (5,98 en 2003).

Les retraits de postes, opérés par l'administration centrale, ont été parfaitement proportionnels à la perte d'effectifs puisque le taux d'encadrement académique est quasiment le même depuis 1999. **Sur la dernière décennie (1993-2002), l'académie pourrait même faire valoir une légère augmentation de son taux de 0,34.**

° Un pilotage entièrement concentré sur la répartition interdépartementale de la dotation académique, acte politique majeur

Les recteurs disposent, en effet, potentiellement, à travers cet exercice, d'un instrument privilégié de péréquation et d'un levier stratégique pour asseoir leur politique. Leur implication est récente.

A Dijon, **cette attribution nouvelle semble avoir eu du mal à trouver sa place au sein des services rectoraux.** Le fait qu'elle soit rattachée, non pas à la division de l'organisation scolaire, mais à celle de l'action culturelle et éducatrice, des relations internationales et de la coopération (DACERIC) ne nuit, certes, pas à l'efficacité du travail, mais rend l'organigramme assez peu lisible. Cette « greffe » laisse à penser **qu'il n'y a pas encore, au sein du rectorat, une culture, voire une compétence de fond bien affirmée sur le premier degré.** L'exercice fait toutefois, et depuis peu, l'objet d'un travail préalable sur les indicateurs qui aboutit à l'élaboration, par le contrôleur de gestion, d'un tableau de bord académique permettant à la rectrice et aux IA-DSDEN, plus régulièrement associés qu'auparavant, d'avoir une vision commune de l'implantation des postes.

A défaut de pouvoir mener une véritable politique qui, en la matière, ne pourrait être que pluriannuelle, la rectrice et les IA-DSDEN se sont efforcés, ces dernières années, de répartir au mieux la « ponction » ministérielle.

Après des années de retraits massifs (- 223 postes cumulés entre 1999 et 2000), l'académie reçoit, depuis la deuxième année consécutive, une dotation étale. Le service gestionnaire affirme intégrer, certes à la marge, dans la répartition interdépartementale, des spécificités locales telles que, pour l'Yonne, le faible taux de scolarisation à 2 ans ou les résultats insuffisants aux évaluations CE2-6^{ème} ou encore, pour la Saône-et-Loire, le retard en matière de décharge des écoles à 5 classes. En fait, **l'exercice est fortement conditionné par le « politiquement correct » et le souci de préserver, peu ou prou, les taux d'encadrement départementaux.** L'argument, pour les IA-DSDEN, n'est pas sans importance, en termes de communication et d'affichage, lors de la présentation de leur carte scolaire... Ainsi, à l'exception de la Côte-d'Or dont le P/E a été ajusté à la baisse pour tenir compte de la surestimation des effectifs à la rentrée 2003, tous les retraits et compléments d'emplois opérés dans les autres départements se traduisent, pour la rentrée prochaine, par la reconduction quasi-parfaite de leur taux d'encadrement.

Toute politique de rééquilibrage significatif ou effort de discrimination positive, au bénéfice d'un département, ne peut s'exprimer que dans la solidarité interdépartementale qui, évidemment, a ses limites. Tout, en la matière, devient relatif. Ainsi, pour **l'Yonne qui s'estime lésée et peu soutenue avec le P/E le plus bas de l'académie**, le fait de se voir accorder les 9 postes qui lui sont nécessaires pour la prise en charge de 168 élèves supplémentaires à la rentrée 2004, lui « garantissant » ainsi le maintien de son taux d'encadrement, est déjà perçu par les services académiques, comme un acte de discrimination positive significatif.

L'arrivée, quasi-simultanée de la LOLF et, localement, des schémas territoriaux, devrait permettre de prendre le recul nécessaire à l'élaboration d'une véritable politique pluriannuelle de répartition des moyens du premier degré.

b) Les moyens du second degré

Au niveau des moyens d'enseignement, l'académie ne dispose que de fort peu de marge de manœuvre pour se forger une politique volontariste qui lui permettrait d'influer sur tel ou tel paramètre ou de tendre vers tel ou tel objectif qualitatif.

° En amont, la répartition des moyens académiques entre les lycées et les collèges, est délicate

Le surcoût induit par la dispersion de l'offre de formation du second cycle, principalement technologique et professionnel mais aussi général, pèse, en effet, très lourd sur le financement des collèges.

Les lycées professionnels coûtent cher avec le sixième plus fort H/E du pays (2,26) et le 26^{ème} rang pour le remplissage des divisions. Le ratio E/D moyen des LP de la Nièvre n'est que de 13. « L'exemple » d'un petit LP de la Nièvre, visité par la mission, est révélateur avec 11 divisions pour 139 élèves, dont 9 comprennent entre 10 et 14 élèves, et deux moins de 10 élèves. Toutes catégories de personnels confondues, cet établissement « mobilise » un adulte pour 2,9 élèves et un fonctionnaire temps plein pour 4 élèves.

L'offre de formation des LEGT, notamment, sert de variable d'ajustement pour **ne pas dégrader par trop la situation des collèges**. Cela conduit le rectorat à agir sur trois leviers :

- le resserrement des structures qui ne porte encore, pour l'essentiel, que sur des réductions de capacités d'accueil dans des formations maintenues (- 622 places en 2003) ;
- le meilleur remplissage des divisions ;
- une moindre délégation, *in fine*, de moyens aux établissements (notamment, une « ponction forfaitaire » de 0,5 % sur la DHG des lycées et des LP).

Malgré ces efforts, les collèges souffrent. A la rentrée 2003, 31 divisions dont la moitié en Côte-d'Or, avaient 28 élèves et plus. Il s'agit là d'une tendance nouvelle et potentiellement conflictuelle.

° **La détermination des H/E départementaux des collèges est particulièrement contrainte**

Cet indicateur qui, appliqué aux effectifs prévisionnels, permet de calculer les dotations départementales, devrait, dans l'absolu, prendre davantage en compte des paramètres territoriaux pour tenter de lisser des disparités, dans le cadre d'une politique affichée. Or, il apparaît bien, tout comme pour le 1^{er} degré, que **la reconduction, déjà bien difficile, des H/E départementaux précédents, soit la seule alternative possible. Des efforts récents, ciblés et forcément marginaux, doivent cependant être soulignés.** L'Yonne, de façon délibérée, voit son H/E légèrement majoré, cette année, passant de 1,2602 à 1,2629.

Le département de la Nièvre, qui est celui qui « coûte le plus cher » par élève en raison de la dispersion de ses structures et surtout des effets de seuil qu'elle engendre (H/E de 1,36 pour 1,26 dans les 3 autres départements), bénéficie mécaniquement d'une infime augmentation de son taux d'encadrement.

Les indicateurs de moyens particulièrement favorables dont bénéficie la Nièvre, et que les acteurs de l'Yonne montrent volontiers du doigt, sont anciens et sont, **aujourd'hui**, davantage la conséquence mécanique de l'éparpillement des structures, ainsi que d'un réseau de ZEP quelque peu surdimensionné, que d'une politique académique délibérée de discrimination positive. La situation atypique de ce département, avec 44 % des collégiens relevant de l'éducation prioritaire (soit le 2^{ème} rang national), participe inévitablement au renchérissement des collèges. Les ZEP rurales représentent un peu plus du quart (26,8 %) du surcoût global.

c) Vers quelle politique ?

Sans en minimiser les difficultés, l'académie doit s'efforcer de dégager des marges de manœuvre, faute de quoi **la gestion comptable prend inévitablement le pas sur le politique** et le sentiment qui prévaut dans les établissements est que le « **rectorat gère plus qu'il ne pilote** » ou pire, que « **le pilotage des moyens et par les moyens, est le seul mode de pilotage** ». Ce grief semble plus porter sur le **manque de transparence, de lisibilité, voire de cohérence** de la gestion rectorale que sur les objectifs et les enjeux proprement dits. A cet égard, des efforts significatifs et perceptibles ont été constatés pour la préparation de la rentrée 2004.

Cette année, **le pilotage par les moyens** a été particulièrement prégnant voire « stérilisant » aux dires de tous les acteurs locaux. S'il est parfaitement en phase avec la demande ministérielle, vu l'impérieuse nécessité de rétablir l'équilibre budgétaire, **il serait, cependant, dommageable que la politique de l'académie se réduise à ce seul pilotage**. La mission souligne, toutefois, avec force, la très grande rigueur, le sérieux et le professionnalisme avec lesquels les services assurent la rentrée, dans le cadre, bien sûr, des objectifs qui leur sont assignés.

d) Quelques pistes de progrès

- conforter la culture académique du 1^{er} degré ;
- rattacher la gestion de la dotation académique du 1^{er} degré à la division de l'organisation scolaire, par souci de cohérence et de lisibilité de l'organigramme ;
- pour le second degré, libérer les marges de manœuvre potentielles existantes et afficher, autant que faire se peut, une politique volontariste de répartition optimale des moyens : travail de fond sur l'offre de formation (rationalisation du réseau des collèges urbains, notamment) et réouverture du dossier sensible des ZEP de la Nièvre.

3.2 Pilotage et territoires

3.2.1 Pilotages départementaux

a) Des acteurs qui, globalement, fonctionnent bien au sein de la sphère départementale...

Les IA-DSDEN ont à leurs côtés des équipes, certes restreintes, mais majoritairement **soudées et performantes**. Les divisions aux compétences souvent élargies, en raison de la petite taille des inspections académiques, requièrent un fort engagement de leur responsable. Les chefs de division sont le plus souvent expérimentés et fiables sur des postes sensibles. On relève, toutefois, quelques secteurs stratégiques fragilisés en Côte-d'Or par l'arrivée récente de personnels d'encadrement et d'autres en sérieuses difficultés dans l'Yonne.

La relation des équipes d'IEN avec les IA-DSDEN est globalement de qualité, marquée par la confiance et la considération réciproques, à l'exception encore de l'Yonne où l'on doit bien parler de rupture.

b)... mais qui, dans leur relation avec l'académie, font état d'un certain mal-être.

Dans cette académie, où la culture du partenariat avec les IA-DSDEN a été souvent négligée, un « mieux » récent est d'autant plus apprécié par les intéressés. « L'embellie » à l'égard des IA-DSDEN eux-mêmes, n'est toutefois pas encore perceptible au niveau des services proprement dits. Les sentiments exprimés, outre l'éloignement géographique, sont des **sentiments d'isolement, de dépendance et de subordination**. Des réunions ponctuelles sont, certes, organisées à Dijon mais, de l'avis des services départementaux, plus pour « déverser » des instructions ou « passer des commandes » que par souci d'une information en profondeur, voire d'une réelle concertation. **Les secrétaires généraux, notamment, aimeraient avoir une vraie relation fonctionnelle avec le secrétaire général de l'académie, sous forme de réunions régulières de coordination plus fréquentes**. Il paraît pour le moins dommageable que ces derniers envisagent de se réunir eux-mêmes pour coordonner leur action. Un tel mode organisationnel et relationnel est vécu, bien souvent, comme une frustration. Le sentiment d'isolement est moins marqué chez les chefs de DOS, en raison de leur nécessaire implication aux côtés de leur homologue du rectorat, et de la SGA adjointe notamment, dans la préparation de la rentrée. A décharge, force est toutefois de constater que le secrétaire général de l'académie réunit une dizaine de fois par an les secrétaires généraux des inspections académiques.

A l'inverse des autres départements qui souffrent de leur éloignement géographique, **l'inspection académique de la Côte-d'Or souffre du « syndrome du chef-lieu d'académie »**. La proximité rend peu lisible et identifiable les fonctions des deux niveaux académiques. Les partenaires et les usagers, dont tous ne sont pas toujours au fait des subtilités de l'organisation et de l'appellation des services déconcentrés de l'Éducation nationale, ont du mal à savoir qui fait quoi. Les intéressés eux-mêmes s'interrogent... Les deux entités administratives se télescopent parfois sur des gestions communes, d'où des situations parfois délicates à surmonter. Les relations inter-services, lorsqu'elles existent, sont souvent compliquées, mais en **cours d'évolution positive**. **Le renforcement des synergies entre les deux services, rendu nécessaire par les mesures budgétaires en cours, apportera sans doute la clarification souhaitée.**

Les IEN, en première ligne sur le terrain, ont, dans leur ensemble, des velléités de repli dans leur circonscription avec le **sentiment unanime que leur travail est méconnu de l'échelon académique**. Ils observent qu'ils ne sont pas conviés aux réunions de rentrée avec les chefs d'établissement et cadres de l'académie. **Un signal fort de valorisation et de reconnaissance, à leur endroit, est attendu.**

c) Un pilotage du premier degré plus ou moins prégnant selon les départements

◦ **Au niveau des moyens, deux actes « politiques » forts qui engagent les IA-DSDEN**

- **Le mouvement annuel des emplois** avec, en arrière-plan, le travail de fond sur le réseau des écoles, mobilise, ici comme ailleurs, toutes les énergies départementales. **Un pilotage ferme et des efforts notoires de resserrement des structures sont à mettre à l'actif des IA-DSDEN.**

Dans des contextes fortement marqués par la ruralité, et malgré les « crispations » qui ne manquent pas de se produire à l'approche de chaque exercice de carte scolaire, le nombre de fermetures de classes, en proportion des variations d'effectifs, excède largement celui des ouvertures.

Ainsi, la Saône-et-Loire procède-t-elle à un important travail de rééquilibrage de son réseau qui, de longue date, n'a pas évolué avec la démographie.

A la rentrée 2003, la Nièvre a financé la quasi-totalité de sa « taxation » par des fermetures de classes. Dans ce département, les fermetures sont d'autant plus complexes à mettre en œuvre qu'elles s'effectuent dans un contexte sensible de ZEP étendues, dans lesquelles toute mesure de carte scolaire devient un enjeu. La solution de facilité aurait, certes, consisté à « puiser » dans certains contingents qui disposent encore de quelques marges de manœuvre...

On peut voir, dans ces efforts, les effets d'une politique de transparence des IA-DSDEN vis-à-vis des partenaires et d'une démarche fondée sur l'anticipation et l'échange.

