

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 Lille

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

à monsieur le ministre délégué
à l'Enseignement supérieur
et à la Recherche



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

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

**Évaluation de l'enseignement
dans l'académie de Lille**

JUILLET 2006

***André HUSSENET
Philippe CLAUS
Claude NAVA
Francis GOULLIER***
*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

***Françoise MALLET
Jean-Richard CYTERMANN
Michel ROIGNOT
Brigitte WICKER***
*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
— Première partie — Un contexte socio-économique déprimé	3
1. Une région densément peuplée constituée de deux départements importants	3
2. Un coût de l'enseignement faible.....	4
3. Une évolution démographique peu encourageante.....	6
4. Une région très défavorisée socialement.....	8
5. Une région en restructuration économique permanente	10
— Deuxième partie — Des résultats scolaires alarmants.....	13
1. École primaire	13
1.1. <i>Faiblesse et hétérogénéité des résultats.....</i>	<i>13</i>
1.2. <i>Une évaluation de la valeur ajoutée des écoles : des « effets maître » et des « effets école ».....</i>	<i>15</i>
2. Collège.....	16
2.1. <i>Une scolarité rapide.....</i>	<i>16</i>
2.2. <i>Des difficultés masquées par le taux de réussite au brevet.....</i>	<i>17</i>
2.3. <i>Une évaluation de la valeur ajoutée des collèges : certaines situations inquiétantes</i>	<i>20</i>
2.4. <i>La bonne performance de l'enseignement privé.....</i>	<i>21</i>
3. Une préférence non maîtrisée pour l'enseignement professionnel à l'issue de la troisième.....	25
4. Lycées.....	27
4.1. <i>Des résultats faibles à tous les examens</i>	<i>27</i>
4.2. <i>Une évaluation de la valeur ajoutée des lycées : un « déficit » de bacheliers.....</i>	<i>27</i>
4.3. <i>Un nombre de bacheliers en baisse depuis 1999, malgré l'augmentation des bacheliers professionnels.....</i>	<i>28</i>
4.4. <i>Un vivier en baisse pour l'enseignement supérieur ; la nécessité d'une politique d'orientation plus volontariste.....</i>	<i>30</i>
5. En résumé	32

— Troisième partie — Une offre de formation professionnelle à repenser	33
1. Une répartition déséquilibrée des formations professionnelles.....	34
1.1. Les BEP : trop de sorties à ce niveau	34
1.2. Les CAP : une politique trop exclusive d'accueil d'élèves en grande difficulté.....	35
1.3. Les baccalauréats professionnels et technologiques : entre complémentarité et concurrence.....	36
1.4. Des sections de techniciens supérieurs trop éparpillées.....	38
1.5. La faiblesse de l'apprentissage.....	39
1.6. Un mot des politiques d'orientation et d'insertion	40
2. Une carte des formations professionnelles qui a souffert d'un manque de pilotage.....	40
2.1. Une absence de schéma régional jusqu'en 2005	40
2.2. Un pilotage académique faible et à géométrie variable	41
2.3. Un manque de principes directeurs, sinon celui de « l'accueil » des élèves, qui laisse le champ libre aux approches purement comptables et aux jeux d'influence locaux.....	43
2.4. La création d'une nouvelle dynamique	44
— Quatrième partie — Un pilotage pédagogique difficile du premier degré.....	47
1. Une académie, deux départements	47
2. La circonscription : le cœur du pilotage pédagogique du premier degré.....	48
2.1. Une difficulté pour les IEN à se centrer sur l'essentiel	49
2.2. Un bilan mitigé de l'inspection individuelle	50
3. Vers une reprise en mains du premier degré : un renouveau dans le pilotage des cadres	51
— Cinquième partie — Un pilotage pédagogique du second degré affaibli par les changements de cap et de personnes.....	53
1. Le regard des corps d'inspection sur les enseignants de l'académie : des pratiques pédagogiques pas toujours efficaces	54
2. Bilan des audits d'établissements : une dimension pédagogique insuffisante, « un audit de cadres pour les cadres »	57
3. Un bilan des bassins : une expérience déstabilisante pour l'encadrement traditionnel	59

4. Un pilotage pédagogique des établissements affaibli ; l'échelon départemental sous-utilisé.....	61
5. Trouver un nouveau mode de pilotage des établissements secondaires	64
6. Reconstruire la participation des corps d'inspection au pilotage pédagogique institutionnel	67
Conclusion	71
Annexes.....	73

Introduction

L'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et l'Inspection générale de l'éducation nationale ont été chargées d'une mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Lille, dans le cadre de leur programme de travail commun pour 2005/2006. Depuis le lancement de l'opération en 1999/2000, vingt-deux académies ont été observées, et l'académie de Lille fait partie des quatre dernières académies métropolitaines à être évaluées selon la même méthodologie.

L'objectif de l'évaluation est de mettre en évidence les réussites et les faiblesses du système éducatif régional et d'essayer de dégager ce qui contribue à produire ces résultats. Le champ d'observation est vaste ; il concerne le fonctionnement global de l'académie. La procédure retenue est fondée sur le croisement de divers éléments : documents académiques et nationaux, visites d'établissements, entretiens avec les cadres du système éducatif et les partenaires de l'éducation nationale. La mission a en outre choisi d'approfondir son analyse en observant de près le fonctionnement de cinq sites : Roubaix, Maubeuge, Calais, Douai et Saint-Omer. Cette méthode a paru propice à l'étude concrète des modes de pilotage des établissements scolaires, ainsi qu'à l'examen des parcours d'élèves sur un site donné, de la maternelle au post-bac, dans les établissements publics et privés.

Parallèlement à l'évaluation de l'académie de Lille, une mission d'« évaluation de l'enseignement dans les zones d'éducation prioritaire » a été confiée aux deux inspections générales. Le rapport¹ analyse en particulier les modalités d'enseignement caractéristiques des classes en ZEP, dans toute la France. Les observations et les recommandations de ce rapport recourent très largement celles que la mission a faites dans l'académie de Lille, où les réseaux d'éducation prioritaire sont particulièrement nombreux. Par souci de complémentarité et pour éviter toute redondance, la mission a choisi de renvoyer au rapport sur l'enseignement dans les ZEP, chaque fois que nécessaire, pour évoquer le traitement de la difficulté scolaire et la pédagogie propre aux zones difficiles. Elle a choisi de centrer sa propre étude sur d'autres champs, et de ne pas restituer, dans le rapport final, l'intégralité des études et des observations qu'elle a été amenée à faire lors de ce travail d'évaluation.

Après avoir présenté les caractéristiques socio-économiques de la région Nord-Pas-de-Calais, le présent rapport analyse les résultats scolaires de l'académie, ainsi que les caractéristiques de l'offre de formation professionnelle, du pilotage pédagogique du premier degré et du second degré, dans une perspective historique. La mission a préféré formuler ses recommandations en parallèle des analyses auxquelles elle aboutit dans ces quatre domaines délibérément privilégiés.

Les notes rédigées sur les sites de Roubaix, Maubeuge, Calais, Douai et Saint-Omer figurent en annexe du rapport principal.

¹ Rapport sur l'enseignement en ZEP. IGAENR-IGEN 2006.

La mission remercie vivement tous les interlocuteurs rencontrés pour la qualité de l'accueil, de l'écoute et des échanges qui ont eu lieu, que ce soit au rectorat, dans les inspections académiques, dans les établissements scolaires ou chez les partenaires extérieurs. Elle remercie également les inspecteurs généraux qui, sans faire partie de la mission, ont contribué à ses travaux.

— Première partie —

Un contexte socio-économique déprimé

La région Nord–Pas-de-Calais, dont la zone géographique correspond exactement à celle de l’académie de Lille, a des caractéristiques géographiques, démographiques et socio-économiques particulières, qui ne sont pas sans conséquences sur l’organisation et les caractéristiques scolaires de l’académie.

1. Une région densément peuplée constituée de deux départements importants

La région Nord–Pas-de-Calais est une des plus petites régions françaises par sa superficie (20^{ème} rang des régions métropolitaines), mais une des plus peuplées (4^{ème} rang des régions métropolitaines) et la plus dense après l’Ile-de-France. Cette densité est révélatrice du caractère très urbain de la population, dont seulement 5 % habite dans des espaces à dominante rurale. **Ce caractère urbain, cette forte densité, l’absence de zones enclavées et peu accessibles, expliquent en partie la taille des établissements scolaires plus importante que sur le plan national.**

Malgré l’importance de la population, la faible superficie de la région explique qu’elle ne compte que deux départements, ce qui en fait une des trois régions françaises bi-départementales. Les départements sont donc très peuplés : 2,5 millions d’habitants pour le Nord, plus gros département de France, et 1,4 million d’habitants dans le Pas-de-Calais, soit le 6^{ème} rang. Cette organisation bi-départementale se retrouve dans l’organisation de l’éducation nationale avec deux inspections académiques dont la population scolaire est très élevée et correspond à celle d’académies de taille moyenne. **Cette importance des départements, de leur population scolaire et du nombre d’établissements doit être prise en compte pour définir de manière optimale le mode de pilotage des établissements.**

La séparation en deux départements ne suffit pas à rendre compte des diversités internes à la région et n’est pas toujours opérationnelle. Ainsi, l’ex-bassin minier et sa principale agglomération au sens de l’INSEE, Lens-Douai, s’étendent à la fois sur le Nord et le Pas-de-Calais. La zone littorale – avec 20 % de la population et du PIB, 30 % du territoire de la Région et ses trois ports Dunkerque, Boulogne, Calais – est également à cheval sur les deux

départements. L'agglomération lilloise transcende la frontière franco-belge et a vocation à constituer une véritable métropole transfrontalière. **La définition de zones infra régionales ou infra départementales n'est pas aisée**, d'où la non correspondance entre les arrondissements, les zones d'emploi telles qu'elles apparaissent dans les publications de l'INSEE, ou les bassins d'éducation.

2. Un coût de l'enseignement faible

Le coût de l'éducation est un des plus faibles en France, pour tous les ordres d'enseignement. Trois facteurs sont traditionnellement évoqués pour expliquer le coût relativement faible de l'éducation dans certaines académies : le caractère urbain, en général lié à une taille importante des établissements, la jeunesse des personnels plus importante dans les académies les moins attractives de début de carrière, et la part de l'enseignement privé, le coût d'un enseignant étant plus faible pour le privé que pour le public. **Ces trois facteurs jouent tous dans le même sens dans l'académie de Lille, l'effet coût de l'éducation prioritaire se trouvant ainsi annihilé** : la Région Nord-Pas-de-Calais est en effet au 20^{ème} rang pour le coût Etat de l'écolier et du collégien, au 21^{ème} rang pour le coût du lycéen, au 20^{ème} rang pour l'enseignement supérieur. La prise en compte des collectivités locales améliore le classement pour le coût du collégien (16^{ème} rang) mais ne change rien au coût du lycéen.

Tableau 1
Nombre moyen d'élèves par établissement

	Lille	France métropolitaine
Collège public	486	482
Collège privé	474	360
LP public	520	419
LP privé	327	183
Lycée public	1102	999
Lycée privé	702	391

La taille des établissements publics est légèrement supérieure à la moyenne nationale, celle des établissements privés est beaucoup plus grande que ce qui est habituellement constaté pour le privé.

La taille des écoles est également plus importante que dans le reste de la France métropolitaine, le département du Nord comptant une proportion d'écoles de plus de huit classes double de la moyenne nationale, très peu d'écoles à classes unique, le département du Pas-de-Calais étant proche de la moyenne nationale.

En matière d'encadrement, l'académie est bien traitée pour tous les niveaux d'enseignement :

- pour le primaire, les ratios P /E du Nord et du Pas-de-Calais, départements peuplés et fortement urbanisés, sont quasiment à la moyenne nationale et ont progressé plus fortement entre 1994 et 2004 que cette moyenne ;
- dans le secondaire, la taille des structures (E/S) est une des plus faibles des académies métropolitaines au collège et au lycée et très proche de la moyenne pour les LP, où l'effet taille des établissements joue pleinement.

Les enseignants constituent une population jeune, notamment les enseignants du second degré. Si la proportion des enseignants du second degré de moins de 30 ans, près de 16 %, n'est pas fortement supérieure à la moyenne nationale (13 %), celle des plus de 50 ans est inférieure de 5 points à cette moyenne (29,5 contre 34,5). L'effet jeunesse de la population enseignante est donc bien une explication du faible coût. Toutefois l'académie de Lille présente une différence très nette avec les autres académies d'accueil des jeunes enseignants telles Amiens ou Rouen : c'est une académie productrice d'enseignants.

Tableau 2
Pourcentage des personnels originaires de la région parmi les moins de 30ans

	Lille	Rouen	Amiens
1 ^{er} degré public	88,4	73,2	61,8
1 ^{er} degré privé	90,3	61,9	64,2
2 nd degré public	65,3	44,7	25,6
2 nd degré privé	86,0	73,5	69,0
Non enseignants	86,4	72,0	67,9

Malgré cette production importante d'enseignants formés, l'académie reste – en volume et non en proportion – fortement importatrice d'enseignants, ce qui s'explique par l'importance de la population enseignante.

La relative faiblesse des coûts ne signifie donc pas un désengagement ou un désintérêt de l'Etat ; elle s'explique par un effet d'économie d'échelles dû à la taille des établissements et à une relative jeunesse du personnel².

La participation des collectivités territoriales au financement du système éducatif est plutôt faible. On aurait pu penser que la coloration politique des assemblées régionale et départementales, et leur discours sur les moyens nécessaires pour l'école publique, se traduiraient par un effort particulier des collectivités territoriales, mais il n'en est rien :

- la Région se situait en 1993 au 21^{ème} rang des dépenses par lycéen, au 8^{ème} rang en 2001, au 17^{ème} rang en 2003, et au 16^{ème} rang pour les dépenses d'investissement cumulées entre 1993 et 2001 ;
- l'ensemble cumulé des dépenses des départements plaçait la Région en 1993 au 8^{ème} rang et en 2001 au 3^{ème} rang avec des comportements extrêmement différents

suivant les départements du Nord et du Pas-de-Calais. Le Nord était au 18^{ème} rang national pour les dépenses d'investissement cumulées 1993-2001, et le Pas-de-Calais au 69^{ème} rang. En 2003 le Nord était au 3^{ème} rang pour la dépense de fonctionnement par collégien et le Pas-de-Calais au 85^{ème}. Pour les investissements, le Nord dépensait par collégien deux fois plus que le Pas-de-Calais (20^{ème} et 70^{ème} places).

Les raisons de cette situation peuvent être multiples : manque de ressources des collectivités locales, estimation que l'école publique est l'affaire de l'Etat, gonflement des dépenses d'aide sociale à la charge des départements. Le contraste entre le Nord et le Pas-de-Calais, deux départements à même tradition politique et à mêmes caractéristiques socio-économiques, est néanmoins étonnant.

3. Une évolution démographique peu encourageante

La région Nord-Pas-de-Calais reste structurellement la région la plus jeune de France avec une sur-représentation des moins de 20 ans et une sous-représentation des plus de 60 ans, avec une fécondité traditionnellement élevée, une natalité plus dynamique et une nette surmortalité. Mais ces caractéristiques particulières s'estompent progressivement et on se dirige vers la fin de l'exception nordiste en ce domaine.

La Région Nord-Pas-de-Calais est, en termes de migrations interrégionales, une des plus fermées de France avec un taux d'entrée et un taux de sortie respectivement aux 22^{ème} et 20^{ème} rangs des régions métropolitaines³. Alors que les plus âgés sont de plus en plus attachés à leur région, les mouvements de sortie concernent surtout les jeunes, en particulier les jeunes diplômés, et ont tendance à s'accélérer, tout en restant inférieurs à la moyenne nationale. Cette faiblesse de la mobilité interrégionale se retrouve au niveau intra régional, le Nord-Pas-de-Calais étant pour l'INSEE, la région française ayant les taux de migration interne les plus faibles. A 70 % il s'agit de déplacements effectués à l'intérieur de la même aire urbaine et 15 % seulement concernent des aires différentes. **Cette faiblesse des migrations internes, cette absence de mobilité n'est pas sans conséquences sur le système scolaire ; elle pèse sur les choix d'orientation des élèves et des familles qui ont tendance à privilégier la formation de proximité et explique en partie la carte de l'enseignement technologique et professionnel.**

Le Nord-Pas-de-Calais, contrairement à son image, n'est pas une région d'immigration, en tout cas pas d'immigration récente. Les étrangers représentent 3,5 % de la population totale et 4 % du nombre d'étrangers en France. Seule l'agglomération lilloise dépasse les 6 % avec une concentration plus forte sur certains secteurs, Roubaix-Tourcoing notamment. Si l'on ajoute à la population de nationalité étrangère les Français par acquisition, la proportion atteint 6 % pour la région dont près de 8 % pour le département du Nord, mais reste inférieure à la moyenne nationale, supérieure à 9 %. **Les difficultés sociales et scolaires de l'académie de**

² On voit ici l'insuffisance d'un raisonnement ne s'appuyant que sur la masse salariale s'il n'est accompagné des indicateurs d'encadrement.

³ Cf. INSEE Nord-Pas-de-Calais - Profil n° 2 - mars 2005.

Lille ne peuvent donc pas être expliquées par l'importance de la population d'origine étrangère.

L'évolution de la population dans un contexte de stabilité démographique générale sera variable d'une zone géographique à l'autre mais on peut d'ores et déjà prévoir une polarisation de plus en plus forte sur la région lilloise. Aujourd'hui, les zones d'emploi de Lille et de Roubaix-Tourcoing concentrent un peu plus d'un habitant sur quatre de la région, proportion qui passerait à un sur trois en 2030. La même étude prospective prévoit une augmentation de population dans les zones du Calaisis, du Boulonnais et de Saint-Omer, et une diminution de la population dans le Cambrésis, le bassin minier autour de Lens et de Béthune, la région de Dunkerque et l'Avesnois. **De telles évolutions démographiques ne peuvent être ignorées dans une logique de prévision de l'offre de formation.**

La population scolaire est importante mais son poids diminue. Quel que soit le niveau d'enseignement, l'académie de Lille reste au deuxième ou troisième rang national – voire au premier – pour l'enseignement technologique supérieur court. Elle représente environ 7 % des effectifs nationaux.

Tableau 3
Poids relatif de la population scolaire

niveau	rang	% du total national France métropolitaine
Primaire	2 ^{ème}	7,2
Secondaire	2 ^{ème}	7,2
Collèges	2 ^{ème}	7,1
LP	2 ^{ème}	10,6
Lycées	2 ^{ème}	7,1
Apprentis	5 ^{ème}	4,8
Supérieur (total)	2 ^{ème}	7,1
Universités	2 ^{ème}	6,9
Dont IUT	1 ^{er}	7,3
CPGE	3 ^{ème}	7
STS	1 ^{er}	8,3
Ingénieurs	5 ^{ème}	7,4

On est donc bien dans une gestion de masse, tant pour le premier degré que pour le second degré. Le département du Nord se classe ainsi au 1^{er} rang pour les effectifs primaires, du public comme du privé, le Pas-de-Calais étant au 6^{ème} rang pour le public et au 7^{ème} rang pour le privé.

Mais cette part diminue régulièrement puisque l'académie perd des effectifs. Son dynamisme démographique et la jeunesse de sa population diffèrent moins du reste de la France, et son rattrapage, en terme de taux de scolarisation notamment dans le supérieur, s'est arrêté depuis 2003 alors que la croissance avait été une des plus fortes entre 1993 et 2003. S'agissant du

primaire, la baisse a été continue entre 1993 et 2003, même si les effectifs se sont stabilisés maintenant, voire ont augmenté légèrement. Le département du Nord a ainsi perdu en dix ans 44.000 élèves, soit 13 % de ses effectifs, celui du Pas-de-Calais 23.000, soit 12 %.

Cette situation se retrouve logiquement dans le second degré ; entre 1995 et 2005 la perte d'effectifs dans les collèges publics a été de 40.000 élèves (l'équivalent de 60 collèges) et celle des lycées de 22.000 élèves (l'équivalent de 14 lycées), ce qui est considérable.

Tableau 4
Baisse des effectifs de l'académie

niveau	1995-2005	2005-2008	1995-2008
Collège	- 40.000 (- 20 %)	- 8000 (- 5 %)	- 48.000
LP	- 8.000 (- 13 %)	- 3.500 (- 7 %)	- 11.500
Lycées	- 14.000 (- 16 %)	- 6.000 (- 8 %)	- 20.000
Ensemble	- 62.000	- 17500	- 79.500

Ces évolutions démographiques sont, dans un contexte de contrainte budgétaire, extrêmement déstabilisatrices pour les établissements de l'académie, longtemps habitués à garder leurs moyens, même en cas de perte d'effectifs. Les suppressions techniquement justifiées des trois dernières années, réparties sur un assez grand nombre d'établissements plutôt que dans une logique de fermeture de quelques établissements, laissent planer un climat d'incertitude, peu propice à une mobilisation pédagogique, d'autant plus que, mesures de carte scolaire aidant, ce sont parfois les enseignants les plus dynamiques qui sont amenés à partir.

Les diminutions devraient continuer, d'après les prévisions, et frapper les lycées à partir de 2008. **Les évolutions démographiques, telles qu'elles s'annoncent, doivent conduire à une autre logique de détermination de l'offre de formation et de fixation de la carte des établissements, en lycée et en université.**

4. Une région très défavorisée socialement

La région reste une des régions françaises où la proportion d'ouvriers est la plus importante (44,6 %, 2^{ème} rang après la Picardie) et, corrélativement, une des régions où la proportion de cadres et de professions intermédiaires est la plus faible (20^{ème} rang national). La place du Nord-Pas-de-Calais n'a pas évolué entre les recensements de 1990 et de 1999, et la proportion de cadres et de professions intermédiaires a évolué comme la moyenne nationale.

Le PIB régional par habitant représente, en 2002, 78,9 % de la moyenne nationale et 87,2 % de la moyenne hors Ile-de-France, ce qui place la région au 20^{ème} rang, alors qu'elle occupait en 1992 le 19^{ème} rang. Le revenu disponible brut des ménages par habitant place, en 2000, la région au dernier rang des régions métropolitaines, ce qui est un effet de la structure sociale de la population et non d'une différence salariale, les salaires par PCS observés dans la région étant identiques à ceux de la moyenne française. Cette faiblesse du revenu médian s'explique aussi par les spécificités de la région en termes de structure familiale (taille supérieure des

ménages) et de taux d'activité des femmes, plus faible que dans le reste de la France. La proportion de familles monoparentales est également plus forte que dans le reste de la France (14 % contre 12 % pour les familles monoparentales).

Les disparités de revenus sont plus fortes que dans le reste de la France, l'importance de la dispersion tenant à la proportion importante de ménages à bas revenu, caractéristique forte de la région. L'éventail des revenus est ouvert vers le bas, contrairement à l'Ile-de-France où il est ouvert vers le haut. De plus, les disparités internes à la région sont très fortes, notamment dans les grandes agglomérations et surtout les villes-centres⁴. **Ces inégalités sociales à l'intérieur des agglomérations se retrouvent d'une certaine manière sous forme d'inégalités scolaires fortes et d'absence de mixité sociale dans les établissements des grandes agglomérations.**

La région présente un des plus forts taux de chômage (2^{ème} région française), supérieur d'environ 3 points au taux national, mais l'écart semble se réduire : 16,4 % en 1996 dans la région contre 12,1 % au plan national, soit 4 points d'écart et 12,9 % en 2004 contre 9,9 % au plan national, soit un écart de 3 points. Il faut noter que la diminution de la population active, due au départ à la retraite de classes d'âge remplacées par des classes moins nombreuses arrivant sur le marché du travail, se produira avec quelques années de décalage. Les disparités internes à la région sont là aussi importantes. Le chômage se situe entre 8 et 9 % dans les zones de Berck-Montreuil, Flandre-Lys (Armentières) et Artois (Arras) et autour de 14-15 % à Roubaix, dans le Valenciennois, le Calaisis, la zone de Lens Hénin et le Boulonnais.

La région Nord-Pas-de-Calais a le 3^{ème} taux national de bénéficiaires du RMI (57,8 pour 1000 contre 39 en moyenne nationale), ce pourcentage de « Rmistes » augmentant plus rapidement que dans le reste du pays. Les départements du Nord et du Pas-de-Calais se classent aux 7^{ème} et 8^{ème} rangs pour le pourcentage de bénéficiaires de minima sociaux (RMI, AAH, allocation de parent isolé).

A ces difficultés sociales s'ajoutent des conditions matérielles peu favorables, en matière de logement comme en matière de santé. Proportionnellement à son poids démographique, la région Nord-Pas-de-Calais compte une proportion très importante de logements anciens (parc immobilier des coronas notamment). La proportion de logements dépourvus de conditions de confort (sans baignoire, ni douche et/ou sans WC à l'intérieur) est le double de celle que l'on observe nationalement. L'état sanitaire de la population est jugé d'après l'étude du SGAR « contrasté et alarmant ». La population jeune est fortement soumise à la précarité et aux comportements à risques.

Ces grandes difficultés sociales pèsent évidemment sur le système éducatif du Nord-Pas-de-Calais, car elles ont un effet de masse, concernant de très nombreux établissements, le plus souvent regroupés dans les mêmes quartiers. Ainsi près de 60 % des collèges publics de l'académie comptent 60 % et plus d'élèves issus de milieux défavorisés ; ce pourcentage dépasse 70 % dans plus d'un tiers des collèges et 80 % dans un dixième des collèges.

⁴ L'écart inter-déciles est ainsi de 5,1 dans la France de province contre 6 pour la région, 6,3 dans le département du Nord, 9,3 dans la ville de Calais et plus de 27 dans celle de Roubaix.

L'ensemble de ces éléments montre une population en prise à des difficultés économiques et sociales importantes et donc une situation peu propice pour de nombreuses familles à la réussite scolaire. Mais cette situation n'est pas nouvelle et ne se caractérise pas par une dégradation réelle, notamment en nature de chômage. Elle n'explique pas en tout cas à elle seule la dégradation des résultats scolaires. En revanche, fortement relayée par les discours politiques locaux, elle pèse sur le climat qui règne dans l'académie et sur les attentes du corps enseignant vis-à-vis des élèves.

5. Une région en restructuration économique permanente

Les difficultés économiques et sociales de la région Nord-Pas-de-Calais ne peuvent se comprendre si l'on n'a pas en mémoire le choc qu'a connu cette région depuis une trentaine d'années avec l'ébranlement et même la disparition des trois piliers de son économie : la mine, la sidérurgie et le textile. Selon l'étude du SGAR, ces pertes d'emplois n'ont pas toujours été compensées par les créations d'emplois dans les secteurs tertiaires.

Les procédures et mécanismes de reconversion ont été nombreux et se sont notamment traduits par le développement du secteur de l'automobile (Renault à Douai, puis Toyota à Valenciennes), mais la région a vu un fort développement des services, l'emploi tertiaire devenant majoritaire et se rapprochant de la moyenne nationale avec des secteurs en pointe comme la grande distribution ou la vente par correspondance.

Le Nord-Pas-de-Calais a encore une spécialisation économique particulière. Dans le domaine industriel il s'agit du textile, des produits minéraux et de l'automobile ; dans le secteur tertiaire, il s'agit de l'éducation, des services opérationnels, du commerce de détail, de la réparation et de la santé et l'action sociale. Certains secteurs industriels et de service apparaissent sous-représentés dans la région, tels les industries liées à l'électronique, les activités financières et de conseil, la recherche développement et le tourisme. S'agissant de l'électronique, on peut noter la discordance entre la faiblesse de sa présence dans la région et la force de son dispositif d'enseignement et de recherche. En évolution, les services aux particuliers, les informaticiens, les cadres des transports, les caissiers, les agents d'entretien, les assistantes maternelles et les aides à domicile sont les métiers qui progressent le plus.

Beaucoup de zones d'emploi sont encore spécialisées autour d'un secteur : le textile à Roubaix, l'automobile à Douai, le verre et les minéraux à Saint-Omer, la dentelle à Calais. Cette spécialisation est un facteur de vulnérabilité. Les difficultés d'Arques International fragilisent la réussite relative du bassin de Saint-Omer et tout Douai était dans l'attente des décisions du nouveau PDG de Renault sur l'avenir de l'usine de Douai. La crise de l'automobile serait vécue comme une catastrophe, qui entraînerait le dernier secteur industriel important, sur lequel s'était appuyée la reconversion. **Dans ces secteurs spécialisés, les difficultés des entreprises majeures peuvent remettre en question, pour les établissements scolaires partenaires, les ressources de taxe, l'offre de stages et d'une manière générale l'offre de formation, d'autant plus que l'absence de mobilité dans l'orientation des élèves rend les établissements professionnels encore plus vulnérables.**

La réflexion sur l'offre de formation dans ce contexte reste largement à améliorer et la spécialisation des bassins de formations est sans doute à éviter. Il paraît nécessaire en particulier de considérer la région moins comme une région frontière que comme faisant partie d'une importante Eurorégion, particulièrement bien desservie en offre de transports, avec sans doute **la nécessité de développer certains secteurs de formation, comme le transport et la logistique, l'hôtellerie et la restauration, d'attacher une importance particulière à l'enseignement des langues et de voir les retombées éventuelles des pôles de compétitivité en matière de formations professionnelles, tant dans le secondaire que dans le supérieur.**

Les difficultés soulignées ne sont pas nouvelles. La période des grandes restructurations industrielles avait correspondu à un essor de la scolarisation, à une mobilisation du système éducatif, et à un rattrapage réel en matière d'enseignement supérieur, mobilisation qui n'apparaît pas aujourd'hui aussi nette.

— Deuxième partie —

Des résultats scolaires alarmants

L'académie de Lille sait que ses performances scolaires sont faibles, comparées aux autres académies métropolitaines. **L'évaluation des résultats des élèves est menée par les autorités académiques qui disposent d'indicateurs nombreux, précis, parfois très élaborés**, attestant d'une culture de l'évaluation ancienne. Les outils d'analyse élaborés dans les inspections académiques et au rectorat sont de grande qualité, et pourraient fournir tous les éléments nécessaires au diagnostic et à l'analyse, s'ils étaient utilisés en ce sens.

Mais l'académie ne semble pas bien appréhender son retard en matière scolaire, la faiblesse des résultats étant trop exclusivement attribuée à l'importance des difficultés économiques et sociales. La difficulté sociale pèse incontestablement sur l'école, mais ne justifie pas à elle seule les échecs scolaires.

1. École primaire

1.1. Faiblesse et hétérogénéité des résultats

A ce niveau de scolarisation, les performances des élèves sont mauvaises en moyenne, et alarmantes par endroits, ce qui a logiquement conduit l'actuel recteur à faire de l'amélioration des performances à l'école primaire sa première priorité pour l'académie. Les outils pour mesurer les connaissances des élèves et les comparer aux moyennes nationales sont fiables, il s'agit des évaluations nationales pour l'évaluation des connaissances en français et en mathématiques, en CE2 et en sixième. Les deux inspections académiques exploitent depuis peu ces évaluations de façon très détaillée, et s'en inspirent pour fixer des priorités d'action.