L'Yonne se démarque assez nettement vis-à-vis de cette démarche. Cette année, les trop nombreuses décisions de fermeture, dans un contexte de progression des effectifs, se heurtent à une opposition frontale des partenaires et notamment des élus.

L'exercice, toutefois, atteint ses limites. Les IA-DSDEN interviennent, en effet, chaque année davantage et de plus en plus précisément, là où se focalisent toutes les « crispations » locales sur l'école. La réflexion et les travaux en cours dans chacun des quatre départements sur le schéma territorial, devraient permettre d'apaiser les tensions.

- **La répartition fonctionnelle des emplois** est un levier qui permet aux IA-DSDEN de définir leur politique en matière de remplacement, d'AIS, d'animation et de soutien, de décharges...

Au niveau académique, **le taux d'implantation de postes dans les classes** se situe dans la moyenne nationale. Il en est de même pour la Côte-d'Or. La Saône-et-Loire et l'Yonne ont un taux assez nettement supérieur, ce qui a pour conséquence de limiter leurs marges de manœuvre, notamment pour le remplacement et les décharges de service des directeurs. On observe, à cet égard, que **la priorité de la Saône-et-Loire est, précisément, de combler son**

retard en matière de décharges des directeurs des écoles à 5 classes. A la rentrée dernière, 19 écoles n'étaient toujours pas déchargées. Un plan triennal de rattrapage est en cours.

A l'opposé, la Nièvre, eu égard à ses contraintes de ruralité, n'implante que 78,16 % (en 2002) de sa dotation dans les classes soit quatre points en-dessous des valeurs nationale et académique avec, en contrepartie, les contingents proportionnellement les plus « confortables » pour le remplacement, les services divers et surtout l'AIS.

Sur la problématique du remplacement, on observe que la préoccupation ne porte, en fait, pas tant sur les moyens, ni même sur les taux de remplacement qui, à l'exception de la Saône-et-Loire, sont excellents, mais sur **son efficience**.

Il est avéré que, dans la Nièvre, le remplacement coûte cher pour un rendement médiocre. Avec un taux de remplacement qui, en 2002, était le plus élevé de l'académie, le département a un taux d'efficience de dix points en-dessous de la moyenne académique. La dispersion des écoles n'est, bien sûr, pas étrangère à la faiblesse de cet indicateur. Des améliorations sont, cependant, escomptées de l'informatisation, et surtout de **la centralisation sur l'inspection académique de la gestion des remplacements** qui, encore récemment, était assurée par les circonscriptions. Priorité est désormais accordée au besoin de remplacement, et non à l'autorisation d'absence. Il sera intéressant d'en mesurer l'impact sur le moyen terme. On note déjà une amélioration du taux d'efficience en 2002-2003.

A souligner, également, la **très nette amélioration, ces dernières années, de l'efficience du remplacement en Saône-et-Loire**, amélioration consécutive à une « remise en ordre » opérée par l'IA-DSDEN (une dizaine de brigades de remplacement était utilisée à d'autres services...)

Même constat en Côte-d'Or, où **les mesures drastiques prises par l'IA-DSDEN** pour faire en sorte que tous les moyens de remplacement soient effectivement affectés au remplacement (et non à de l'animation), semblent avoir eu un effet non négligeable sur le taux d'efficience qui est, de loin, le meilleur de l'académie, et même de cinq points supérieur à la moyenne nationale. Au surplus, dans ce département, quelques moyens affectés à la formation continue sont considérés comme mixtes.

Dans l'Yonne, au contraire, l'organisation actuelle des remplacements entraîne de réels dysfonctionnements : remplacements non assurés, succession de plusieurs personnes sur un même poste.

° **Au niveau pédagogique, un pilotage départemental inégal**

En Côte-d'Or, les priorités départementales sont des références constantes pour les IEN dans leur action quotidienne. Ils se situent clairement comme membres d'une équipe départementale au sein de laquelle les échanges et les discussions en conseil d'IEN, ainsi que les prises de décision communes, sont inhérentes au fonctionnement.

La situation est la même **dans la Nièvre où les IEN reconnaissent unanimement l'importance du pilotage départemental et l'intérêt des discussions pédagogiques abordées régulièrement dans les conseils.** Si la mise en œuvre, sur le terrain, des priorités arrêtées au niveau départemental n'est pas toujours effective, le point d'appui qu'elles représentent est essentiel pour leur action en circonscription.

En Saône-et-Loire, département marqué par un fort renouvellement du corps des IEN, **le pilotage pédagogique du 1^{er} degré apparaît plus distant.** Les questions pédagogiques ne sont qu'assez peu abordées en conseil. L'articulation entre les IEN, en charge d'une mission transversale, et l'échelon central est parfois confuse. Il remonte de la base le besoin d'un cadrage plus serré et surtout mieux perceptible au niveau des circonscriptions sur l'AIS, la formation, les RASED, l'école maternelle ou encore la conduite des inspections.

Dans l'Yonne, c'est l'absence de point d'appui qui apparaît constamment. On ne trouve pas trace, dans les écoles, d'une politique départementale clairement définie que les maîtres auraient à mettre en œuvre dans le quotidien de leurs classes. Il transparaît, dans la circonscription visitée, le sentiment d'une certaine inefficacité de l'administration départementale. L'échelon départemental est parfois perçu comme une entrave à l'action des IEN, du fait de ses incohérences et de l'instabilité de ses positionnements.

d) Quelques préconisations

- **Installer un lien académique avec le premier degré, positionner les IEN comme des acteurs de la politique académique en leur donnant un signal fort de valorisation et de reconnaissance ;**
- **conforter les IA-DSDEN dans leur réflexion et leurs travaux sur les futurs schémas territoriaux du 1^{er} degré, véritables outils de concertation, de transparence, de prospective et donc d'anticipation ;**
- **donner plus de consistance et de sens aux relations entre les services académiques et départementaux pour accompagner celles, très positives et prometteuses, qui sont en train de s'établir entre le recteur et les IA-DSDEN.**

3.2.2 Pilotages infra-départementaux : bassins et circonscriptions

a) Y a t il un pilotage « parallèle » au niveau des bassins ?

- ° **Il existe une grande diversité dans le fonctionnement des bassins de l'académie**

L'animation des bassins est extrêmement hétérogène : en fonction de la démographie scolaire, de la qualité des liens personnels que les acteurs peuvent nouer, des centres d'intérêt, du

dynamisme et de la personnalité des animateurs, du rôle joué par les instances hiérarchiques, l'activité des bassins peut prendre des orientations très diverses.

Cette diversité apparaît dans le degré de structuration des bassins, dans le niveau d'implication des autorités départementales, dans le degré d'activité, dans le choix des thèmes privilégiés et dans les options organisationnelles.

Le mode de fonctionnement, la fréquence des réunions, les thèmes privilégiés et l'efficacité du travail varient sensiblement d'un bassin à l'autre.

° **Les animateurs n'observent pas de politique académique en matière de bassins**

Le bassin se limite, dans la plupart des cas, à un lieu d'échange d'informations ou de pratiques. C'est plus un lieu convivial de concertation entre chefs d'établissement qu'un véritable outil de pilotage parallèle, les petits collèges isolés étant plus demandeurs que les grands lycées.

Les animateurs travaillent en autonomie, le contact avec le rectorat se limitant à la DAFI. Ce constat nous est implicitement confirmé par la rectrice – consciente de l'existence d'une demande d'un cadre de fonctionnement mieux défini – **qui fait de la redynamisation des bassins un des objectifs de son futur projet académique.**

° **Quel avenir pour les bassins dans le système éducatif départemental ?**

Les souhaits des animateurs, en termes d'évolution des bassins, sont pour le moins contradictoires : d'un côté, ils aimeraient être plus reconnus, écoutés par la hiérarchie, de l'autre, ils se méfient fortement de la présence systématique de l'IA-DSDEN qui risquerait de dicter sa politique et d'être un frein à la convivialité.

La rectrice est confrontée au même dilemme : comment faire revivre les bassins pour qu'ils ne se limitent pas à un lieu de convivialité entre collègues, sans en faire pour autant un lieu de décision ?

La difficulté est de trouver l'équilibre entre la réalisation d'une politique volontariste, qui serait définie pour les bassins par l'académie dans son projet, et la nécessaire liberté qu'il convient de laisser à une structure qui doit rester informelle et devenir si possible un espace d'initiatives et d'expérimentation laissé aux acteurs du terrain.

° **Quelques suggestions pour une meilleure liaison entre les animateurs de bassins et la hiérarchie**

- **Un correspondant désigné pourrait faire l'interface entre les chefs d'établissement et les autorités départementales. Ce pourrait être un « IPR référent » qui assurerait l'articulation avec le collège des IA-IPR et désignerait l'expert idoine en fonction des sujets traités.**

- **Une charte explicite, définissant clairement le fonctionnement des bassins, le rôle du correspondant et les attributions de l'animateur, devrait être établie par l'inspecteur**

d'académie. La question du statut de l'animateur, fortement demandé par certains, gagnerait à être débattue.

Cette légère institutionnalisation des bassins ne permettra de les redynamiser que si les chefs d'établissement acceptent de les considérer autrement que comme un lieu de défense de leur propre intérêt.

La réussite des bassins se mesurera à la réalité du basculement d'une culture de l'autonomie à une culture de la mutualisation. A cette condition, le bassin pourrait devenir un véritable moyen de pilotage, ce qu'il n'est pas actuellement dans l'académie de Dijon.

b) Le pilotage des circonscriptions du 1^{er} degré

° Des conditions d'exercice inégales en termes de locaux, d'équipes et de territoires

La stabilité des équipes est bien souvent un handicap, tant dans l'excès que dans l'insuffisance. Dans la circonscription rurale de Clamecy, par exemple, l'équipe, confrontée à de longs déplacements, change continuellement ; les conditions matérielles d'installation, particulièrement médiocres, ne constituant pas, au surplus, un atout pour fidéliser les personnels. A l'opposé, des situations « d'enkystement » notoires, dans l'Yonne notamment, obèrent toute velléité de dynamisation des équipes.

La définition du territoire des circonscriptions est, ici comme ailleurs, un sujet extrêmement sensible. Le département de **la Côte-d'Or** vient d'achever le difficile et délicat chantier de rééquilibrage fonctionnel et géographique des circonscriptions. Bien que mené en étroite collaboration avec les IEN, l'appropriation du nouveau découpage n'est pas sans soulever quelques difficultés.

Dans **l'Yonne**, la circonscription d'Auxerre III cumule toutes les contraintes : un secteur fortement rural marqué par un éparpillement des écoles, un secteur urbain et une ZEP qui concentrent des populations en grande difficulté. Le territoire de la circonscription, tout en restant géographiquement cohérent, est donc très vaste (8 secteurs de collège, 107 écoles). La dispersion territoriale **n'est pas sans poser problème en termes de pilotage et de gestion de la circonscription**. Au surplus, l'hétérogénéité de la population accueillie est telle que l'IEN est doublement sollicité : la ruralité et ses spécificités d'un côté, la ZEP et sa problématique de l'autre. Certaines autres circonscriptions ne sont pas mieux loties, dans le Migennois par exemple, où des secteurs proches sont répartis entre plusieurs IEN, ce qui multiplie les interlocuteurs sur certains dossiers sensibles (éducation prioritaire, par exemple).

- ° **Des circonscriptions globalement bien gérées et bien organisées, mais un pilotage par trop global ne prenant pas suffisamment en compte les fortes disparités entre les écoles**

> Le pilotage administratif

La politique départementale est bien relayée, notamment dans la gestion du personnel et la préparation de la carte scolaire aussi longtemps qu'il s'agit de procéder à des ajustements. **Le relais est moins évident dans le cas d'actions plus ambitieuses, comme par exemple l'évolution du réseau des écoles rurales** qui nécessite très clairement l'engagement direct de l'IA-DSDEN.

Il arrive, toutefois, que l'absence de références départementales solides, entraîne des « **dérapages** » **en termes de communication externe**. Tel est le cas de cette circulaire adressée par l'IEN aux écoles qui, sous couvert de pragmatisme, tend à restreindre la place des parents dans les écoles maternelles, en contradiction avec le fonctionnement souhaité des dites écoles. Toujours en termes de communication, le mouvement de grève des directeurs d'école ne permet plus, dans certaines circonscriptions, de maintenir les réunions de directeurs qui, traditionnellement, viennent en renfort de la communication écrite. Ce manque de lien direct entre l'IEN et le groupe de directeurs est **préjudiciable au développement d'une « culture » de circonscription, accentuant, ainsi, l'isolement et l'autonomie des écoles et des enseignants** qui ne sont plus que « récepteurs » d'informations.

Dans bon nombre de circonscriptions, **les RASED font encore figure d'électrons libres**. Il est difficile pour les IEN, en amont, de définir les priorités d'intervention et, en aval, d'avoir un retour sur le suivi nominatif des élèves. Apparaît ici, très clairement, la nécessité d'une politique départementale, politique engagée dans certains départements ou encore non abordée dans d'autres.

Force est également de constater que **l'école maternelle ne fait guère l'objet d'une politique définie sur des objectifs affirmés**. Les IEN répondent plus au coup par coup qu'ils ne prévoient et organisent. La question des locaux, pourtant évidente dans certaines zones où les conditions d'accueil restent rudimentaires, ne fait que rarement l'objet d'une réflexion ou d'une étude prévisionnelle. L'accueil des enfants de deux ans est le symbole même de cette absence de volonté. En fait, il s'organise, le plus souvent, en fonction des places disponibles et ne fait l'objet d'aucune politique départementale. Dans ces conditions, **il est difficile pour l'IEN de se montrer très volontariste sur cette question**.

> Le pilotage pédagogique

La notion de projet de circonscription reste à ce jour un concept. Seuls quelques IEN se sont saisis de cette question. La plupart ont toutefois organisé leur action autour de quelques priorités définies en lien avec les priorités nationales et l'analyse faites des premiers indicateurs disponibles. Certains, enfin, restent dans une démarche du « coup par coup », dans

des actions ponctuelles, subissant en quelque sorte les multiples injonctions qui ne manquent pas d'arriver.