Les résultats aux évaluations diagnostiques sont faibles, parmi les plus faibles de France. Les écarts entre les moyennes départementales et nationales lors des évaluations à l'entrée au CE2 et en sixième sont éloquentes, et évoluent assez peu au fil des ans.

Tableau 5
Écart à la moyenne nationale en pourcentage aux évaluations CE2 et sixième,
par département (dans le public)

			1999	2000	2001	2002	2003	2004
CE2	<i>Français</i>	Nord	- 5,6	- 5,3	- 4,2	- 5,0	- 3,3	- 4,6
		Pas-de-Calais	*	*	*	*	*	- 5,7
	<i>Maths</i>	Nord	- 4,2	- 4,2	- 3,2	- 2,7	- 1,0	- 4,8
		Pas-de-Calais	*	*	*	*	*	- 6,5
Sixième	<i>Français</i>	Nord	- 5,6	- 4,8	- 4,7	- 6,5	- 4,9	- 5,2
		Pas-de-Calais	- 8,8	- 7,1	- 7,4	- 11,7	- 7,5	- 7,7
	<i>Maths</i>	Nord	- 5,9	- 5,3	- 4,6	- 7,9	- 5,4	- 5,9
		Pas-de-Calais	- 9,4	- 7,5	- 7,5	- 12,5	- 9,1	- 8,8

**Résultats non exploitables : grève administrative des directeurs d'écoles*

L'analyse plus précise de ces indicateurs fait apparaître des difficultés particulièrement importantes pour la maîtrise des outils de la langue et la production de textes écrits, et en mathématiques, pour la résolution de problèmes numériques et la géométrie. Par exemple, à l'un des items de 2004 : « Donne le résultat de $35,2 \times 100$ », les élèves ont 30 % de bonnes réponses, soit un écart de dix points avec la moyenne nationale, et les élèves de Réseau d'éducation prioritaire (REP) ont 20 % de bonnes réponses, soit un écart de vingt points avec la moyenne nationale.

Les différences entre les évaluations en CE2 et en sixième tendraient à révéler une meilleure performance du cycle 2 sur le cycle 3 ; la nature des échecs plaide pour nuancer cette interprétation. Il semble plus vraisemblable que la maîtrise insuffisante de la langue dans sa complexité soit finalement à l'origine de la moindre réussite en sixième, aussi bien en français qu'en mathématiques. En tout état de cause, les analyses des « cohortes apparentes » d'élèves entre le CE2 et la sixième, faites par les deux inspections d'académie, montrent qu'il n'y a aucune plus-value du cycle 3, les écarts de performance avec les moyennes nationales se conservant entre ces deux moments d'observation.

Ces faibles résultats sont obtenus dans le cadre d'une scolarité primaire très longue, ce qui suscite évidemment des interrogations sur l'efficacité de cette scolarisation. En effet, la scolarisation à deux ans est particulièrement importante et traditionnelle (plus de 25.000 élèves soit près de 60 % d'une classe d'âge), Lille étant la première académie de France pour la scolarisation des 2 ans. En outre les redoublements ou maintiens de cycle sont relativement importants (1 élève sur 5 arrive en retard au collège), ce qui place Lille en deuxième position en France métropolitaine pour le retard à l'entrée en sixième.

Au delà des moyennes globales, on observe naturellement de grandes différences, d'abord **entre les deux départements**, le Pas-de-Calais étant en moyenne moins performant que le Nord, comme le montre le tableau ci-dessus.

Une deuxième différence existe, sans surprise, entre zones d'éducation prioritaire et hors zones d'éducation prioritaire. Ainsi dans le Nord, en 2004, l'écart aux moyennes nationales en sixième s'établit, pour l'ensemble des élèves des écoles publiques, à - 5,2 % en français et - 5,9 % en mathématiques. Pour les élèves de REP, ces écarts sont respectivement de - 10,9 % et - 12,9 %. Selon les années, c'est une différence de cinq à six points qui s'observe régulièrement, dans chacun des deux départements.

Une troisième différence s'observe entre les écoles privées et publiques. Parmi les indicateurs disponibles, le plus précis sera retenu. Pour tenir compte des échanges d'élèves entre public et privé, au moment du passage en sixième, l'inspection académique du Nord ne se contente pas d'établir les comparaisons entre collèges publics et privés, mais a mis en évidence les résultats des élèves « issus » des écoles privées ou « issus » des écoles publiques, afin de véritablement cerner les résultats des écoles primaires d'origine.

Tableau 6
Écarts à la moyenne nationale à l'évaluation sixième, public-privé

	Élèves issus des écoles privées	Élèves issus des écoles publiques	Élèves issus des écoles publiques en REP
français	- 1,1 %	- 7,1 %	- 14 %
mathématiques	+ 2,8 %	- 2,6 %	- 9,6 %

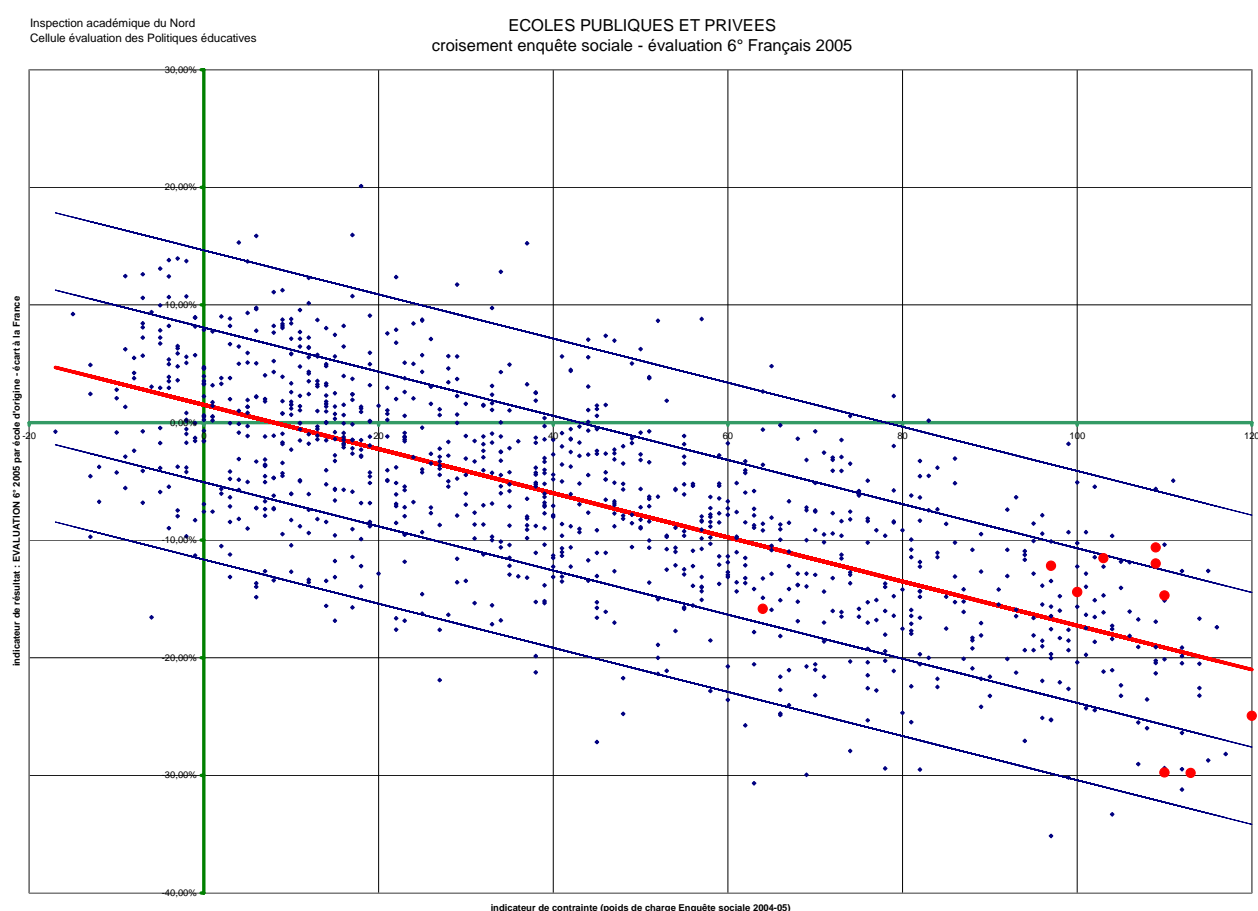
1.2. Une évaluation de la valeur ajoutée des écoles : des « effets maître » et des « effets école »

Une quatrième différence, peut-être la plus importante pour le pilotage pédagogique du premier degré, tient au travail même accompli dans les écoles. Un travail d'analyse de la plus-value des écoles est actuellement mené dans les deux inspections d'académie. Des graphiques très précis ont été établis à l'échelle de chaque circonscription, montrant qu'à **difficulté sociale équivalente, les écoles peuvent avoir des résultats très différents, au-dessus ou au-dessous de ce qui est attendu en moyenne, démontrant ainsi sans ambiguïté l'importance des « effets-maître » et des « effets-école ».** Ce travail très récent est encore mal connu et reste prudemment présenté dans une région où, plus qu'ailleurs, on pense que les difficultés des élèves sont essentiellement dues aux difficultés sociales des familles.

A l'échelle d'une circonscription, les différences de valeur ajoutée entre écoles sont évidentes. La circonscription elle-même peut-être replacée dans le contexte départemental, comme dans le graphique ci-dessous, élaboré par l'inspection académique du Nord. Les points bleus représentent les écoles du département, classés en abscisse selon leur rang à l'enquête sociale, et en ordonnée selon leurs résultats à l'évaluation en sixième. La ligne rouge descendante représente la corrélation moyenne entre résultats et milieu social. **La largeur du nuage de points permet de saisir visuellement l'ampleur des différences de performance entre les écoles.**

Les points en rouge correspondent aux écoles d'une circonscription donnée : en l'occurrence, une circonscription défavorisée, située à droite du graphique. Dans cette circonscription prise en exemple, huit des dix écoles sont situées dans la tranche de droite, la plus défavorisée socialement ; cinq de ces écoles ont pourtant des performances tout à fait remarquables. A l'inverse, une des écoles, socialement plus favorisée, a de mauvaises performances. Trois écoles enfin sont à la fois peu performantes et très défavorisées. Cet outil est évidemment très utile pour mesurer la qualité du travail pédagogique conduit dans les écoles.

Graphique 1
Croisement « rang à l'enquête sociale-résultats à l'évaluation en sixième »
pour les écoles du Nord



2. Collège

2.1. Une scolarité rapide

Les performances des collégiens sont plus difficiles à appréhender, faute de véritables indicateurs standardisés de mesure des connaissances des élèves. Les indicateurs traditionnellement retenus sont les résultats au diplôme du brevet, les redoublements, et les taux d'orientation à l'issue de la troisième.

L'académie affiche des résultats au brevet un peu inférieurs à la moyenne nationale depuis de nombreuses années (-2 à 3 points), ce qui classe Lille traditionnellement autour de la dixième place (en partant du bas). **L'écart est moins alarmant que celui observé à l'école primaire ou, comme on le verra ensuite, au baccalauréat.** Il est donc tentant sur la base de ce seul indicateur de considérer que le collège, pris globalement, « fonctionne » mieux que l'école primaire, d'autant plus que l'année 2005 a vu une remontée nette du taux de réussite au brevet (2 points de plus que la moyenne nationale).

Une des caractéristiques de la scolarité au collège, dans l'académie de Lille, est sa rapidité, les redoublements y étant très rares. L'académie a le plus faible taux de redoublements en fin de troisième de toutes les académies de France, et se place troisième pour le taux de redoublement en sixième. Après une longue scolarité primaire, les élèves arrivent au collège avec un niveau plutôt faible, voire très faible, mais ils traversent pourtant très vite ce dernier.

Ce peut être un signe d'efficacité pédagogique mais peut-être aussi, à ce niveau-là, le symptôme d'un certain manque d'exigence interne et d'alternative extérieure. **La difficulté scolaire n'est pas traitée par le redoublement, ni par la scolarisation dans d'autres structures que celles de l'Education nationale (inexistantes), mais par l'organisation de parcours et dispositifs spécifiques :** SEGPA, troisièmes à profil, dispositifs d'aide et de soutien. Lille est la deuxième académie métropolitaine derrière Amiens pour le nombre d'élèves en SEGPA.

Pour évaluer l'efficacité de cette stratégie, plusieurs indicateurs doivent être confrontés. La mission tient à souligner un remarquable travail des cellules d'évaluation des deux inspections académiques pour mieux évaluer le fonctionnement réel des collèges.

2.2. Des difficultés masquées par le taux de réussite au brevet

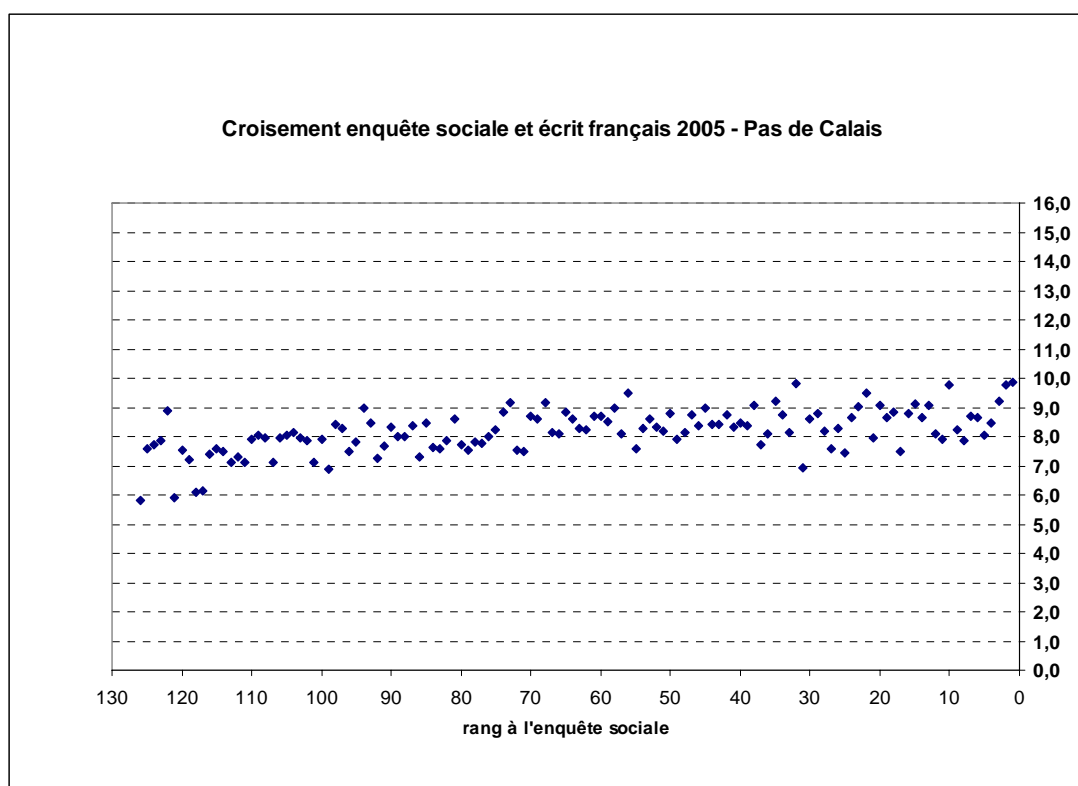
Les difficultés profondes de certains collèges sont mal reflétées par les taux de réussite au brevet, indicateur peu fiable du niveau atteint par les élèves. Ceci tient à la fois au poids du contrôle continu, qui peut permettre une surestimation du niveau des élèves, et à la détermination locale des barèmes de correction.

Les inspections académiques mènent de façon systématique une comparaison des notes obtenues au brevet par les élèves au contrôle continu et aux épreuves écrites anonymes, plus objectives. On constate sans surprise **une tendance des collèges difficiles à sur-noter leurs élèves en cours d'année**, tendance qui va de pair avec leur souhait de ne pas les faire redoubler. Ceci est surtout vrai en français. A l'échelle d'un collège du Pas-de-Calais, cela donne par exemple le commentaire suivant : « les notes aux épreuves écrites sont très inférieures aux moyennes départementales ; le contrôle continu est généreux dans les deux disciplines ; il est favorable aux élèves » ; en effet, dans ce collège, l'écart de notation est de + 2 en mathématiques et + 3,86 en français (+ 0,8 et + 2,9 pour l'ensemble du Pas-de-Calais). De façon symptomatique, le district de Saint-Omer, qui a de meilleurs résultats au brevet que le district de Calais appartenant au même bassin, se montre beaucoup plus strict dans ses notations au contrôle continu : l'écart de notation est même négatif en mathématiques (- 0,18)

alors qu'il est largement positif sur Calais (+ 2,03). Si dans toute la France le contrôle continu est en moyenne favorable aux élèves, il l'est ici de manière caractérisée, et ceci est d'autant plus vrai qu'ils appartiennent à des collèges où le niveau d'exigence n'est pas maintenu toute l'année. **Le « vrai » niveau des élèves en fin de troisième est donc souvent plus faible que ne le laisse apparaître leur réussite finale au brevet.**

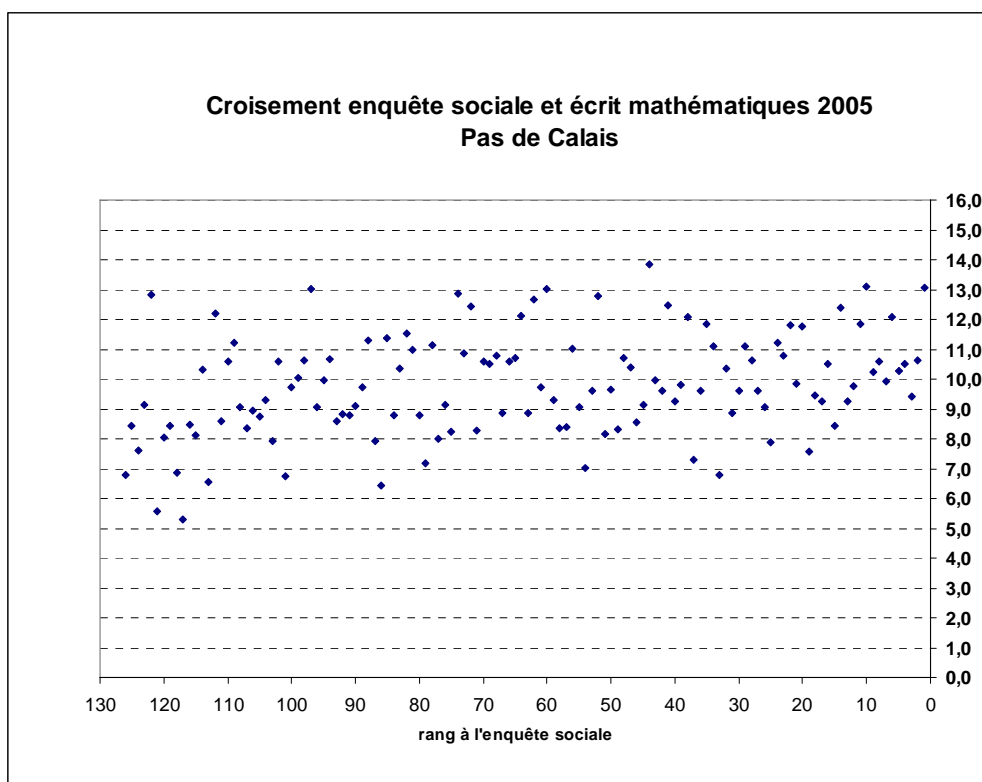
La notation des épreuves écrites est un peu surprenante. Les graphiques suivants permettent de visualiser les résultats aux épreuves écrites de français et de mathématiques dans les collèges publics du Pas-de-Calais.

Graphique 2
Croisement « rang à l'enquête sociale-résultats à l'écrit du français au brevet »
pour les collèges publics du Pas-de-Calais



On constate une corrélation faible entre les résultats en français et l'origine sociale des élèves ; on constate au contraire une dispersion forte des résultats en mathématiques, discipline qui apparaît plus discriminante que le français, avec des collèges plutôt performants et d'autres aux résultats franchement alarmants. La tendance est la même dans le Nord, mais avec davantage de notes très basses dans les collèges défavorisés.

Graphique 3
Croisement « rang à l'enquête sociale-résultats à l'écrit de mathématique au brevet »
pour les collèges du Pas-de-Calais



La faible amplitude des notes en français est peut-être due au travail mené dans les classes sur la maîtrise de la langue ; en même temps **on est frappé par le caractère étale des notes, et leur médiocrité moyenne dans les environnements scolaires favorables.**

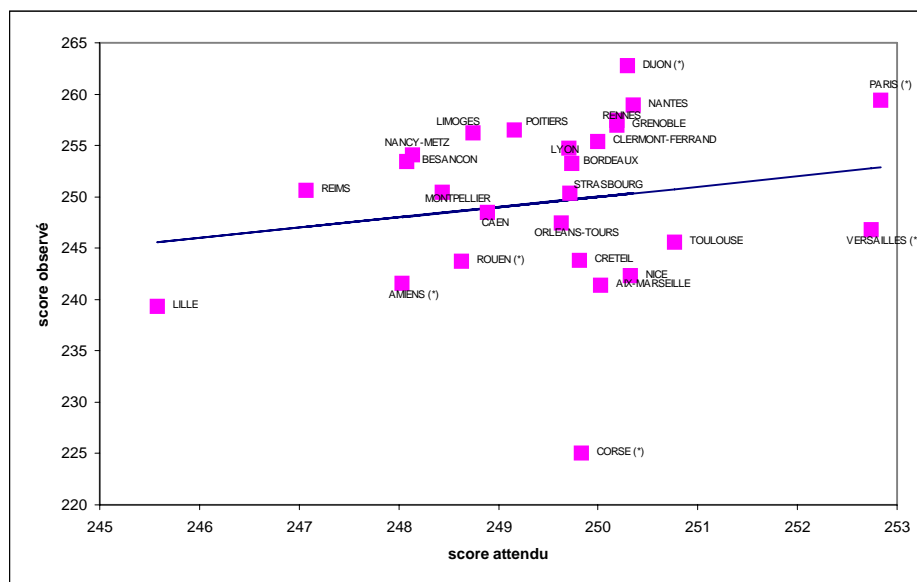
En mathématiques, où les résultats sont plus dispersés, on n'observe pas pour autant de collèges franchement performants. On constate par ailleurs que les écarts entre contrôle continu et épreuves écrites sont moins importants en mathématiques qu'en français, moins importants dans les établissements privés que publics, attestant d'une plus grande exigence dans le travail tout au long de l'année.

Ceci paraît une des caractéristiques dont l'académie devrait se soucier. Si la faiblesse des résultats dans les milieux défavorisés paraît aller de soi, l'académie paraît avoir moins conscience d'une part des très bonnes performances réalisées dans certains collèges en grande difficulté, qui les mènent à un niveau de réussite tout à fait honorable, d'autre part des performances très moyennes réalisées dans des collèges publics favorisés, qui ne paraissent pas avoir le niveau d'exigence que l'on aurait ailleurs dans ce type d'environnement social.

Pour finir sur ces interrogations sur le « vrai » niveau des élèves en fin de collège, on doit rappeler une étude menée dans toute la France en 2003 par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) sur les compétences des élèves de fin de troisième, où l'académie de

Lille apparaissait très mal placée, à la fois pour les compétences attendues (comme les académies d'Aix-Marseille, d'Amiens, de Versailles et de Nice) et les compétences observées (les plus faibles après l'académie de Corse)⁵.

Graphique 4
Situation des académies au regard des performances attendues en fin de troisième



2.3. Une évaluation de la valeur ajoutée des collèges : certaines situations inquiétantes

Les inspections académiques mènent un travail précis pour essayer de cerner la valeur ajoutée des collèges. Ce travail est du reste plus pertinent que celui mené pour les écoles ou les lycées car on dispose d'indicateurs de performance scolaire à l'entrée en sixième et en sortie de troisième ; on peut donc prendre en compte non seulement la composition sociale des familles mais aussi le niveau scolaire des élèves à l'entrée en sixième, pour appréhender l'efficacité propre à chaque collège et mesurer à quel niveau scolaire il conduit ses élèves, compte tenu de ses contraintes socio-scolaires de départ. Le principe est commun aux deux départements, qui n'utilisent pourtant pas exactement le même indicateur, celui du Nord paraissant plus difficile à appréhender.

Dans le Pas-de-Calais, un commentaire écrit figure explicitement sur chaque fiche établissement ; par exemple dans un des collèges visités à Calais : « Sur les huit cohortes étudiées, l'établissement ne génère pas de plus-value entre l'évaluation sixième et les écrits du brevet. Au contraire, les élèves en forte difficulté à l'entrée ont vu le plus souvent la situation de leurs acquis se dégrader encore à la fin de leur scolarité au collège ». Dans le Nord, il n'y pas de commentaire écrit sur les fiches, mais un graphique qui illustre pour cinq cohortes d'élèves l'évaluation du « coefficient de progrès » du collège et en compare l'évolution à celui du bassin et du département. Cette année, les deux inspections

⁵ DEP- Note évaluation 04.09 – Les compétences générales des élèves en fin de collège.

académiques ont travaillé avec une méthode commune pour établir la valeur ajoutée des 110 collèges en éducation prioritaire dans l'ensemble de l'académie. **Ces travaux mettent en évidence, une fois de plus, que les contraintes de départ ne conditionnent pas autant qu'on le pense la réussite scolaire ; des collèges confrontés aux mêmes difficultés initiales font réussir leurs élèves très différemment, et des collèges dans des environnements sociaux très différents peuvent aboutir aux mêmes performances scolaires.**

D'autres outils de pilotage sont disponibles. Les inspections académiques calculent ainsi la valeur ajoutée des bassins, par la méthode de l'analyse des cohortes apparentes. Par exemple une dégradation du fonctionnement moyen des collèges dans le bassin du Calaisis-Audomarois a pu être mise en évidence : en français, la plus-value de la cohorte 1999-2003 (+ 7,01) s'est transformée en moins-value pour la cohorte 2000-2004 (- 1,29) et encore plus pour la cohorte 2001/2005 (- 3,85) ; en mathématique, c'est pire, la plus-value de + 8,66 s'est transformée en moins-value de - 3,21 puis de - 10,14.

En zoomant encore plus sur un district ou une ville, on perçoit les effets de concurrence entre collèges. Par exemple parmi les 16 collèges d'Arras, 10 collèges font de la moins-value en mathématiques, tandis que 3 collèges ont une plus-value supérieure à vingt points.

Enfin on peut repérer les collèges en perte, qui mériteraient plus d'attention de la part de l'institution. L'opération « collèges ambition réussite » a permis de désigner 28 collèges en grande difficulté dans l'académie. Mais les travaux sur la valeur ajoutée des collèges permettent de repérer tous ceux dont la valeur ajoutée fortement négative pose problème ; ils ne se limitent pas aux 28 collèges précités ni même aux collèges de l'éducation prioritaire, dont certains réussissent au demeurant fort bien. Par exemple, parmi les quinze collèges du Calaisis, onze collèges font de la moins-value, dont deux, désormais classés ambition réussite, font une moins-value supérieure à vingt points. Dans un des collèges du Douaisis visités, les notes étaient si catastrophiques que le principal a demandé l'inspection de tous ses enseignants en mathématiques.

L'ampleur des mauvais résultats et de la moins-value dans de nombreux collèges paraît un des problèmes majeurs de l'académie, plus ou moins masqué dans l'examen des moyennes académiques.

2.4. La bonne performance de l'enseignement privé

Bien que ce sujet « fâche », on ne peut faire l'impasse sur une des caractéristiques de l'académie, la concurrence public-privé. Lille est la troisième académie pour l'enseignement privé, qui est surtout implanté dans le département du Nord, département français qui compte de loin les effectifs les plus importants scolarisés dans le privé.

C'est au collège que la proportion d'élèves dans le privé est la plus forte (27 %, plus qu'un quart des élèves) ; cette part est d'ailleurs en augmentation, ce qui singularise l'académie et a retenu l'attention de la mission.

En première approche, l'enseignement privé dans l'académie est socialement typé, plus qu'en moyenne nationale. L'écart dans la proportion de PCS favorisées entre les établissements publics et privés est de 17,3 points dans le Nord, 22,4 points dans le Pas-de-Calais, contre 10,6 points en moyenne nationale, et – 0,5 points en Loire Atlantique. Certains en concluent que la motivation prédominante des familles des élèves scolarisés dans le privé est d'échapper à un environnement social défavorable. La réalité est plus complexe.

Une des caractéristiques de l'académie est la concentration de difficultés sociales dans certains quartiers, où de nombreux établissements scolaires en difficulté coexistent. **Sauf de notables exceptions, l'enseignement privé est peu présent dans les milieux les plus défavorisés, où les collèges publics sont largement dominants.** Ainsi, seule une dizaine de collèges privés comptent plus de 60 % de CSP défavorisées alors que cette situation concerne 60 % des collèges publics. **A l'autre extrême, une trentaine de collèges privés ont moins de 20 % de CSP défavorisées.**

Du point de vue des élèves, cela signifie que **dans les milieux très défavorisés, la concurrence public-privé n'existe pas beaucoup.** Peu de collèges sont ouverts dans les quartiers vraiment déshérités, et ceux qui le sont, comme à Roubaix ou Tourcoing, le sont en raison d'une tradition historique de présence en milieu ouvrier.

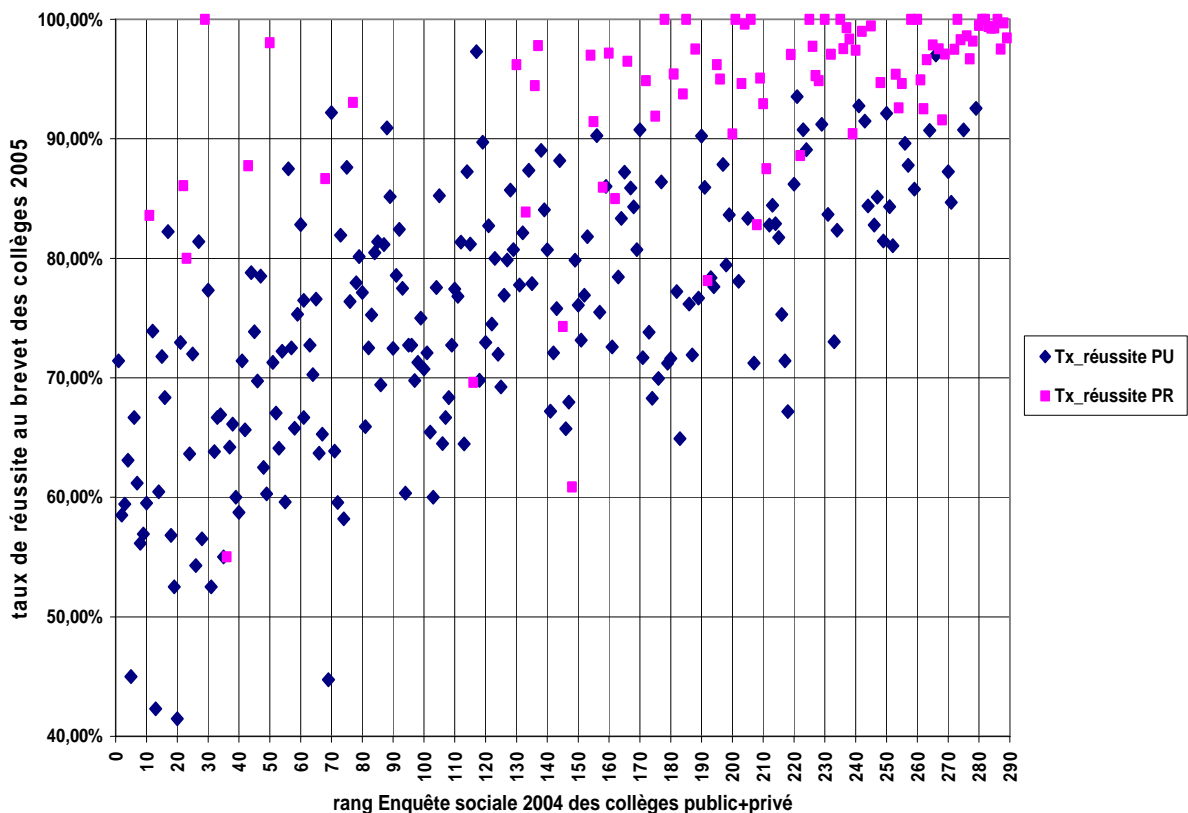
La concurrence joue surtout dans les milieux sociaux plus intermédiaires ; dans ces milieux-là, la motivation religieuse peut être présente en filigrane, on ne peut pas non plus exclure une motivation liée à une simple stratégie d'évitement social, mais on ne peut pas non plus passer sous silence une motivation liée à la meilleure réussite scolaire moyenne des établissements privés.

Que les collèges privés aient en moyenne de meilleurs résultats que les collèges publics est connu, mais le plus souvent imputé à l'accueil d'enfants issus de catégories sociales plus favorisées. Pour y voir clair, la mission a demandé la mise en forme de résultats disponibles dans les inspections académiques, mais non diffusés, qu'elle choisit de faire figurer dans cet état des lieux, comme élément d'information.

Le classement à l'enquête sociale des collèges privés selon les mêmes critères que les collèges publics, dans le département du Nord, permet de se faire une idée précise de la question. Dans les graphiques ci-dessous, les points rouges représentent des collèges privés et les points bleus des collèges publics, rangés en abscisse selon leur classement à l'enquête sociale et en ordonnée selon leur résultat au brevet.

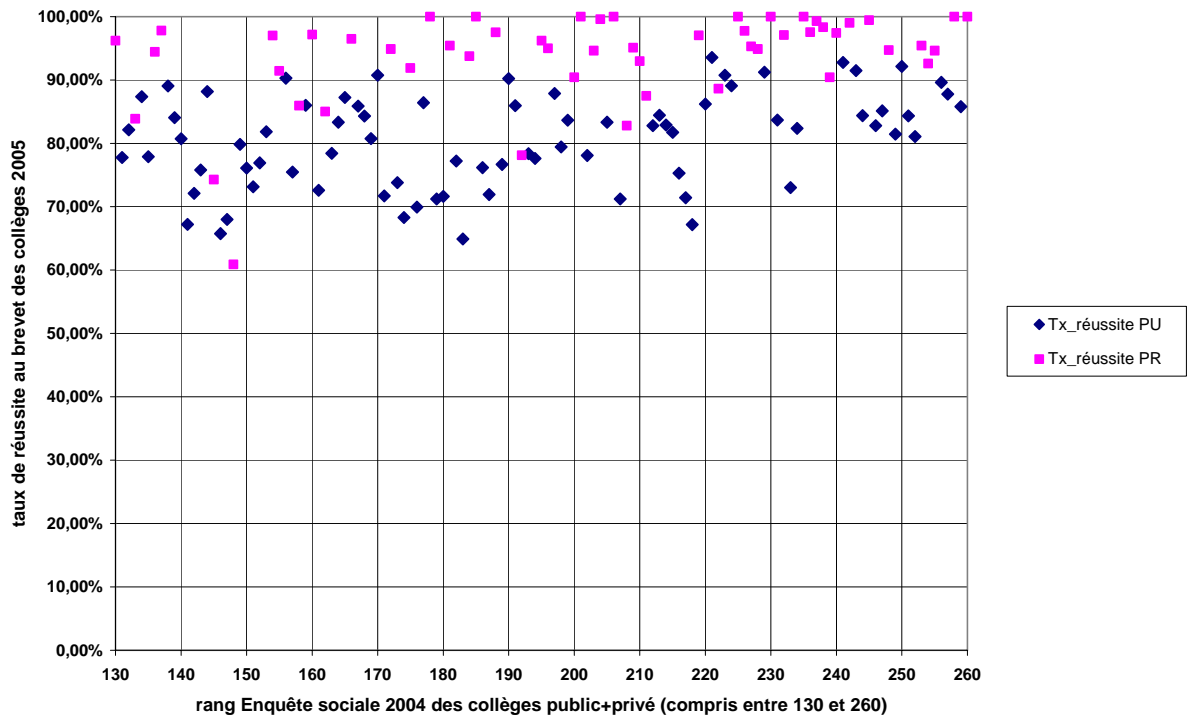
Le premier graphique concerne les 290 collèges publics et privés du département. On voit se confirmer la présence majoritaire de l'enseignement public dans les milieux très défavorisés (beaucoup de bleu à gauche) et la présence de l'enseignement privé dans les milieux très favorisés (beaucoup de rouge à droite). La « pente » du nuage de points atteste une corrélation entre environnement social et réussite scolaire, mais on voit que cette corrélation est surtout avérée aux deux extrêmes du graphique, et relativement peu marquée au centre.

Graphique 5
Croisement « rang à l'enquête sociale-résultats au brevet » dans le Nord

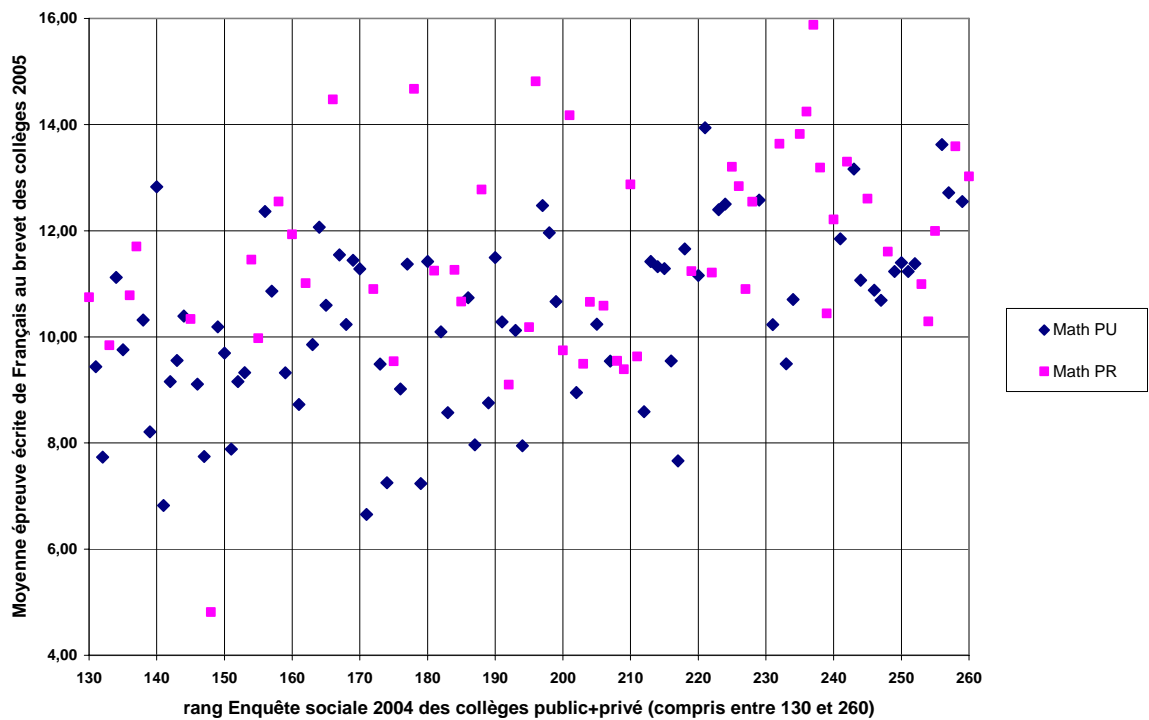


Les graphiques 6 et 7 ci-dessous constituent un « zoom » sur le centre du nuage de points. Ils permettent d'analyser la situation de plus de 130 collèges qui ne sont ni les plus défavorisés ni les plus favorisés du département, ce qui permet d'y voir plus clair sur la concurrence public-privé. On constate que la « pente » du nuage de points est étonnamment faible. **Un même taux de réussite au brevet est obtenu par des collèges très éloignés socialement** ; la corrélation entre résultats et origine sociale n'est pas aussi déterminante, et les politiques d'établissement bien plus importantes, qu'on le croit généralement.

Graphique 6
Croisement « rang à l'enquête sociale- résultats au brevet »
pour 130 collèges du Nord



Graphique 7
Croisement « rang à l'enquête sociale- résultats en mathématique »
pour 130 collèges du le Nord



On constate qu'à difficulté sociale égale (dans un même couloir vertical), la performance des collèges privés est en moyenne supérieure à celle des collèges publics (les points rouges au dessus des points bleus) à quelques exceptions près. On peut même souligner que 43 collèges privés ont un taux de réussite compris entre 90 % et 100 %, ce qui n'est le cas que de 9 collèges publics. On retrouve ici le constat fait dans le Pas-de-Calais, à savoir que des collèges publics dont l'environnement social est pourtant favorisé n'ont pas de bons résultats et ne font guère mieux que des collèges moins bien lotis. Pourtant, le contrôle continu n'avantage pas particulièrement les collèges privés ; ceux-ci ont en général des écarts de notation entre contrôle continu et épreuves écrites assez faibles, attestant une rigueur dans le suivi du travail des élèves tout au long de l'année. Le graphique n°7 détaille les résultats à l'écrit de mathématiques.

Ce qui est vrai en moyenne souffre évidemment des exceptions, qu'on voit d'ailleurs apparaître sur le graphique. Mais **il n'en reste pas moins que la plus grande réussite scolaire de nombreux collèges privés, à environnement social équivalent, est une des caractéristiques de l'académie, que l'institution n'affiche pas mais qui est connue des familles, et constitue sans doute une des raisons majeures de la fuite vers le privé.**

Le bassin de Roubaix-Tourcoing présente une situation extrême ; le taux de réussite au brevet dans les collèges publics y est le plus faible du département (68 %), celui des collèges privés est conforme à la moyenne de l'enseignement privé (95 %) ; les collèges publics ont perdu un quart de leurs effectifs dans la dernière décennie, quand les effectifs restaient stables dans l'enseignement catholique, qui accueille désormais la moitié des collégiens à Roubaix et plus des deux tiers à Tourcoing, y compris dans les milieux populaires ou musulmans⁶.

La situation n'est pas aussi caricaturale partout, cependant les chiffres des transferts public-privé établis par le rectorat pour l'ensemble des 14 bassins de l'académie, montrent **un solde en faveur de l'enseignement privé à l'entrée en sixième égal à 3.300 élèves à chaque rentrée depuis plusieurs années**, soit 9 % des effectifs de sixième de l'enseignement public qui chaque année s'évaporent.

3. Une préférence non maîtrisée pour l'enseignement professionnel à l'issue de la troisième

Les élèves de l'académie de Lille affichent une préférence plus marquée qu'ailleurs pour l'enseignement professionnel. **Après plusieurs années de rattrapage de la moyenne nationale concernant le passage en seconde générale et technologique, un décrochage se manifeste à nouveau, sensible depuis 2000.**

Le taux de passage de troisième générale en seconde générale et technologique est toujours sensiblement inférieur à la moyenne nationale (52,5 % en 2004), et depuis quelques années l'écart s'accroît ; il était de deux points en 1997, il atteint quatre points en 2004. C'est comme si l'académie, compte tenu de ses caractéristiques intrinsèques, avait des difficultés à prendre

⁶ Cf. annexe 1- Rapport sur la ville de Roubaix.

en compte les orientations nationales visant à élever le niveau de qualification de la population.

Corrélativement, l'orientation vers l'enseignement professionnel est plus élevée que la moyenne nationale, sept à huit points au-dessus. On note plusieurs traits caractéristiques. Le poids de l'apprentissage est relativement faible, concentré dans certaines zones ; le poids des CAP est plus élevé qu'en moyenne nationale, ce qui correspond au souci traditionnel de l'académie d'offrir une qualification aux élèves de faible niveau scolaire, notamment aux « sortants de SEGPA », auxquels beaucoup de ces CAP sont « réservés ». On note tout de même que les « sorties » hors de tout système éducatif sont en augmentation. Enfin les poursuites d'études de BEP en bac professionnel sont en augmentation mais restent inférieures de trois points à la moyenne nationale.

Les déterminants de cette orientation marquée vers l'enseignement professionnel sont complexes. Le manque d'ambition des familles est une des raisons invoquées. En certains lieux, c'est l'élitisme des enseignants qui est dénoncé ; ce sont eux en effet qui parfois manquent d'ambition pour leurs élèves. En réalité **le manque d'ambition est partagé par tous, élèves et enseignants, et constitue une pente naturelle** dans la région, à l'instar d'autres anciennes régions industrielles, comme l'ont montré des travaux du CEREQ et de la DEP⁷. D'où la **nécessité d'un certain volontarisme de l'institution** pour contrecarrer cette pente naturelle et encourager l'orientation vers la voie générale et technologique. Les politiques académiques n'ont pas toujours été très claires en ce domaine, encourageant à la fois, souvent dans le même texte, l'orientation vers la voie générale et l'orientation vers la voie professionnelle.

Une autre cause est certainement liée à un effet de structures ; **il y a une offre de places excédentaire dans des lycées professionnels de proximité**, qui ne demandent qu'à se remplir avec des jeunes du voisinage ; manifestement ni la région, ni le rectorat ne cherchent à réduire cette offre de façon volontariste alors qu'un pilotage de l'orientation par l'offre de formation serait d'une réelle efficacité.

Une dernière raison vient de la grande faiblesse de niveau d'une partie des collégiens. Contrairement à ce qui est observé dans certaines académies plus favorisées où l'élitisme des enseignants est souvent patent, il apparaît que, dans de nombreux collèges de l'académie de Lille, tout est déjà fait pour « pousser » des collégiens en seconde générale et « donner une chance » aux élèves. Mais le niveau atteint par certains élèves en fin de troisième est parfois si faible qu'il augure mal de la suite. Est-il raisonnable d'envoyer 50 % ou 60 % des élèves en seconde GT dans un collège où la moyenne des notes en mathématiques à l'écrit du brevet est de 5/20, comme la mission l'a constaté dans des collèges où elle s'est rendue ? Dans un des collèges du Douaisis, par exemple, où le *forcing* est patent, seulement 25 % des élèves passés en seconde poursuivent ensuite dans les filières générales (moitié moins que la moyenne nationale), et 40 % redoublent ou sont réorientés (moitié plus que la moyenne nationale). **Ceci constitue une vraie limite au volontarisme des autorités académiques concernant les**

⁷ DEP- Note d'information 06.15 – Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire.

procédures d'orientation. Les conséquences sur les mauvaises performances au baccalauréat sont déjà inscrites dans ces difficultés de fin de collège.

4. Lycées

4.1. Des résultats faibles à tous les examens

Lille apparaît en bas du classement des académies pour tous les examens, y compris professionnels. Dans l'enseignement public, l'académie est classée 27^{ème} pour le baccalauréat général, 22^{ème} pour le baccalauréat technologique, 23^{ème} pour le baccalauréat professionnel, 26^{ème} pour le CAP, 24^{ème} pour le BEP. Pour le baccalauréat général, le taux de réussite est de 75,8 % pour une moyenne nationale de 82,1 %, soit six points de moins. Dans l'ensemble les taux de réussite sont meilleurs dans le Nord que dans le Pas-de-Calais, avec des écarts variables selon les séries de baccalauréat, et qui tendent à diminuer.

Lille apparaît aussi comme l'une des académies où la différence de réussite entre le public et le privé est la plus forte.

Tableau 7
Taux de réussite au baccalauréat

	baccalauréat général	baccalauréat technologique	baccalauréat professionnel	BEP
Public	76 %	71 %	72 %	69 %
Privé	93 %	85 %	84 %	86 %

4.2. Une évaluation de la valeur ajoutée des lycées : un « déficit » de bacheliers

Le rectorat s'attache depuis longtemps à cerner la plus-value des lycées, cette démarche ayant largement précédé celles qui ont ensuite été développées pour les collèges et les écoles, mais étant aussi plus fruste, l'indicateur prenant en compte la situation sociale et l'âge des élèves mais pas leur niveau scolaire à l'entrée en seconde. Les données sont totalement publiques puisqu'elles sont mises en ligne ; le rectorat affiche ainsi pour chaque lycée, compte tenu de sa composition sociale, sa valeur ajoutée par rapport au taux attendu national (la structure sociale de référence étant celle de la métropole), et par rapport au taux attendu académique (la structure sociale de référence étant celle de l'académie).

La direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche classe ainsi Lille parmi les académies où la valeur ajoutée au lycée est une des plus négatives (21^{ème} rang), la forte valeur ajoutée du privé ne compensant pas, compte tenu des effectifs concernés, la valeur ajoutée fortement négative dans le public. Concrètement cela veut dire par exemple que si la valeur ajoutée des lycées de l'académie était la même que la moyenne nationale, l'académie, compte tenu de sa structure sociale et de l'âge des élèves, aurait « dû » produire 1 678 bacheliers de plus que ceux qu'elle a effectivement diplômés, dont 866 bacheliers généraux, 475 bacheliers technologiques et 338 bacheliers professionnels.

Dans les lycées publics, on constate une moins-value importante ; le « déficit » de diplômés en 2005 est de 1201 bacheliers dans les séries générales et de 676 bacheliers dans les séries technologiques. On observe une moins-value particulièrement alarmante en proportion dans les séries STI (déficit de près de 300 bacheliers, 14 % des diplômés de la série) et en ES (420 bacheliers, 12 % des diplômés de la série).

Dans les lycées privés, on constate une plus-value importante ; le « surcroît » de diplômés est de 336 bacheliers dans les séries générales et 200 bacheliers dans les séries technologiques. Cette plus-value a tendance à diminuer au fil du temps.

Tableau 8
Valeur ajoutée au baccalauréat

2005	Bacheliers admis	Bac général	différentiel	Bac technologique	différentiel
privé	admis observés	5.368		2.863	
	admis attendus	5.032	+ 336	2.663	+ 200
public	admis observés	12.189		7.390	
	admis attendus	13.390	- 1 201	8.066	- 676
ensemble	admis observés	17.557		10.253	
	admis attendus	18.423	- 866	10.728	- 475

4.3. Un nombre de bacheliers en baisse depuis 1999, malgré l'augmentation des bacheliers professionnels

Le nombre des bacheliers a augmenté jusqu'en 1999 puis diminué au point de revenir aux performances d'il y a dix ans, ce qui va au-delà des évolutions démographiques. Ceci est cohérent avec la baisse des entrées en seconde générale et technologique à partir de 1997. L'académie de Lille a délivré légèrement moins de baccalauréats en 2004 (36.192) qu'en 1995 (36 483), avec une baisse continue depuis 1999, année où ce nombre a culminé à 38.941.

Le nombre et la répartition des bacheliers « produits » par l'académie résultent de plusieurs paramètres : la démographie, le taux de réussite aux différents baccalauréats, l'orientation post-troisième et post-seconde, enfin les sorties sans qualification.

On a vu que l'orientation post troisième se caractérisait par l'importance de la voie professionnelle sous statut scolaire. Après la seconde générale et technologique, l'orientation à Lille présente, à nouveau, quelques spécificités. Les redoublements en fin de seconde, déjà plus faibles qu'en moyenne nationale, continuent de diminuer (13 %), confirmant l'hypothèse d'un modèle lillois peu confiant dans l'efficacité des redoublements. En revanche les sorties sans qualification reconnue restent nombreuses (plus de 9% des élèves), ce qui place Lille à l'avant-dernier rang des académies métropolitaine.

Les filières technologiques sont en perte de vitesse après une réelle phase d'expansion, le retournement s'étant produit en 1999 en STT et en 2000 en STI ; elles sont revenues à leur niveau de 1994 (12,7 % et 6,8 %), se rapprochant ainsi des moyennes nationales. Les réorientations vers la voie professionnelle augmentent légèrement (5 %). **Le succès de la voie professionnelle après la troisième se fait au détriment des séries technologiques.**

La filière S conforte encore sa suprématie (29,5 %), encouragée par différents dispositifs dans l'académie, mais **la bonne santé de la filière S n'est pas accompagnée de celle des autres séries de la voie générale**, la filière L étant stabilisée depuis 2000 à un faible niveau, et la filière ES n'augmentant que légèrement son poids, qui reste encore modeste. Aussi le poids relatif des différents baccalauréats n'a t-il cessé de se modifier au cours des dix dernières années.

Sur la période, la répartition entre types de baccalauréats a notoirement changé. **La forte augmentation des bacs professionnels (+ 1 308) compense la diminution des bacs généraux (- 975) et celle des bacs technologiques (- 624).** La diminution des bacs généraux est due à un effondrement de la série L entre ces deux dates, qui ne s'est pas traduit par un report sur la voie ES ou S. Peut-être voit-on là un effet non désiré d'une survalorisation de la voie S. En 2004, les bacheliers généraux ne représentent plus que 48,79 % du total des bacheliers (contre 51,08 % en 1995). La diminution des bacs technologiques affecte surtout les séries tertiaires et l'augmentation des bacs professionnels les séries « production ».

Le « profil » de l'académie s'est donc accentué sur la période considérée ; les baccalauréats qui ont augmenté appartiennent à la série S et aux baccalauréats professionnels production, ceux qui ont diminué sont la série L et les baccalauréats technologiques tertiaires. On y trouve la trace d'orientations politiques régulières en faveur des formations « scientifiques et technologiques », jugées plus en phase avec les caractéristiques économiques de la région. Cette meilleure adéquation qualitative n'a pas été suivie d'un essor quantitatif suffisamment important dans ces mêmes filières pour absorber les diminutions subies ailleurs.

Quant à la proportion de bacheliers dans une génération, l'académie de Lille a connu une évolution contrastée avec une première période (1995 à 1999) où cette proportion a crû et

culminé à 63 % en 1999. Depuis 2000, on assiste en revanche à un décrochage de l'académie par rapport à la métropole.

Tableau 9
Proportions de bacheliers dans une génération

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Lille	61,60	63,00	62,20	61,10	63,30	61,10	60,10		59,70	58,50	58,2
Métropole	63,00	61,30	61,50	62,60	61,60	62,80	62,00	61,80	62,80	61,80	62,5

La proportion de bacheliers par génération a baissé de cinq points depuis 1999. Elle s'est éloignée significativement de la moyenne nationale qui a peu évolué: à peine deux points d'écart en 2000, plus de trois points en 2004, quatre points en 2005 ; le taux atteint en 2005 (58,2 %) est le plus bas observé sur la période. Les comportements à l'entrée en seconde à partir de 2002 laissent présager une poursuite de cette tendance.

4.4. Un vivier en baisse pour l'enseignement supérieur ; la nécessité d'une politique d'orientation plus volontariste

L'académie de Lille est celle qui, après Paris, compte le plus grand nombre d'inscrits dans l'enseignement post-baccalauréat (156 665 étudiants en 2004/2005) et celle qui compte le plus d'universités, six universités publiques et une université catholique. C'est aussi, après la Corse, celle des académies métropolitaines qui compte le plus d'étudiants aidés (39,1 % pour une moyenne nationale de 29,6 %).

L'académie est passée, par rapport au taux national de scolarisation dans le supérieur, d'un retard de 24 points en 1985 à un retard de 1 point en 2004. **Après un rattrapage quantitatif considérable jusqu'en 1995, la croissance des effectifs s'est nettement ralentie après 2000. La stagnation des entrées dans l'enseignement supérieur risque de se convertir en baisse des effectifs dès 2006, compte tenu de la démographie lycéenne.**

La baisse du nombre d'élèves de terminale dans les séries générales et technologiques, qui a été environ de – 600 élèves par an, au cours des cinq dernières années, va passer, selon les projections du rectorat, à environ – 800 élèves par an jusqu'en 2012. Ces baisses d'effectifs se répercutent sur l'enseignement supérieur et rendent plus aigu encore le problème de l'alimentation des différentes filières de l'enseignement supérieur.

La création en 1992 des deux universités d'Artois et du Littoral a eu pour effet d'estomper la traditionnelle surreprésentation des filières courtes, mais celle-ci n'a pas disparu, car elle reste portée par les préférences des étudiants et l'abondance de l'offre de formation professionnelle.

Les préférences des étudiants restent très clairement en faveur des filières sélectives courtes. Plus de la moitié des vœux de poursuite d'études après le baccalauréat concernent une filière courte (BTS, DUT, DPCEF), près du double de la capacité d'accueil. Les

bacheliers généraux sont à peine plus de la moitié à faire des vœux d'orientation prioritaires pour les filières universitaires et les CPGE. De leur côté, les bacheliers technologiques et les bacheliers professionnels font des vœux réalistes qui ne privilégient pas les études universitaires (moins de 10 % pour chaque catégorie)⁸.

La préférence pour les filières courtes est d'une certaine façon encouragée par l'abondance de l'offre de formation présente dans la région. Celle-ci se répartit assez généreusement sur l'ensemble d'un territoire au sein duquel la circulation est pourtant relativement facile. Cette offre de proximité a été voulue dans l'intérêt des élèves et dans un souci de promotion de l'égalité des chances. Les bacheliers de l'académie bénéficient donc d'un choix large entre, d'une part, les différentes filières de STS dans les lycées, et d'autre part, dans les universités, les DUT et les licences universitaires.

La politique d'orientation post-baccalauréat est plutôt conçue comme un accompagnement des étudiants que comme un outil de pilotage des flux.

Plusieurs outils ont été développés. Un Observatoire régional des études supérieures (ORES) financé par les universités et la région fournit des statistiques globales sur l'ensemble de l'enseignement supérieur régional. Le CIO de l'après-bac est conçu comme un centre de ressources académique sur l'enseignement supérieur régional ; il constitue un outil de pilotage pour le recteur et le CSAIO. Le CIO travaille avec l'ORES sur les statistiques de poursuites d'études dans l'enseignement supérieur régional, cependant le parti pris de ne communiquer aucune statistique particulière aux établissements oblige le CIO à s'adresser aux différents observatoires des universités pour connaître les universités d'accueil des nouveaux bacheliers, ce qui n'est pas sans poser problème en termes de nomenclatures et de méthodologie.

Au-delà de l'information sur les filières et les métiers, au demeurant bien assurée, la mise en place du LMD introduit un nouveau contexte dans lequel la concurrence entre les différentes filières courtes post-baccalauréat doit, plus qu'avant, se réorganiser en complémentarité intégrant les réorientations et poursuites d'études. Il est urgent de développer une stratégie de solidarité et de complémentarité entre tous les acteurs concernés, y compris la région qui doit s'impliquer dans la détermination des besoins d'emploi à tous les niveaux de formation. Pour l'académie, la première étape est sans doute de mettre en place une commission post-baccalauréat composée notamment de représentants des universités (y compris les IUT) et des lycées, chargée de proposer des mesures visant à harmoniser la carte des formations post-baccalauréat et à réguler l'admission des bacheliers dans les différentes formations.

⁸ La réalité des inscriptions est différente : si 57 % des bacheliers S se retrouvent en université (hors IUT), en revanche c'est aussi le cas de 20 % des bacheliers technologiques et de 10 % des bacheliers professionnels.

5. En résumé

Les principaux enseignements de l'état des lieux présenté ci-dessus sont les suivants : un environnement social globalement défavorisé, et même extrêmement défavorisé pour une fraction de la population, des résultats scolaires faibles, et parfois même très faibles. La faiblesse des résultats par rapport aux résultats nationaux commence dès l'école primaire, avec des effets irréversibles. Le décrochage par rapport aux moyennes nationales s'aggrave au lycée depuis 1997.

L'Etat et les collectivités locales essayent de compenser les handicaps économiques et sociaux, mais les moyens publics ne peuvent pas tout et les difficultés sociales pèsent à l'évidence sur l'école. Mais **aux difficultés réelles s'ajoute un vrai handicap psychologique** car la difficulté sociale hante les discours publics et semble par avance justifier les échecs scolaires. Le rang de classement d'un établissement scolaire dans l'enquête sociale du département est presque toujours mieux connu que ses résultats aux examens. **Le poids des représentations mentales ne prédispose pas à la réussite scolaire car il génère des attentes négatives à l'égard des élèves, ce qui fait entrer le système dans un cercle vicieux de faibles attentes et de faibles résultats, y compris dans des environnements favorisés.**

Les travaux les plus récents sur la valeur ajoutée des établissements scolaires permettent à la fois d'être optimiste et pessimiste. Optimiste, car ils relativisent l'impact du milieu social, et font ressortir d'autres puissants déterminants de la réussite scolaire, liés aux pratiques enseignantes et aux politiques d'établissement : l'école, lorsqu'elle sait s'adapter à ses publics, peut beaucoup. Pessimiste, car ils révèlent aussi que trop d'établissements ne font guère progresser les élèves et fonctionnent surtout comme des lieux d'accueil.

La plus grande efficacité globale de l'enseignement privé, mesurée par les indicateurs de valeur ajoutée, a également interpellé la mission. Même si de nombreux établissements publics ont une forte plus-value et inversement des établissements privés une réelle moins-value, **il y a là manifestement un « effet de système » qu'il est intéressant d'essayer de comprendre**, d'autant plus que, d'après les données du rectorat, l'enseignement privé a des taux d'encadrement bien moins favorables que l'enseignement public et des enseignants en moyenne moins qualifiés.

La mission a considéré que ce problème de niveau scolaire était le problème majeur de l'académie. Les autres caractéristiques : orientation faible vers l'enseignement général et vers les études longues, ou choix d'orientation dictés par la proximité du domicile, lui ont paru secondaires, ou liées au précédent.

L'attention de la mission s'est portée sur quelques facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la plus ou moins grande efficacité du système éducatif lillois : la structure de l'offre de formation professionnelle, le pilotage pédagogique de l'enseignement primaire, celui de l'enseignement secondaire, vu dans une perspective historique.