Très peu d'actions sont réellement appuyées sur les résultats des élèves. Les résultats aux évaluations CE2 dans certaines circonscriptions (de l'Yonne particulièrement) ne remontent plus à l'IEN depuis quatre ans. Elles ne sont alors ni vraiment exploitées, ni utilisées par la circonscription pour impulser la réflexion pédagogique. Dans les circonscriptions qui ont pu maintenir la collecte des résultats, l'évolution des compétences des élèves, année après année, n'est ni recherchée, ni étudiée, se privant ainsi d'une vision diachronique pourtant intéressante. Quant aux évaluations de sixième, elles font certes l'objet de réunions de travail, le plus souvent en lien avec le collège, mais cette réflexion est rarement inscrite dans la continuité.

Les animations pédagogiques restent sans conteste, avec les inspections, la base du pilotage pédagogique des circonscriptions. Mais là encore, une grande diversité de situations règne :

- d'un côté un plan concerté, parfois même au niveau départemental, piloté et animé par les IEN et leur équipe, centré sur des priorités définies en cohérence avec les priorités nationales, avec le souci de production d'outils directement utilisables par les maîtres dans leur classe ;
- de l'autre des organisations touffues, dans lesquelles l'IEN se limite au rôle d'organisateur, fondées sur la variété de l'offre et le volontariat des enseignants, laissant beaucoup de place à l'autonomie, requérant de très nombreux intervenants.

L'impact de ces deux types d'intervention n'est évidemment pas identique. Les enseignants eux-mêmes expriment parfois leur désaccord, voire leur déception face à des organisations qui leur donnent plus le sentiment d'être abandonnés qu'entendus dans leur souhait d'avoir du temps pour se former.

Les animations pédagogiques sont appréciées lorsqu'elles mettent les enseignants face à un expert qui leur permet d'aller au-delà de leur pratique actuelle, de découvrir des champs nouveaux, d'entendre, de bénéficier d'un spécialiste, mais **critiquées** lorsqu'elles se contentent de regrouper les enseignants entre eux, de les mettre en « autonomie » où en « production autonome d'outils », situation qu'ils vivent plus comme un abandon que comme la reconnaissance de leur compétence et de leur créativité pédagogique. L'intervention de l'IEN dans ces groupes de travail apparaît ici trop peu prégnante.

L'Yonne se distingue par une plus faible participation d'une majorité d'IEN aux animations et par leur organisation : sur les douze heures annuelles d'animation, qui devraient être prises sur les samedis libérés, six heures sont en réalité prises sur le temps scolaire.

Bien que le rythme des **inspections** soit partout en baisse, **la situation est plutôt bonne dans l'académie qui compte assez peu de retard.** De ce point de vue, les IA-DSDEN jouent leur rôle en publiant chaque année la liste des « inspectables » dans laquelle figurent généralement

toutes les personnes ayant une inspection ancienne. Les protocoles d'inspections sont très divers, les outils, supports utilisés très variés et différent souvent d'un IEN à l'autre au sein d'un même département. Les rapports eux-mêmes témoignent d'une approche multiple de l'analyse du fonctionnement des écoles et des apprentissages organisés, ce qui limite bien évidemment leur portée. Si individuellement les IEN se posent souvent la question du sens de l'inspection, de son impact dans l'évolution des pratiques des maîtres, la réflexion collective reste limitée (la Nièvre s'est engagée dans cette démarche). **Les inspections sont, à ce jour, peu exploitées, peu analysées ; elles ne jouent donc pas assez leur rôle dans l'impulsion pédagogique de la circonscription.**

° Quelques préconisations

Au niveau départemental, parfaire le pilotage des circonscriptions

- en donnant aux IEN des repères en termes d'objectifs et de priorités ;
- en recherchant une plus grande cohérence dans les démarches et les outils utilisés (protocoles d'inspection, autorisations d'absence, suivi des RASED...).

Au niveau des circonscriptions

- compléter les indicateurs et améliorer leur analyse : tendre vers une gestion plus systémique de la circonscription ;
- reconstruire le lien avec les directeurs d'école et renforcer le suivi des écoles maternelles ;
- redonner à l'inspection son rôle d'impulsion pédagogique de la circonscription ;
- remettre les résultats des élèves au cœur de la réflexion pédagogique, école par école, classe par classe ;
- redonner tout leur sens aux animations pédagogiques en les pilotant plus directement autour de priorités ciblées ;
- coordonner inspection, animations et formation continue pour permettre aux enseignants de prendre conscience des priorités et objectifs retenus.

3.3 La spécificité icaunaise

Le département de l'Yonne est dirigé par un nouvel inspecteur d'académie depuis septembre 2003. Son prédécesseur l'a alerté sur « l'inertie de ce département et ses mauvais résultats ». Notre observation s'est donc, en partie, appuyée sur cette mise en garde afin de voir de plus près ce qu'elle recouvre. La plupart des interlocuteurs rencontrés, actant comme établi le retard de l'Yonne par rapport aux trois autres départements de l'académie, il est apparu essentiel d'étayer cette affirmation par des chiffres confirmés et de la resituer dans le contexte académique et national.

3.3.1 L'environnement économique, culturel et social

a) Le contexte

Globalement, les résultats, en termes d'activité économique, sont moyens dans le département mais la ruralité, dans son ensemble, ne paraît pas en être la cause. De fait, il ne semble pas qu'il y ait de synergie entre les forces économiques et, *in fine*, le département attire peu car il souffre d'un déficit d'image, ce qui se ressent clairement en termes de recrutement de cadres intermédiaires ou de techniciens supérieurs.

La situation est néanmoins contrastée : si certains secteurs témoignent d'une situation tout à fait satisfaisante, d'autres apparaissent nettement en position critique en raison des difficultés économiques et d'un environnement social précaire.

Il s'agit, au nord du département, considéré comme appartenant à la « grande banlieue parisienne », des secteurs de Migennes, Brienon, St Florentin, et en partie de Joigny mais aussi de certains quartiers d'Auxerre.

Ces secteurs connaissent un taux de population défavorisée important. Ce sont également les secteurs dans lesquels une augmentation des incivilités et de la violence se fait jour. Cependant, ces problèmes identifiés ne constituent pas, en eux-mêmes, une source importante de délinquance, comme cela peut-être le cas en région parisienne ou dans certains secteurs de la banlieue lyonnaise.

Le Tonnerrois est, quant à lui, fortement marqué par le déclin économique entraînant de nombreux problèmes sociaux dont les répercussions sont évidentes : familles confrontées à une forte précarité, carences éducatives...

D'autres secteurs sont également signalés comme nécessitant une attention particulière. Ce sont plutôt des secteurs ruraux dans lesquels les travailleurs sociaux sont confrontés à des structures familiales complexes, voire problématiques avec de la maltraitance, des carences affectives et sanitaires et un mode de vie fait d'une grande promiscuité.

Deux zones font l'objet d'une analyse particulièrement négative de la part des personnels de santé : le Chablis d'une part, et la Puisaye d'autre part. Concernant le Chablis, une population émigrée, associée à des gens du voyage, est fortement employée pour les travaux agricoles, population qui est renouvelée sans cesse ce qui amène, chaque année, un nouvel effectif d'élèves en grande difficulté pour lesquels la scolarisation est chaque fois à repenser. Pour la Puisaye, la situation est décrite d'une façon très négative : on présente une région très enclavée avec une population en difficulté, marquée par un réel retard culturel entraînant un déficit évident en matière d'éducation des enfants.

Ainsi, tant en termes de structure économique que de caractéristiques démographiques, sociales et culturelles, le département de l'Yonne apparaît plus comme une juxtaposition de secteurs distincts et parfois opposés que comme un tout homogène. On se trouve, en fait, face à une structure en îlots qui concentrent, soit des performances et des potentialités, soit des difficultés marquées.

b) Le constat et les principaux repères

- L'Yonne possède **le taux de CSP défavorisées le plus élevé de la région** (45,6 %) et **le taux de CSP favorisées le plus faible** et même très en deçà des moyennes régionales et nationales (25,7 % pour, respectivement, 29,2 % et 34 %)

- **Le département est plutôt bien placé au regard des revenus fiscaux** : 36^{ème} rang national, certes loin derrière la Côte-d'Or (15^{ème}), mais bien avant la Nièvre (51^{ème}) et la Saône-et-Loire (55^{ème}). Avec un taux annuel de 7,6 %, **l'Yonne est moins touchée par le chômage** que la Nièvre et la Saône-et-Loire (8,1 % et 8,3 %). Le taux de Rmistes par 1000 habitants (22,7) , place le département entre les moyennes académique (21,5) et nationale (31,2).

- **La démographie de l'Yonne croît**, tout comme celle de la Côte-d'Or, alors que celle de la Saône-et-Loire diminue. **Le département est en position assez favorable** (dans la moyenne académique) **pour la part des moins de 25 ans** (30 %). Au surplus, **l'Yonne n'a perdu, entre 1996 et 2002 que 6 % de ses effectifs du 1^{er} degré et 5,6 % de ses effectifs du second degré**, soit nettement moins que la moyenne académique (7,8 % pour les deux niveaux d'enseignement).

- **Si le nombre d'élèves boursiers est important**, tant en collège (23,5 %) qu'en LP (35,5 %) et en lycée (20,1 %), ce nombre est toutefois inférieur à celui de la Nièvre notamment.

- En revanche, **ce département scolarise 4,2 % d'élèves étrangers**, soit un taux nettement supérieur à la moyenne académique (3,4 %) et très proche du taux national (4,4 %).

Ces données reflètent l'influence de plus en plus marquée de la zone d'attraction de l'Ile-de-France.

Elles confirment la **situation peu homogène de ce département** qui témoigne à la fois d'un certain dynamisme démographique et économique dans certaines zones, en particulier dans le nord, et d'un déclin allié à une forte paupérisation dans d'autres.

Elles pourraient partiellement expliquer la tendance négative des indicateurs scolaires qui suivent.

3.3.2 Les performances des élèves : quelle réalité ?

D'après les informations, uniformément diffusées dans l'académie et dans le département lui-même, **les résultats des élèves sont nettement en deçà de ce qu'on peut attendre** : mauvais et décevants pour les uns, alarmants pour les autres. L'analyse comparée des indicateurs du département avec ceux des autres départements de l'académie confirme cette vision qui doit cependant être confrontée aux résultats nationaux.

a) Premier degré

° Indicateurs de résultats

Les **retards au CP** (7,4 %) se situent sensiblement à hauteur des valeurs académique et nationale et nettement en deçà de celle de la Nièvre (9,8 %).

De **l'évaluation CE2** en 2003, il ressort des performances plus faibles que celles de l'académie, mais proches des résultats nationaux (64,5 % en mathématiques pour 65,3 % au niveau national, 64,1 % en français pour 65,7 % au niveau national). Les résultats en ZEP sont faibles et nettement inférieurs à la moyenne nationale (près de 4 points en-dessous de la valeur nationale en mathématiques et près de 3 points en français).

Les résultats de **l'évaluation en 6^{ème}** montrent **des performances toujours plus faibles des élèves du département de l'Yonne** (comparées aux autres départements de l'académie). On observe, également, **une stabilité inquiétante des résultats dans le temps** (en termes de positionnement par rapport à la moyenne nationale ou départementale).

En fait, très souvent dans les petits collèges, pour lesquels la faiblesse des effectifs joue un rôle évident, rien ne change. Les résultats à l'entrée en sixième confirment d'une année sur l'autre les réussites et les difficultés des élèves à la sortie de l'école élémentaire, sans que les adaptations de structures engagées (classement en REP, allègement des effectifs, structures spécialisées, aides spécialisées ...), les accompagnements pédagogiques proposés (projets personnalisés d'aide et de progrès, contrats de réussite, formation continue, inspections...) n'aient apparemment d'effets. **Tout se passe un peu comme si les jeux étaient faits une fois pour toutes.**

On observe, par ailleurs, **une grande disparité selon les secteurs de collège**. Le score moyen du département cache des écarts très élevés entre certains collèges (22,1 points en mathématiques, 14,6 en français).

Si l'on s'intéresse à la géographie de ces résultats on s'aperçoit sans surprise, d'abord que les ZEP (à une exception près) témoignent d'un décrochage inquiétant, ensuite que les zones nord et est du département regroupent les collèges obtenant les résultats les plus faibles (le Sénonais et les secteurs de Migennes, Briennon, St Florentin, le Tonnerrois).

Les secteurs ruraux présentent une situation très diverse : les collèges du Tonnerrois sont très en deçà de la moyenne départementale, ceux de la Puisaye sont plus contrastés.

S'agissant **des retards de deux ans et plus en sixième**, alors que l'Yonne se situait sensiblement dans les moyennes académique et nationale en 1990, **le département est passé, dès 1998, en dernière position académique** avec un taux de 5 %, se démarquant défavorablement de ces mêmes valeurs académique et nationale (respectivement de 4,2 % et 3,5 %).

De l'ensemble de ces indicateurs de résultats, il ressort que l'école élémentaire est loin d'obtenir les résultats que l'on pourrait attendre particulièrement dans les ZEP. Au

surplus, l'extrême stabilité des contre-performances de certains élèves à l'entrée au collège, témoigne de l'impuissance de l'école qui semble accompagner les mauvais résultats sans avoir l'ambition de les améliorer, y compris dans des secteurs ne relevant pas d'une prise en charge spécifique.

° Indicateurs de moyens

> **Scolarisation à 2 ans à la rentrée 2002**

Avec un taux de 18,7 % pour des valeurs académique et nationale respectivement de 29,3 % et 32 %, l'Yonne se situe très en retrait, loin derrière la Nièvre notamment (37 %). Beaucoup d'interlocuteurs considèrent que ce chiffre serait surévalué. A Auxerre III, le taux n'est que de 8 %. Toutefois, le taux de scolarisation des deux ans dans les ZEP/REP est proche de la moyenne nationale (33 % pour 37 %).