— Troisième partie —

Une offre de formation professionnelle à repenser

L'enseignement professionnel et technologique représente un poids particulièrement important dans l'offre globale de formation de la région Nord-Pas-de-Calais. **L'académie de Lille présente dans ce domaine quelques spécificités, liées à des choix historiques. La mission a souhaité en examiner la pertinence aujourd'hui.**

Le pilotage de l'offre de formation a été souvent dans le passé dicté par le souci de favoriser le plus possible « l'accueil » des élèves (lycées polyvalents de proximité, diversité de filières offertes partout, CAP « réservés »). Ces choix méritent d'être réexaminés en envisageant **d'autres points de vue tout aussi légitimes mais moins pris en compte**, celui de la réussite et de l'insertion réelle des élèves dans le monde du travail, celui de la réactivité des formations proposées par rapport aux changements économiques.

L'académie, qui avait volontairement développé les filières technologiques au lycée, a vu celles-ci amorcer un repli, dont on mesure mal les conséquences, au bénéfice d'une part de la série S fortement encouragée, d'autre part de la voie professionnelle qui se développe encore. **Ce repli des filières technologiques doit-il être accompagné ?**

L'apprentissage occupe une place très modeste dans la formation professionnelle. Ceci retient l'attention, alors même que des études, synthétisées récemment dans une note du ministère, ont montré que les académies où l'enseignement professionnel prédomine sont plus performantes lorsque l'offre de formation est diversifiée : « Proposer l'alternative de l'apprentissage en plus de la voie professionnelle classique augmente les possibilités de se former, en particulier dans les secteurs professionnels implantés localement, et donc les chances de sortir avec un niveau de qualification de type CAP ou BEP »⁹.

Enfin, toutes ces questions se posent alors qu'une baisse démographique durable affecte l'enseignement secondaire, provoquant **un éparpillement de petites formations qui est coûteux et loin de profiter aux élèves.**

⁹ DEP- Note d'information 06.15 – Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire.

1. Une répartition déséquilibrée des formations professionnelles

1.1. Les BEP : trop de sorties à ce niveau

Même si les effectifs ont tendance à diminuer sous l'effet de la baisse démographique¹⁰, l'orientation vers les BEP est très importante après la troisième et représente le taux le plus élevé de France. Les effectifs de terminale BEP sont de 19.944 en 2004 dont 79 % dans les établissements publics et 21 % dans les établissements privés.

La diminution relative du nombre de divisions ne suit pas celle des effectifs dans les mêmes proportions, ce qui conduit à des effectifs réduits (70 formations ont des effectifs inférieurs à 15 élèves). Les évolutions des effectifs selon les filières sont toutefois diverses. Dans le secteur tertiaire, les formations en comptabilité et secrétariat perdent respectivement 60 % et 38 % de leurs effectifs en 10 ans, alors que la formation vente action marchande progresse de 19 %. Le secteur de la production se caractérise par des formations à effectifs très variables selon le secteur.

Les résultats sont, au niveau du BEP, plus faibles que la moyenne nationale, avec un taux de réussite inférieur de 2 à 5 points (69,2% contre 74,6 % en 2004 ; 86,4 % dans l'enseignement privé).

Le phénomène le plus préoccupant est l'arrêt de la formation à l'issue d'un BEP, car l'insertion est de moins en moins dans la logique de ce diplôme. Seules les formations liées aux métiers du bâtiment (maçonnerie, menuiserie, bâtiment, travaux publics...) peuvent aboutir à un emploi. Pour toutes les autres formations, il est préférable que les titulaires du BEP poursuivent vers un baccalauréat professionnel ou, pour les meilleurs, vers une 1^{ère} d'adaptation. Depuis de nombreuses années déjà les référentiels des diplômes sont conçus en ce sens, sur le fondement d'une « dissociation » entre les BEP, conçus en vue d'une poursuite d'étude, et les CAP, conçus en vue d'une insertion professionnelle.

Trop d'élèves s'engagent dans un BEP sans volonté ou capacité d'aller jusqu'au baccalauréat. La faible mobilité des élèves joue également un rôle dans la mesure où tous les établissements ne peuvent pas présenter la filière BEP- baccalauréat professionnel. **La différence d'effectifs entre les BEP et les baccalauréats professionnels montre une déperdition considérable d'élèves dans le passage d'un niveau à l'autre.** Le taux de poursuite après le BEP, qui s'est pourtant amélioré au fil des ans, reste faible avec un taux de 38,4 % contre 41,2 % au niveau national¹¹.

¹⁰ Ils ont baissé de 20 % (près de 5.000 élèves) en 10 ans, baisse qui affecte davantage l'enseignement public (- 22 %) que l'enseignement privé (- 11 %).

¹¹ Par exemple, dans le Valenciennois, les effectifs de BEP s'élèvent à 1541 élèves alors que les effectifs de terminale baccalauréat professionnel sont de 484. La déperdition est de 70 %.

Cette déperdition n'est pas due à une trop grande sélection : de nombreuses places vacantes existent en effet dans les baccalauréats professionnels. En réalité, la baisse des effectifs n'a été répercutée sur les structures qu'avec retard : 83 divisions ont été ouvertes entre 1995 et 2000 pour 798 élèves nouveaux, c'est-à-dire en moyenne 1 division pour 10 élèves. 15 nouvelles divisions ont encore été créées entre 2000 et 2004 alors que le nombre d'élèves a diminué de 201 pendant la même période. Ainsi, dans l'enseignement public, 53 formations ont des divisions inférieures à 10 élèves ; de même 23 formations dans l'enseignement privé. Il s'agit donc d'une sortie volontaire d'une partie des élèves. **Comme le niveau du BEP ne correspond pas à un niveau d'insertion pour de nombreuses spécialités, cette déperdition signifie bien une sortie de trop nombreux élèves avec une faible qualification.**

L'insertion réelle des titulaires de BEP dans la vie active est difficile à mesurer, ne serait-ce que parce que les statistiques sur l'emploi ne distinguent pas les titulaires de BEP et de CAP. En 2004, 2.129 jeunes sortaient du système scolaire sans qualification et 9.419 sont sortis avec un niveau CAP ou BEP¹². Pour ces jeunes le taux d'emploi¹³ est particulièrement faible, de l'ordre de 9 % pour les sortants sans qualification, 25 % pour les sortants de CAP ou BEP, ces taux ayant encore tendance à diminuer avec le ralentissement de l'activité économique de ces dernières années. La situation est bien entendu très variable selon les domaines professionnels mais ne dépasse 50 % que dans le transport (avec un nombre de sortants relativement faible). Par contre les débouchés apparaissent très fermés dans de nombreuses formations à lourds effectifs comme le commerce, les services administratifs, l'électricité-électronique, le second œuvre du bâtiment ou les services sociaux de proximité.

1.2. Les CAP : une politique trop exclusive d'accueil d'élèves en grande difficulté

Les effectifs globaux des élèves de CAP (1^{ère} et 2^{ème} années) passent de 7.884 à 9.328 entre 1995 et 2004 soit un accroissement de 18 %. Il faut cependant relativiser cette progression qui s'est réalisée essentiellement ces dernières années et s'explique par la fermeture progressive des formations qualifiantes en SEGPA et leur transfert dans les lycées professionnels.

Les élèves issus des classes de SEGPA qui le souhaitent peuvent intégrer un CAP, leur affectation étant prioritaire et prise en compte dans le cadre de la procédure informatisée d'affectation PAM. Or le poids des SEGPA dans l'académie de Lille est particulièrement important : 5,3 % des élèves de collège sont orientés en SEGPA contre 3,9 % au niveau national. L'académie se trouve au 3^{ème} rang national. **Environ 70 % des élèves de SEGPA profitent de cette opportunité et poursuivent ensuite vers un CAP. Cette politique peut être considérée comme une réussite en matière de qualification professionnelle d'élèves en grande difficulté. Elle doit cependant être relativisée par la difficulté d'insertion**

¹² L'entrée dans la vie active des jeunes du Nord-Pas-de-Calais (7 mois après leur sortie de formation) académie de Lille.

¹³ Emploi/emploi+apprentissage+contrat de qualification+chômage.

qu'éprouvent ces jeunes sur le marché du travail, liée à leurs faiblesses en enseignement général ou aux emplois limités sur lesquels débouchent certains de ces CAP.

Le CAP est aussi, au niveau académique, la voie d'orientation privilégiée de la 3^e d'insertion avec un taux de 83,4 %. **Il n'existe en conséquence que peu de CAP accessibles à des élèves issus de troisième générale. Quand la voie professionnelle est demandée ou proposée aux élèves de troisième générale, il s'agit plutôt de celle du BEP.** La brochure de l'Onisep va très clairement dans ce sens. La mission a rencontré à plusieurs reprises des jeunes désireux d'une insertion professionnelle rapide au niveau V qui n'avaient pas été admis en CAP dans les lycées publics, même après une troisième à projet professionnel, l'essentiel des places étant réservées aux sortants de SEGPA ; certains se sont alors tournés vers l'apprentissage privé, d'autres se sont inscrits en BEP sans intention de poursuivre jusqu'au baccalauréat professionnel.

La question d'un arbitrage et d'un rééquilibrage entre CAP et BEP mériterait d'être posée. Si la politique de « CAP réservés », qui permet de mener des jeunes issus de SEGPA à la qualification, ne saurait être contestée dans son principe, on doit s'interroger sur la pertinence des CAP proposés à ces jeunes en termes d'insertion. D'autre part, la part respective des BEP et CAP mérite sans doute d'être réexaminée. Dans la mesure où il y a à la fois des besoins et une demande de qualifications de niveau V dans la région, il est regrettable que de nombreux élèves sortent de la voie scolaire avec un BEP, diplôme souvent moins qualifiant qu'un CAP.

1.3. Les baccalauréats professionnels et technologiques : entre complémentarité et concurrence

Les effectifs en terminale professionnelle s'élèvent en 2004 à 7 445 élèves dont 77 % dans les établissements publics et 23 % dans les établissements privés. Le profil des filières en classe de terminale montre clairement l'importance des baccalauréats professionnels, avec une tendance à l'augmentation de leur poids relatif (17,3 % des élèves de terminale en 2004 contre 15,1 en 1996). Néanmoins les effectifs progressent jusqu'en 2000 (+798) puis régressent ensuite (- 318).

La diminution des effectifs touche essentiellement les formations tertiaires alors que les formations industrielles semblent davantage épargnées. Les effectifs des formations aux baccalauréats professionnels secrétariat et comptabilité chutent fortement. Dans cette dernière formation, de nombreux établissements ont des effectifs inférieurs à 15, et certains inférieurs à 10. Il en est de même dans le secteur de la logistique où les effectifs de certains établissements sont particulièrement faibles. Ces diminutions ne sont pas compensées par l'accroissement dans les sections commerce, service accueil, ventes et restauration. Dans le secteur industriel il n'existe que peu de formations à effectifs élevés : équipement et installations électrique, MSMA, maintenance automobiles-particuliers, et les évolutions sont moins contrastées que dans les formations tertiaires.

Comme pour les CAP et les BEP, les résultats au baccalauréat professionnel sont toujours très inférieurs à la moyenne nationale. En 2004, l'écart est de 5,2 points avec un

taux de 71,8 % contre 77,1 % au niveau national (84,5 % dans l'enseignement privé). Ils sont en forte régression par rapport à 1997 (75,8 %) ou 2000 (74,1 %).

Le taux d'emploi à l'issue d'un baccalauréat professionnel est nettement plus élevé qu'en BEP. Il régresse pourtant dans le secteur industriel avec les difficultés économiques en passant de 52 % (2001) à environ 41 % (2005), et il est nettement plus faible pour les filles (31 %). Ce sont les secteurs tertiaire, administratif et commerce ainsi que l'habillement, la santé et la chimie-biologie qui connaissent la plus grande difficulté d'insertion. A l'inverse, l'hôtellerie-restauration, le bâtiment et la maintenance restent porteurs d'emplois à ce niveau de formation. L'adéquation formation-emploi est certes difficile à réaliser mais pourrait être plus systématiquement recherchée. Ainsi le baccalauréat professionnel « bâtiment : métal, aluminium, verre et matériaux de synthèse » préparé par 7 établissements répartis sur l'ensemble de l'académie n'accueille que 55 élèves soit 8 élèves en moyenne, alors que les débouchés sont assurés.

Les effectifs en terminale technologique sont en perte de vitesse après une phase d'expansion, le retournement s'étant produit en 1999 en STT et en 2000 en STI. Ils sont revenus à leur niveau de 1994. La diminution des bacs technologiques affecte surtout les séries tertiaires mais aussi les séries industrielles. **Entre 1996 et 2004, le nombre des bacheliers professionnels a augmenté de 440 et celui des bacheliers technologiques a diminué de 500. Les deux évolutions ne sont pas sans lien, ce qui suscite une interrogation sur le volontarisme de l'académie en matière d'orientation.**

La filière technologique reste mal identifiée par rapport à la voie professionnelle d'une part, à la voie générale d'autre part, l'une et l'autre attractives pour différentes raisons. Le moment charnière pour l'alimentation des filières technologiques se situe davantage en fin de troisième qu'en fin de seconde, au moment du choix entre BEP et seconde générale et technologique. La présentation des deux voies au moment de l'orientation post-troisième est déterminante. Il existe bien une possibilité de réorientation vers un baccalauréat technologique après un BEP, via une première d'adaptation, mais cette voie est étroite ; même si le taux reste légèrement supérieur au taux national, le nombre d'élèves orientés vers une première d'adaptation a diminué d'environ un quart en dix ans, et ces classes sont progressivement fermées. Parallèlement, l'idée s'est répandue que les baccalauréats professionnels pouvaient également conduire au BTS, ce qui a encore renforcé l'attrait de la voie professionnelle.

La politique volontariste menée au début des années 90 pour orienter les élèves davantage vers la voie technologique a cessé de constituer une priorité. **Une circulaire de 2004 est ainsi un chef d'œuvre d'ambiguïté** qui encourage à parité toutes les voies : « Il est donc nécessaire d'encourager les élèves qui en ont la possibilité à s'orienter vers la seconde de détermination en veillant à maintenir globalement une juste répartition entre la voie générale et la voie professionnelle. En tout état de cause c'est bien entendu l'intérêt de l'élève qui doit prévaloir ».

La baisse des séries technologiques n'est sans doute pas finie et pour la contrecarrer des efforts importants doivent être faits dès le collège. Les salons des métiers, journées portes

ouvertes et autres modalités ont montré leurs limites. Par exemple, dans le district centre de Valenciennes, sur 12 collèges, il n'y a aucun vœu d'orientation pour les options de seconde de STI pour la rentrée 2006, malgré leur promotion par les professeurs de lycée concernés. Une expérience avait été menée pour présenter concrètement les formations industrielles aux élèves de troisième ; elle n'a pas été renouvelée. Il est aujourd'hui beaucoup attendu de la DP3, pour réorienter les flux vers les 2ndes GT et plus particulièrement sur les options ISI et ISP.

L'implantation des options de seconde n'est pas non plus dépourvue d'ambiguïté. Le nombre des bacheliers STI diminue fortement depuis dix ans mais la politique des options menée au niveau académique favorise les options scientifiques, avec l'implantation systématique de l'option MPI laquelle, détournée de son projet initial, est devenue une option d'excellence au lieu d'être une option de soutien.

1.4. Des sections de techniciens supérieurs trop éparpillées

On a souligné un éparpillement des formations en BEP et en baccalauréat professionnel tel que l'on peut légitimement s'interroger sur le maintien de certaines structures. Cette question prend toute son acuité au niveau des BTS. Le poids des filières courtes (DUT-BTS) dans l'enseignement supérieur est sensiblement plus élevé dans l'académie de Lille qu'au niveau national. L'académie se situe au 15ème rang. Les effectifs en 2^{nde} année de STS sont de 7.750 étudiants dont 80 % dans les établissements publics.

Globalement les STS perdent 476 étudiants sur les dix dernières années soit 6 % des effectifs, ce qui, compte tenu de l'évolution démographique, n'est pas considérable, mais qui est susceptible de s'accélérer compte tenu de la baisse des effectifs de bacheliers. Il est à noter toutefois que cette baisse touche exclusivement les sections publiques (- 516 étudiants) et plus particulièrement les sections industrielles (- 420).

Pourtant, malgré cette baisse d'effectifs, les structures augmentent globalement de 34 divisions soit 10,3 % à raison de 15 ouvertures dans le public et 19 dans le privé. Il en découle une diminution de l'effectif moyen par division qui passe globalement de 25 à 21,4 élèves. 35 formations au BTS présentent moins de 50 étudiants à l'examen. Même si des nuances existent selon les sections, **le réseau des STS apparaît aujourd'hui largement surdimensionné, que ce soit dans les sections tertiaires ou industrielles¹⁴.**

De manière générale, la gestion de la carte des formations a abouti à la présence quasi-généralisée partout de toutes les STS, que ce soit du domaine tertiaire ou industriel. Compte tenu des effectifs, il en découle une multiplication des demi divisions et des divisions à très faible effectif. **Cet éparpillement de petites formations est loin d'être favorable aux élèves et peut même obérer la qualité de la formation dispensée :** moins de choix dans les options et dans les stages, moins d'émulation entre étudiants comme entre professeurs et donc moins de dynamisme.

¹⁴ Par exemple, dans le domaine touristique, il existe quatre sections pour 63 étudiants en animation gestion touristique locale et 4 autres sections pour 92 étudiants en ventes productions touristiques ; une cinquième section dans cette spécialité va néanmoins ouvrir à la rentrée 2006.

1.5. La faiblesse de l'apprentissage

Actuellement, il y a 16.483 apprentis dans la région dont seulement 14 % à l'éducation nationale. Cette faiblesse de l'apprentissage tiendrait à l'histoire industrielle de la région qui aurait laissé peu de place à l'activité artisanale, traditionnellement tournée vers l'apprentissage. **Elle résulte en réalité largement d'un choix historique du conseil régional, longtemps hostile au développement de l'apprentissage.** Cette réticence paraît avoir été liée à la fois à des raisons idéologiques et à des raisons financières, l'apprentissage étant plutôt subventionné par la région et les lycées publics plutôt financés par l'Etat ; cet argument est toutefois discutable, tant les financements étatiques et régionaux sont en réalité conjoints dans l'un et l'autre systèmes de formation.

Cette position apparaît rétrospectivement avoir plutôt nui au développement de la formation et de l'insertion des jeunes de la région. L'apprentissage au niveau V apporte ses solutions propres à des jeunes en attente d'insertion rapide et à une partie des questions liées à la difficile adéquation formation-emploi : statut de salariés pour les jeunes, association étroite des professionnels à la direction des CFA, mise à disposition de formateurs spécifiques, autant d'éléments qui peuvent se révéler bénéfiques.

La note de la DEP déjà citée, reprenant les conclusions d'études nombreuses, montre que les régions où la formation professionnelle est la plus performante sont celles où coexistent plusieurs modes de formation des jeunes, chacun ayant ses atouts propres ; à l'inverse les régions où elle est la moins performante sont celles où un mode de formation dominant (tout apprentissage ou tout statut scolaire) s'est imposé.

La politique de la région a récemment changé et le conseil régional a voté un objectif d'augmentation de 40 % des apprentis d'ici à 2009. Le pari est cependant loin d'être gagné et ne pourra l'être que sur la base d'une association étroite des autorités académiques et régionales, tant on est là dans le domaine des compétences partagées.

Le problème de la complémentarité entre les deux systèmes se pose avec d'autant plus d'acuité qu'on a beaucoup attendu avant de s'y attaquer. Aujourd'hui trois facteurs constituent autant de handicaps pour une politique sereine de développement de l'apprentissage : la baisse démographique durable des 15-20 ans qui affaiblit le vivier potentiel, l'offre de formation abondante des lycées professionnels, enfin le désir d'orienter davantage de jeunes vers l'enseignement long. Du reste, malgré un objectif de croissance ambitieux, il faut observer que 9.415 places étaient vacantes en 2005.

Les initiatives récentes vont dans le sens d'une collaboration accrue entre la région et le rectorat, où le dossier est clairement piloté par le DAET. Le Contrat d'objectifs et de moyens (COM) et la convention de partenariat qui l'accompagne, prévoient une priorité sur les petits niveaux de formation, les jeunes de la MGI et les DP6 mais la réalité sera sans doute assez différente, avec des actions aux niveaux 4 et supérieur.

A la rentrée 2006, il est prévu de créer un « CFA académique » regroupant tous les CFA actuels relevant de l'Education nationale (ils sont de tailles très diverses) qui deviendront des

UFA. Ceci correspond à une demande de la région, qui souhaite avoir un seul interlocuteur régional pour l'apprentissage public, et convient aussi au rectorat, qui espère pouvoir améliorer ainsi le pilotage de l'apprentissage dans les établissements scolaires, aujourd'hui défaillant. Les acteurs de terrain devront toutefois rester très impliqués (ne serait-ce que pour la collecte de la taxe d'apprentissage et la recherche et le suivi des contrats d'apprentissage).

Cet effort en faveur de l'apprentissage devra s'accompagner, une fois le CFA académique en place, d'une remise en état du service académique d'inspection de l'apprentissage, actuellement non opérationnel.

1.6. Un mot des politiques d'orientation et d'insertion

En matière d'orientation dans le second degré, l'académie a pâti de l'effacement puis de l'absence d'un véritable CSAIO auprès du recteur. On a cité plus haut un exemple de circulaire d'orientation dépourvue de portée et d'intérêt. Le réseau des conseillers d'orientation et des inspecteurs de l'orientation n'a plus été piloté depuis longtemps. Les inspecteurs de l'orientation placés auprès des inspecteurs d'académie ont souffert d'un sentiment de dépossession, le rectorat ayant correspondu directement avec les quatorze coordonnateurs de bassins et ayant pris directement en charge le paramétrage du logiciel d'affectation des élèves (PAM). Un problème général de pilotage de l'orientation est donc sensible dans l'académie. Ce manque vient récemment d'être comblé et un CSAIO a été nommé à la rentrée 2005, mais il reste fort à faire pour réellement piloter les réseaux de l'orientation et les remobiliser sur des objectifs clairs.

Quant à l'insertion des élèves dans la vie active après leur sortie du lycée professionnel, elle est très généralement non suivie. Quel que soit le niveau, il est rare que les équipes pédagogiques suivent le devenir de leurs élèves en fin de scolarité (même lorsque leur insertion est bonne, et que cette information serait de nature à motiver enseignants et élèves). Les professeurs sont objectivement incapables de dire si leur formation débouche ou non sur un emploi. Les enquêtes IVA ne leur parviennent pas. Les inspecteurs n'en ont pas une meilleure connaissance.

2. Une carte des formations professionnelles qui a souffert d'un manque de pilotage

2.1. Une absence de schéma régional jusqu'en 2005

Depuis 1993, la région s'est vu confier une mission de coordination de l'ensemble des actions des différentes institutions en charge de formation professionnelle¹⁵, à travers l'élaboration du Plan Régional de Développement des Formations professionnelles (PRDF). La loi du 13 août 2004 l'a confirmée dans son rôle de pilote de l'offre de formation professionnelle des jeunes et des adultes.

¹⁵ Éducation nationale, Agriculture, Direction du Travail, ASSEDIC, ANPE ...

Dans la région Nord-Pas-de-Calais, le dernier schéma date de 1995. **Entre 1995 et 2005, il n’y a eu aucune référence à un schéma fixant des ambitions et des objectifs régionaux dans le domaine de la formation professionnelle**, et aucune réflexion globale et prospective sur l’offre de formations et son évolution souhaitable.

Les opérations annuelles de préparation de rentrée ont fait l’objet de réunions de travail entre les services de la région et les services du rectorat : elles étaient mensuelles jusqu’en 2002, sont devenues plus irrégulières ensuite, et à partir de 2004, ne se sont tenues qu’entre « techniciens ». **La principale stratégie de la région en matière d’offre de formation a été de s’opposer résolument à toute fermeture de lycée**, ce qui a évidemment pesé lourd sur les choix du rectorat, contraint de fermer des divisions un peu partout sans disposer de la marge de manœuvre qu’aurait représentée la fermeture de quelques très petits lycées. **Il n’est pas sûr que la région ait bien mesuré l’impact négatif sur le système éducatif régional de ce refus systématique.**

Depuis 2005, un changement s’est opéré et une procédure de définition d’un « schéma régional des formations » et d’un « plan régional de développement des formations professionnelles » s’est engagée. De nombreuses études ont été publiées ou sont en cours d’élaboration. La dynamique des relations entre région et rectorat devrait être relancée. La région a organisé des réunions de travail avec les chefs d’établissement dans tous les bassins et une consultation des branches professionnelles. Dans un souci de cohérence globale, ce schéma de formation doit s’articuler au « schéma régional de développement économique » et au « schéma régional d’aménagement et de développement du territoire ». Il est tout à fait logique que cette vision stratégique du développement économique constitue une base de réflexion pour l’évolution et la mise en cohérence de la carte des formations.

Il est impossible pour la mission d’aller plus loin dans l’analyse des intentions de la région et des possibilités de collaboration effective avec l’Education nationale, car **les élus régionaux n’ont pas répondu aux demandes d’entretien**, pourtant réitérées, qui leur ont été adressées, contrairement à la pratique observée dans toutes les autres régions de France, lors de travaux d’évaluation comparables.

2.2. Un pilotage académique faible et à géométrie variable

Les DAET ont joué un rôle variable dans l’élaboration des cartes de formation. Autrefois le terme de « vice-recteur » a pu être employé pour exprimer la suprématie exercée dans un processus de décision qui laissait largement de côté les IA-IPR, les IEN et les chefs d’établissement. Le DAET conduisait les réflexions et les négociations entre la région, qui trouvait là un interlocuteur de poids, et le pôle financier du rectorat. Cette époque fait désormais partie de l’histoire ancienne de l’académie.

Le rôle du DAET a ensuite été volontairement réduit, et les responsabilités ont été déconcentrées largement dans les bassins. L’inconvénient de cette innovation a été un appauvrissement considérable de la capacité d’expertise du rectorat sur l’évolution de l’offre de formation académique, puisque l’essentiel des travaux avaient lieu théoriquement dans les

bassins. Aujourd'hui un nouvel équilibre se cherche, les bassins jouant un moindre rôle et le nouveau DAET essayant de reconstituer une force d'expertise et de pilotage au rectorat.

Pendant quelques années, les coordonnateurs de bassin ont joué un rôle important de force de proposition dans le domaine de l'offre de formation. Appelés « administrateurs scolaires », déchargés à mi-temps, disposant de locaux propres, d'un secrétariat et d'un « bureau » auquel participaient un IA-IPR, un IEN STI et un IEN économie et gestion, les quatorze coordonnateurs étaient chargés de recueillir, d'orienter et de synthétiser les demandes des chefs d'établissement du bassin. La procédure était assez lourde, comprenant des contacts nombreux avec les milieux économiques, une visite de chaque établissement ayant déposé un projet d'ouverture et une réunion plénière des chefs d'établissement. Au total, elle durait trois mois. Une proposition du bassin était ensuite élaborée et proposée au rectorat qui décidait des derniers arbitrages. Une négociation avec la région déterminait les derniers choix.

Au fil des changements de recteurs, le rôle des bassins s'est amoindri, cette évolution étant liée aux désillusions provoquées par le mode de fonctionnement précédent et à la nécessité absolue de rendre des postes chaque année. Peu de coordonnateurs de bassin ont réussi à donner une visée stratégique aux opérations annuelles d'ouverture et de fermeture de divisions. **Cette vision prospective par bassin, que ni la région ni le rectorat n'avaient pris la peine d'élaborer, n'a pas non plus surgi spontanément du terrain, à une ou deux exceptions près¹⁶.** Peu à peu les « réflexions sur l'offre de formation des lycées » se sont réduites à la « préparation annuelle de la rentrée suivante », opérations sur lesquelles le rectorat a repris la main avec le souci légitime d'ajuster l'offre à la baisse démographique des lycées.

De leur côté, les inspecteurs pédagogiques se sont sentis trop souvent ignorés dans leur mission d'expertise. Depuis 1997-98, les inspecteurs territoriaux ont été consultés pour donner un avis sur les propositions des bassins mais sans être directement sollicités en tant qu'experts pour faire des propositions de réaménagement de la carte des formations. Face aux demandes d'ouverture faites dans les établissements, les inspecteurs territoriaux se sentent souvent frustrés de ne pouvoir pleinement faire valoir leur connaissance du terrain et des disciplines technologiques et professionnelles. Il est paradoxal qu'une académie telle que Lille, caractérisée par le poids de son enseignement professionnel, sous-utilise ainsi sa principale ressource d'expertise.

¹⁶ Comme dans le bassin de Roubaix-Tourcoing, en raison de l'investissement particulier de l'administrateur scolaire en poste de 1998 à 2003.

2.3. Un manque de principes directeurs, sinon celui de « l'accueil » des élèves, qui laisse le champ libre aux approches purement comptables et aux jeux d'influence locaux

La reprise en main par les gestionnaires de la carte des formations en lycée peut se comprendre, car l'académie a des objectifs de fermeture de postes à respecter, liés à la forte baisse démographique, et ni le conseil régional, ni le « pôle pédagogique » du rectorat, ni les bassins, n'ont été en mesure jusqu'ici de proposer un schéma prévisionnel stratégique permettant de conduire les restructurations nécessaires dans les lycées de la région. **Aucune procédure prospective ne s'est imposée dans l'académie, qui pourrait faire consensus et guider le travail des gestionnaires. Les choix se font donc à la marge, de façon un peu arithmétique, et sans visibilité à moyen terme, dans un contexte de poursuite inéluctable de fermeture des postes liée à la baisse des effectifs.** Cette manière de faire ne peut satisfaire personne, à commencer par les chefs d'établissement qui ne connaissent pas leur structure à moyen terme.

Les lycées professionnels de l'académie de Lille sont globalement de taille moyenne¹⁷. L'académie a peu d'établissements de petite taille. Toutefois, **si les établissements ne sont pas globalement « trop petits », beaucoup présentent une offre de formation atomisée,** chaque formation devenant « trop petite » au fil de l'érosion des effectifs.

La carte des formations professionnelles et technologiques actuelle garde la trace de principes énoncés autrefois dans un contexte de démographie élevée et de choix idéologiques privilégiant le rôle social des lycées sur d'autres critères.

Ainsi dans les années 80, la croissance des effectifs a conduit à installer des STS dans tous les établissements qui disposaient de la voie technologique, avec le souci d'équilibrer le département du Nord et celui du Pas-de-Calais. Le manque de mobilité des jeunes était souvent évoqué pour multiplier les formations de proximité.

Dans un contexte de baisse démographique, le coût de certains investissements n'est plus justifié. Par exemple le BTS productique mécanique a connu un fort développement dans les années 80 puis a fortement régressé compte tenu des difficultés de la filière industrielle. BTS de haute technologie, coûteux en matériel, il est implanté dans douze lycées : neuf d'entre eux hébergent aujourd'hui une formation réduite à une ½ division, dont trois dans un rayon de trente kilomètres.