> **P/E à la rentrée 2002 (nombre de postes pour 100 élèves du 1^{er} degré public)**

Le taux d'encadrement de l'Yonne pour le 1^{er} degré, soit 5,65, est légèrement inférieur à la valeur académique (5,69), égal à celui de la Côte-d'Or, et à peine supérieur à celui de la Saône-et-Loire (5,63). Seule la Nièvre « culmine » légèrement au-dessus de 6.

> **Gestion des enseignants du 1^{er} degré**

Le département comptait 86 postes vacants à la rentrée 2003, contre une dizaine dans la Nièvre, 40 postes demandés par le département pour 110 départs en retraite, 30 recrutements accordés par l'académie, d'où le recours aux listes complémentaires (y compris hors académie) le plus élevé de l'académie.

> **Postes de directeurs d'école vacants**

Avec un pourcentage de 14,7 %, l'écart à la moyenne académique (11,8 %) est important et très nettement en défaveur de l'Yonne.

> **Pourcentage d'écoles en ZEP/REP**

L'Yonne se place en-dessous de la moyenne nationale (13,4 %), la différence avec la Nièvre est éloquente (12 % contre 30 %).

Il ressort de ces indicateurs de moyens que :

- dans un département où les infrastructures sociales et les lieux d'accueil pour la petite enfance sont peu développés, particulièrement dans les zones rurales, le faible taux d'accueil des deux ans se révèle être un handicap réel, surtout pour les familles les plus en difficulté ;
- le taux d'encadrement n'est pas favorable, compte tenu des populations accueillies dans ce département ;
- la gestion des enseignants du premier degré pose problème ; l'inspection académique ne parvient pas à établir des prévisions correctes, en matière de départs en retraite notamment. De nombreux enseignants sans formation sont mis sur le terrain (recours anormal aux listes

complémentaires, y compris à l'extérieur de l'académie). Ces enseignants sont massivement nommés sur les postes les moins attractifs, souvent dans des petites écoles rurales ou dans les ZEP. Le taux élevé de postes de directeurs d'école vacants ne peut qu'ajouter aux difficultés du primaire, sachant que certains sont attribués à de jeunes enseignants issus des listes complémentaires.

Au total, force est de constater qu'il n'y a pas eu de véritable discrimination positive en faveur de l'Yonne pour le 1^{er} degré, si ce n'est un effort récent à la rentrée 2004.

° L'organisation de l'AIS

> Des besoins non satisfaits

Le très faible taux d'enfants accueillis en CLIS dans l'Yonne (une centaine d'élèves, soit 0,53% de l'effectif scolaire du 1^{er} degré pour une moyenne académique de 1,2 % et même 1,8% en Côte-d'Or) ne correspond pas aux besoins du terrain. Il faut rappeler qu'en 1990-1991 le département accueillait 248 élèves en CLAD et 130 en CLIS, soit près de quatre fois plus qu'aujourd'hui. Des listes d'attente existent. En contrepartie, les réseaux d'aide (psychologues et rééducateurs) ont été fortement renforcés et développés ainsi que les postes spécialisés (maître E).

On trouve, ici, la conséquence directe d'un choix fait au niveau départemental en 1991-1992, lors de la création des CLIS au niveau national. **La fermeture de l'ensemble des classes de perfectionnement du département et l'ouverture très limitée des CLIS a entraîné le retour, puis l'accueil progressif dans les classes ordinaires d'enfants pouvant relever d'une prise en charge spécialisée.**

> Une absence de suivi départemental

Il est impossible de situer les motivations et objectifs de cette évolution du réseau départemental, sinon par le souci, dans ce département, de se mettre en conformité avec le texte qui instaurait la création des CLIS.

Il est aussi impossible de savoir quels ont été les effets et les conséquences de cette évolution, particulièrement en termes d'accueil et de progrès pour les élèves. Le suivi n'a pas été organisé depuis les dix dernières années.

Ni l'évolution des élèves intégrés dans les classes, ni l'action des maîtres E chargés des prises en charge n'ont fait l'objet d'une observation, sinon d'une évaluation.

On s'est ainsi installé dans un dispositif exceptionnel, en faisant le pari qu'il aurait des effets bénéfiques pour les élèves les plus en risque, sans mettre en place les démarches, les outils pour vérifier le bien-fondé de ce choix. Le défaut de pilotage apparaît ici clairement. On a maintenu des choix en termes de structures sans avoir de retour sur leur fonctionnement.

S'il est difficile de dire que les enfants concernés n'ont pas trouvé dans ce dispositif autant d'aide qu'ils auraient reçue dans des classes spécialisées, **deux inconvénients apparaissent clairement, annoncés par les enseignants et confirmés par l'IEN-AIS :**

- les enseignants sont confrontés, dans leur classe, à des élèves qui relèvent de prises en charge spécialisées, ce qui génère chez eux un sentiment d'impuissance et d'abandon dont les conséquences, pour l'ensemble des élèves, peuvent s'avérer réelles ;
- les enseignants et les directeurs ont perdu l'habitude de suivre et de signaler les élèves en difficulté (ceux-ci restant dans leur classe), ce qui conduit à des situations difficiles d'enfants pour lesquels les parents n'ont pas toujours été suffisamment alertés et qui se trouvent brutalement confrontés à une orientation en SEGPA à la fin de l'école élémentaire.

> Une collaboration déficiente avec la DDASS

Si la collaboration avec l'Education nationale est saluée en ce qui concerne les acteurs du terrain, elle est donnée clairement comme plus problématique avec les services et particulièrement l'IA-DSDEN et les IEN.

La totale transformation du réseau des classes d'intégration n'a fait l'objet d'aucune concertation, l'évolution nécessaire des établissements médico-éducatifs ne fait pas l'objet d'une réflexion commune, ce qui serait pourtant nécessaire.

Le département, selon le DDASS, reste marqué par les événements judiciaires qui ont parcouru l'histoire de certains établissements. Leur évolution est nécessaire, tant en termes de fonctionnement qu'en ce qui concerne leur destination et la population accueillie.

Si la capacité d'accueil globale est plutôt bonne, un rééquilibrage en termes de handicap pris en charge serait nécessaire : ainsi certains IME doivent recruter au-delà du département alors que les polyhandicapés lourds ne peuvent être pris en charge.

Ce travail de réflexion et de réorganisation des établissements, souhaité par le DDASS, n'a pu être engagé à ce jour faute d'une collaboration avec les services de l'Education nationale.

Le plan handiscol, qui devrait être l'axe fort de l'action départementale en matière d'accueil des enfants handicapés, est en très grande difficulté. Quasi inopérants, les groupes de travail ne fonctionnent pas, le comité de pilotage n'a été réuni qu'une fois en deux ans. Les familles déçues, les associations inquiètes seraient même devenues réellement opposantes vis-à-vis de l'Education nationale.

La CDES était aussi en grande difficulté. Faute d'un investissement réel de l'inspection académique, son fonctionnement a posé problème pendant des années. Un redressement est heureusement engagé, redressement qui nécessitera une très forte implication de l'IA-DSDEN dans les prochaines années.

Tous ces points témoignent de la faiblesse, pour ne pas dire de la carence du pilotage et de l'organisation de l'AIS dans ce département depuis des années.

b) Le second degré

° Indicateurs de résultats et d'orientation : année 2003-2004

> Redoublements

Avec un taux global de 9,4 %, **l'Yonne connaît le plus fort taux de redoublements dans le second degré**, et ce pour toutes les classes sauf en fin de 1^{ère}. L'écart à la moyenne académique (7,9 %) est de 1,5 point, elle-même supérieure de 1,6 point à la valeur nationale.

> Orientation

- **En fin de troisième**, force est de constater que l'Yonne a le plus faible taux d'orientation en seconde générale et technologique et qu'elle enregistre le plus grand nombre de sorties ;
- **en fin de seconde vers la première**, l'Yonne se situe 4 points en-dessous des valeurs académique et nationale (74 % contre 78 %) ;
- le constat est le même pour le **passage de terminale BEP à la 1^{ère} bac professionnel** avec un différentiel, par rapport aux autres départements, encore plus marqué (29,7 % pour l'Yonne contre plus de 40 % pour la Nièvre et la Saône-et-Loire et 36 % pour la Côte-d'Or).

> Suivi de cohortes

Dans l'Yonne, le taux d'accès de 6^{ème} en seconde est, en moyenne, inférieur de près de 4 points à la valeur académique (60,8 contre 64,6), 5,4 points en-dessous pour l'accès en 2^{nde} GT (37,3 contre 42,7) et 1,66 point en-dessus pour l'accès en 2^{nde} professionnelle.

Le différentiel en défaveur de l'Yonne est sensiblement le même pour le taux d'accès de la 6^{ème} à la terminale (42,2 pour une valeur académique de 46).

> Taux de scolarisation

Aussi bien pour les 16-19 ans que pour les 20-24 ans, **l'Yonne se positionne très loin derrière les autres départements**. Ainsi, pour les 16-19 ans, le taux de scolarisation de l'Yonne n'était, en 2001, que de 69,6 % pour une moyenne académique de 83,8 % et des valeurs de plus de 90 % dans la Nièvre et la Côte-d'Or. S'agissant des 20-24 ans, **l'Yonne accuse un retard de plus de 15 points par rapport à la valeur académique** (10,8 contre 26,4), elle-même inférieure de plus de 7 points à la valeur nationale.

> Proportion de bacheliers dans une génération

La proportion de bacheliers est moins forte dans l'Yonne qu'ailleurs (55,9 % pour une moyenne académique de 61,4 %). On observe, notamment, que la répartition des bacheliers de l'Yonne (26,9 % de bacheliers général et 16,1 % de bacheliers technologiques pour des valeurs dans la Saône-et-Loire, par exemple, respectivement de 33 % et 20,5 %) ne favorise pas leur poursuite d'études vers le supérieur.

> Résultats au brevet

Jusqu'en 2003, les résultats sont meilleurs dans l'Yonne que dans le reste de l'académie.

En 2003, on assiste à une inversion de tendance au détriment de l'Yonne mais on connaît la relativité de ce chiffre étant donnée la part du contrôle continu.

> Résultats aux baccalauréats

L'Yonne est assez régulièrement proche de la moyenne académique pour les résultats au baccalauréat technologique et en retrait pour le baccalauréat général.

Sur la dernière décennie, l'Yonne suit la courbe générale, la progression de ses résultats étant la même que celle de l'académie. L'écart se maintient donc entre l'Yonne et les autres départements sur la période.

De ces chiffres peuvent être tirées les constatations suivantes :

À l'exception des résultats au baccalauréat où le taux de réussite, certes inférieur à celui de l'académie est légèrement supérieur à la moyenne nationale, l'Yonne est nettement en retrait pour la totalité des chiffres relatifs aux redoublements, à l'orientation vers les filières longues et aux taux de scolarisation. L'écart est particulièrement considérable pour ce dernier indicateur.

On peut en déduire que « l'écémage » est particulièrement sévère tout au long de la scolarité, ne laissant en fin de parcours que les meilleurs éléments qui, malheureusement pour l'Yonne, fuient massivement le département après le baccalauréat.

Cette remarque doit peut-être inciter à nuancer l'affirmation selon laquelle les problèmes de l'Yonne concerneraient principalement le 1^{er} degré. Les chiffres du 2nd degré ne sont pas bons, même s'il est vrai que la situation est préoccupante dès le CP. Les résultats au baccalauréat sont trompeurs dans la mesure où ils portent sur des élèves ayant déjà franchi tous les obstacles pour arriver à ce stade. Il n'est que de les comparer à la proportion de bacheliers dans une génération à nouveau révélatrice du retard de l'Yonne.

° Indicateurs de moyens

Les taux de remplissage en 2003-2004 sont, s'agissant des lycées et des LP, très légèrement au-dessus de la moyenne académique (28,6 pour 27,9 en lycée et 18,5 pour 18,1 en LP). L'Yonne est également le département le moins favorisé pour ce qui est du nombre d'élèves par structure de collège.

A la rentrée 2002, près **d'un quart des collèges de l'Yonne relevait de l'éducation prioritaire** pour une moyenne académique qui n'est que de 19,6 %.

Les indicateurs de taille des établissements sont également révélateurs du positionnement de l'Yonne au sein de l'académie. Ainsi, en 2002, 10,8 % des collèges de ce département avaient plus de 750 élèves pour une moyenne académique de 7,9 %. La Nièvre n'en a aucun et seule la Côte-d'Or, avec l'agglomération dijonnaise se situe au-delà (12,5 %).

Plus significatif encore, 27,3 % des lycées de l'Yonne ont plus de 1500 élèves, alors qu'ils ne sont que 18,2 % en Côte-d'Or et 12,5 % en moyenne académique. La situation des LP de

l'Yonne est tout à fait atypique dans la mesure où 20 % d'entre eux ont plus de 600 élèves, soit plus du double de la moyenne nationale (9,2 %).

Si l'on considère qu'un établissement « chargé » ne facilite pas les conditions de travail, **l'Yonne apparaît nettement défavorisée au regard de ces deux derniers indicateurs.**

En matière de dotation de fonctionnement des collèges, l'Yonne se classe, selon la Direction générale des collectivités locales du ministère de l'Intérieur, en 85^{ème} position, chaque élève icaunais recevant 189 € contre 392 € sur l'ensemble de la France.

En matière de financement de la politique culturelle, il est paradoxal de constater que l'Yonne se situe nettement en retrait : l'aide de la DRAC est modeste et la subvention du rectorat (qui invoque la rareté des propositions émanant de l'inspection académique) est la plus faible, et de loin, par rapport aux trois autres départements.

Les indicateurs de moyens dans le 2nd degré montrent, comme pour le 1^{er} degré, qu'il n'y a pas de véritable discrimination positive de l'académie en faveur de l'Yonne, et ce malgré des conditions socio-économiques parfois difficiles.