Dans l'élaboration de la carte des formations professionnelles, l'analyse des besoins économiques a été seconde par rapport au souci de faire de chaque bassin un mini système éducatif complet, disposant de toute l'offre de formation dans le domaine tertiaire et industriel. Il s'agissait d'accroître ainsi l'égalité des chances, avec l'argument, qui s'est avéré assez théorique, qu'un jeune pouvait travailler ailleurs que dans le bassin où il étudiait. Etant

¹⁷ 29 % ont une taille supérieure à 600 élèves contre 16,3 % au niveau national.

donné la taille des bassins de l'académie de Lille, un tel principe pouvait se comprendre. Pour l'appliquer, on pouvait choisir d'implanter les formations dans des établissements polyvalents, ou de spécialiser l'offre de formation dans certains lycées, en recherchant la complémentarité. Les deux tendances semblent avoir été suivies, selon les bassins et les rapports de force en présence.

Le jeu des rapports de force et d'influence est du reste infini, faute d'un cadre pluriannuel défini par le rectorat et opposable à tous, car la rotation des personnes est rapide alors que les processus en matière de restructuration des lycées sont nécessairement très longs (dix ans entre les premières concertation avec les milieux économiques et les derniers aménagements matériels et déménagements d'enseignants et d'élèves).

Finalelement les décisions ont résulté d'initiatives personnelles, de contraintes budgétaires et de projections démographiques à l'année. Les critères objectifs côtoient **l'influence de chefs d'établissement dynamiques et communicants**, qui ont tendance à s'adresser directement à la région, tendance qui s'est accentuée ces dernières années avec le changement rapide des recteurs. **Le poids des élus est également très important**, eux aussi étant motivés d'abord par des enjeux exclusivement locaux, en l'absence de cadre d'ensemble reposant sur des analyses partagées.

2.4. La création d'une nouvelle dynamique

La région Nord-Pas-de-Calais termine les travaux d'élaboration d'un « plan régional de développement des formations professionnelles ». Une relance de l'apprentissage a été décidée. La mise en cohérence des différentes voies de formation est donc plus que jamais nécessaire. L'adoption d'un « schéma régional de développement économique » permet d'espérer que la prospective en matière de formation professionnelle sera articulée aux perspectives de développement économique de la région. **La nouvelle dynamique régionale suscite beaucoup d'espoir** au sein de l'Education nationale, qui a besoin des réflexions stratégiques de la région pour définir sa planification.

Le rectorat a pris des mesures permettant de s'inscrire dans la démarche initiée par le conseil régional. Un groupe de travail, comprenant les conseillers techniques du recteur, le secrétariat général, quatre IPR-STI et Economie-gestion ainsi que le doyen des IEN, a été constitué pour répondre aux propositions de la région dans le cadre du PRDF. Les IEN, oubliés dans un premier temps, devraient être intégrés au groupe et participer à la réflexion.

Les représentants des chefs d'établissement paraissent préoccupés par l'élaboration d'une stratégie académique concernant l'évolution du réseau des lycées et leur structure pédagogique à terme. **Le rectorat aurait tout intérêt à exposer clairement sa politique et à préciser les procédures, dont les chefs d'établissement ne devraient pas être exclus.**

Les axes directeurs d'une réorganisation de l'offre de formation sont simples dans leur principe : d'une part une meilleure articulation avec les évolutions économiques, que les

travaux de la région devraient contribuer à mieux mettre en valeur ; d'autre part un regroupement de formations plus efficient dans les établissements scolaires.

Dans l'enseignement professionnel, on considère au niveau national que les lycées sont plus performants lorsqu'ils sont capables d'offrir des formations à tous les niveaux, sous tous les statuts, et dans plusieurs domaines connexes, à l'intérieur d'un champ professionnel significatif pour les employeurs. Ils répondent ainsi mieux aux besoins diversifiés des entreprises comme des élèves ; c'est la logique du « lycée des métiers », promue depuis plusieurs années par le ministère. On est très loin de ce schéma dans l'académie de Lille.

Dans l'enseignement général, où l'orientation des élèves se poursuit au delà de la classe de seconde, on considère qu'il est plus bénéfique pour les élèves de se trouver dans des lycées qui ne soient ni trop petits ni trop spécialisés, de façon à offrir un choix d'options et de parcours réel. La situation des lycées généraux et technologiques de l'académie de Lille est à cet égard diversifiée ; dans plusieurs villes, les lycées constituent d'assez grosses structures, mais à Roubaix par exemple, la mission estime que l'offre de formation nuit à une bonne orientation des élèves¹⁸.

Le rectorat a initié deux chantiers complémentaires en parallèle : les réseaux de convergence et d'excellence (RCE) et les lycées des métiers.

Le projet de RCE s'articule autour de la mise en réseau de plusieurs établissements qui offrent des formations d'excellence dans certaines filières, du CAP au master. Ils concernent trois thématiques importantes pour l'économie de la région : matériaux innovants, transports, et hôtellerie-restauration-tourisme. Chacun est pris en charge par un des conseillers techniques du recteur.

Cette politique n'est pas sans lien avec la notion de lycées des métiers. **L'académie de Lille est une des rares académies à n'avoir labellisé à ce jour aucun lycée des métiers.** Certains risques ont été mis en avant pour expliquer ce manquement, notamment le fait de donner des moyens supplémentaires à des établissements déjà favorisés, ou de renforcer l'image déjà forte de certains lycées au détriment d'autres. **On peut voir là l'effet d'une préférence pour l'égalité de traitement qui est très forte dans l'académie, et qui parfois inhibe les initiatives.** Le projet académique 2004-2007 parlait bien de « permettre le développement de pôles professionnels et technologiques vers l'éducation et la formation tout au long de la vie », mais le lycée des métiers n'était qu'évoqué et aucune labellisation n'a été faite à ce jour. Une autre raison a joué un rôle important : le changement de recteur au moment de la validation du travail de labellisation réalisé par les corps d'inspection. La procédure avait été initiée par un recteur, mais fut abandonnée par son successeur.

La relance du lycée des métiers fait partie des axes stratégiques définis par le nouveau recteur. Un groupe de travail a été constitué pour faire des propositions sur ce thème ainsi que sur les RCE. L'idée paraît être de ne pas se livrer à une profonde restructuration des lycées mais plutôt de mettre en œuvre un « réseau de lycées des métiers », où plusieurs établissements partenaires couvriraient ensemble tous les niveaux et types de formation relatifs à une filière

¹⁸ Voir annexe 3.

(sous statut scolaire et sous apprentissage). L'étude a commencé par le ciblage de dix-huit pôles de métiers, puis des lycées qui pouvaient entrer dans ces pôles, en déterminant pour chacun d'eux un lycée « tête de réseau ». Certains petits lycées de proximité polyvalents (une vingtaine ont été repérés) ne pourront sans doute pas intégrer un réseau du fait de leur absence de caractère professionnel nettement affirmé et de leur petite taille.

Les deux démarches précitées sont intéressantes pour l'académie si elles accompagnent la réflexion plus globale sur la restructuration de l'offre dans les lycées. **Elles le seront moins si la démarche de mise en réseau sert seulement à éviter d'aborder franchement le problème de l'éparpillement des petites formations et la fermeture inéluctable de quelques établissements.**

— Quatrième partie —

Un pilotage pédagogique difficile du premier degré

1. Une académie, deux départements

Il faut impérativement intégrer le poids du gigantisme pour définir de manière optimale le mode d'impulsion, de direction et d'évaluation du premier degré dans l'académie de Lille. Près d'un demi million d'élèves (470.000) sont scolarisés dans les quelque 2.000 écoles maternelles et élémentaires de cette académie. Le Nord compte 300.000 écoliers, le Pas-de-Calais 170.000.

La centralisation récente de la répartition des emplois au niveau académique n'a pas véritablement altéré le poids de l'échelon départemental sur la gestion du premier degré, même si elle encourage le travail commun et l'harmonisation des pratiques, et le pilotage pédagogique des circonscriptions reste exclusivement une affaire départementale.

La liaison avec le niveau académique, en particulier avec les corps d'inspection pédagogique, est rare ; elle est limitée à quelques sujets pour lesquels l'impulsion nationale a été forte. **L'exemple du dossier des langues vivantes montre la lourdeur inhérente à une démarche coordonnée au niveau académique :** le pilotage des opérations est assuré par un groupe académique qui associe les IA/IPR et les IEN langues vivantes, les deux inspecteurs d'académie et leur chargé de mission départemental, ainsi que des cadres administratifs ; ce groupe fédère aussi le travail des sous-commissions académiques : assistants étrangers, sections européennes, ELVE, TICE ; l'ensemble est animé par un « délégué académique à la carte des langues ».

Les dossiers pédagogiques les plus récents, tels la mise en œuvre des PPRE ou la relance de l'éducation prioritaire, ont été impulsés par chaque département. La coordination académique n'est apparue que tardivement et **l'existence d'un groupe de pilotage ou d'impulsion académique trouve difficilement sa place dans le paysage départemental.**

L'essentiel de l'impulsion pédagogique départementale a pour cadre le conseil d'inspecteurs chargés de circonscription, qui prend des formes différentes selon que l'on observe le Nord ou le Pas-de-Calais. Le nombre de circonscriptions (35 dans le Pas-de-Calais et 60 dans le Nord)

implique une organisation particulière, le conseil plénier n'étant souvent qu'une instance de gestion et de validation de propositions.

Dans le département du Nord, une organisation sectorielle avait été mise en place, les trois inspecteurs d'académie adjoints « résidaient » dans trois grands bassins (Lille, Dunkerque et Valenciennes), ils disposaient d'une certaine autonomie de gestion et d'animation. Cette organisation avait été abandonnée à la fin des années quatre-vingt-dix au profit d'une recentralisation. Aujourd'hui, une forme d'équilibre semble avoir été trouvée. Les IA adjoints disposent d'une autonomie sur un territoire particulier, mais « résident » à Lille et participent hebdomadairement à la réunion d'une équipe de pilotage restreinte. Les IEN sont organisés en groupes de travail permanents (18 actuellement), qui préparent les décisions sur toutes les questions importantes. L'inspecteur d'académie et ses adjoints consultent régulièrement les organisations syndicales d'inspecteurs qui comptent des leaders anciens et reconnus. Enfin, un directeur des ressources humaines départemental contribue à soutenir une stratégie d'animation et d'impulsion des cadres du premier degré. Les effets de cette organisation sont perceptibles tant au niveau de l'harmonisation des critères de l'évaluation des enseignants qu'à celui de l'impulsion.

Dans le Pas-de-Calais, le conseil d'IEN mensuel tient encore toute sa place, mais il est lourd et souvent précédé ou suivi de groupes de travail plus restreints et thématiques. Les inspecteurs d'académie sont aussi territorialisés, mais leur influence sur l'animation du premier degré est plus réduite, à l'exclusion de missions départementales comme l'éducation prioritaire ou l'AIS.

2. La circonscription : le cœur du pilotage pédagogique du premier degré

Comme partout, les circonscriptions sont de taille variable, en dépit de redécoupages permanents. Leur logique territoriale est souvent complexe : ici, ville moyenne découpée en trois entités sous prétexte d'associer des milieux différents, ailleurs, au contraire, volonté de préserver l'unité urbaine pour n'avoir qu'un représentant de l'Etat face à la collectivité ; dans l'ancien bassin houiller, déjà divisé par les limites départementales, les frontières de circonscription ne recouvrent aucune logique, si ce n'est celle de mécontenter le moins possible.

La photographie du corps des inspecteurs de l'éducation nationale traduit deux caractéristiques apparemment contradictoires : une grande stabilité liée à un recrutement endogène dans bon nombre de circonscriptions et une rotation trop rapide dans quelques autres territoires. Cette situation est la conséquence du manque d'attractivité de l'académie, renforcé par la tradition de recrutement local et la crise de recrutement des années quatre-vingt dix.

L'encadrement par la circonscription du premier degré reflète simultanément une grande continuité et la difficulté de s'adapter aux exigences souvent contradictoires d'un empilement de priorités. Au contraire de l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire peut donner

l'impression d'avoir été peu touché par les réformes de structures. Les circonscriptions du premier degré continuent par exemple à assurer leurs trois missions traditionnelles : inspection, gestion, animation, conservant pour ce faire les aides pédagogiques et administratives que sont les conseillers pédagogiques (beaucoup plus stables que les IEN), et les secrétaires de circonscription. Il convient toutefois de noter que, sous l'effet des politiques nationales et académiques ainsi que des évolutions culturelles et sociales, l'accomplissement de ces missions est devenu beaucoup plus complexe et l'inspection individuelle ou même la présence de l'inspecteur dans les écoles sont moins fréquentes.

2.1. Une difficulté pour les IEN à se centrer sur l'essentiel

L'enrichissement constant de l'enseignement primaire par l'arrivée de nouveaux enseignements tels que l'informatique et les langues étrangères, l'accumulation d'expériences pédagogiques conjoncturelles, parfois médiatiques, accompagnées le plus souvent de protocoles d'enquêtes et d'évaluations lourds et finalement peu exploités multiplient sans cesse les priorités et les comptes rendus.

De même, l'apparition de territoires nouveaux (zones et réseaux d'éducation prioritaire, regroupements pédagogiques intercommunaux concentrés ou dispersés, bassins, etc.) et la sollicitation quasi-permanente de l'éducation nationale dans le cadre des multiples actions interministérielles (politique de la ville, loi de cohésion sociale, actions de prévention, sécurité routière, environnement, Europe, journées nationales diverses, etc.) obligent les inspecteurs et leurs collaborateurs à assister à de multiples réunions et comités de pilotage qui s'ajoutent à ceux mis en place par l'institution scolaire pour son fonctionnement propre, contribuant ainsi à disperser les ressources et les énergies. Ainsi, les bassins d'éducation, malgré une histoire tourmentée, ont mobilisé au moins formellement les circonscriptions, même si le contenu des travaux réalisés à ce niveau a rarement concerné le premier degré : les inspecteurs ont été associés à l'animation des bassins soit en qualité d'animateurs ou « d'administrateurs », soit dans les « bureaux ». **Tout cet investissement sur la périphérie de l'école a incontestablement nui à l'efficacité de l'action sur le cœur de l'école.**

Ce constat, qui ne caractérise pas seulement l'académie de Lille, y prend toutefois une acuité particulière compte tenu de l'ampleur prise par les « actions partenariales ». La volonté de compenser les handicaps culturels par de nombreuses interventions extérieures est particulièrement nette dans les réseaux d'éducation prioritaire, qui constituent une donnée majeure de l'académie (110 réseaux). Ce partenariat doit être intelligemment articulé aux apprentissages scolaires pour être réellement bénéfique aux élèves ; dans le cas contraire, il fait courir aux enseignants et aux élèves le risque d'une dispersion d'énergie tout à fait nuisible aux apprentissages. Le rapport sur l'enseignement en ZEP analyse longuement ce qui constitue un risque d'aboutir finalement à l'effet inverse de celui recherché : « Plus encore qu'ailleurs, de nombreuses interventions de personnels divers constituent dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire une entrave à l'efficacité pédagogique alors qu'elles pourraient apporter un avantage dans un travail collectif bien organisé... Les intervenants extérieurs, souvent très (trop) généreusement affectés par les municipalités, conduisent des projets censés compenser des carences culturelles mais qui n'ont souvent que peu à voir avec

les apprentissages en cours, même si des liens thématiques existent dans l'esprit des concepteurs. Des apports qui pourraient trouver leur justification hors temps scolaire en terme d'enrichissement culturel contribuent à grever le temps proprement scolaire ... Les activités culturelles et artistiques, souvent conduites avec le concours d'un intervenant extérieur, sont rarement exploitées du point de vue cognitif et éducatif »¹⁹.

L'observation des écoles où les résultats sont les meilleurs aux évaluations nationales montre non seulement qu'il n'y a pas de fatalité de l'échec scolaire mais permet de formuler des hypothèses quant aux facteurs de réussite. La responsabilité des maîtres, l'exigence vis-à-vis du travail quotidien des élèves, la structuration de l'enseignement, l'orchestration rigoureuse du travail d'équipe, sont les seuls facteurs déterminants.

Un effort tout particulier mérite d'être fait pour améliorer l'efficacité de l'école maternelle, pourtant objet de fierté dans la région, pionnière depuis un siècle pour la prise en charge de la petite enfance. L'académie scolarise près de 60 % des enfants de deux ans, taux le plus élevé de France. Cette spécificité est revendiquée par tous comme un droit acquis, avec la perspective d'un rééquilibrage entre zones favorisées, bien desservies, et zones défavorisées, où la scolarisation est moindre. Mais le vrai problème est ailleurs, dans la relative inefficacité de cette scolarisation précoce et de la maternelle en général, qui ne corrige que très peu les écarts culturels, linguistiques et langagiers initiaux. L'inspection générale de l'enseignement primaire identifie ainsi les principaux manques de la maternelle : un travail insuffisant sur la structuration du langage oral, sur la conscience phonique, la richesse lexicale, la capacité à raconter, la motricité fine, le graphisme. On peut espérer que le diagnostic étant posé, la correction de ces manques est en cours²⁰.

2.2. Un bilan mitigé de l'inspection individuelle

L'inspection individuelle reste la mission considérée par tous (inspecteurs d'académie et IEN), comme essentielle. Pourtant, la lecture des rapports d'inspection est assez décevante. Ils sont souvent stéréotypés, particulièrement dans les rubriques qui décrivent le cadre de l'école ou de la classe, et les conseils restent assez discrets. **De manière générale, les louanges l'emportent massivement.**

Les enseignants apparaissent majoritairement sérieux, consciencieux, dynamiques, impliqués et courtois ; ils respectent au moins formellement les programmes et les instructions officielles. Les disciplines observées sont caractéristiques des pratiques habituelles des inspecteurs dans le premier degré : on évalue massivement en français, en revanche les mathématiques sont moins observées, et les autres champs disciplinaires sont quasiment ignorés dans les cycles élémentaires. Les IEN relayent-ils, en matière d'évaluation, la priorité nationale en faveur de la maîtrise de la langue ou traduisent-ils la réalité des pratiques en classe ? **La place faite aux résultats des élèves est souvent limitée.** Les remarques portent sur les programmes trop formellement mis en œuvre, sur l'utilisation abusive de fichiers et de

¹⁹ Rapport sur l'enseignement en ZEP. IGEN-IGAENR – 2006.

²⁰ Signalons l'excellent travail de réflexion mené par quelques IEN du Nord en étroite relation avec l'Ecole d'orthophonie de Lille.

photocopies, sur les équilibres dans les apprentissages fondamentaux. **Toutefois, on note que des recommandations précises concernant des questions aussi fondamentales que la prise en charge de la difficulté scolaire, des références aux évaluations nationales ou plus généralement à l'évaluation et la prise en compte des acquis des élèves sont de plus en plus nombreuses, même si elles ne sont pas encore systématiques.**

Enfin, la mission ne peut que regretter l'impact modeste de l'inspection dans le domaine de la gestion des ressources humaines du premier degré : la notation est particulièrement encadrée malgré les efforts de différenciation, les promotions et le mouvement sont exclusivement fondés sur un barème qui fait la part belle à l'ancienneté générale de service, et les départs en formation répondent à des critères qui échappent aux inspecteurs. Comment ces constats ne seraient-ils pas démobilisateurs ?

3. Vers une reprise en mains du premier degré : un renouveau dans le pilotage des cadres

Les inspecteurs de l'académie de Lille disposent de conditions de travail très correctes et d'une autonomie matérielle qu'ils apprécient. Les inspecteurs de l'enseignement primaire sont globalement compétents, beaucoup sont excellents, et rares sont ceux qui posent problème. Ils inspectent les maîtres dont ils ont la charge selon une régularité satisfaisante ; ils ont le plus souvent constitué des tableaux de bord pour piloter leur circonscription.

Mais la conscience professionnelle n'exclut pas le risque que chacun travaille dans son coin, avec ses outils et ses priorités. Un autre risque, tout aussi réel, est que les inspecteurs, accaparés par les tâches de gestion, jouent un rôle insuffisant sur le terrain pédagogique, les écoles étant alors laissées à elles-mêmes dans ce domaine, pour le meilleur et parfois pour le pire. La mission, au cours de ses visites, a eu la curieuse impression que nombre d'écoles primaires vivaient sur leur lancée, avec peu de références aux enjeux nationaux et une ambition de réussite pour les élèves assez limitée.

La question du pilotage des cadres est donc cruciale. Ce sont eux qui accompagnent, conseillent, soutiennent les écoles. L'affichage des priorités communes doit être clair, pour que chaque inspecteur de circonscription les traduise en actions, dans son travail quotidien auprès des écoles et dans l'animation de sa circonscription. La liaison entre l'inspecteur d'académie et les IEN doit être directe et dynamique malgré leur nombre, et les outils de travail harmonisés.

On peut citer l'action entreprise dans le Nord pour essayer de provoquer une véritable « mobilisation pédagogique » du département. Elle passe notamment par une plus grande « mise sous tension » des cadres que constituent les soixante inspecteurs de circonscription, et un recentrage des priorités sur l'amélioration des résultats des élèves.

La plus grande attention aux résultats scolaires de chaque école s'est déjà traduite par la mise au point d'indicateurs précis sur les performances des élèves et sur la plus-value des écoles²¹. Ces indicateurs sont diffusés dans chaque circonscription, présentés en réunion d'IEN et commentés. Dotés de ces outils, les IEN sont chargés individuellement, par lettre de mission signée de l'inspecteur d'académie, d'améliorer les résultats des écoles de leur circonscription, notamment de porter ceux-ci au niveau des moyennes départementales en trois ans. Pour chaque inspecteur, des objectifs quantitatifs apparaissent donc fixés en français et en mathématiques ; s'y ajoutent des objectifs en matière d'action culturelle et d'éducation à la citoyenneté.

Les projets d'école, qui seront renouvelés à la rentrée 2006, devront décliner les objectifs et modes d'action nécessaires pour rendre opérationnels ces axes prioritaires. Cet outil remplace dans le premier degré les documents que les collèges et les lycées doivent présenter annuellement à leur conseil d'administration, et nécessite un minimum de démarche réflexive de la part des écoles. Les animations pédagogiques et le plan de formation seront centrés sur les besoins prioritaires des enseignants. L'inspecteur d'académie dispose d'autres leviers d'action : crédits pédagogiques, moyens supplémentaires liés à l'éducation prioritaire, animations pédagogiques, inspection des enseignants, même si son influence en matière de gestion de personnel reste faible.

Les nouvelles modalités d'inspection individuelle devraient permettre de mieux connaître et évaluer le travail des enseignants. Après une période de flottement au cours de laquelle les inspecteurs de circonscription, particulièrement ceux du Nord, avaient peu inspecté, les inspecteurs d'académie ont remobilisé leurs troupes grâce à une réflexion menée au niveau départemental sur la fonction de l'inspection et sur sa prise en compte. Préparée par des groupes de travail et par plusieurs conseils d'inspecteurs, les critères, modalités et priorités de l'inspection ont été revus. Dans le département du Nord, cette réflexion a abouti à la mise en œuvre d'une grille d'évaluation accompagnée d'un outil de suivi de l'inspection individuelle tout à fait intéressant. Les conséquences de ce travail sont déjà perceptibles, tant pour le nombre de maîtres évalués que pour la qualité des rapports rédigés. Un bulletin départemental spécial consacré à cette mobilisation sera diffusé à la rentrée 2006.

²¹ On en a montré quelques échantillons supra dans le chapitre 2.

— Cinquième partie —

Un pilotage pédagogique du second degré affaibli par les changements de cap et de personnes

Pour évaluer le pilotage dans l'enseignement secondaire, point crucial dans cette académie où le respect de la hiérarchie est plutôt acquis, la mission a procédé à de nombreux entretiens, étudié de nombreux rapports d'inspection et d'audits et analysé le fonctionnement de plusieurs « sites »²².

Comme pour le premier degré, le « pilotage » du second degré doit intégrer le gigantisme de l'académie : 410.000 élèves, plus de 30.000 enseignants, 560 établissements publics, près de 1.000 personnels de direction.

Face à cette difficulté, d'anciens recteurs avaient expérimenté des modes de pilotage innovants : audits de tous les établissements, administrateurs de bassins et vice-recteurs, expériences qui témoignaient toutes d'une recherche d'efficience accrue du système éducatif lillois. **Ces expériences ont fortement marqué l'histoire de l'académie, parce qu'elles ont correspondu à une époque de forte mobilisation de l'encadrement intermédiaire, IPR et chefs d'établissement. C'est pourtant dès la fin des années 90 que les résultats de l'académie ont commencé à baisser et que le décrochage avec les moyennes nationales en termes d'orientation s'est produit.**

La désillusion qui a suivi l'expérience des bassins a conduit à un abandon progressif de l'expérience lilloise. La restauration d'un pilotage plus efficace des établissements et des enseignants était en effet nécessaire. Mais ces évolutions, menées par une succession rapide de recteurs, n'ont pu être conduites sereinement. Elles s'accompagnent paradoxalement d'une forte démoralisation des cadres ; la plupart d'entre eux peinent aujourd'hui à trouver leurs marques dans un paysage institutionnel complexe et mouvant.

La répartition des responsabilités entre recteur et inspecteurs d'académie, gestionnaires et pédagogues, établissements et bassins, n'a pas encore trouvé son point d'équilibre. **Le « point de mire » des réorganisations en cours doit être de rendre possible la mobilisation**

²² Les notes de site sur Calais, Roubaix, Maubeuge, Douai et Saint-Omer figurent en annexe au rapport.

pédagogique de l'académie, nécessaire pour redresser les résultats scolaires dans l'enseignement public.

1. Le regard des corps d'inspection sur les enseignants de l'académie : des pratiques pédagogiques pas toujours efficaces

Les constats effectués par les inspecteurs (IPR et IEN) convergent sur quelques caractéristiques du corps enseignant dans l'académie. Bien évidemment, il ne s'agit pas de dresser une espèce de « portrait-robot » de l'enseignant de l'académie, ce qui n'aurait aucun sens. L'enjeu est plutôt de rechercher des constats récurrents dans l'observation des pratiques et des caractéristiques partagées par le plus grand nombre des professeurs observés.

Les enseignants de l'académie sont en très grande majorité très investis dans leur métier et ont le souci de prendre en compte la réalité des élèves qui leurs sont confiés. Mais un certain fatalisme règne quant à la possibilité de faire effectivement progresser les élèves et de les mettre en activité pour favoriser l'appropriation de savoirs et de compétences. **Ce fatalisme ne facilite pas l'action des inspecteurs : il est difficile pour eux de faire justice à la conscience professionnelle des professeurs et de les en féliciter, tout en faisant évoluer leurs représentations sur les élèves et leurs pratiques pédagogiques. Cette double tension explique en partie les contenus peu incisifs des rapports d'inspection.** Pourtant, certaines insuffisances professionnelles sont clairement pointées par les inspecteurs au détour d'une phrase ou dans les recommandations au professeur et surtout dans les commentaires oraux.

La lecture de ces rapports fait apparaître tout d'abord le souci des enseignants de créer des relations pédagogiques de qualité avec leurs élèves. Ils maîtrisent, pour le plus grand nombre d'entre eux, les aspects essentiels de la conduite de la classe et ont envie de bien faire, pratiquent souvent une pédagogie de l'encouragement et sollicitent assez régulièrement la participation et la prise de parole des élèves. **Ces constats positifs sont à mettre en relation avec les observations tout aussi positives, contenues dans les mêmes rapports, sur le comportement des élèves.** Ceux-ci sont décrits comme « studieux, concentrés et attentifs ». Ils s'impliquent dans le travail demandé et participent aux activités mises en place. Les rapports notant un groupe indiscipliné ou une tendance au bavardage sont très minoritaires, et le plus souvent en relation avec des pratiques pédagogiques défailtantes.

Un rapport qui évoque une « classe très faible (en sciences physiques) mais constituée de jeunes particulièrement enthousiastes » résume en une phrase l'un des constats les plus troublants présents dans un très grand nombre de rapports : **le souci évident des enseignants de bien faire a des effets très positifs sur le comportement général des élèves mais ne suffit pas à assurer la réussite des élèves dans les apprentissages scolaires.**

Les remarques des inspecteurs sont peu nombreuses sur les acquis des élèves. On ne trouve qu'un nombre réduit d'indications sur le niveau général du groupe, évoqué de façon négative (« classe faible » ou « très faible », « élèves connaissant des difficultés de tous ordres »,

« énorme déficit dans l'expression »), ou positive (« très bon niveau », des « résultats honorables » ou, ce qui est plus ambigu, des « résultats satisfaisants par rapport aux caractéristiques des élèves »).

Les inspecteurs regrettent, avec une régularité significative, et de manière étonnamment convergente dans presque toutes les disciplines, **l'insuffisance de la mise en recherche active des élèves pour leur permettre de s'appropriier les notions et les connaissances à acquérir**. Ils relèvent une tendance trop fréquente à conduire les enseignements de façon sérieuse, mais quelque peu mécaniste, qui en oublie la finalité essentielle. Cela va même parfois jusqu'à une impression de tâches artificielles ou même d'une confusion entre assistance et enseignement. On lit par exemple, au fil des rapports : « La mise en perspective ne doit rien à la recherche des élèves ; elle est prise en charge totalement par le professeur » ; « Le professeur formule seul le bilan » ; « Il est regrettable qu'au terme de cette analyse, le professeur ne fasse pas formuler une interprétation de ces passages descriptifs » ; « **Le professeur n'aurait-il pas pu en faire moins et laisser les élèves en faire plus ?** » ; « Le professeur formule seul les résultats attendus ; les élèves sont réduits à une prise de notes scrupuleuse » ; « Il faut associer les élèves à l'élaboration de la démonstration » ; « Il faut développer l'approche expérimentale ».

Les insuffisances évoquées ci-dessus vont d'ailleurs de pair avec un autre constat : les effectifs parfois plus faibles qu'ailleurs (dédoublage en français et en mathématiques) n'entraînent pas, dans la majorité des cas, une différenciation dans la conduite du cours ni une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, par exemple dans le travail donné à la maison, quand il existe.

Quelques rapports apportent un éclairage inquiétant sur ce constat général, par exemple ces trois exemples concernant un collège où la répartition des catégories socioprofessionnelles dans la population scolaire n'est pas particulièrement défavorisée (57 % de CSP moyennes ou favorisées) : « Le professeur semble se satisfaire de la faiblesse de la classe » ; « Le niveau plutôt faible des élèves de cette classe semble fournir une justification suffisante à l'absence de tâche authentique » ; le professeur « déclare qu'une telle interprétation (du texte exploité) n'est pas à la portée de ses élèves ».

Ces préoccupations majeures des inspecteurs se reflètent dans les « lettres de rentrée » adressées par les corps d'inspection aux enseignants des différentes disciplines et mises en ligne sur le site académique. Il est frappant de trouver dans ces textes l'écho très fidèle des constats portés dans les rapports individuels d'inspection. Pour citer l'exemple le plus clair, la lettre de rentrée 2005 des inspecteurs de lettres énonce la recommandation suivante : « **La priorité des priorités est de mettre les élèves en activité. On entend par activité toute démarche engageant la réflexion personnelle de l'élève, quel que soit son niveau, dans la perspective d'une construction du sens** ».