3.3.3 Un faisceau de causes défavorables, des défaillances et des dysfonctionnements préoccupants

a) Conclusions à tirer de ces chiffres

- L'Yonne se situe en dernière position de l'académie pour la très grande majorité des indicateurs de résultats retenus dans le domaine éducatif ;
- l'écart entre l'Yonne et la moyenne académique ne se réduit pas avec le temps ;
- il n'existe pas, ainsi que cela vient d'être explicité, de discrimination positive en faveur de l'Yonne ; les chiffres annoncés pour la rentrée 2004-2005 laissent apparaître un effort particulier pour ce département, mais qui ne fait qu'accompagner l'évolution des effectifs ;
- les difficultés de l'Yonne ne se situent pas uniquement dans les premières années du primaire. On enregistre une dégradation en CM1-CM2 qui se poursuit dans le 2nd degré ;
- les chiffres moyens, défavorables, masquent des disparités importantes, aussi bien dans le 1^{er} degré que dans le 2nd degré.

b) Tentatives d'explication

Il semble hasardeux d'invoquer une cause unique pour expliquer la situation. **Il s'agirait plutôt d'un faisceau de causes défavorables qui se cumulent sans qu'une politique suffisamment volontariste, de la part des autorités académique et départementale, n'ait permis d'inverser la tendance.**

° **Des conditions socio-économiques et culturelles difficiles en certains endroits, et qui s'aggravent ...**

- Il existe une correspondance assez nette entre les zones décrites comme comprenant des populations défavorisées et les secteurs de collège obtenant les résultats scolaires les plus faibles. Cela est vrai bien sûr pour les ZEP, mais aussi pour des zones rurales ne bénéficiant d'aucune discrimination positive : l'avalonnais ou la région de Chablis. La situation est plus nuancée en Puisaye. Les résultats scolaires du bassin Nord (économiquement plus défavorisé) sont d'ailleurs sensiblement inférieurs à ceux du bassin Sud.

- Le pourcentage d'élèves d'origine étrangère, dont certains maîtrisent mal le français, est nettement plus élevé que dans les autres départements. Cela peut également contribuer à la baisse des résultats dans les secteurs ZEP où ils sont concentrés.

- Le stimulant intellectuel que constitue la présence d'une université sur place n'existe pas.

- De façon générale, l'ensemble des interlocuteurs rencontrés déplorent, de façon récurrente, le manque d'ambition des familles.

° **...ces handicaps n'ayant pas été compensés par une action correctrice suffisamment efficace**

Malgré les remarques précédentes, l'Yonne n'est cependant pas le département bourguignon le plus en retard économiquement.

Quatre autres séries de causes doivent donc être invoquées pour expliquer cette situation, en plus de la discrimination positive insuffisante évoquée plus haut.

> Un pilotage défaillant

Les interlocuteurs rencontrés lors des entretiens à l'inspection académique et de la visite de la circonscription d'Auxerre III, expriment les plus grands doutes quant à l'existence d'un pilotage académique et départemental suffisant ces dernières années.

Les enseignants dénoncent le grand vide, depuis quelques années, en termes de projet, de décisions, de mise en œuvre globale des actions. On parle d'absence de politique sérieusement menée et de « gestion à la calculette », au coup par coup, sans analyse prévisionnelle ; cette appréciation est-elle à relier à l'important turn-over des inspecteurs d'académie dans le département depuis quelques années ?

Les IEN n'ont jamais été vraiment associés au pilotage de l'académie (le PTA n'a jamais été ni une référence, ni un outil pour eux).

> Une politique départementale déconcertante

Selon nos différents interlocuteurs, le département n'est parvenu, dans les dix dernières années, ni à inscrire son action dans la durée, selon des priorités, des objectifs clairs et affichés, ni à mettre en place un dispositif de suivi ou d'évaluation pour en mesurer l'impact.

Quelques exemples illustrent ces éléments d'analyse :

– la carte scolaire, qui s'apparente plus à un jeu d'équilibre entre les ouvertures et les fermetures qu'à une mise en adéquation des moyens avec les besoins du système ;

- la volonté insuffisante de recueillir les résultats aux évaluations CE2, de suivre les effets de la fermeture des structures spécialisées ;
- s’agissant des remplacements, une organisation départementale actuelle qui entraîne de réels problèmes : remplacements non assurés, succession de plusieurs personnes sur le même poste....

La position départementale sur certains points d’organisation est devenue, selon nos interlocuteurs, très floue depuis une dizaine d’années. Face à une forte contestation syndicale, l’administration départementale n’a pas toujours tenu fermement ses positions, mettant les IEN dans une situation difficile, les amenant peu à peu à être moins exigeants.

Les enseignants eux-mêmes adhèrent à cette analyse, la situation du département leur apparaît complexe et déconcertante. Les maîtres ne perçoivent pas jusqu’à présent de politique départementale clairement définie, politique qu’ils auraient à mettre en œuvre dans le quotidien des classes. Pire, l’échelon départemental est parfois perçu comme une entrave à l’action du fait de ses incohérences et de l’instabilité de ses positionnements.

> Un mode de fonctionnement entre les IEN et l’IA-DSDEN à améliorer

Le conseil des IEN, qui se réunit régulièrement autour de l’IA-DSDEN, est avant tout mobilisé sur des points d’organisation et d’administration. La concertation sur le fonctionnement des circonscriptions n’y apparaît que rarement, le débat pédagogique y reste très théorique, sans que soient abordées des questions précises liées aux pratiques dans les classes. En fait, les décisions semblent avoir été prises depuis des années au niveau de la cellule pédagogique départementale. Doit-on voir là les conséquences de la prégnance d’un petit noyau de personnes ou bien celles d’un renouvellement de l’équipe des IEN qui n’ont su retrouver ni le sens de la collaboration, ni le souci de cohérence, laissant ainsi le champ libre aux autres acteurs ?

> La déficience de certains services départementaux et le pouvoir excessif de l’administratif sur le pédagogique

L’organisation actuelle des services départementaux résulte d’une restructuration récente à l’occasion de laquelle les attributions des différentes divisions ont été redéfinies. Cela n’a cependant pas permis de dépasser les difficultés : il existe toujours peu de collaboration avec les IEN, peu de liens avec le terrain et peu de collaboration entre les divisions ; La DIVE a vu ses attributions élargies au détriment de celles de la DAFIG, mais la gestion financière effectuée par cette dernière manque tellement de transparence que cela permet à son chef, en poste depuis longtemps, de garder le pouvoir et d’imposer ses vues en l’absence de pilotage ferme par le secrétaire général et l’inspecteur d’académie. La gestion de certains dossiers est, elle aussi, déficiente, notamment en ce qui concerne la formation continue et le suivi de l’aide aux projets pédagogiques.

° **Une formation et un encadrement déficients des enseignants**

> Des relations conflictuelles avec l'IUFM

Tous nos interlocuteurs se retrouvent pour reconnaître le climat d'opposition, voire de conflit qui a régné dans ce département durant les dix dernières années entre l'IA et l'IUFM. Les raisons sont sans doute à rechercher dans certaines insuffisances, d'ailleurs reconnues par les deux parties, tant du côté des formateurs IUFM (en français particulièrement) que des IEN intervenant durant une certaine période dans la formation initiale et continue. Elles sont également très clairement dues à des oppositions de personnes, oppositions qui n'ont pu être dépassées et qui ont conduit à une rupture totale au niveau de la formation initiale et à des relations réduites au minimum pour la formation continue (les IEN de l'Yonne refusent, par exemple, de suivre les PE2 lorsqu'ils sont en stage sur le terrain).

Cette coupure peut sans doute expliquer, pour partie, l'inadéquation ressentie par les enseignants débutants entre la formation qu'ils ont reçue et les compétences attendues pour conduire une classe, compétences qui leur font bien souvent défaut. Elle n'est sans doute pas non plus sans lien avec le peu d'appétence dont témoignent les enseignants de l'Yonne pour certains stages de formation continue qui doivent alors être annulés faute de candidats.

> Un plan de formation peu attractif

Le plan de formation continue se contente, le plus souvent, de reproduire d'une année sur l'autre les mêmes actions, ce qui entraîne une démobilisation évidente des enseignants. Face à un déficit régulier de candidatures, les IEN sont obligés de « battre le rappel » et de « forcer la main » des enseignants afin d'assurer les formations couplées avec la formation initiale. Les décisions prises ne tiennent pas compte des besoins des enseignants et les formations mises en place sont de qualité très inégale (on va jusqu'à parler « d'incompétence notoire » de certains formateurs). La qualité de la formation initiale est elle aussi mise en cause.

L'absence de mobilité des enseignants de l'IUFM est dénoncée comme un facteur aggravant de « sclérose pédagogique ».

> Des IEN en retrait

Les inspections, dont la fréquence est bonne, ont une efficacité contestable ; en effet, au-delà de la forme du document (grille qui parcellise l'observation et ne permet pas de rendre compte de la pratique réelle de l'enseignant, ni d'apporter une aide), les rapports sortent trop peu souvent d'une description formelle et ne s'appuient qu'exceptionnellement sur les performances constatées chez les élèves pour être efficaces.

Les animations pédagogiques qui ont lieu, pour partie sur le temps scolaire, ne sont que rarement assurées par l'IEN lui-même. Confiées le plus souvent à des intervenants multiples, leurs apports éventuels ne font l'objet d'aucun réinvestissement dans le fonctionnement des classes. Leurs thèmes, trop multiples et divers, ne s'articulent que très rarement avec une analyse des résultats des élèves dans les domaines fondamentaux (alors que les IEN évoquent sans cesse la fragilité des résultats).

Le manque d'indicateurs ne permet pas aux enseignants d'analyser l'efficacité de leur enseignement ; il n'existe pas de suivi de cohortes, les résultats de l'évaluation 6^{ème}, qui font l'objet d'un traitement académique, sont transmis aux collèges, mais les IEN n'en sont pas systématiquement destinataires et certains ne font pas la démarche de les réclamer. L'étude menée par le chargé de mission second degré n'est donc que très peu exploitée au niveau du premier degré ; on reste sur des prises d'information très superficielles.

Le découpage des circonscriptions conduit à l'existence de circonscriptions hybrides manquant d'unité au niveau géographique ou d'homogénéité au niveau des caractéristiques socio-professionnelles de la population scolaire ; ce choix ne facilite pas la mise en place d'une politique cohérente de circonscription.

Globalement, les enseignants se sentent seuls et abandonnés ; ils ont le sentiment de n'appartenir à aucune communauté éducative et déplorent la « débrouille » à laquelle ils sont réduits au niveau des écoles, du fait de l'absence de réponses de la part l'administration et de la hiérarchie. Si certains s'inscrivent toujours dans une démarche dynamique, se montrent disponibles et prêts à s'engager (cf. le collectif « l'école que nous voulons pour l'Yonne »), d'autres sont clairement dans une attitude de retrait, passifs ou à l'inverse dans une opposition très nette.

° La déficience de la prise en charge sanitaire et sociale des élèves

Les entretiens avec les conseillers techniques de l'inspecteur d'académie (médecin, infirmière conseil, assistante sociale) et avec le DDASS confirment l'existence, dans le département de l'Yonne, d'une population importante d'enfants confrontés à des conditions de vie difficiles et exposés à des risques évidents.

Ils ont également corroboré l'hypothèse selon laquelle leur prise en charge ne fait pas l'objet d'une réflexion et d'un pilotage concertés suffisants. Ce sont le plus souvent les acteurs de terrain qui se mobilisent, au gré des bonnes volontés, sans qu'une impulsion ne soit donnée ni par la mise en place de structures adaptées ni par la définition de stratégies ou de priorités. Ils ont révélé un manque évident de collaboration entre les partenaires en charge de ces questions - Éducation nationale, DDASS et Conseil général - et ils ont clairement témoigné d'une gestion ponctuelle des problèmes, sans projet ni politique forte, et surtout non inscrite dans une démarche de prévention.

De plus, on observe que 16 collèges sur 33 ne disposent pas de poste d'infirmière.

° Les insuffisances de l'insertion professionnelle

Selon le Directeur départemental du travail et de l'emploi, l'inadéquation entre la formation des jeunes et les potentialités d'emploi existant dans le département, l'incapacité en conséquence à pouvoir répondre de façon prévisionnelle à un besoin, fût-il ponctuel, qui serait formulé par les entreprises, est la grosse faiblesse de l'Yonne.

Un taux élevé de jeunes détenteurs au plus d'un diplôme de niveau V, une absence de filières dans le département pour les niveaux III et II ainsi que dans le supérieur, sauf partiellement pour des études courtes à Sens, sont des handicaps majeurs. Ils se cumulent avec l'absence de volonté forte des décideurs de prendre en charge ces questions, sauf dans quelques secteurs comme le bâtiment.

L'addition de ces insuffisances a produit, au cours des années, un effet cumulatif contribuant à noircir l'image du département et à décourager bon nombre de ses acteurs. Un effort important à tous les niveaux doit être entrepris pour enrayer ce mécanisme défavorable.

c) Deux préconisations essentielles

° **Au niveau des moyens, tendre vers une discrimination positive et significative** : pour le 1^{er} degré comme pour le 2nd, **l'académie ne peut guère agir seule** par les moyens, pour « sortir l'Yonne de l'ornière », **au moins sur les court et moyen termes** (c'est-à-dire en l'état actuel de l'offre de formation et probablement, aussi, du réseau d'éducation prioritaire). Les marges de manœuvre actuelles sont faibles, **bien que potentiellement significatives**. Les redéploiements à la marge ne suffisent pas. Des décisions de fond s'imposent qui pourraient constituer **un axe majeur de la contractualisation avec l'administration centrale. Celle-ci, pour sa part, et sur la durée du contrat, s'engagerait sur le principe d'une aide « relais » et fléchée pour la « remise à flot » de l'Yonne.**

° **Remédier à l'impérieux besoin d'un management départemental fort et expérimenté fondé sur trois priorités explicites :**

- la reprise en main des services,
- la recherche d'un apaisement du climat dégradé avec les partenaires extérieurs, les établissements et les circonscriptions,
- la redynamisation du réseau IUFM/IEN qui passe par un renouvellement en profondeur des acteurs et un encouragement à la mobilité.

3.4 Les pilotages à responsabilité partagée et les partenariats

3.4.1 Le pilotage partagé de l'ensemble des formations professionnelles : une évolution positive et des dispositions internes à conforter

Le pilotage de l'ensemble des formations professionnelles initiales obéit à des attributions de responsabilités radicalement différentes qui doivent trouver leur cohérence et leur complémentarité dans le PRDF qui sera mis au vote lors de l'assemblée plénière du Conseil régional, en décembre 2004.

En effet, en application des lois de décentralisation, les formations techniques et professionnelles initiales sous statut scolaire relèvent de la responsabilité partagée entre l'autorité académique et le président du Conseil régional, alors que celles qui concernent l'apprentissage (sous contrat de travail et de formation) dépendent exclusivement du président du Conseil régional dans le cadre du transfert de compétences.

Force est de constater que dans l'académie de Dijon, ces attributions ont conduit, au cours de la décennie écoulée, à des dysfonctionnements ou, pour le moins, à des modes de fonctionnement erratiques, peu propices à la prise en charge optimale de l'ensemble des jeunes concernés. On doit toutefois noter que, malgré le caractère dégradé des systèmes relationnels, des collaborations concrètes - ponctuelles et sectorielles - assez souvent jugées « de qualité » par nos interlocuteurs, ont toujours perduré.

Mais c'est bien **le manque de volonté de disposer d'une stratégie globale** qui, au-delà de l'absence d'un véritable PRDF, et pas uniquement en raison de l'attitude du Conseil régional, a fait défaut.

Les données nouvelles créent les conditions d'un véritable progrès dans ce domaine ; il passe par la mise en place d'une charte (protocole) d'organisation des collaborations, portant à la fois sur :

- les coopérations annuelles récurrentes, nécessitant un pilotage calendaire rigoureux ;
- les travaux de longue haleine, liés à des activités pluriannuelles, qu'elles concernent l'évolution de l'offre de formation, les investissements lourds, l'orientation ou l'insertion professionnelle.

Afin de favoriser cette nécessaire évolution, il convient à l'interne de l'Education nationale, de donner **un cadre de pilotage à ce domaine complexe**, notamment en s'efforçant :

- de bien cerner les compétences administratives et pédagogiques qu'il convient de mobiliser et les modalités de travail d'équipe attendues, de façon à disposer **d'un véritable pôle de compétences (d'expertise)** ;
- **d'éviter de parcelliser l'attribution des responsabilités** sur un même dossier (Mission générale d'insertion, par exemple) ;
- de **mieux définir la place et le rôle des conseillers techniques concernés par lettre de mission** en évitant de placer ces Délégués académiques sur le même plan que les chargés de mission intervenant sur des secteurs spécifiques limités ;
- d'identifier et de faire savoir quels sont les interlocuteurs habilités pour assurer, par délégation du recteur, les relations externes avec les responsables régionaux chargés de ce domaines (élus et techniciens) ;
- **d'organiser les relations avec les autres services régionaux déconcentrés de l'État** impliqués, de façon à pouvoir disposer d'études, de données plurielles sur des secteurs complémentaires afin d'adopter des positions convergentes, formalisées ou non ;
- de **concevoir**, pour ce vaste domaine de responsabilités, aux enjeux lourds et comportant de nombreuses activités relationnelles extérieures, **une stratégie académique mettant en**

évidence les axes majeurs de la politique académique en la matière et de les faire connaître, tant à l'interne qu'à l'externe de l'Education nationale, grâce à un véritable **plan de communication**.

3.4.2 Un engagement important des IA-DSDEN en termes d'ouverture sur les collectivités territoriales et les services déconcentrés de l'Etat, des partenariats souvent pertinents

Cette politique d'ouverture est réelle, bien en phase avec les spécificités de chaque département et fait des IA-DSDEN, notamment les plus éloignés du chef-lieu de l'académie, **les interlocuteurs privilégiés et reconnus, pour l'Education nationale**, de tous les acteurs et composantes de leur département.

A travers la volonté commune et la nécessité de restructurer le réseau des écoles rurales, **les IA-DSDEN ont impulsé, vis-à-vis des partenaires et des élus, une dynamique départementale grâce, entre autres, à une politique de communication efficace**. Cela passe, notamment en Saône-et-Loire, par l'élaboration d'indicateurs, de tableaux de bord et d'analyses qui, s'ils suscitent parfois de vives réactions, ont le mérite d'exister. Ce travail est unanimement apprécié. Le dispositif d'observation, d'information et de concertation, mis en place par l'IA-DSDEN de la Nièvre en amont de la carte scolaire, s'inscrit dans ce même souci d'explication et de transparence préfigurant ainsi le schéma territorial. La convention cadre pour la scolarisation en milieu rural, signée par l'IA-DSDEN de la Côte-d'Or et qui l'engage sur le pluriannuel, constitue un autre volet de cette dynamique. La création, dans ce même département et à l'instar du rectorat, d'un chef de projet, contrôleur de gestion est aussi révélateur de la volonté de communiquer sur des outils statistiques transversaux fiables. Dans l'Yonne, en revanche, le rapprochement récent avec les collectivités territoriales, dans le cadre de l'exercice de carte scolaire, ne semble pas avoir produit, au moins pour l'instant, les effets escomptés.

Cette politique d'ouverture passe, aussi, par le volet éducation des sept Contrats de ville ou d'agglomération signés (Dijon, Nevers, Chalon-sur-Saône, Mâcon, Auxerre, Sens et Le Creusot-Montceau) qui, s'ils connaissent sur le terrain des fortunes diverses, témoignent de la prise de conscience des collectivités territoriales d'un travail en commun mené avec l'Education nationale, complémentaire de l'action éducative ou de prévention. Il en va de même pour les Contrats éducatifs locaux et les Contrats locaux de sécurité dans lesquels les IA-DSDEN sont partie prenante. On observe, notamment, un **partenariat efficace et de qualité avec le trinôme police / gendarmerie / justice** qui, par la connaissance réciproque des méthodes de travail des uns et des autres et l'échange d'informations, favorise le décroisement.

Cet engagement des IA-DSDEN s'arrête, bien évidemment, aux limites des compétences qui leur sont dévolues. Se pose, dès lors, la question de la pertinence de l'implication de l'IA-

DSDEN, dans les travaux consacrés à l'évolution des emplois dans le département, à la problématique emploi-formation et aux réponses locales et / ou régionales à y apporter. Même si cette compétence est académique, **cet échelon décisionnel devrait pouvoir bénéficier des analyses de terrain effectuées au niveau départemental.** En outre, l'Education nationale ne peut, quel que soit par ailleurs son propre système de référence, s'affranchir d'une participation effective aux activités conduites par le préfet, à son initiative, dans ce domaine. Ce travail collectif, associant les différents services déconcentrés de l'État du département, les organismes consulaires, des organisations professionnelles, les opérateurs locaux de formation, doit être considéré comme une contribution utile au service public départemental d'éducation. En effet, meilleure sera sa connaissance du tissu économique, des projets liés aux domaines d'emplois réels et potentiels, plus efficace sera son action en matière d'information sur les métiers et mieux il sera à même de réussir la phase d'orientation des jeunes. **En cette matière, pourtant fondamentale qui mobilise de nombreuses énergies au niveau local, l'IA-DSDEN, paradoxalement, est bien souvent en retrait et ne semble pas être toujours le bon interlocuteur.**

3.4.3 Une responsabilité partagée : la recherche commune de territoires éducatifs pertinents, des expériences et des initiatives particulièrement réussies

En matière d'aménagement du territoire, des messages très forts sont délivrés par les Conseils généraux. On relève, notamment, le **choix stratégique effectué par le Conseil général de la Nièvre de retenir le critère de « un collège par canton » comme élément de structuration et agent de développement du territoire et le positionnement politique très affirmé du Conseil général de Côte-d'Or de ne fermer aucun collège public.** Ces politiques, pour compréhensibles qu'elles soient, sont cependant de nature à restreindre quelque peu le champ d'action des IA-DSDEN en matière de réorganisation de l'offre de formation. Les autorités académiques et départementales évoluent, sur cette question difficile de la pertinence des territoires éducatifs, dans un **climat général fait parfois de fatalisme et de résignation qui semble peser sur la région toute entière. La présence et l'action très remarquée des IA-DSDEN sur ces dossiers et les expériences particulièrement réussies à mettre à leur actif, n'en sont que plus méritoires.**

L'académie de Dijon, depuis déjà plusieurs années et à l'initiative des IA-DSDEN, a fait des efforts et a su trouver des réponses originales et consensuelles au problème du devenir des petites structures rurales en conciliant l'efficacité pédagogique et les impératifs d'aménagement du territoire.

a) Les « pôles scolaires » de la Côte-d'Or : un concept pertinent et consensuel qui repose sur la contractualisation et la confiance

Tous les interlocuteurs rencontrés (syndicats, parents, Conseil général, élus locaux, IEN) s'accordent sur la pertinence du concept de « pôle scolaire » dès lors que le tissu rural est

fragilisé. **Le pôle scolaire est un regroupement d'élèves sur un même site de 3 classes au moins dont une maternelle, implanté dans une commune de moins de 2000 habitants.** Ce regroupement peut même faire l'objet d'une construction *ex nihilo* sur le site le mieux situé géographiquement, en fonction des flux migratoires et des contraintes de transports. Outre les salles de classes, le pôle comporte tous les équipements directement liés à l'enseignement (bibliothèque, salle informatique et multimédia, installations d'EPS, lieu d'intervention pour l'aide aux enfants en difficulté, etc...) mais aussi, et c'est là l'une des forces du dispositif, des services post-scolaires en fonction des besoins constatés localement (garderie, restauration notamment)

Le pôle scolaire s'apparente, en fait, à un « super » RPI concentré. C'est, d'une certaine façon, un « retour » à la formule du RPI concentré, délaissée, ici comme ailleurs, au profit des RPI éclatés.

Ce concept constitue l'un des deux volets (avec la mise en réseau des petites écoles isolées) de la convention cadre pour la scolarisation en milieu rural, signée en 1998 par le préfet, le recteur, l'inspecteur d'académie et le président du Conseil général. L'objectif est d'améliorer la qualité de l'offre de scolarisation en constituant des unités pédagogiques pertinentes, **d'attirer de jeunes familles et, par là même, de freiner la désertification rurale.**

Le fait que les principaux décideurs, au premier rang desquels l'État, soient liés par convention sur des engagements en termes de moyens et de durée, est un atout de premier ordre pour les élus locaux qui ne redoutent plus, dès lors, d'éventuelles décisions unilatérales. Ils peuvent ainsi, plus aisément, programmer leurs investissements et, par là même, élaborer une politique d'aménagement du territoire d'un secteur scolaire donné.

L'État s'engage, via le préfet qui retient prioritairement les dossiers de dotation globale d'équipement (DGE) des communes engagées dans un pôle scolaire, et via **l'inspecteur d'académie qui maintient, pendant 3 ans, les emplois recensés comme nécessaires au moment de la signature de la convention.** L'implication du Conseil général est pour le moins incitative pour les communes avec un financement exceptionnel des investissements à hauteur de 60 %. Il ressort que tout le monde y trouve son compte et c'est en cela que la formule est consensuelle.

Le bilan des huit pôles scolaires du département est largement positif. Dans son évaluation présentée au Conseil général, l'IA-DSDEN souligne **la réelle attractivité des pôles sur les nouvelles familles avec, presque partout, une augmentation sensible de la population scolaire.** A l'évidence, c'est dans les domaines du pédagogique, de l'accueil et du relationnel que la pertinence des pôles est la plus probante. Les avantages du pôle sont en fait ceux du RPI concentré, à savoir une plus grande disponibilité des équipes et en particulier du directeur qui conduit, notamment, à la rédaction de projets plus pertinents, à une concertation améliorée sur les difficultés des élèves, à un travail en cycles facilité et plus souple, à une liaison maternelle / élémentaire mieux installée.

Il est d'ailleurs très frappant, mais aussi encourageant de constater que, dans certains secteurs, **le dynamisme pédagogique du pôle a un rôle moteur pour les écoles isolées proches.**

C'est donc, à l'appui de ce bilan très positif, que le Conseil général, par délibération du 27 octobre 2003, a décidé de reconduire le dispositif pour une durée de cinq ans.

La politique de l'inspectrice d'académie n'est cependant pas, à juste titre, de créer des pôles scolaires partout. En effet, lorsque la densité devient très faible, lorsque l'éparpillement de l'habitat accentue encore l'isolement, la constitution d'un pôle, c'est-à-dire en fait d'un RPI concentré, ne semble plus envisageable et la mise en réseau apparaît, dès lors, comme la seule alternative. L'originalité réside précisément dans cette alternative.

b) Les réseaux ruraux d'éducation (RRE)

L'expérience ancienne des réseaux, **dans la Nièvre** notamment, préfigure, en fait, ce qui est préconisé dans la circulaire relative aux schémas territoriaux.

Ces RRE, au nombre de neuf dans ce département, lient des RPI entre eux avec des écoles ordinaires de différentes tailles. Ils ont des champs d'action qui peuvent être réduits à quelques regroupements réguliers de classes ou concerner l'ensemble des apprentissages par cycles et peuvent **fonctionner comme une seule école, voire comme une préfiguration d'un « Etablissement local d'enseignement primaire »**. Le RRE du bassin pédagogique de Dornes en est la parfaite illustration.

En **Côte-d'Or**, la circonscription de Semur-en-Auxois fonctionne comme une « circonscription en réseau » dans la mesure où la moitié des écoles se sont regroupées en réseaux ruraux d'éducation bien qu'il s'agisse, en l'espèce, de micro-réseaux concernant majoritairement les écoles géographiquement les plus isolées, la finalité est la même : regrouper les élèves selon une périodicité variable, le plus souvent au chef-lieu du canton et parfois au collège. Au-delà de la mise à disposition des équipements et de la constitution de groupes suffisants d'élèves d'une même classe d'âge, la mutualisation des compétences des enseignants et le recours à des intervenants extérieurs qualifiés, sont les points forts de cette organisation.