Le rapport sur l'enseignement en ZEP fait un constat comparable pour toutes les régions défavorisées : « **L'enseignement dans les collèges difficiles se caractérise souvent par une inflation de micro activités...** Deux résultats sont ainsi obtenus : d'une part, les élèves sont actifs et à peu près silencieux, d'autre part ils réussissent à peu près à répondre aux

consignes ; professeur comme élèves peuvent avoir le sentiment que le cours s'est bien déroulé, que l'objectif a été atteint. Mais, dans une telle conduite de cours, on remplace toute phase de réflexion collective avant ou après l'activité... Surtout, **on remplace toute confrontation des élèves à un vrai problème, à une vraie difficulté intellectuelle, par une suite d'opérations simples, voire simplistes, à propos de laquelle le professeur est toujours prêt à aider individuellement tout élève au moindre signe de difficulté.** Plus tard, l'élève privé de la liste des consignes et de l'aide individuelle du professeur, ne sera pas en mesure de refaire seul ce qu'il avait réussi à faire une première fois. Les connaissances et les compétences construites de cette façon fragile ne sont pas mobilisables, encore moins dans un autre contexte »²³.

Le défi posé à l'académie par les pratiques pédagogiques semble donc être de redonner confiance aux enseignants dans les possibilités qu'ont leurs élèves d'acquérir les compétences exigées par l'école. Mais **un défi tout aussi important paraît être de redonner confiance aux enseignants dans leurs capacités à affronter et à résoudre eux-mêmes les difficultés scolaires de leurs élèves.**

L'idée s'est répandue que les difficultés étaient telles qu'il fallait multiplier les structures, les dispositifs et les experts extérieurs à l'école pour s'en sortir. Si de tels recours, bien conçus, sont utiles, ils peuvent conduire à une déresponsabilisation progressive des enseignants et à une baisse d'efficacité dans le cours ordinaire de la classe. Comme à l'école primaire, **trop d'investissement sur la périphérie de la classe finit par diminuer l'investissement nécessaire à la conduite d'un enseignement efficace au cœur de la classe. Ce constat prend une acuité particulière dans l'académie de Lille compte tenu de l'ampleur prise par les « dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire ».**

L'académie a multiplié les dispositifs d'aide et de remédiation pour traiter la difficulté scolaire : SEGPA nombreuses, dispositifs en faveur de l'alternance au collège, « lycée de toutes les chances », « CAP réservés », actions MGI, dispositifs-relais... Dans un des sites visités par la mission, le quart des collégiens relevait à un titre ou un autre d'un dispositif particulier.

On mesure la mobilisation de moyens et de compétences nécessaires à la mise en place et à l'évaluation de tous ces dispositifs, dont la motivation initiale, évidemment louable, est d'essayer de promouvoir les plus déshérités. Mais si cette énergie se déploie au détriment de celle qui serait nécessaire pour assurer un enseignement pleinement efficace dans le cours ordinaire de la classe, le but recherché n'est pas atteint. **Les facteurs de réussite dans les collèges qui ont de bonnes performances méritent d'être rappelés, ils sont assez simples dans leur principe :** connaissance du milieu réel des élèves, suivi attentif de chacun, exigences explicites vis-à-vis des élèves mais aussi vis-à-vis des enseignants, maintien d'un travail personnel des élèves, orchestration précise du travail d'équipe au sein de l'établissement. Trop de rapports signalent le renoncement total au travail donné à la maison, l'absence de correction des devoirs en temps libre, ou l'absence complète de cohésion au sein d'une équipe disciplinaire. Or, « la réussite d'un parcours scolaire repose sur un équilibre

²³ Rapport sur l'enseignement en ZEP. IGEN-IGAENR – p. 29.

entre ce qui se passe dans le temps scolaire et ce qui se passe hors temps scolaire »²⁴, ce hors temps scolaire devant être d'autant mieux « pensé » que la connivence avec les familles n'est pas spontanément au rendez-vous.

Toutes les analyses précédentes se retrouvent, sous une forme certes moins systématisée, dans les rapports et les propos des corps d'inspection. Elles indiquent très clairement dans quelle direction doit porter l'action de ces derniers auprès des enseignants de l'académie et quels sont les messages à faire passer. Reste que les enseignants, à Lille comme ailleurs, ne rencontrent pas suffisamment les inspecteurs, même (ou surtout) s'ils enseignent en zone difficile. Ce constat est d'autant plus vrai qu'à Lille les corps d'inspection ont été beaucoup mobilisés sur d'autres tâches.

2. Bilan des audits d'établissements : une dimension pédagogique insuffisante, « un audit de cadres pour les cadres »

Une de ces tâches, l'expérience des audits d'établissements lillois, mérite qu'on s'y arrête particulièrement, car elle a mobilisé beaucoup de personnes et de temps. Elle fut suivie en France avec attention. L'académie elle-même a réalisé un bilan de cette aventure collective, un « audit de l'audit » et l'a publié dans les Cahiers de l'académie de Lille en septembre 1997 : « Au début des années 90, l'académie de Lille s'est lancée dans un défi à ce jour unique en son genre en France : auditer l'ensemble des établissements du second degré. Le défi a été relevé dans les délais fixés au départ, et ce malgré les changements de politique et d'hommes (deux recteurs, seize IA, 235 auditeurs). Les audits ont contribué, en leur renvoyant une image circonstanciée d'eux mêmes, à l'amélioration du fonctionnement des établissements et partant à celle de l'académie tout entière, durant sept années (1991-1997) ».

La satisfaction était légitime. Tous les établissements secondaires ont été audités en quatre ans, conformément aux engagements pris, et selon une méthodologie précise et concertée. Dès ce moment, cependant, le bilan fait nettement ressortir les points forts mais aussi les points faibles de cette démarche, notamment une attention insuffisante aux résultats des élèves et un impact marginal sur les pratiques enseignantes.

L'audit n'était pas un outil d'évaluation précis de l'établissement scolaire, notamment en raison de la prudence généralement adoptée par les auditeurs qui ne voulaient pas déstabiliser et démobiliser les établissements. L'objectif principal au démarrage de l'opération fut de provoquer l'auto-analyse et l'auto évaluation de chaque établissement : « Donner aux établissements l'occasion de réfléchir sur leur politique et leurs pratiques, de faire connaître leurs réussites comme leurs difficultés, voilà ce que j'attends de l'audit » (C. Pair, 1991). La loi de 1989 venait de relancer la dynamique des projets d'établissement et de fixer l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat (alors que l'académie accusait à ce moment là d'importants retards par rapport aux moyennes nationales). **Les établissements étaient vus**

²⁴ Rapport sur l'enseignement en ZEP. IGEN-IGAENR – 2006.

comme autant de micro-sociétés, respectées dans leur diversité, et devant définir les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs nationaux.

D'emblée l'accent ne fut pas mis sur la qualité de l'acte d'enseignement dans les classes mais sur le fonctionnement des établissements. L'objet de l'audit était l'établissement dans sa globalité, mais cette formule pouvait être différemment comprise, tirée vers la vie scolaire ou vers la pédagogie. Citons les auteurs du bilan de l'audit : « L'intérêt des auditeurs s'est généralement concentré sur la vie scolaire et la communication interne, aux dépens d'une part de l'analyse stratégique des résultats scolaires et de l'orientation, d'autre part de l'analyse des pratiques pédagogiques. Peut-être plus exactement l'évaluation des pratiques pédagogiques est-elle restée enclavée et en quelque sorte marginalisée dans l'appréhension de l'état de l'établissement par les auditeurs. La construction d'outil d'évaluation de la pratique pédagogique n'est pas non plus devenue un objet de travail collectif, inter catégoriel, à la différence des autres aspects de la vie de l'établissement. **On peut dire que la dimension pédagogique a été systématiquement et consensuellement négligée dans les procédures d'audit** ». Du reste, les synthèses disciplinaires réalisées par les IPR ont eu un simple statut d'annexe au rapport, et dans un premier temps ne furent même pas retournées aux établissements... Le bilan de l'audit se termine par cette appréciation en demi-teinte : « Ce ne fut qu'une brise d'automne sur les cornes d'un escargot »²⁵.

L'audit de l'audit a montré que plus d'un tiers des recommandations ont porté sur la vie scolaire et sur les mesures d'aide et de soutien aux élèves, un autre tiers sur les politiques d'établissement (projet d'établissement, travail d'équipe, liaisons avec le monde économique et social et les familles), un cinquième des recommandations ont porté sur le pilotage de l'établissement (éléments objectifs de diagnostic, stratégies réfléchies, plans d'action concertés), et 1,5 % seulement des recommandations ont concerné les performances de l'établissement. Après coup, la moitié seulement des rapports ont donné lieu à un travail d'analyse et d'appropriation dans les EPLE, et quand ce fut le cas, il fut largement mené par les chefs d'établissement, les actions entreprises portant sur la communication interne et externe, la vie scolaire, le soutien et un peu la formation.

L'aspect le plus positif fut ailleurs. Grâce à la composition intercatégorielle des équipes d'auditeurs, l'audit des établissements fut une expérience privilégiée de communication entre chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques, une sorte de formation continue et commune aux métiers de l'encadrement. « La spécificité de l'audit lillois – nous ne dirons pas la limite, car il s'agissait bien d'un choix politique de départ qui a son intérêt propre – réside dans le fait qu'**il fut un audit de cadres, pour les cadres. Son effet comme outil de formation des cadres et comme facteur de cohésion entre eux fut indéniable** ».

Les chefs d'établissement en ont tout particulièrement tiré profit, car ils ont été amenés à analyser le travail de leurs propres collègues (pas de symétrie chez les inspecteurs), et parce que l'objet de l'évaluation, centré sur le pilotage d'un établissement et la vie scolaire, a amené à formaliser des indicateurs qualitatifs dans ce domaine plus que dans celui de la pédagogie. Mais la démarche a également entraîné une forte mobilisation chez les

inspecteurs, qui ont pu mesurer l'importance de la vie scolaire et de la communication dans un établissement, y compris pour l'enseignement des disciplines. L'audit a fait évoluer certaines pratiques d'inspection dans le sens d'une évaluation plus globale, dépassant l'inspection basée sur les performances strictement individuelles des enseignants pour y intégrer le travail en équipe et l'implication dans la vie de la communauté scolaire.

Les changements de recteurs après 2000 ont conduit à un abandon progressif des audits lillois. Les IPR ont tenté de recentrer cette démarche sur l'analyse des pratiques pédagogiques, dans quelques établissements choisis, mais **la charge de travail paraissait disproportionnée par rapport à l'impact des audits, et le manque de suivi des recommandations fragilisait la démarche.**

La mission retire, de ses nombreuses visites d'établissements, la nette impression que la page des audits lillois est tournée. Ceux-ci ont contribué à donner aux établissements le sentiment de leur identité et à améliorer leur fonctionnement global. Mais aujourd'hui, pour agir sur le cœur des problèmes qui est la persistance d'un niveau scolaire très faible dans beaucoup d'établissements, il est clair que l'audit ancienne manière n'est pas un outil adapté. La plupart des chefs d'établissement n'utilisent plus les anciens audits, et ne souhaitent pas en subir de nouveaux. En s'intéressant à quelques audits menés récemment dans des établissements ayant une forte moins-value, la mission a successivement rencontré un chef d'établissement qui trouvait que les inspecteurs avaient été trop gentils, ce qui renforçait les enseignants dans leur immobilisme, et un autre qui trouvait que les inspecteurs avaient été trop sévères, ce qui démobilisait les enseignants. Ceci prouve la difficulté de l'exercice quand on veut toucher au cœur du sujet : l'enseignement dans les classes. **Les corps d'inspection territoriaux doivent aujourd'hui tourner la page de cette forme d'audit et trouver de nouveaux modes d'intervention dans les établissements en difficulté.**

3. Un bilan des bassins : une expérience déstabilisante pour l'encadrement traditionnel

Les bassins s'inscrivent également dans l'histoire de l'académie. La circulaire du 20 juin 2001 sur les bassins d'éducation et de formation a fixé les trois missions du coordonnateur de bassin : pilotage et animation pédagogique, gestion des ressources humaines de proximité, relations avec les partenaires locaux. Mais les mêmes termes peuvent recouvrir des réalités de terrain très différentes. A Lille, le recteur Fortier avait mis en place dès 1999 un système original avec deux objectifs principaux : d'une part habituer les chefs d'établissement à réfléchir ensemble, d'autre part faire des bassins des relais de la politique académique. Des coordonnateurs de bassin, appelés à l'origine « administrateurs scolaires » furent dotés de moyens (locaux, secrétariat, personnes-ressources à temps partiel), de responsabilités importantes notamment dans le domaine de la carte des formations, et d'une légitimité réelle : c'étaient les *missi dominici* du recteur, nommés directement par lui, toujours dans un autre

²⁵ Les Cahiers de l'académie de Lille. n° 9-septembre 1997. L'Audit des établissements dans l'académie de Lille (1990-1996).

bassin que celui où ils exerçaient leur activité principale pour ne pas y avoir d'intérêts personnels, et lui rendant compte directement, à lui ou à son secrétaire général.

Le point le plus positif a peut-être été l'habitude prise par les chefs d'établissement de réfléchir ensemble. Après des réticences très fortes au démarrage du dispositif, les chefs d'établissement ont eu l'espoir d'une animation pédagogique de proximité et l'impression d'être associés de plus près aux prises de décision les concernant. Selon les bassins (plus ou moins artificiels) et la personnalité et la légitimité de l'administrateur scolaire (plus ou moins proche du rectorat), l'expérience a été d'une richesse variable.

Le point le plus négatif a été de s'appuyer autant sur des structures somme toute peu légitimes en dessaisissant de facto les autorités traditionnelles. En 1999 les administrateurs scolaires étaient étroitement pilotés, chacun avec une lettre de mission pour cinq ans. Les 14 bassins ont ainsi représenté une armature particulière et forte de l'académie. Mais ce faisant, l'encadrement traditionnel était assez largement court-circuité, à la fois les inspecteurs d'académie et leurs adjoints, qui ne pilotaient pas les réunions de bassin et parfois n'y assistaient pas, mais aussi les conseillers techniques du recteur notamment le DAET et le CSAIO. Sur des points stratégiques : carte des formations, préparations de rentrée, orientation ou insertion des élèves, un travail direct était opéré entre le rectorat et les coordonnateurs de bassins. L'amertume est perceptible encore aujourd'hui. Ceci n'était pas viable à long terme. **Une fois la « main de fer » initiale disparue, les défauts de cette organisation sont apparus plus nettement, notamment l'éparpillement et la dilution des responsabilités de pilotage des établissements.**

Avec les changements successifs de recteur, la spécificité des bassins lillois s'est estompée, **au fil d'ajustements incessants qui ont eux-mêmes rendu le paysage instable** : les administrateurs scolaires ont vite repris le nom de coordonnateurs de bassin, puis les personnes ont été changées, parfois plusieurs fois, puis des binômes ont été généralisés (un chef d'établissement, un inspecteur) ; les moyens en personnes-ressources ont fondu puis disparu ; les bassins ont eu un interlocuteur spécifique au rectorat puis ne l'ont plus eu ; le rôle des bassins dans l'information des chefs d'établissement et dans l'élaboration de la carte des formations s'est effiloché et les IA ont été invités à retourner dans les réunions de bassin... En référence à leur rôle antérieur, les bassins apparaissent aujourd'hui aux nombreux chefs d'établissement rencontrés par la mission comme étant « morts, sauf pour recevoir de l'information du rectorat ». Par comparaison, les districts, plus petits que les bassins, restent des lieux où les échanges entre pairs restent libres et fructueux et une animation pédagogique de proximité par les IA possible.

Reste une spécificité lilloise, la désignation par le recteur de personnes extérieures au bassin. C'est peut-être le dernier changement à venir, car, comme l'écrit une organisation syndicale dans le bassin du Douaisis : « si l'objectif est d'inscrire le bassin dans une logique territoriale dans un rapport pertinent avec les grands projets locaux, la connaissance du territoire, de ses projets, de ses élus, de ses responsables économiques, culturels, sociaux, est primordiale. Le parachutage d'un animateur extérieur au bassin n'est plus justifié. Outre la suppression du bureau et du secrétariat, une nouvelle organisation paraît souhaitable. Il serait alors plus simple de désigner un chef d'établissements et un IEN exerçant dans le bassin...

S'il faut commencer à expliquer les enjeux de la communauté d'agglomération du Douaisis, les projets porteurs et ceux qui les portent, à nos deux collègues, l'un d'Arras et l'autre de Liévin, chargé d'animer le bassin de Douai, la dépense de temps et d'énergie sera de nature à décourager les meilleures volontés ».

Le travail des coordonnateurs se poursuit dans un contexte institutionnel complexe, où la question du pilotage des établissements secondaires, notamment des collèges, n'est pas résolue. Aujourd'hui, malgré les tâtonnements et abandons successifs vécus depuis la création des bassins, le rectorat semble continuer de compter sur les bassins pour relayer la politique académique. Malgré la suppression des bureaux, de nombreux groupes de travail se poursuivent sur les sujets les plus divers (maîtrise de la langue, liaison SEGPA-LP, orientation, bourses au mérite ...). Le recteur a fait connaître sa politique académique par un discours prononcé dans chacun des quatorze bassins, et les nouveaux coordonnateurs de bassin se sont vu confier deux priorités en plus des axes de travail habituels : la mise en place des réseaux de convergence et d'excellence voulus par le recteur, et le développement des partenariats école-entreprises, y compris les options DP3 et DP6.

4. Un pilotage pédagogique des établissements affaibli ; l'échelon départemental sous-utilisé

La mission a travaillé sur plusieurs sites, visitant de nombreux établissements d'une même ville, et elle a été très frappée par la **solitude des chefs d'établissement, ni vraiment autonomes, ni vraiment pilotés**. L'insuffisance de la régulation collective est patente : chaque établissement est doté de caractéristiques et de volontés propres, mais sans information sur ce qui se passe ailleurs (en France ou dans le collège d'à côté), n'ayant à rendre compte à personne sur l'évolution de ses résultats, n'ayant aucun retour sur l'impact positif ou négatif des actions entreprises, aucune nouvelle des élèves qui l'ont quitté, aucune idée sur la reconduction ou non de l'appel d'offre globalisé, pas de visibilité sur l'évolution à terme des structures pédagogiques de l'établissement, aucune information sur les travaux de la région concernant le nouveau PRDF... **Comment restaurer le pilotage des établissements, ce qui ne veut pas dire les administrer en direct ?**

Ebranlés par l'arrêt de dispositifs d'animation pédagogique (audits, bassins, réunions de concertation au rectorat) qui n'ont été remplacés par rien, les chefs d'établissement, les corps d'inspection, et jusqu'aux inspecteurs généraux du collège académique, sont dans l'ensemble démoralisés ou repliés sur eux-mêmes. Le rectorat est très critiqué pour sa gestion technocratique et son pilotage uniquement par les moyens. « Il n'y a plus d'animation pédagogique ni de politique éducative, seul le discours administratif compte ». « Les bassins sont devenus des lieux de transmission des injonctions du rectorat ». « Il n'y a plus de pilotage pédagogique, il n'y a plus qu'une gestion administrative et comptable de l'académie ».

De fait, l'administration tourne, et même admirablement vu le contexte, mais le pilotage pédagogique patine, suscitant une mauvaise humeur très perceptible devant ce qui est vécu comme une régression de l'académie. Comment en est-on arrivé là ?

La succession des recteurs depuis 2003 (trois nominations en trois ans) a évidemment nui à la continuité et à la lisibilité du pilotage académique. Au moment où le ministère mettait l'accent sur la responsabilité des recteurs dans l'élaboration d'une stratégie académique et déconcentrait des responsabilités de gestion importantes sur l'échelon académique, la rotation des dirigeants imposée à l'académie de Lille ne pouvait pas lui être bénéfique. Le temps de prendre connaissance de l'académie et le recteur partait, après avoir impulsé quelques changements et géré des retraites de moyens importants. Dans un système décisionnel aussi centralisé qu'un rectorat, chaque changement de recteur impose une remise à zéro de nombreuses procédures ; c'est ainsi que le projet académique préparé par un recteur n'a jamais été vraiment repris par le suivant ; de même pour le travail sur la restructuration du réseau des lycées ; le projet de relance de l'éducation prioritaire a été présenté trois fois de suite sans entraîner de décision avant un nouveau changement de recteur ; la liste des lycées des métiers présentée à un recteur juste avant son départ n'a pas été reprise par son successeur etc. Les exemples des effets néfastes de ces « *stop and go* » administratifs sont nombreux.

Le pôle administratif et le pôle pédagogique du rectorat ont connu des évolutions divergentes, l'un se renforçant, l'autre se diluant.

La hiérarchie administrative de l'académie a évolué vers une organisation très pyramidale autour d'un secrétariat général fort, comptant quatre secrétaires généraux adjoints, et reposant sur des circuits de décision très centralisés. La rotation des recteurs n'a pas conduit à remettre en cause ce système qui d'un certain point de vue les sécurisait. L'avantage de ce fonctionnement a été l'efficacité de l'action administrative. Malgré les turbulences au sommet, l'administration de l'académie a conduit comme les autres, et parfois mieux que les autres, les importantes réformes imposées par le ministère, et a su mener à bien la gestion compliquée de quelque 70.000 enseignants, la réduction de plusieurs centaines de postes par an pour la troisième année consécutive ou encore la mise en place des nouvelles règles de gestion financière liées à la LOLF. L'inconvénient de cette gouvernance est double : un déséquilibre entre pôle administratif et pôle pédagogique, et une déresponsabilisation de beaucoup de cadres y compris au sein de l'administration. Soit beaucoup de mécontents.

A l'inverse, le « pôle pédagogique » académique, a connu bien des vicissitudes, des réorganisations, des déménagements et des changements de personnes. Le pic de la désorganisation a sans doute été atteint juste au moment de la prise de fonction du nouveau recteur, avec le départ du DAET, du DAFCO, du CSAIO, du directeur du GIP, du coordonnateur des IEN, du DARIC. Désormais les remplaçants ont été nommés et cherchent à travailler en équipe, le rôle respectif du GIP et des conseillers techniques semble se préciser, les relations avec l'IUFM se sont à peu près clarifiées (en tout cas en ce qui concerne la formation continue, où un divorce à l'amiable a été prononcé). Les bases d'un redressement sont établies mais le pôle pédagogique cherche encore sa place aujourd'hui aux côtés du secrétariat général.

Les relations entre le rectorat et les inspections académiques sont empruntes d’ambiguïté. Sans doute en raison de la taille même de l’académie et du bi-départementalisme, avec deux départements puissants et gros chacun comme une académie moyenne, les recteurs successifs se sont un peu méfiés et se sont peu appuyés sur la structure départementale pour le pilotage des établissements secondaires. L’expérience des bassins comme interlocuteurs directs du rectorat a continué de séduire les recteurs au-delà du départ de l’initiateur de la réforme. De même l’hypertrophie du secrétariat général ou la multiplication des IPR chargés de mission académiques ont convenu aux recteurs qui voulaient garder en direct le pilotage de chantiers sensibles pour le second degré (la préparation de rentrée, le transfert des formations qualifiantes de SEGPA en LP, l’implantation des DP6...).

Les inspecteurs d’académie sont à peu près hors jeu sur les questions d’offre de formation et de préparation de rentrée en lycée, et leurs compétences sur les collèges sont très fragmentées (et mouvantes selon les années) : ils ont peu la main sur l’orientation, longtemps l’apanage des bassins et du rectorat, pas du tout sur la préparation de la matrice des flux prévisionnels, et presque pas sur les différents crédits à distribuer aux collèges (crédits de l’appel d’offres globalisé, crédits REP, crédits culturels) ; même l’implantation des classes DP6 a été gérée entièrement par le rectorat. Ils ont été beaucoup court-circuités par les services du rectorat, les multiples chargés de mission académiques ou encore les quatorze coordonnateurs de bassin. **L’inconvénient de ce système est que le rectorat se prive ainsi de ses seuls relais réellement légitimes sur le terrain.**

Les IA et leurs adjoints sont en revanche très présents pour la négociation sur la dotation horaire des collèges, la résolution des problèmes au quotidien, et – nous y reviendrons – l’évaluation des chefs d’établissement. Sur le long terme la fragmentation de l’autorité selon les aspects de la vie des établissements ne permet pas un pilotage cohérent des collèges et des lycées. Vue du terrain, la situation est très confuse.

L’académie a multiplié les instances de pilotage pédagogique dédiées à des dispositifs particuliers, rendant le paysage confus et complexe. L’effacement relatif des IA s’est accompagné d’une prolifération de personnes ou de comités chargés, à un titre ou un autre, de « piloter » une procédure ou un dispositif.

La mission a été frappée par l’ampleur des structures partenariales, par le nombre des comités de pilotage et des personnes-ressources. L’enchèvement des dispositifs de soutien et des aides financées par les collectivités locales ou l’Etat, souvent sous forme d’appels à projets, ou par le FSE comme le lycée de toutes les chances, ont généré toute une administration de projets, chaque procédure générant invariablement son étayage administratif, sa structure de pilotage, voire son dispositif d’évaluation. Le rectorat lui-même a multiplié les « agents de régulation intermédiaires » (selon l’expression d’une sociologue du Nord) : Coordinneurs des réseaux d’éducation prioritaire, « Bureau » des coordonnateurs de bassins, Conseillers en plan de formation en établissements, personnes-ressources diverses. Leur présence sur le terrain se concrétise par la diffusion de formes d’action outillées qui facilitent la mise en œuvre des projets, mais génère aussi une lassitude du terrain devant ce qui peut être ressenti

comme une pression constante, une surcharge paperassière et un éparpillement des responsabilités d'encadrement.

L'analyse des dysfonctionnements montre aussi la voie du redressement. Celui-ci passe par une reprise en main du pilotage pédagogique par les autorités légitimes, une association des IA aux décisions concernant les établissements secondaires, une déconcentration réelle de la gestion des établissements et une simplification des procédures de gestion de projet.

Il n'y a pas d'autre voie pour le rectorat que de déléguer plus largement les responsabilités de gestion, d'organisation interne et d'animation pédagogique aux chefs d'établissement eux-mêmes. Et pas d'autre voie que de déléguer plus largement des responsabilités de régulation et d'animation de terrain aux inspecteurs d'académie et à leurs adjoints. Compte tenu de la taille de l'académie et du nombre d'EPLE, la formule des IA adjoints territorialisés parait en effet la plus pertinente pour assumer l'ensemble des tâches.

A chaque niveau de responsabilité (départemental et académique), l'expertise des inspecteurs territoriaux doit être sollicitée pour l'accompagnement pédagogique des enseignants, et ceci surtout dans les établissements en difficulté. Il est urgent de redéfinir les responsabilités de chacun, sans se laisser égarer par le mythe du « pilotage pédagogique partagé ». Il n'y a qu'un pilote dans un établissement : le chef d'établissement, qu'un pilote dans le département : l'inspecteur d'académie (ou par délégation ses adjoints) et qu'un pilote dans l'académie : le recteur. Mais il n'y a de véritable accompagnement des enseignants, dans l'essence même de leur métier, que par les corps d'inspection, qui doivent aider les chefs d'établissement à responsabiliser les enseignants sur les résultats des élèves.

Le défi est rude pour le recteur en poste. La référence à un âge d'or est très présente dans les esprits, et la rotation des recteurs a rendu méfiant quant à l'intérêt de s'engager dans des réformes. Cela impose de bien les expliquer et de bien les négocier.

5. Trouver un nouveau mode de pilotage des établissements secondaires

Si les bassins (qui étaient le seul point de contact avec le rectorat pour la plupart des chefs d'établissement) ne sont plus perçus comme les seuls lieux de régulation, et si le rectorat est trop lointain, la légitimité de l'échelon départemental ne semble pas contestée. **L'interlocuteur principal, du moins pour les collèges, est clairement l'inspecteur d'académie adjoint territorialisé, qui connaît bien les établissements.**

Les nouvelles modalités d'évaluation des chefs d'établissement (élaboration d'une lettre de mission sur la base d'un diagnostic de l'établissement, puis évaluation des cadres trois ans plus tard en référence à cette lettre de mission) **donnent aux inspecteurs d'académie une occasion bienvenue et un outil précieux pour restaurer le pilotage dans le second degré, si cette opération est menée de façon pertinente.**

Ce sont les IA qui préparent les lettres de mission des chefs d'établissement. Le partage des responsabilités et de l'instruction des dossiers a été modifié chaque année et n'apparaît pas toujours clair aux yeux des interlocuteurs. Le recteur actuel a fait évoluer la situation. Depuis 2004, le rectorat gère la procédure sur le plan administratif mais ce sont les IA qui analysent les diagnostics, pour les collèges comme pour les lycées, qui reçoivent en entretien les personnels de direction et rédigent les projets de lettres de mission, validées par le recteur. Lors de l'évaluation des personnels au bout de trois ans, il est prévu que les IA reçoivent les principaux et le recteur les proviseurs, les dossiers des personnels étant remplis par les IA.

Ce travail spécifique s'ajoute aux nombreuses occasions qu'ont déjà les IA de dialoguer avec les chefs d'établissement : entretien préalable aux demandes de mutation, entretien préalable aux demandes de promotion, aux titularisations, à l'inscription sur liste d'aptitude... On mesure le poids de ce travail d'accompagnement et d'évaluation des cadres dans une académie de cette taille. L'objectif des inspecteurs d'académie peut être d'amener les chefs d'établissement à s'intéresser davantage aux performances scolaires de leurs élèves et à viser des objectifs plus ambitieux en la matière. **Les objectifs cités dans une lettre de mission-type sont limités à deux ou trois ; la question des résultats des élèves peut être citée comme un de ces objectifs clefs. En ce sens les lettres de mission ont une portée différente des recommandations des anciens audits d'établissement.** Par ce biais, le pilotage des collèges et lycées peut être redynamisé.

Outre ce pouvoir renforcé sur les chefs d'établissement eux-mêmes, il serait utile que les IA disposent de certains leviers d'action aujourd'hui centralisés au rectorat et qu'ils soient considérés comme les relais naturels du rectorat en matière de suivi des politiques d'orientation, des décrocheurs ou de l'implantation des options. **En un mot, qu'ils soient chargés de l'incarnation sur le terrain des politiques élaborées au niveau académique.**

Les établissements doivent eux-mêmes gagner en autonomie et prise de responsabilité. Les chefs d'établissement, placés au centre de la vie de leur établissement, doivent pouvoir disposer de leviers leur permettant réellement de le diriger. L'autonomie dont ils disposent est concédée dans des domaines limités et **leur rôle de dirigeant n'est pas véritablement reconnu par les échelons hiérarchiques qui semblent vouloir les cantonner dans des tâches d'exécution** sans leur laisser de vraie marge d'initiative locale. Ils manquent de repères sur leur environnement immédiat, sur l'évolution à terme de leur structure pédagogique. Leur influence repose beaucoup sur leur charisme personnel ; ils ne choisissent ni leur équipe de direction, ni leurs enseignants, et n'ont pas vraiment la maîtrise de leurs moyens financiers ; malgré de timides débuts du conseil pédagogique mis en place par la loi de 2004, ils manquent aussi de relais internes pour assurer la cohérence de l'action de chacun, et d'abord des enseignants, avec les choix stratégiques de l'établissement. La mission a visité plusieurs établissements où un chef d'établissement lucide et dynamique ne pouvait que très marginalement entraîner derrière lui ses propres enseignants.