Il se confirme toutefois, ici comme dans la plupart des situations observées, que **la mise en réseau est, à ce jour, plus un outil de conservation, de préservation de l'existant que de prévision de l'avenir.**

c) Les « espaces publics numériques » de la Nièvre : émergence de nouveaux territoires éducatifs dans un département à très forte dominante rurale

Ces « espaces » conjuguent une nécessité et une volonté :

- nécessité de faire en sorte que dans les zones où les équipements, notamment culturels, sont moindres qu'ailleurs, l'école se conçoive comme un espace ouvert, un espace ressources, un lieu culturel au sens large ;

- volonté, affirmée avec force par le Conseil général de permettre, dans un délai de quatre ans, l'accès de l'ensemble de la population nivernaise au haut débit.

En s'appuyant sur les infrastructures des collèges, le Conseil général vient ainsi de créer huit « EPN ». Ces espaces ouverts accueilleront et dispenseront les formations nécessaires à une initiation à l'internet et à l'appropriation, par un public nivernais aussi étendu que possible, des technologies d'information et de communication, hors temps scolaire.

Ce dispositif est, à l'évidence, de nature à renforcer le caractère d'équipement structurant des petits collèges ruraux. Le risque, *a contrario*, est d'hypothéquer ou pour le moins, de rendre plus difficile tout projet de réorganisation du réseau des petits collèges du département.

3.5 Vers une nouvelle stratégie académique

3.5.1 Vers un nouveau projet académique

En l'absence de nouveau projet académique, **le document de cadrage publié à la rentrée 2003** et signé par la nouvelle rectrice, constitue pour les acteurs « une feuille de route » de qualité pour l'année scolaire 2003-2004. Il constitue essentiellement une déclinaison académique des priorités nationales, ce qui n'est pas le moindre de ses mérites, pour chaque niveau d'enseignement, école, collège, lycée (suivi des réformes, mise en place de nouveaux programmes...), et met en relief **les priorités sur lesquelles l'académie s'engage spécifiquement**. Il s'agit notamment de :

- **la valorisation de l'enseignement professionnel** : facilitation de l'accès en STS et IUT des nouveaux bacheliers technologiques et professionnels, rénovation des CAP, mise en place de nouvelles formations, y compris des Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL), ouverture de 27 nouvelles divisions de 3^{ème} préparatoires à la voie professionnelle (3^{ème} PVP), mise en place de sections européennes en LP....

- **la solidarité vis-à-vis des élèves qui connaissent des parcours personnels difficiles**, les enfants handicapés ou malades notamment, mais aussi les élèves en difficulté ou en rupture scolaire : 20 cycles d'insertion pré-professionnelle par alternance (CIPPA), 4 modules d'accueil en lycée (MODAL), 9 classes-relais, 2 ateliers-relais ; 11 établissements participent à l'opération « école ouverte » ;

- **l'éducation à la citoyenneté** en soutenant l'engagement des jeunes dans des projets (campagne « envie d'agir »), ainsi que **l'éducation à la sécurité routière**.

Un tel document de cadrage est un guide précieux pour l'action, dès lors qu'il est utilisé comme outil de communication et atteint effectivement la cible de l'échelon local, ce à quoi il est important d'être attentif.

3.5.2 *Les prémisses de la nouvelle stratégie académique*

Deux axes de la stratégie académique pour les années à venir sont d'ores et déjà arrêtés.

a) **La mise en place d'une « politique de la réussite » pour les élèves avec pour objectif la diminution des redoublements et des sorties en fin de collège notamment.** Cela passe, en particulier, par la valorisation de la voie professionnelle (notamment, renforcement de l'accès au niveau IV sous statut scolaire), point fort du futur projet et la mise en place de dispositifs pour remédier aux difficultés des élèves. Une autre composante de cet axe est l'amélioration de la poursuite d'études longues au-delà du baccalauréat, dans la voie scientifique en particulier, grâce à un rapprochement avec l'université et la mise en place d'une meilleure information auprès des lycéens (renforcement de l'éducation à l'orientation).

b) **L'aménagement équilibré des territoires éducatifs avec pour objectifs d'optimiser les réseaux de petites structures, de mutualiser les ressources locales et d'assurer des parcours de formation cohérents et lisibles pour les élèves.**

Cela suppose, entre autres, de donner un nouvel élan aux bassins et de s'interroger sur les actions à mener afin que ceux-ci deviennent un échelon pertinent de pilotage infra-départemental.

Un troisième axe, non encore bien délimité, repose sur une **nouvelle façon de piloter pour accompagner l'autonomie et l'initiative ainsi que les évolutions à venir.** La réflexion porte, notamment, sur la question **de l'organisation et du management des grandes fonctions relevant de l'autorité rectoriale.**

3.5.3 *Vers un nouveau mode de pilotage prenant appui sur trois piliers*

a) **La généralisation de l'utilisation d'indicateurs fiables pour infléchir la politique académique.** L'académie accuse encore aujourd'hui, mais de façon moins marquée depuis l'arrivée d'une chargée d'études, contrôleur de gestion, un déficit criant d'outils de pilotage pertinents et fiables. Le service statistique rectoral, dont les relations avec l'INSEE nous sont apparues quelque peu distendues, se consacre plus à répondre aux demandes des services qu'à initier lui-même des recherches de sorte qu'il ne constitue pas une véritable force de proposition. **D'importants et récents progrès sont, toutefois, à souligner. Les derniers tableaux de bord, élaborés dans le cadre de la préparation de rentrée par le contrôleur de gestion en collaboration avec le SSA, sont, en effet, d'excellente facture.**

b) **Une meilleure lisibilité de l'organigramme** qui, pour exhaustif qu'il soit, comporte des particularités dont la logique échappe parfois au premier abord. Ainsi, le positionnement du DARIC et de la DAAC, conseillers techniques du recteur, au sein de la DACERIC, peut être de nature à mettre en porte à faux le chef de division (*voir ci-dessus*). Tout au plus, cette articulation pourrait constituer le gage d'une articulation optimum entre le pédagogique et

l'administratif. Aucune explication rationnelle, en revanche, n'a été trouvée pour justifier la présence du bureau de la coordination du premier degré en charge de la répartition interdépartementale des moyens au sein de cette division de l'action culturelle et éducatrice, des relations internationales et de la coopération.

c) L'instauration d'une relation mieux suivie et plus constructive avec les IA-DSDEN. Il est vrai que l'académie n'a pas fait, ces dernières années, de la culture du partenariat avec les IA-DSDEN, un point fort de sa politique. Dès le début d'année, la rectrice a affiché sa volonté d'associer étroitement les IA-DSDEN au processus de décision. Ceux-ci sont régulièrement réunis autour d'elle pour échanger sur les stratégies académiques. La démarche est la même vis-à-vis de l'ensemble des conseillers techniques.

La rectrice souhaite faire en sorte que les cloisonnements actuels cèdent la place à une recherche de cohérence d'ensemble et, par la même, **faire de la concertation et du pilotage partagé, son mode de fonctionnement.**

Conclusion

L'académie de Dijon ne manque pas d'atouts, au premier rang desquels la population bourguignonne elle-même qui, dans son ensemble, se montre respectueuse de l'institution scolaire, attachée aux valeurs du travail, de l'effort et du progrès.

L'académie souffre, toutefois, de deux handicaps d'ordre « extra-scolaires ». Le premier, de nature géographique, tient au caractère composite des territoires ruraux et aux difficultés relationnelles entre les différents bassins de vie. Le second, d'ordre sociologique, est très souvent lié aux transformations économiques lourdes enregistrées depuis une quinzaine d'années, notamment dans le secteur de la production.

A cela s'ajoutent des réalités d'ordre culturel que l'académie doit intégrer dans sa stratégie. En matière de poursuite d'études, notamment, des modes de fonctionnement spécifiques ne manquent pas d'interférer avec les données précédentes : diversité des choix de mode d'accès à la professionnalisation, notamment par l'apprentissage et intérêt marqué de près d'un tiers des bacheliers pour des sites d'établissements supérieurs, hors académie.

Les résultats aux examens, acquis sur une base relativement sélective, sont contrastés mais plutôt bons. Malgré des coûts relativement élevés, l'académie, à défaut d'être toujours efficiente, est globalement efficace ce qui est à mettre à l'actif des différents acteurs du système éducatif, d'autant que la population est un peu plus défavorisée qu'en moyenne nationale.

A court terme, l'académie doit agir, prioritairement, dans deux domaines particulièrement sensibles :

- le fonctionnement des services d'information, d'orientation et d'insertion qui, en raison de difficultés essentiellement organisationnelles, n'assurent pas pleinement leur mission ;
- la gestion du système éducatif dans le département de l'Yonne qui, de manière structurelle et non conjoncturelle, montre des défaillances qui ne sauraient perdurer.

A plus long terme, l'autorité académique doit disposer, à l'interne, d'une meilleure maîtrise des pilotages territoriaux aux différents échelons déconcentrés et développer, à l'externe, des partenariats diversifiés, notamment institutionnels.

L'académie s'engage aujourd'hui, avec détermination, dans la conception d'un nouveau projet académique dont les axes stratégiques sont désormais identifiés, ce qui devrait notamment favoriser la démarche de contractualisation, tant en direction des établissements qu'avec l'échelon national.

Cette nouvelle dynamique est de bon augure et en cela, la mission adresse à l'ensemble de l'équipe académique tous ses encouragements d'autant qu'il a pu être vérifié, tout au long de cette étude, combien l'administration et la gestion de l'institution scolaire étaient assurées avec professionnalisme par des personnels engagés, très majoritairement aussi compétents que dévoués.

Michèle CHEVALIER-COYOT

Patrice GUY

Annie DYCKMANS-ROZINSKI

Michel GEORGET

Alain HOUCHOT

Renaud NATTIEZ

Guy MENANT

Philippe SAUVANNET

Michel VALADAS

Note d'observations de la rectrice sur le rapport

Le rapport contient de nombreux éléments d'analyse dont l'exploitation sera précieuse. Elle a d'ailleurs déjà commencé. L'investigation a débuté en juillet 2003, au moment même où arrivait un nouveau recteur et le dialogue engagé avec les évaluateurs a permis d'anticiper sur les conclusions de l'évaluation. Le rapport en fait état de façon plus ou moins accentuée, sans doute selon le moment auquel les observations ont été faites. On apportera dans ces domaines quelques éléments d'actualisation.

Sur le premier degré en général :

Le rapport met en évidence l'insuffisance de la culture académique sur le premier degré. Très utile pour l'information même du recteur, il constituera un instrument de travail pour élaborer avec les quatre IA DSDEN un cadre académique d'actions pour le premier degré : nécessité, par exemple, de disposer d'une stratégie académique pour l'AIS, de renforcer le pilotage pédagogique, travail à mener sur les schémas territoriaux... La LOLF rend ce cadre indispensable et aura nécessairement des conséquences sur l'organisation des services académiques.

Un signal fort de valorisation et de reconnaissance a été donné aux IEN premier degré, réunis autour du recteur et conviés à participer à l'élaboration du projet académique.

Sur la prise en charge pédagogique et éducative des élèves :

Des marges de progrès sont encore à accomplir en matière d'action culturelle. Les premières bases d'un plan académique d'action ont été dégagées par la DAAC à la demande expresse du recteur. Il doit encore être amélioré pour gagner en lisibilité, en clarification, en cohérence et en coordination avec les différents partenaires. Le rôle des acteurs académiques (IA, DAAC, DACERIC) doit effectivement être redéfini.

D'autres points ont déjà fait l'objet d'une inflexion :

La carte des langues : les objectifs et la méthodologie de sa recomposition ont été arrêtés. Le travail associe les IA DSDEN, les IPR et les IEN en charge des langues vivantes et il est inscrit au PTA. Un premier socle de cohérence entre l'école et le collège devrait être dégagé à temps pour être présenté aux principaux de collège en décembre.

L'éducation prioritaire : ce thème sera inscrit au PTA pour l'année 2004-2005. Il est prévu une observation détaillée de la mise en place des nouveaux contrats de réussite dans quatre ZEP-REP de l'académie.

Pour l'adaptation de la carte des ZEP, elle ne peut se faire que dans le cadre d'une impulsion ministérielle et de manière concertée pour éviter des conséquences politiques et sociales dommageables.

On peut ajouter à propos des TICE que le conseiller du recteur a changé : un IPR a été choisi pour remplir cette fonction, marquant la volonté de mettre au premier plan la dimension pédagogique

Sur le pilotage en général :

L'année d'étude a été également une année de changements.

Sur le fonctionnement du système relationnel entre le recteur et les IA DSDEN : les réunions sont régulières et le pilotage académique est actuellement en cours de redéfinition dans le cadre du projet académique.

En matière de pilotage à l'interne du Rectorat, des progrès importants restent à accomplir sur l'action culturelle, on l'a vu, mais aussi sur l'orientation et la MGI.

Sur l'exercice des compétences partagées avec le Conseil régional : le Rectorat a collaboré à l'élaboration du PRDF qui sera voté par l'assemblée régionale le 17 décembre 2004. Ce document et les conventions annuelles qui en découleront sont d'une grande importance eu égard au poids considérable de l'apprentissage en région Bourgogne . Le Conseil régional a accepté d'y ajouter un nouveau schéma prévisionnel des formations qui devrait être voté le même jour. Notre contribution a pris la forme d'un projet remis au Président du Conseil régional, document à partir duquel le dialogue s'est engagé.

Sur le projet académique : un nouveau projet académique est actuellement en cours d'élaboration, avec le souci de faire largement partager la démarche et ses résultats. Un avant-projet a été présenté ; un chef de projet dirige une petite équipe chargée de coordonner les travaux, de recueillir les avis et les suggestions. Le point est fait régulièrement sur l'état d'avancement des travaux. Les premiers axes retenus ont été notamment présentés aux corps d'inspection et aux chefs d'établissement (dans le cadre du groupe Blanchet d'abord, puis devant l'ensemble des chefs d'établissement réunis par département). Les réactions sont favorables et l'avant-projet sert d'ores et déjà de guide pour le prochain PTA et pour la préparation de la rentrée 2005.