Pourtant les corps d'inspection ont souligné depuis longtemps l'importance de la cohérence des équipes comme facteur de réussite scolaire ; la réflexion sur les facteurs de réussite de certains établissements donne lieu à des constats partagés : réalité du travail en équipe, engagement du chef d'établissement, consensus sur l'importance de la notion de

travail. La recommandation figure explicitement dans la quasi totalité des rapports d'audit que la mission a lus : « partage de responsabilité effectif entre les différents professeurs et l'équipe administrative », « réunions de concertation nombreuses dans les équipes et une grande disponibilité des enseignants », « les travaux en équipe sont rares, les préparations de cours et les progressions choisies sont toutes individuelles ». Ce besoin existe bien évidemment dans toutes les académies ; il est malgré tout particulièrement aigu dans le contexte de difficulté scolaire accentuée que connaît l'académie de Lille.

Il semble à la mission que l'impressionnante plus-value dégagée par de nombreux établissements privés, y compris dans des contextes sociaux comparables à ceux de leurs homologues publics, tient à un certain nombre de caractéristiques qu'on retrouve structurellement chez eux. D'où un « effet de système » évoqué en tout début de ce rapport.

Cette différence est marquante dans les modes de pilotage externe et interne des établissements. **En externe d'abord, la direction diocésaine exerce un mode de pilotage des établissements qui sans être tatillon, dans le respect de l'autonomie des établissements, n'en est pas moins rigoureux.** Par exemple l'enveloppe de moyens étant contrainte globalement, les établissements sont amenés à négocier entre eux et avec la direction diocésaine sur leurs projets ; les ouvertures sont compensées par des fermetures, obligeant à des choix politiques. Pour anticiper sur l'élaboration du PRDF, la direction diocésaine a distribué dès 2005 aux lycées privés tout un ensemble de travaux de la région, de l'INSEE et du rectorat, ainsi qu'une lettre les invitant à réfléchir à leur offre de formation tenant compte de ces éléments et à en discuter par bassin. Un an plus tard, leurs collègues du public n'avaient toujours rien reçu, le rectorat n'ayant sans doute pas jugé utile de les outiller en vue de cet exercice de réflexion prospective.

En termes de pilotage interne, les établissements privés ont par définition une image identitaire et une autonomie de gestion plus grande que celles des établissements publics ; cela tient à la construction historique de l'école « républicaine », hostile par principe à la construction identitaire des établissements. **Mais dans le contexte lillois, marqué par la fragilité culturelle et sociale, les structures des établissements privés semblent offrir un cadre plus sécurisant, à la fois pour les familles et pour les enseignants qui y travaillent et qui en acceptent les règles.**

Le rappel des règles y est constant, le projet pédagogique de l'établissement est une réelle référence et est accepté par tous, enseignants, élèves et parents. **Les chefs d'établissement peuvent plus facilement faire respecter une cohérence interne à l'établissement, car ils y disposent de relais et les personnels ont des missions statutairement moins cloisonnées :** les enseignants participent aux tâches éducatives et de vie scolaire, certains sont partiellement déchargés d'enseignement pour assumer des tâches de coordination par niveau ou par filières, leur présence dans l'établissement est plus permanente, le chef d'établissement lui-même assure souvent un service partiel d'enseignement, ce qui lui donne une légitimité accrue pour piloter ses enseignants.

Peut-être aussi y maintient-on plus fermement les **valeurs traditionnelles de l'école (travail, exigence, respect)**. La relation avec les familles est différente, la confiance en l'école plus établie. Partout où la mission s'est rendue, les établissements privés continuaient d'exiger des élèves beaucoup de travail personnel (exercices, devoirs surveillés, bacs blancs) qui était régulièrement suivi et noté. La recette paraît simple et l'est en effet. Mais dans beaucoup d'établissements publics les enseignants, qui étaient les premiers à déplorer le manque de travail personnel des élèves, ne pensaient pas pour autant qu'il leur revenait de les accompagner dans cet effort.

Ces caractéristiques des établissements privés ne sont pas propres à l'académie de Lille. Mais elles creusent d'autant plus la différence que le pilotage des établissements publics s'est affaibli ces dernières années. Traditionnellement peu soudés autour de leur chef d'établissement, les enseignants du public ont besoin de se sentir directement investis d'une mission d'éducation confiée par la Nation, incarnée par les autorités de tutelle et les corps d'inspection. **Les années récentes ont vu simultanément s'effriter la confiance en la mission de l'école, et dans des autorités hiérarchiques de passage.** Les établissements privés ont mieux résisté à ce délitement, parce que leur horizon immédiat, celui de l'établissement, offre une structure rassurante, et peut-être parce que leurs méthodes d'enseignement s'enracinent dans des traditions plus éprouvées et s'exercent dans un cadre plus partagé...

6. Reconstruire la participation des corps d'inspection au pilotage pédagogique institutionnel

Les inspecteurs pédagogiques régionaux de l'académie de Lille ont une représentation assez précise de la forme que peut avoir un pilotage pédagogique fort ; celle-ci est liée à leur expérience passée d'un engagement personnel et collectif important, et d'une reconnaissance institutionnelle forte du collègue des IA-IPR et des doyens successifs. **Les potentialités du collège des inspecteurs semblent être désormais méconnues et sous-exploitées**, ce qui suscite de la frustration et, au-delà, un doute sur l'existence d'un pilotage pédagogique de l'académie. Les représentants des corps d'inspection ne sont pas, par exemple, associés aux travaux de la cellule de pilotage de l'académie. « La culture locale de politique pédagogique académique est en panne ». Si cette situation peut être rencontrée dans d'autres académies, elle prend ici une dimension particulière dans la mesure où les IA-IPR ont connu des périodes où ils étaient mis fortement à contribution. Cette impression est renforcée par une modification de leur positionnement dans la formation initiale et continue où ils ne sont plus qu'une ressource parmi d'autres.

Bien évidemment, cette situation ne leur interdit pas de conduire une réflexion sur leurs pratiques d'inspection et sur les besoins de leurs disciplines. Les relations de bonne qualité avec les services rectoraux, construites sur une reconnaissance de l'expertise des corps d'inspection, sont jugées efficaces. Les inspecteurs pédagogiques régionaux s'accommodent par ailleurs assez bien d'un programme de travail académique qui reste peu contraignant et donne à chacun la possibilité de trouver son propre équilibre dans les priorités qu'il se fixe.

Mais ils déplorent **une impression de flou dans le pilotage**. Par exemple : les missions individuelles des inspecteurs, figurant en annexe du PTA, sont reconduites d'année en année, mais sans jamais être confirmées par des lettres de mission ; les inspecteurs ont ainsi l'impression que les pistes qu'ils sont amenés à proposer ne sont pas explicitement validées.

Autre exemple, les « bilans disciplinaires annuels » ne sont pas demandés par le recteur et sont rédigés exclusivement à l'intention des groupes de l'inspection générale. Ils répondent donc aux attentes de ces groupes, qui peuvent être très différentes, et ne sont ni conçus ni rédigés de façon à pouvoir être exploités au niveau académique, d'où une très grande diversité dans les rédactions et dans les rubriques qui composent ces bilans. **Les inspecteurs ont ainsi le sentiment de disposer d'informations qui seraient d'une grande utilité mais qui sont perdues** ; ils sont d'ailleurs confortés dans ce sentiment par l'absence de réaction quand ils font parvenir ces documents aux autorités académiques. Certains inspecteurs se disent aussi en possession d'informations importantes sur la vie pédagogique de l'académie, au travers de leurs visites dans les établissements, qui dépassent souvent les seuls aspects disciplinaires, sans savoir exactement comment en faire bénéficier les autorités académiques.

Pour résumer, **les IA-IPR** travaillent, échangent, définissent des priorités d'action mais **sont visiblement en position d'attente**, non pas de précisions contraignantes pour leur mode de fonctionnement mais d'une impulsion académique et de projets s'inscrivant dans la durée pour donner sens et efficacité à leurs interventions auprès des enseignants et des établissements.

On doit toutefois constater des positions différentes des collègues des IA-IPR et des IEN, les premiers ayant perdu en quelques années une position centrale dans le dispositif académique et les autres accédant actuellement à une identité en tant que collègue. La position d'attente évoquée plus haut est beaucoup moins présente chez les IEN qui n'ont, eux, jamais été associés à la réflexion stratégique au niveau académique. Il serait utile de s'interroger sur les moyens **d'intégrer à part entière les constats, réflexions et suggestions des IEN dans la démarche globale de pilotage académique**. Cela pourrait passer dans un premier temps par une reconnaissance du collègue et la confirmation de sa doyenne par le recteur ; même si cette absence de légitimité formelle de son action n'empêche pas le groupe de fonctionner, elle conforte les inspecteurs dans l'impression du peu d'importance accordée à leurs travaux.

Le pilotage pédagogique de l'académie gagnerait à favoriser une communication plus fluide et mieux organisée entre les deux corps d'inspection territoriaux académiques. Les réunions de travail communes sont laissées en général à l'initiative d'inspecteurs généraux, avec des disparités importantes entre les disciplines. Cette pratique devrait s'étendre et un traitement plus collégial de dossiers touchant tous les ordres d'enseignement pourrait être recherché.

Une nouvelle dynamique semble indispensable pour obtenir une mobilisation optimale des corps d'inspection territoriaux académiques, à un moment où la synergie entre action pédagogique et administrative prend une importance cruciale pour faire face aux nombreux défis auxquels l'académie est confrontée. Cette impulsion ne signifie pas nécessairement le retour à des pratiques qui ont représenté des temps forts dans son histoire récente. La référence « nostalgique » à cette période doit être dépassée par une autre

définition du rôle des collèges des inspecteurs dans le pilotage académique. En prenant appui sur leur expérience très riche et sur leur connaissance des réalités pédagogiques de l'académie, **il serait envisageable, par exemple :**

- de demander aux collèges d'inspecteurs de participer à l'identification des secteurs dans lesquels l'académie révèle une spécificité qui nécessite une action particulière (établissements, niveaux de classe, publics, filières, ...)
- de les inviter, à l'aide de bilans disciplinaires demandés par le recteur, à définir les pratiques pédagogiques inefficaces ou, à l'inverse, facteurs de réussite ;
- de les associer à l'élaboration des indicateurs de performance LOLF et encore plus, à la validation des stratégies d'action mises en place pour atteindre ces objectifs et à l'évaluation de l'efficacité pédagogique des objectifs atteints ;
- de dessiner dans ses grandes lignes la manière dont l'expertise des inspecteurs peut être mise au service des autorités académiques, recteur et inspecteurs d'académie, pour éviter à la fois un mode de sollicitation trop ponctuel et une perte d'information ; de définir avant tout les modalités de travail avec les doyens des deux collèges.

Bref, il semble urgent de **substituer au flou** qui caractérise actuellement le positionnement des collèges d'inspecteurs dans la politique académique, et qui favorise naturellement la référence à une période passée où ce rôle était clairement défini, **un discours précis et une pratique structurante**, qui reconnaissent à leur action son importance pour la définition d'une stratégie académique et qui précisent l'articulation entre les deux collèges et les services académiques et départementaux.

Conclusion

Au terme de ce travail d'évaluation, la mission ne souhaite pas récapituler l'ensemble des recommandations faites au fil du rapport qui figurent directement à la suite des analyses dont elles découlent.

Il lui semble essentiel de mettre l'accent sur les points forts de l'académie, de nature à permettre le redressement d'une situation qui pourrait à tort apparaître désespérée.

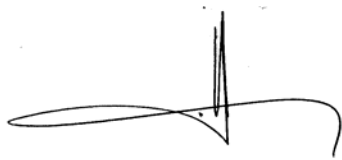
De nombreux cadres de l'académie (chefs d'établissement, inspecteurs, responsables administratifs) expriment un certain désarroi devant la faiblesse persistante des résultats des élèves et la dégradation de certains indicateurs, tel le pourcentage de bacheliers par génération, depuis l'an 2000. Après des années d'efforts qui se sont traduites par un réel rattrapage scolaire, la dynamique s'est enrayée et les acquis de la décennie précédente paraissent peu à peu se perdre.

La mobilisation des années 90, qui a su fédérer les énergies et les moyens, a porté ses fruits en son temps. Mais les infléchissements de politique éducative qui auraient été nécessaires n'ont pas été apportés à temps. Certains choix généreux pénalisent aujourd'hui l'académie : offre de formation de proximité, structures d'accueil multiples, pédagogie d'assistance dans les classes, travail important à la périphérie de l'école..., autant de choix dont on comprend l'origine mais dont le caractère systématique a fini par éroder l'efficacité de l'enseignement.

Deux priorités s'imposent aujourd'hui. D'une part, restaurer un pilotage pédagogique centré sur l'amélioration des résultats scolaires, sur la rigueur et l'efficacité de l'enseignement dans les classes, sur la juste appréhension des capacités des élèves et des efforts à leur demander. D'autre part, ne plus reculer devant les choix à faire concernant le réseau scolaire, et utiliser la baisse des moyens comme une opportunité pour améliorer la pertinence et la qualité des formations offertes, selon un projet partagé avec la région.

Les forces vives de l'académie sont intactes, ce qui rend optimiste quant à sa capacité à aborder une nouvelle étape de son développement, si elle sait tourner certaines pages. La mission a pour l'essentiel rencontré parmi ses interlocuteurs des personnes engagées, investies, travaillant beaucoup, d'autant plus déçues de ne pas voir leur travail produire les résultats espérés.

La mission retire de son passage dans l'académie, où elle a rencontré des responsables de qualité, l'impression qu'il s'en faut de peu pour canaliser cette belle énergie et obtenir une mobilisation productive : une équipe de direction stabilisée et disposant d'un minimum de durée, capable de définir une stratégie pertinente en matière d'offre et de réseau de formation et de fédérer autour d'elle les forces nécessaires pour recentrer les efforts de tous sur l'efficacité de l'enseignement dans les classes, au cœur même de l'école.



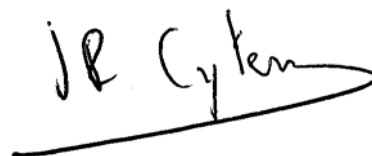
André HUSSENET



Françoise MALLET



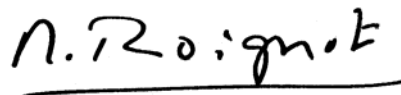
Philippe CLAUD



Jean-Richard CYTERMANN



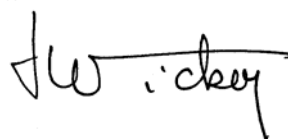
Francis GOULLIER



Michel ROIGNOT



Claude NAVA



Brigitte WICKER

Annexes

Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées

Annexe 2 : Note sur Douai

Annexe 3 : Note sur Roubaix

Annexe 4 : Note sur Calais

Annexe 5 : Note sur Maubeuge

Annexe 6 : Note sur Saint-Omer

Liste des personnes rencontrées

- Le préfet de la région Nord–Pas-de-Calais, préfet du Nord
 - Le secrétaire général à l’action régionale
- Le préfet du Pas-de-Calais
- Le président du conseil général du Nord
- Le président du conseil général du Pas-de-Calais
- Le maire de Roubaix
- Le maire de Calais
- Le maire de Maubeuge
- Le recteur d’académie
- La secrétaire générale d’académie
- Les conseillers techniques du recteur, les chefs de division et de service du rectorat
- Les corps d’inspection territoriaux
- Les représentants des chefs d’établissement, des personnels, des parents d’élèves, au CTPA ou CAEN
- Le directeur de l’IUFM
- Le directeur du CRDP
- Le directeur du centre régional de l’INSEE
- Le directeur diocésain régional de l’enseignement catholique
 - Les directeurs diocésains, le secrétaire général
- Les inspecteurs d’académie, directeurs des services départementaux de l’éducation nationale du Nord et du Pas-de-Calais
 - Les inspecteurs d’académie adjoints
 - Les secrétaires généraux, les chefs de division, les conseillers techniques
 - Les représentants des chefs d’établissement, des personnels, des parents d’élèves, au CTPD ou CDEN
 - Les représentants des inspecteurs de l’éducation nationale
- Les représentants des administrations départementales en liaison avec les inspections académiques : sous-préfecture, police, protection judiciaire de la jeunesse, action sanitaire et sociale, jeunesse et sports, emploi et insertion
- Des animateurs de bassin
- D’anciens responsables de l’académie
- De nombreuses personnes ont été rencontrées dans le cadre des « visites de site » effectuées à Roubaix, Maubeuge, Douai, Calais, Saint-Omer. Des notes spécifiques sont consacrées à l’observation de ces sites ; elles figurent en annexes 2 à 6 de ce rapport.

Le bassin du Douaisis (Nord)

Visites effectuées de février à mars 2006

par Jean-Richard Cytermann (IGAENR)

Cette note intègre les observations recueillies lors des enquêtes sur le terrain²⁶, l'analyse et le traitement des différents documents et données statistiques disponibles.

1. Les caractéristiques du bassin du Douai

1.1. Les caractéristiques géographiques et économiques

- Un périmètre du bassin relativement bien accepté et cohérent avec des découpages utilisés par l'INSEE ou la préfecture (SCOT) mais pour l'INSEE l'agglomération est Lens-Douai.
- Un positionnement central géographique dans la région ; le Douaisis correspond à une partie de l'académie ou la distance Nord Sud est la plus faible ; la ville de Douai n'est qu'à quelques kilomètres du département du Pas de Calais ; le bassin va jusqu'à la frontière belge. Lille, Douai, Arras Lens et Valenciennes sont à une demi-heure par transports en commun.
- Un bassin qui mêle des territoires divers : ex bassin minier, ville plutôt bourgeoise de Douai, zones plutôt rurales ou semi-rurales et extension de l'agglomération lilloise. Cette diversité en fait un bassin représentatif de la région et très souvent proche de cette moyenne régionale, tant pour des critères économiques que pour des critères scolaires.
- Une démographie déclinante comme le reste de la région avec un accroissement de la partie Est, rurale et proche de Lille.
- Un taux de chômage assez proche de la moyenne régionale ; un tissu économique reconverti vers l'automobile.

1.2. Les caractéristiques de l'offre de formation

- Une offre complète et assez diversifiée, y compris pour l'enseignement supérieur.
- Une part relativement faible du privé.
- Des établissements plutôt de taille importante, plus que la moyenne académique pour les lycées et LP.
- Une offre de formation professionnelle sans spécificité territoriale particulière.

²⁶ Quatre collèges publics (Canivez, Gayant et Jules Ferry à Douai, Victor Hugo à Somain), deux lycées publics (Edmond Labbé à Douai avec LEP annexé et Arthur Rimbaud à Sin-le-Noble), un établissement privé (l'institution Saint-Jean, qui va de la maternelle aux CPGE), deux circonscriptions d'IEN (Douai-Centre et Rieulay) et un CIO (Somain) ; le principal et les enseignants du collège Marguerite Yourcenar de Marchiennes ont été vus lors de la visite de circonscription de Rieulay.

2. Les caractéristiques scolaires et sociales des collèges du Douaisis

Nous nous intéresserons dans cette partie uniquement aux collèges en faisant une analyse systématique des indicateurs disponibles²⁷ croisés avec les observations de terrain.

2.1. Un déterminisme social marqué

Tableau I
Classement des collèges du bassin selon les différents indicateurs

collège	ZEP/REP	PCS favorisées	Evaluation CE2	Evaluation 6 ^{ème}	Brevet écrit	Orientation 2 ^{nde} GT	Redoublement + réorientation 2 ^{nde}	STT
Aniche	ZUS	14 ^{ème}	14	12	15	14	20	7
Arleux		7 ^{ème}	6	6	9	11	3	12
Auby	oui	15 ^{ème}	17	13	19	19	13	16
Dechy	oui	17 ^{ème}	19	10	11	15	18	15
Canivez	oui	11 ^{ème}	18	17	20	18	17	13
Châtelet		1 ^{er}	3	1	1	1	2	1
Gayant	oui	20 ^{ème}	9	18	14	20	6	20
Jules Ferry		12 ^{ème}	10	11	13	7	11	17
Stringer		6 ^{ème}	11	7	8	9	8	3
Flines		4 ^{ème}	2	3	7	4	1	5
Lallaing	oui	19 ^{ème}	20	19	16	12	19	18
Lambres		5 ^{ème}	4	4	3	5	5	2
Marchiennes		2 ^{ème}	5	5	6	2	4	6
Masny	oui	12 ^{ème}	12	9	12	8	15	8
Orchies		3 ^{ème}	1	2	5	3	12	4
Roost		8 ^{ème}	7	8	4	6	9	9
Anatole France	oui	16 ^{ème}	15	20	18	17	14	14
Louis Pasteur		10 ^{ème}	13	14	2	10	10	10
Victor Hugo		13 ^{ème}	8	15	10	13	7	11
Waziers	oui	18 ^{ème}	16	16	17	16	16	19

²⁷ Les indicateurs, compte tenu de variations annuelles parfois importantes dues à des petits chiffres, ont été systématiquement ramenés en moyenne annuelle sur 4 ou 5 ans. Ceci nous a amenés à ne pas intégrer les données des collèges qui ont été fusionnés pendant la période et pour lesquels les données sur la période sont partielles.

Ce tableau de données sur les rangs des établissements suivant les différents indicateurs va nous permettre, en utilisant la méthode de calcul de coefficient de corrélation des rangs, de voir s'il y a concordance entre le classement des établissements, selon la proportion de catégories favorisées et le classement suivant les autres indicateurs. Il y a concordance des classements et de manière statistiquement significative pour l'ensemble des indicateurs. Le coefficient de corrélation est élevé (0,86) pour les relations entre PCS favorisées et résultats à l'évaluation en 6^{ème} et orientation vers la seconde générale et technologique, et encore très significatif (0,80) pour les relations PCS et notes à l'écrit du brevet, PCS et résultats à l'évaluation en CE2 des écoles de secteur du collège, PCS et orientation des élèves du collège vers la seconde STT ; la corrélation la moins significative est celle entre PCS défavorisées et taux de réorientation et redoublement à l'issue de la seconde générale et technologique, sans doute parce que les établissements qui envoient peu d'élèves en seconde générale et technologique, y envoient des élèves dont la probabilité de redoublement et de réorientation est plus faible.

Notons que les corrélations seraient plus fortes s'il n'y avait l'anomalie statistique du collège Canivez de Douai, qui montre les limites de la classification des PCS. Ce lycée accueille les enfants de forains et de bateleurs, qui sont classés en artisans et donc en classes moyennes, alors que leurs résultats scolaires et le faible investissement des familles pour l'école les rapprochent des catégories les plus défavorisées. Ce n'est pas un hasard si cet établissement, malgré son classement intermédiaire à l'enquête sociale, a été classé en REP.

Ces indicateurs permettent de dégager une typologie des collèges :

- les cinq collèges ayant la proportion la plus faible d'élèves issus de PCS défavorisées et une orientation forte vers la seconde générale et technologique et les meilleurs résultats scolaires du bassin : les collèges Albert Châtelet de Douai, Jean Moulin de Flines-les-Râches, André Malraux de Lambres-les-Douai, Marguerite Yourcenar de Marchiennes, et collège du Pévèle à Orchies ;
- les sept collèges en ZEP /REP à forte proportion (supérieure à 70 %) de PCS défavorisées, avec des résultats scolaires médiocres et une faible orientation vers la seconde générale et technologique : Canivez et Gayant à Douai, Victor Hugo à Aubry, Anatole France à Sin-le-Noble, Frédéric Joliot-Curie à Lallaing et Romain Rolland à Waziers, auquel il faut ajouter le collège intercommunal de Pecquencourt, fusion de collèges préexistants ;
- les autres collèges intermédiaires, avec des classements, des résultats ou des performances variables selon les indicateurs.

Le déterminisme social joue essentiellement pour les deux premières catégories. L'analyse statistique confirme, pour les collèges, le constat fait pour les écoles par l'IEN de circonscription de Rieulay, qui comparait devant les directeurs d'écoles l'évolution des classements à l'enquête sociale et aux évaluations. Seuls les établissements intermédiaires connaissent des variations significatives et de performances et d'évolution sociale.

2.2. Les écarts se creusent ils entre le CE2 et la 6^{ème} ?

Avec toutes les limites de la méthode, compte tenu de l'absence de suivi de cohortes et des perturbations dans la remontée des évaluations de CE2, nous allons comparer, en moyenne sur quatre ans les écarts par rapport à la moyenne départementale en CE2 et en 6^{ème} pour les deux groupes de collèges et leurs écoles de secteur : d'une manière générale, il semble que les écarts se maintiennent en français mais se creusent sensiblement en mathématiques, ce qui laisse supposer, hypothèse que nous retrouverons à plusieurs reprises, un problème spécifique de l'enseignement en mathématiques. On notera, par ailleurs, que les meilleurs établissements du Douaisis, par exemple le collège Albert Châtelet, obtiennent des résultats qui ne sont pas nettement supérieurs à la moyenne nationale.

Tableau II
Comparaisons, par groupe de collèges, des résultats aux évaluations CE2 et 6ème

Écart moyenne nationale (en points)	Français CE2	Français 6 ^{ème}	Maths CE2	Maths 6 ^{ème}
Défavorisés	-10,2	-10,4	-8,9	-13,7
Favorisés	+1,6	+0,5	+2,8	-0,3
Écart intergroupe	+11,8	+10,9	+11,7	+14,0
Écart maximum inter établissements	+18	+19,6	+15,2	+22,1

Les discussions menées avec les deux IEN de circonscription rencontrés, celui de Rieulay et celui de Douai Centre ont fait état de plusieurs hypothèses : efficacité très relative du cycle 3 de l'école élémentaire, insistance quasi exclusive sur la lecture, faible fréquence d'inspection des professeurs des écoles portant sur des séquences de classe en mathématiques. On pourrait imaginer d'ailleurs que les inspections devraient, au moins pour les titulaires de deuxième année, comporter obligatoirement une observation d'une séquence de français et d'une de mathématiques. On a pu observer aussi, aux dires des IEN, quelques comportements isolés de directeurs d'écoles qui rappelaient des comportements observés lors de l'évaluation de l'académie de Créteil en niant les difficultés scolaires. Ainsi une directrice d'école de Somain ne signalait aucun cas d'élève présentant de difficultés particulières, alors même que les évaluations de ses élèves étaient très mauvaises.

2.3. Que se passe-t-il dans les collèges du Douaisis ?

Sans sous-estimer les difficultés méthodologiques (absence de travail sur cohortes, non comparabilité totale des épreuves au brevet d'une année sur l'autre ...), nous disposons pour les collèges d'un indicateur de niveau d'entrée (évaluation en 6^{ème}) et d'un indicateur de sortie (notes à l'écrit du brevet). L'indicateur intitulé « coefficient de progrès » mis au point par l'académie de Lille est fondé sur cette comparaison.

Tableau III
Comparaison des résultats aux évaluations et au brevet

Établissement	Français 6 ^{ème}	Rang	Français brevet	Rang	Maths 6 ^{ème}	Rang	Maths Brevet	Rang
Châtelet	73,4	1	11,42	1	71,4	1	9,27	4
Flines	66,4	2	9,85	3	62,6	3	9,41	3
Lambres	66,1	4	9,16	5	62,6	3	9,83	1
Marchiennes	66,2	3	9,80	4	62,4	5	9,28	3
Orchies	65,8	5	10,07	2	63,4	2	9,01	5
Auby	56,4	9	7,83	9	48,9	10	5,84	9
Canivez	56,8	8	7,74	10	50,6	9	4,36	11
Gayant	54,2	11	7,85	8	50,8	7	7,14	6
Anatole France	57,8	6	8,29	6	53,5	6	5,63	10
Lallaing	56	10	8,22	7	47,9	11	6,17	7
Waziers	59,3	7	7,50	11	50,7	8	6,20	8

Les chiffres varient beaucoup d'une année sur l'autre ; c'est pourquoi on a retenu des moyennes sur quatre ou cinq ans. On peut cependant dégager quelques conclusions :

- pour l'évaluation en 6^{ème}, les écarts entre le groupe d'établissements « favorisé » et « défavorisé » sont analogues en français et en mathématiques ;
- pour le brevet, les écarts sont beaucoup plus importants en mathématiques (4 points) qu'en français (2,25). Indépendamment des écarts les notes en elles-mêmes sont désastreuses ou catastrophiques comme le dit le principal du collège Canivez, ce qui a amené un chef d'établissement à demander l'inspection de tous ses enseignants en mathématiques ;
- aucun collège public, même le plus huppé, n'atteint systématiquement la moyenne en mathématiques et les résultats dans le privé ne sont pas forcément meilleurs ;
- certains collèges défavorisés (Lallaing, Gayant) arrivent dans une certaine mesure à ne pas creuser les écarts ;
- les résultats médiocres en mathématiques devraient logiquement avoir des répercussions systématiques sur la stratégie d'inspection (inspection de tous les enseignants en mathématiques des collèges ayant les plus mauvais résultats) et sur un travail approfondi de liaison école –collège dans cette discipline, associant avec les professeurs concernés IEN et IPR comme cela été fait à la dernière rentrée pour le collège Canivez ;
- les établissements privés n'ont pas aux évaluations de 6^{ème} des résultats réellement supérieurs à ceux des établissements publics. En revanche ils ont de meilleurs résultats au brevet, non pas tellement en français où les résultats sont assez comparables avec ceux des collèges publics relativement favorisés mais surtout en mathématiques où les résultats sont nettement supérieurs. Si l'on compare les deux établissements vitrines de leur catégorie, Saint-Jean pour le privé et Châtelet pour le public, Châtelet fait aussi bien que Saint-Jean pour le français mais la moyenne à l'écrit en maths est de 3 points inférieure à celle de son concurrent privé. Quatre des cinq établissements privés du Douaisis ont plus de 10 à l'écrit du brevet contre

aucun public ; ces constatations rejoignent la tendance académique (2 points d'écart pour le français, plus de 3 points pour les maths). On notera aussi qu'à la différence des collèges publics, il n'y a pas pour les collèges privés d'écart entre les résultats à l'écrit et résultats au contrôle continu, ce qui laisse supposer une exigence plus forte vis-à-vis des élèves.

2.4. Que se passe-t-il au niveau de l'orientation ?

On notera que le bassin, comme le département, fait peu redoubler, même si certains établissements ont des taux encore élevés à la fin de la 6^{ème} (Aniche, Jules Ferry à Douai).

S'agissant de l'orientation vers la seconde générale et technologique, elle est devenue dans le bassin supérieure à la moyenne départementale et dépend beaucoup du caractère favorisé ou défavorisé de la population de l'établissement, comme le montre le tableau suivant.