La démarche adoptée pour l'élaboration du projet académique et la finalisation de ce projet devraient être des éléments déterminants pour obvier au sentiment (relevé p. 82 du rapport)

que le Rectorat piloterait « seulement par les moyens ». Contre ce sentiment, il faut rappeler que des objectifs avaient déjà été donnés pour préparer la rentrée 2004, annoncés en direct aux chefs d'établissement, puis relayés par les IA DSDEN ; leurs effets ont commencé à se faire sentir, par exemple sur la question du redoublement, en nette diminution pour les collèges. Il n'en reste pas moins nécessaire de rappeler aux chefs d'établissement que l'académie doit respecter l'enveloppe de ses moyens.

Annexes

Annexe 1 :	Liste des personnes auditionnées	125
Annexe 2 :	Liste des établissements et circonscriptions du 1 ^{er} degré visités	129
Annexe 3 :	Liste des sigles utilisés	130

Liste des personnes auditionnées

A - Hors Éducation nationale

° Services déconcentrés de l'État

- le préfet de la région Bourgogne, préfet de la Côte-d'Or
- les préfets de la Nièvre, de l'Yonne et de la Saône-et-Loire
- la directrice régionale de l'INSEE
- le directeur régional de la jeunesse et des sports
- le colonel de la gendarmerie de Bourgogne
- le directeur régional du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
- le directeur régional de l'agriculture et de la forêt
- les directeurs départementaux de la protection judiciaire de la jeunesse de la Côte-d'Or, de l'Yonne, de la Nièvre et de la Saône-et-Loire
- les commandants de groupements de gendarmerie de la Côte-d'Or, de la Nièvre de l'Yonne et de la Saône-et-Loire
- les procureurs de la République des départements de la Côte-d'Or, de l'Yonne, de la Nièvre et de la Saône-et-Loire
- les directeurs départementaux de la sécurité publique de la Côte-d'Or, de la Nièvre, de l'Yonne et de la Saône-et-Loire
- les directeurs départementaux de l'action sanitaire et sociale de la Nièvre et de la Saône-et-Loire et de l'Yonne
- les directeurs départementaux de la jeunesse et des sports de la Nièvre et de la Saône-et-Loire et de l'Yonne
- le directeur départemental du travail et de l'emploi de l'Yonne et de la Saône-et-Loire

° Collectivités territoriales et chambres consulaires

- le président de la CRCI
- le président du conseil économique et social régional
- le chargé de la formation continue de la chambre des métiers de la Nièvre
- les vice-présidents de l'ancienne et de la nouvelle assemblée régionale en charge de la formation initiale ainsi que ceux en charge de la formation professionnelle et de l'apprentissage
- le directeur de l'apprentissage, de la formation professionnelle et continue
- le directeur général des services du conseil régional
- le directeur des lycées au conseil régional
- les présidents des conseils généraux de la Côte-d'Or et de la Saône-et-Loire

- le vice président du conseil général de la Nièvre
- le directeur du service éducation du conseil général de la Nièvre
- le représentant du conseil général de l'Yonne
- le maire de Lurcy (Nièvre)
- le maire de Langeron (Nièvre)
- le maire d'Ouroux (Nièvre)
- le maire de Cluny, président de l'association des maires de Saône-et-Loire

° **Autorités diocésaines**

- le directeur diocésain de la Côte-d'Or et de l'Yonne
- le directeur diocésain de la Saône-et-Loire et de la Nièvre

B - Rectorat

- la rectrice
- le secrétaire général et la secrétaire générale adjointe
- le directeur des ressources humaines
- le délégué académique à l'enseignement technologique, délégué académique à la formation continue
- les doyens des IEN-ET et le chargé de mission pour l'organisation et le suivi de l'alternance et la valorisation de l'enseignement professionnel
- les doyens des IA/IPR
- le chef du service académique de l'information et de l'orientation
- la déléguée académique aux formations et à l'innovation
- l'inspectrice d'académie de la Côte-d'Or, responsable de la formation des personnels d'encadrement
- les chargés de mission pour les réformes pédagogiques des collèges et des lycées
- les IA/IPR vie scolaire et le proviseur vie scolaire
- le chargé de mission pour l'éducation prioritaire
- la chargée de mission pour la maîtrise des langages
- la déléguée académique à l'action culturelle
- le délégué académique aux relations internationales et à la coopération
- la conseillère pour les TICE
- la chargée de mission à l'adaptation scolaire et le chargé de mission pour les SEGPA
- la chargée d'études, contrôleur de gestion
- le chef du service statistique académique
- les chefs de division :
 - > de l'action culturelle et éducatrice, des relations internationale et de la coopération
 - > des personnels enseignants et son adjointe chargée de la gestion prévisionnelle
 - > de l'organisation scolaire de l'enseignement supérieur et de l'enseignement privé

> des postes et personnels d'encadrement, administratifs, ouvriers et de santé

- Josiane ATTUEL, ancienne rectrice

C - IUFM

- le directeur de l'IUFM

- la directrice du centre IUFM d'Auxerre et ses collaborateurs

D - Inspections Académiques :

° Côte-d'Or

- l'inspectrice d'académie, directrice des services départementaux de l'éducation nationale

- l'inspecteur de l'éducation nationale adjoint à l'IA

- le secrétaire général

- l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation

- les directeurs de CIO

- l'inspectrice de l'éducation nationale responsable des langues et le chargé de mission pour les langues

- les inspecteurs de l'éducation nationale des circonscriptions de Dijon centre, Dijon ouest, Dijon nord est, Semur-en-Auxois, Châtillon-sur-Seine

- le médecin, l'infirmière, les assistantes sociales des personnels et des élèves, conseillères techniques

- les chefs des divisions de la scolarité et des personnels du 1^{er} degré

- les chefs de bureaux de la division de l'organisation scolaire

- les délégués élus des enseignants au CDEN

- les délégués élus des parents d'élèves au CDEN

° Nièvre

- l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale

- l'inspectrice de l'éducation nationale adjointe de l'IA

- la secrétaire générale

- l'IEN-ET et l'IEN-IIO

- les inspecteurs de l'éducation nationale du département

- le médecin, l'infirmière, l'assistante sociale et l'assistant social des personnels, conseillers techniques

- les chefs des divisions (organisation scolaire, personnels, examens, élèves)

- le responsable du CDTI et le conseiller TICE

- les directeurs des CIO de Nevers, Decize et Cosne-sur-Loire

- les représentants des parents d'élèves

- les représentants élus des personnels

° **Saône-et-Loire**

- l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- l'IEN adjointe
- le secrétaire général
- les chefs de division (organisation scolaire, personnels, examens, finances, élèves)
- les conseillers techniques : IEN-ET, IEN-IO, médecin, infirmière, assistante sociale
- les IEN
- le responsable du CDTI
- les personnels élus au CDEN
- les parents d'élèves

° **Yonne**

- l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- l'IEN adjointe
- le secrétaire général
- l'IEN coordonnatrice pour l'éducation prioritaire
- l'IEN chargé de mission pour l'AIS
- les IEN de circonscription
- le maître ressources pour les sciences
- l'IEN-IO et les directrices de CIO
- les chefs de division
- les conseillers techniques, médecin, infirmière et assistante sociale
- les délégués élus des enseignants au CDEN
- les délégués élus des parents au CDEN

E – Panel de personnels de direction

F – Panel de conseillers principaux d'éducation (collèges, lycées et lycées professionnels)

G – Responsables des 11 bassins

H – Délégués des élèves au CAVL

Liste des établissements et circonscriptions du 1^{er} degré visités

1 – Collèges

J. Ferry, BEAUNE (21)
St-Sauveur en PUISAYE (89)
J. Moulin, MONTCEAU-LES-MINES (71)
O. de la Marche, St MARTIN-EN-BRESSE (71)

2– Lycées professionnels

Antoine CHENOVE (21)
Fernand Léger, FOURCHAMBAULT (58)
P.et M. Curie, SENS (89)
Hilaire de Chardonnet, CHALON-SUR-SAÔNE (71)

3-Lycées

Carnot, DIJON (21)
J. Renard , NEVERS (58)
Niepce, CHALON S/S (71)
Chevalier d'Éon, TONNERRE (89)

4- Circonscriptions 1^{er} degré

Chenôve (Côte-d'Or)
Clamecy- Val-de-Loire (Nièvre)
Chalon 1 (Saône-et-Loire)
Auxerre 3 (Yonne)

Liste des sigles utilisés

AIS	Adaptation et intégration scolaires
ATOSS	Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé
B2i	Brevet informatique et internet
BEP	Brevet d'enseignement professionnel
BP	Brevet professionnel
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAEN	Conseil académique de l'éducation nationale
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat du second degré
CAREP	Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire
CCPE	Commission de circonscription pour le premier degré
CCSD	Commission pour le second degré
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDEN	Conseil départemental de l'éducation nationale
CDES	Commission départementale de l'enseignement spécialisé
CDI	Centre de documentation et d'information
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CEL	Contrat éducatif local
CES	Contrat emploi-solidarité
CESR	Conseil économique et social régional
CFA	Centre de formation d'apprentis
CHRU	Centre hospitalier régional universitaire
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIPPA	Cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance
CLAD	Classe d'adaptation
CLAS	Contrat local d'aménagement du temps scolaire
Classe à PAC	Classe à projet d'action culturelle
classe de 2 nd e GT	Classe de seconde générale et technologique
classe de 3 ^{ème} PVP	Classe de 3 ^{ème} préparatoire à la voie professionnelle
CLIS	Classe d'intégration spécialisée
CLS	Contrat local de sécurité
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CMU	Couverture maladie universelle
CNED	Centre national d'enseignement à distance
COP	Conseiller d'orientation psychologue
COT	Contrats d'objectifs territoriaux
CP	Cours préparatoire
CPC	Conseiller pédagogique de circonscription

CPE	Conseiller principal d'éducation
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CRR	Centre régional de ressources
CSAIO	Chef du service académique d'information et d'orientation
CTICE	Conseiller académique pour les TICE
CTPA	Comité technique paritaire académique
CTPD	Comité technique paritaire départemental
DAAC	Délégué académique à l'action culturelle
DACERIC	Division de l'action culturelle et éducatrice, des relations internationales et de la coopération (rectorat)
DAET	Délégué académique à l'enseignement technique
DAFCO	Délégué académique à la formation continue
DAFI	Délégué académique aux formations et à l'innovation
DARIC	Délégué académique aux relations internationales et à la coopération
DDASS	Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DDJS	Direction départementale de la jeunesse et des sports
DDTEFP	Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
DE	Direction de l'encadrement
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective (anciennement DPD)
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DEUG	Diplôme universitaire d'études générales
DGH	Dotation globale horaire
DNB	Diplôme national du brevet
DOS	Division de l'organisation scolaire (rectorat, inspections académiques)
DPD	Direction de la programmation et du développement (devenue DEP)
DPE (ministère)	Direction des personnels enseignants
DPE (rectorat)	Division des personnels enseignants
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles
DRAF	Direction régionale de l'agriculture et de la forêt
DRH	Direction des ressources humaines
DRIRE	Direction régionale de l'industrie, de la recherche et de l'environnement
DRJS	Direction régionale de la jeunesse et des sports
DRTEFP	Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
DUT	Diplôme universitaire de technologie
E/D	Indicateur du nombre d'élèves par division
E/S	Indicateur du nombre d'élèves par structure
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
EPCI	Établissement public de coopération intercommunale
EPLE	Établissement public local d'enseignement
EPLEA	Établissement public local d'enseignement agricole
EPS	Éducation physique et sportive
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
ETP	Équivalent (à un emploi à) temps plein
FC	Formation continue

FCIL	Formation complémentaire d'initiative locale
FI	Formation initiale
FSE	Foyer socio-éducatif
GRETA	Groupement d'établissements (formation continue)
GRH	Gestion des ressources humaines
H/E	Rapport du nombre d'heures d'enseignement au nombre d'élèves
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'EN
IA-IPR	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional
IA-IPR-EVS	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire
IDD	Itinéraires de découverte
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale (premier degré)
IEN-EG	Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité enseignement général
IEN-ET	Inspecteur de l'éducation nationale, spécialité enseignement technique
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IIO	Inspecteur de l'information et de l'orientation
IME	Institut médico-éducatif
IMF	Instituteur, maître-formateur
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
IREDU	Institut de recherche en économie de l'éducation (Université de Bourgogne)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
LP	Lycée professionnel
LV1	Première langue vivante
LV2	Seconde langue vivante
LV3	Troisième langue vivante
MFR	Maisons familiales et rurales
MGI	Mission générale d'insertion
MI/SE	Maîtres d'internat/surveillants d'externat
OREF	Observatoire régional de l'emploi et des formations
P/E	Rapport du nombre de maîtres au nombre d'élèves
PAAC	Programme académique d'action culturelle
PAF	Plan académique de formation
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
PDF	Plan départemental de formation des maîtres
PE	Professeur des écoles
PE1 PE2	Professeur des écoles de 1ère année, 2ème année de formation
PIB	Produit intérieur brut
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse (ministère de la Justice)
PLC	Professeur de collège et de lycée
PLP	Professeur de lycée professionnel
PPCP	Projet professionnel à caractère pluridisciplinaire
PRDF	Plan régional de développement des formations professionnelles
PTA	Programme de travail académique des corps d'inspection territoriaux

PVS	Proviseur « Vie scolaire »
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RMI	Revenu minimum d'insertion
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
RRE	Réseau rural d'éducation
SAIO	Service académique d'information et d'orientation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SEP	Section d'enseignement professionnel
Série ES	Série économique et sociale
Série L	Série littéraire
Série S	Série scientifique
SGA	Secrétaire général d'académie
SGAR	Secrétariat général pour les affaires régionales (préfecture de région)
SIVOS	Syndicat intercommunal à vocation scolaire
SMS	Sciences médico-sociales
SSA	Service statistique académique
STI	Sciences et technologies industrielles
STS	Section de technicien supérieur
STT	Sciences et technologies tertiaires
TICE	Technologies de l'information et de la communication
TPE	Travaux personnels encadrés
UIMM	Union des industries métallurgiques et minières
VAE	Validation des acquis de l'expérience
ZEP	Zone d'éducation prioritaire