Tableau IV
Comparaison des établissements suivant le taux d'orientation en 2^{nde} générale et technologique

Groupe	T<40	40<T<45	45<T<50	50<T<55	55<T<60	60<T<65	65<T
Favorisé						Lambres	Châtelet (72) Flines Marchiennes Orchies
Défavorisé	Gayant (34)	Auby Canivez Anatole France Waziers		Lallaing			
Intermédiaire			Dechy	Aniche Victor Hugo	Arleux Jules Ferry Streinger Masny Roost Pasteur		

Il y a donc un écart du simple au double dans l'orientation en seconde générale et technologique entre le collège qui a la plus forte proportion de PCS défavorisées, le collège Gayant (classé en ambition réussite) et le plus favorisé, le collège de centre ville Albert Châtelet). Ce déterminisme social est un peu effrayant et on comprend la politique académique visant à la fois à accroître l'orientation vers la seconde générale et aussi à diminuer les réorientations et les redoublements à la fin de la seconde. En même temps l'examen des notes à l'écrit du brevet de certains établissements ne peut qu'inciter à la prudence et à se méfier d'un volontarisme excessif. Peut-on envoyer en seconde GT 60 % des élèves d'un collège où la moyenne des notes en mathématiques à l'écrit du brevet est de 5 ?

Le cas du collège de Lallaing, seul collège du groupe des défavorisés à dépasser régulièrement les 50 % d'orientation vers la seconde générale et technologique, est éclairant sur ce point. Parmi les élèves entrées en seconde, 15 % au maximum vont en S contre 30 % en moyenne académique, 25 % dans les filières générales contre 50 % en moyenne nationale ou académique. En revanche, l'ensemble redoublement et réorientation atteint 40 % et

l'orientation vers les séries technologiques tertiaires dépasse 25 %, soit près du double des moyennes académiques ou nationales.

2.5. Que deviennent ceux passés en seconde GT ?

Le cas cité au passage précédent indique clairement que l'analyse du processus et des comportements d'orientation ne peuvent s'analyser convenablement qu'en examinant les flux d'orientation après la 3^{ème} mais aussi à la fin de la seconde GT. Et là encore les flux sont socialement très typés (écart de 1 à 3 entre les collèges Châtelet et Lallaing).

Tableau V
Liens entre orientation fin de troisième et fin de seconde

Collèges d'origine	% seconde GT	% 1 ^{ère} S	% séries générales	% redoublement - réorientation	% STT/SMS
Châtelet	72	39,3	70,2	12,8	6,5
Flines	67	35,2	59,9	12	13,1
Lambres	62	34	54,1	18,6	12,0
Marchiennes	69	28,8	57,7	14,7	13,7
Orchies	68	28,7	52	22	12,3
Auby	42	20	39,2	22,5	24,4
Canivez	44	21	39,8	26,7	20,6
Gayant	34	22,3	39	17	36,9
Lallaing	52	12,7	20,6	40,5	28,1
Anatole France	44	20,3	43,5	26,2	21,3
Waziers	44	18,2	33	26	28,8

3. Les politiques menées : contraintes fortes, résultats aléatoires

3.1. Une démographie en baisse

La quasi totalité des collèges (18 sur 20) comme les cinq lycées du Douaisis et les établissements privés comme l'Institution Saint-Jean ont des effectifs qui ont chuté, souvent de 10 % et même de 20 % en 4 ou 5 ans. Cette baisse continue et générale a des effets psychologiques négatifs pour les établissements :

- elles entraînent logiquement, dans une conjoncture budgétaire difficile, des suppressions de postes ou d'heures répétées. Même si elles sont parfaitement justifiées, d'autant plus que certains établissements étaient à l'aise, elles pèsent sur le climat. Elles rendent très aléatoires ou très formels les projets d'établissement dans la mesure où ceux-ci ont des difficultés à se projeter dans l'avenir. Etant maintenant plus douloureuses, elles entament largement toutes les marges d'autonomie pédagogique des établissements car seule la structure minimale est financée ;
- l'application des mesures de carte scolaire fait partir les enseignants les plus récents qui sont parfois les plus innovants et les plus actifs dans les établissements.

Il faudrait, comme dans les processus de mutation, introduire des postes à profil que l'établissement garderait en priorité, même en cas de suppressions de postes ;

- la baisse démographique entraîne des capacités d'accueils inutilisées et favorise de fait une concurrence exacerbée pour attirer les élèves d'autant plus que l'on se refuse à envisager de fermer des établissements.

3.2. Le développement de la concurrence entre établissements

De manière atténuée, on retrouve, dans le bassin du Douaisis, les phénomènes décrits par la sociologue Lise Demailly, à propos de la ville de Lille, sur la régulation dans un espace intermédiaire :

- il y a une hiérarchisation des établissements dans chaque réseau : le réseau de l'enseignement privé catholique sous contrat et le réseau de l'enseignement public. La situation est parfaitement claire dans l'enseignement privé sous contrat, dans lequel il n'y a, selon le responsable de l'institution Saint-Jean « pas de concurrence entre les établissements privés » mais en fait une complémentarité avec un établissement leader Saint-Jean destiné aux classes les plus favorisées et les autres établissements dont la clientèle est plutôt constituée des classes moyennes et dont les filières, pour le lycée, sont celles qui n'existent pas à Saint-Jean, filières technologiques notamment. La brochure de présentation des établissements d'enseignement privés, est sur ce point très éclairante. Saint-Jean se contente de donner la liste de ses formations alors que les autres établissements insistent sur leurs spécificités. Ceci ne l'empêche pas de mener une politique de créneaux d'excellence : introduction du polonais et du chinois, passation des tests de compréhension anglaise de Cambridge ;
- la situation est analogue mais de manière plus complexe dans le public. On l'a vu pour les collèges avec l'émergence de collèges plutôt favorisés dont le plus huppé socialement est le collège de Douai-Centre Albert Châtelet. Pour les lycées, l'établissement dominant est le lycée Albert Châtelet, suite du collège, le seul des lycées publics du Douaisis à avoir des CPGE et à ne pas avoir de sections technologiques. Cet établissement est de fait le concurrent public de l'Institution Saint-Jean ;
- les familles ne s'y trompent pas, qui jouent de cette concurrence ; le directeur de Saint-Jean se plaint des familles qui prennent une pré-inscription dans son établissement et se servent de cette pré-inscription comme moyen de « chantage » pour obtenir une dérogation dans le collège ou le lycée Châtelet, particulièrement dans ses sections « vitrine », tiers temps musical ou artistique ;
- cette prédominance du privé est forte dans les esprits et dans le discours des chefs d'établissement du public. Elle est à la base des nombreuses dérogations accordées. Elle justifie la classe de niveau du collège de Marchiennes dont se targue le principal. Les chefs d'établissements du public disent devoir accueillir les élèves dont le privé ne veut plus et renvoie sans motif (collège Marchiennes, collège Gayant) ou déplorent que le processus d'orientation soit faussé par la présence d'un lycée professionnel privé de proximité, qui pré-inscrit très tôt en 3^{ème} (collège Victor Hugo Somain). Il n'y a aucun échange, aucune pratique coopérative entre les deux secteurs ;
- la concurrence ne se fait pas vraiment à armes égales, le privé disposant à Douai comme partout de deux atouts maîtres : la forte implication des parents dans l'école et l'existence de relais pédagogiques du chef d'établissement avec des coordonnateurs de niveau, professeurs principaux partiellement déchargés de

classe et qui se préparent ainsi à une carrière de chef d'établissement. La participation des parents à Saint-Jean est particulièrement remarquable : écriture d'une charte du parent délégué, animation de forum des métiers, soutenance devant des jurys de parents de rapports de stages effectués par les élèves de seconde ;

- le problème des dérogations est particulièrement aigu : jointe à une politique de modification des périmètres pas toujours heureuse et à une accessibilité moyenne par transport en commun des établissements les plus défavorisés, cette politique conduit à vider les classes moyennes des établissements, même si l'IA du Nord dit avoir maintenant une politique plus ferme, ce que ne montrent pas vraiment les chiffres ci-dessous :

Établissements	Solde dérogation public	Solde privé	Solde sur flux entrée 6 ^{ème}
Châtelet	+ 64	0	+ 32 %
Flines	+ 5	+ 4	+ 10 %
Lambres	+ 20	0	+ 17 %
Marchiennes	+ 8	- 1	+ 8 %
Orchies	- 3	- 20	- 11 %
Auby	- 6	- 9	- 17 %
Canivez	- 34	- 6	- 27 %
Gayant	- 15	- 3	- 25 %
Lallaing	0	0	0
Anatole France	- 14	- 4	- 10 %
Waziers	- 7	- 3	- 10 %

Ces phénomènes sont surtout marqués dans la ville de Douai et les communes limitrophes. Le collège Châtelet a un solde positif, qui équivaut à trois divisions de 6^{ème} ; le collège de Lambres les Douai a également un solde positif significatif. Les deux autres collèges intermédiaires de Douai ont un solde positif (André Stringer) ou quasiment équilibré (Jules Ferry). En revanche les deux collèges les plus défavorisés de Douai, Canivez et Gayant ont des taux de déperdition importants, qui contribuent à les paupériser, dus essentiellement à la fuite vers d'autres collèges publics. La situation est analogue, pour le collège d'Auby, avec une fuite majoritairement vers les collèges privés.

Le cas du collège du Pévèle à Orchies est atypique puisqu'il s'agit d'un collège relativement favorisé avec un solde négatif et d'importants mouvements d'entrées et de sorties, dues à une relative proximité de l'agglomération lilloise

3.3. Un rapport des familles et des élèves à l'école parfois problématique

Le discours général est celui d'un manque d'intérêt pour l'école chez certaines familles défavorisées mais aussi chez les élèves. Certaines familles ont peur de l'école et ne viennent pas spontanément aux réunions parents professeurs, soit parce que les parents ont connu eux-mêmes un échec scolaire, soit parce qu'ils craignent d'entendre des propos peu agréables pour leur enfants, soit parce qu'ils n'attendent pas grand chose de l'école pour l'entrée dans le monde du travail de leurs enfants. Il est vrai que, dans un nombre maintenant non négligeable

de familles, les enfants n'ont jamais vu leurs parents travailler et qu'inversement ceux ci disent à leurs enfants que l'on peut se débrouiller sans travail.

Les chefs d'établissements essaient de multiplier les rencontres avec les parents, par exemple en remettant les bulletins lors des réunions parents professeurs ou en restituant aux parents les évaluations. Mais le principal du collège Canivez à Douai faisait observer qu'au mieux 50 % des familles venaient et celui du collège Yourcenar à Marchiennes, qu'environ 80 % des parents d'élèves de 6ème venaient pour la restitution des évaluations mais seulement 60 % dans sa classe de niveau regroupant les élèves les plus faibles.

La participation des parents aux élections est faible, particulièrement dans certains collèges des quartiers défavorisés de Douai ou de l'ex bassin minier, mais il n'y a pas de corrélation avec le caractère favorisé ou défavorisé du collège. Seuls 5 collèges sur 20 atteignent la moyenne départementale autour de 30 %. Sans surestimer cet indicateur, il n'en révèle pas moins dans la population du Douaisis un attachement moyen à l'école. L'engagement des parents observé dans les établissements privés comme à Saint-Jean est sur ce point très différent.

Groupes	t<20	20<t<25	25<t< 30	30<t<35	35<t
Favorisés		Marchiennes	Châtelet, Lambres		Flines Orchies (42 %)
Défavorisés	Canivez (12 %) Anatole France Waziers		Auby Gayant		Lallaing
intermédiaires	Pasteur Victor Hugo	Aniche, Arleux Dechy Streinger	Roost		Jules Ferry Masny

Ce relatif désinvestissement par rapport à l'école s'accompagne naturellement d'un manque d'ambition pour les enfants, de la difficulté à avoir à la maison une aide au travail scolaire, et d'une absence totale de mobilité géographique comme de toute pratique culturelle. Ainsi un nombre non négligeable d'élèves du lycée Edmond Labbé de Douai ont découvert pour la première fois avec leurs professeurs la grande place d'Arras ou celle de Lille, distantes l'une et l'autre de moins d'une demi heure par les transports en commun. Cette absence de mobilité se traduit aussi dans les vœux d'orientation ; on choisit le LP de proximité ou plus tard la STS du lycée où on a eu son baccalauréat. Il y a une contradiction entre la présentation du bassin de Douai, comme de l'ensemble de la Région Nord-Pas-de-Calais, comme un « carrefour » en matière de transports, et l'absence de mobilité de ses habitants.

Ces caractéristiques font aussi que l'école est son seul recours en matière d'aide aux devoirs comme en matière d'ouverture culturelle. Ceci explique l'importance des activités culturelles dans les projets des établissements.

La plupart des enseignants rencontrés et quelques chefs d'établissements portent un regard un peu désabusé sur les élèves comme le montre le florilège de déclarations qui suit :

*« On ne trouve plus maintenant dans chaque classe un nombre de bons élèves suffisant pour tirer vers le haut le reste des élèves ; les élèves ne comprennent pas que le baccalauréat ne se prépare pas les 5 derniers mois (lycée **Rimbaud à Sin-le-Noble**) Les élèves ont des difficultés de plus en plus présentes de « lecture des*

consignes, de lisibilité de la graphie, de capacité de concentration ou d'attention (collège Yourcenar à Marchiennes). Il y a une anorexie scolaire (collège Canivez à Douai). Les élèves ont de la difficulté à faire les devoirs à la maison ; la méconnaissance de la conjugaison est manifeste comme la difficulté à mémoriser les dates. La désaffection est grandissante pour la lecture à cause des loisirs passifs comme la télévision. On peut parler de démission des élèves (collège Victor Hugo à Somain). Les élèves ont une mentalité d'assistés et une faible motivation au travail (Enseignants de l'institution Saint-Jean) ».

Si l'on ajoute à cela l'inquiétude devant les retraits de moyens, la morosité dominante et la perception globalement négative des capacités des élèves ne créent pas un climat favorable à la réussite du plus grand nombre.

3.4. Des axes prioritaires que l'on retrouve dans la plupart des établissements rencontrés

- Le premier consiste à assurer une paix scolaire dans les établissements. Cet objectif est dans l'ensemble atteint et la situation est maîtrisée, au moins à l'intérieur des établissements, même dans les plus difficiles comme le collège Canivez de Douai, qui réunit à la fois les internes des familles de forains et de bateliers et une proportion non négligeable d'élèves d'origine maghrébine générant des bagarres à caractère raciste. Ces établissements (collèges Canivez et Gayant notamment) ont mis au point une politique graduée de sanctions et de médiation disciplinaire et sociale (cellule de vie scolaire, mesures d'accompagnement et carnet de suivi en cas de problèmes, médiateurs internes et agents de liaison externe avec les familles). Ces établissements difficiles, récemment rénovés, ne sont pas dégradés. Le taux d'absentéisme, important, s'est stabilisé voire amélioré. Les liaisons avec le commissariat, exceptionnelles avec le commissaire précédent à Douai, sont jugées maintenant correctes. Cette amélioration de la paix scolaire, sensible aux dires des élèves, ne se traduit pas automatiquement par une amélioration des performances scolaires, même si elle en est une condition nécessaire. Le cas du lycée Arthur Rimbaud de Sin-le-Noble est de ce point de vue éclairant. Les élèves, les familles et les professeurs disent s'y sentir bien et l'établissement est, selon les critères du rectorat fondés sur les vœux des enseignants, « attractif ». Ce bon climat n'empêche pas à lui tout seul une dégradation des performances.
- Le second axe concerne les politiques de remédiation aux difficultés scolaires, aussi bien en collège qu'en lycée. Elles prennent des formes extrêmement diverses utilisant aussi bien des ressources internes (enseignants eux-mêmes, différentes variétés de personnel d'éducation) qu'externes (élèves de l'IUFM ou de l'Ecole des Mines de Douai, associations périscolaires). Elles peuvent se faire à l'école, pendant la semaine ou dans le cadre de l'école ouverte. Elles peuvent être plus ou moins bien articulées, lorsque les intervenants ne sont pas les professeurs, avec ce qui se passe en classe. Elles ignorent parfois des ressources disponibles comme les professeurs de SEGPA, qui ont des capacités et une expérience de remédiation des difficultés scolaires. Ce foisonnement des dispositifs, dont certains apparaissent intéressants, ne sont pas véritablement évalués et l'efficacité de telle ou telle pratique n'est pas prouvée. Il semble qu'une évaluation systématique des dispositifs de remédiation dans les établissements connaissant des difficultés scolaires devrait être une priorité des corps d'inspections territoriaux, notamment pour les collèges classés « ambition réussite ». Ce thème devrait être aussi un des thèmes prioritaires des échanges dans le cadre du bassin.

- Le troisième axe consiste à améliorer l'image de l'établissement grâce à la mise en place d'options valorisantes, de nature à donner une identité à l'établissement. C'est vrai pour les lycées avec l'affirmation de la section cinéma et audiovisuel du lycée Arthur Rimbaud, celle de musique du lycée Corot ou la spécialisation en sciences pour l'ingénieur du lycée Edmond Labbé à Douai ou avec les sections européennes. Ces classes obtiennent généralement de bons résultats mais ne portent que sur un nombre limité d'élève. Cette volonté commence à se manifester dans les collèges, un exemple étant celui du collège Jules Ferry de Douai, collège intermédiaire qui essaie de marquer son identité par des options rares (grec, tennis ...). Rien n'indique cependant l'effet d'entraînement sur le reste de l'établissement. On notera que l'établissement qui a le plus d'options ou de dispositifs valorisants est celui du centre ville de Douai (Châtelet) avec des classes à tiers temps musical, une classe théâtre, du russe et du grec, dans une logique d'établissement "vitrine du public" face à l'institution privée Saint-Jean ; à l'inverse, le seul collège qui n'a pas de dispositif valorisant et qui en réclame un est le collège classé en ambition réussite, le collège Gayant.
- Le quatrième axe est celui d'une politique culturelle bien articulée sur les dispositifs d'enseignement. Elle se fonde sur l'idée que seule l'école est à même d'offrir à tous les élèves un accès à la culture et s'appuie, autant que possible, sur des dispositifs pédagogiques comme les IDD ou les TPE, dont beaucoup d'enseignants interrogés, hostiles initialement à leur introduction, reconnaissent qu'ils apportent une bouffée d'oxygène (collège Victor Hugo Somain).
- Le cinquième axe est une politique de partenariat systématique, dans le cadre des appels d'offres émanant de la région ou du département, de l'académie (appel d'offres globalisé), d'autres ministères (plan de cohésion sociale) ou même de mécènes (Pineau Printemps Redoute, pour le collège Canivez). Ces partenariats apportent des ressources supplémentaires importantes à l'établissement et sont un moyen d'ouverture incontestable. Il n'est pas sûr que toutes les actions portent sur l'essentiel des difficultés rencontrées. Elles nécessitent parfois un travail lourd de montage de dossiers, pour des sommes qui sont parfois faibles ou pour des dispositifs dont la pérennité n'est pas garantie.

3.5. Des résultats globalement décevants, malgré des initiatives intéressantes

Les établissements du Douaisis n'échappent pas à la constatation générale de résultats médiocres et plutôt en recul :

- seul un collège public, Châtelet, a des résultats aux évaluations de 6^{ème} sensiblement supérieurs à la moyenne nationale et les collèges du Douaisis ont plutôt vu, en 2005, leur situation se dégrader par rapport à la moyenne nationale en français ;
- en matière de notes à l'écrit du brevet, les tableaux précédents ont montré la grande faiblesse des résultats de la plupart des collèges publics, les progrès parfois constatés une année ne se retrouvant que rarement l'année suivante ;
- pour le baccalauréat général et technologique, la plupart des lycées du Douaisis ne font pas mieux que leur taux attendu et n'apportent donc que rarement une valeur ajoutée positive, surtout si l'on se réfère aux valeurs attendues nationalement. Même le lycée « bourgeois » Albert Châtelet n'a pas des résultats extraordinaires, seule la section S avoisine ou dépasse 90 % et se rapproche du concurrent privé « Saint-Jean », cette dernière dégageant pour toutes les sections une valeur ajoutée positive. Les résultats des lycées publics en ES sont particulièrement mauvais. Si

l'on examine, non pas le taux de réussite au baccalauréat mais la proportion d'élèves de seconde qui arrivent au baccalauréat, la différence lycées publics et privés s'estompent, les deux lycées Corot et Châtelet ayant des résultats bruts sur cet indicateur supérieurs aux résultats attendus, avec une valeur ajoutée assez proche de celle du lycée privé.

Ce constat préoccupant n'empêche pas que des initiatives intéressantes ont pu se développer dans les établissements visités. A titre d'exemple :

- la bonne intégration des SEGPA à la vie de l'établissement (Gayant, Canivez, Victor Hugo) et l'existence d'une liaison SEGPA-LP avec un accompagnement adapté des élèves provenant de SEGPA au lycée professionnel d'Auby ayant permis de diminuer le décrochage ;
- la politique culturelle à partir des IDD et même de pré- IDD au collège Jules Ferry de Douai ;
- la politique de promotion et de valorisation de l'option Sciences pour l'ingénieur au lycée Edmond Labbé ;
- le maintien d'une filière L en lycée ou d'un enseignement de latin grec en collège avec des publics plutôt défavorisés (collège Jules Ferry, lycée Arthur Rimbaud) ;
- la politique d'accueil des élèves et d'information de la communauté éducative pratiquée par le lycée Arthur Rimbaud : remise d'un livret d'accueil des élèves, accompagnement des élèves et de leur famille tout au long de la seconde, questionnaire aux élèves de seconde sur leur adaptation au lycée, leur travail personnel et les difficultés rencontrées ;
- la forte liaison collège-lycée avec maintien d'évaluation en seconde et politique de restitution aux collèges de ces résultats ;
- la création d'un centre de ressources en mathématiques et en physique pour les élèves du lycée Edmond Labbé, utilisant les technologies nouvelles et en voie de mutualisation avec d'autres établissements ;
- le travail important réalisé par le REP du collège Canivez, associant enseignants du primaire et du secondaire, avec la participation des IEN et des IPR, prenant en compte les évaluations et les nouvelles compétences des élèves de 6^{ème}.

4. Le pilotage des établissements

- Les chefs d'établissements rencontrés sont plutôt dynamiques et maîtrisent bien leur établissement, avec des diagnostics pertinents et une capacité d'animation et de travail collectif avec leurs équipes. Ils ont en général le souhait de jouer un rôle réel dans le pilotage de leur établissement, ce qui se traduit par des actes concrets : demande d'inspection des l'ensemble des professeurs de mathématiques (collège Victor Hugo), pilotage serré de la mise en place des assistants pédagogiques (lycée Arthur Rimbaud), mise en place dans tous les établissements et à tous niveaux de devoirs surveillés réguliers et coordonnés et d'examens blancs. Ils n'ont pas tous les leviers d'action qu'a leur collègue du privé avec des enseignants responsables de niveau.
- Les IEN de Douai sont des IEN expérimentés (4 sur 6 vont partir à la retraite dans les deux ans) avec une véritable réflexion sur la stratégie d'inspection. Ainsi l'IEN de circonscription de Rieulay associe formation, inspection et évaluation des élèves en inspectant systématiquement avant leur formation les enseignants inscrits à un stage « dire, lire écrire ». L'IEN de Douai Centre a entamé une réflexion sur les différents intervenants et les différentes stratégies d'évaluation qui s'appliquaient à un professeur

des écoles depuis sa deuxième année à l'IUFM en tant que PE2 jusqu'à sa deuxième année de titulaire où il est inspecté systématiquement par l'IEN (ces évaluations systématiques synthétisées fourniraient une excellente évaluation des IUFM). Son constat est accablant : 4 ou 5 types de personnel (PIUMF, maîtres formateurs, tuteurs, conseillers pédagogiques, IEN), 4 types d'évaluations et d'inspections, dont l'ensemble n'est que très rarement dans le dossier, absence de travail en commun entre l'IUFM et l'IA, et absence de restitution des évaluations aux différentes institutions.

- Il ne semble pas y avoir un lien entre les performances d'un établissement et la stratégie d'évaluation des IPR qui reste centrée sur l'inspection individuelle malgré quelques initiatives intéressantes, comme celle citée pour le collège Canivez associant IEN et IPR sur français et maths. L'évaluation des dispositifs de soutien et de remédiation, l'évaluation collective des établissements ayant des performances médiocres sont pourtant des nécessités.
- Si le bassin paraît mort aux yeux de beaucoup de responsables d'établissements, ce qui n'empêche pas le travail en commun (REP, districts...), l'interlocuteur principal pour les collèges est clairement l'IA-adjoint territorialisé, qui bénéficie, semble-t-il de l'estime générale et connaît bien ses établissements, y compris les lycées. Mais c'est le rectorat qui a la mainmise sur les moyens. C'est l'IA qui prépare les lettres de mission des chefs d'établissement, qui sont tantôt signées par le recteur seul, tantôt co-signées. Le partage des responsabilités et de l'instruction des dossiers n'est pas toujours clair aux yeux des interlocuteurs. Les coordonnateurs actuels du bassin, ont établi une synthèse du fonctionnement du bassin : ils soulignent la succession des responsables (4 en 6 ans), les réticences de beaucoup d'interlocuteurs et notamment des IEN et quelques réussites dans le domaine des partenariats avec le monde économique. Il faut souligner leur conclusion : « A ce jour, dans un contexte institutionnel complexe le travail des coordonnateurs se poursuit. Il importe toutefois de souligner que leur crédibilité et leur légitimité passent par une nécessaire clarification des modalités de déclinaison et de mise en œuvre des priorités académiques ».
- Le pilotage par le rectorat est très critiqué pour son aspect technocratique et son pilotage uniquement par les moyens. La référence à un âge d'or est très présente dans les esprits (recteurs Fortier, surtout Pair, voire Migeon). L'adjoint aux affaires scolaires de la ville de Douai, présent dans tous les CA, disait avoir entendu une critique systématique des autorités rectorales. Le dialogue avec les établissements n'est pas toujours précis ; au moment de la visite, la rumeur courait que la mise en place de la LOLF et la globalisation des crédits pédagogiques allaient supprimer l'AOG à la prochaine rentrée, mais aucune explication officielle n'avait encore confirmé ni infirmé cette rumeur.
- Les collectivités locales sont des interlocuteurs appréciés, plutôt sensibles aux demandes des établissements, sans s'immiscer dans les choix pédagogiques. La ville de Douai ne joue pas le même rôle que celle de Roubaix. Elle intervient, outre le premier degré, sur tous les secteurs, y compris l'enseignement supérieur mais ne se voit qu'accompagnant l'action de l'éducation nationale. Les relations sont plus compliquées avec la ville de Somain, qui considère qu'elle n'a pas à intervenir hors de son champ obligatoire, le premier degré, si bien qu'il n'y a pas de relations entre cette municipalité et ses collègues.

Le bassin de Douai, considéré comme très représentatif statistiquement de l'académie de Lille, l'est aussi qualitativement : résultats moyens, voire médiocres, et ne progressant pas, insuffisante régulation de l'offre de formation et des relations public-privé, pilotage technocratique, complexe et fluctuant. On y trouve cependant un encadrement de qualité, qu'il importe de mobiliser.

Le site de Roubaix (Nord)

Visites effectuées en janvier et février 2006

par Françoise Mallet et Brigitte Wicker (IGAENR)

Dans le cadre de l'évaluation de l'académie de Lille par les Inspections générales, la ville de Roubaix (97 000 habitants) a été choisie comme site d'observation parce qu'elle apparaissait comme une zone très typée, représentant une des facettes de la région Nord-Pas-de-Calais. C'est un district très urbain enserré entre Lille, Tourcoing et la frontière belge, avec la réputation d'une ville ouvrière marquée par le chômage et l'immigration, pauvre, confrontée à l'insécurité urbaine. Pourtant ce n'est pas l'impression qui s'en dégage. Entraînée par l'essor de la métropole lilloise, celui de la grande distribution et des services tertiaires, cette ville présente en réalité des visages contrastés.

La mission d'inspection a rencontré le maire de Roubaix, le commissaire principal de la ville, la mission locale, l'observatoire urbain, le directeur du CIO, un ancien administrateur de bassin, les IEN des trois circonscriptions du premier degré, l'adjointe au directeur diocésain pour le premier degré, un coordonnateur de REP ; elle a visité les huit lycées publics de la ville, un des trois lycées privés, le CFA du bâtiment, ainsi qu'un collège public et un collège privé.

1. Les caractéristiques de la ville

1.1. Les caractéristiques économiques, sociales, démographiques

Les éléments de contexte historique, socio-économique et démographique doivent être rappelés car ils ont un impact décisif sur le système scolaire roubaisien, sur la composition sociale des établissements scolaires, et aussi, en raison de corrélations qu'on observe à Roubaix comme ailleurs, sur les performances scolaires et sur les choix d'orientation des élèves.

1.1.1. Le déclin de l'industrie textile

Roubaix était, il y a un siècle, avec Tourcoing, un des principaux centres de production textile dans le monde. La ville était structurée autour des usines et des courées ouvrières, elle a eu recours à l'immigration pour faire face au travail, d'abord européenne puis maghrébine. Le déclin de l'industrie textile, accéléré depuis les années 80, a provoqué une forte récession, des pertes d'emploi massives et une accumulation de difficultés sociales (précarisation des familles et des individus, alcoolisme, retards scolaires...).

1.1.2. L'essor du secteur tertiaire

Mais Roubaix était aussi un centre très actif pour la distribution et la vente par correspondance (La Redoute, les Trois Suisses...), liées initialement à l'industrie textile. La

région reste la première en Europe dans ce domaine. La reconversion économique de Roubaix s'appuie aujourd'hui sur ce secteur de la distribution qui reste florissant et qui s'étend à de nombreux domaines connexes, sur le renouveau des textiles dits « techniques » (un des futurs pôles de compétitivité de la région), et surtout sur de nombreuses activités tertiaires et de services (arts graphiques, Eurotéléport, services aux entreprises...) qui se développent rapidement dans un tissu diversifié de PME/PMI, dans le sillage de la métropole lilloise voisine. Aujourd'hui, 72 % de l'emploi dans le bassin de Roubaix-Tourcoing est de l'emploi tertiaire. Du point de vue économique, la situation de Roubaix n'a rien à voir avec celle de Maubeuge, également visitée l'an dernier par l'IGAENR. Roubaix fait partie de « l'aire urbaine » de Lille, qui est à 20 minutes de métro du centre-ville.

1.1.3. Une situation paradoxale

La situation économique est donc contrastée. L'emploi y est dynamique, avec 20 000 embauches par an, essentiellement dans la vente par correspondance, le textile, le commerce, le tertiaire de bureau, les services aux entreprises, la construction... Mais dans le même temps le chômage est élevé, un point de plus que le taux régional, cinq points de plus que le taux national. Le chômage des jeunes est plus faible que dans le reste de la région, mais il y a davantage de chômeurs âgés, de longue durée et peu qualifiés, et certains quartiers concentrent des situations sociales extrêmement difficiles.

Ces contrastes interrogent. Il semble qu'on puisse habiter à Roubaix et ne pas y trouver d'emplois, et à l'inverse, on peut y travailler et ne pas y habiter. Ceci explique en partie le contraste entre une ville attractive, créatrice d'emplois et d'un grand dynamisme culturel, et une ville pauvre, multiethnique et dans laquelle la sécurité reste fragile.

1.1.4. Un appauvrissement de la population roubaisienne

Sur le long terme, la composition sociale de la ville a été bouleversée. Les CSP moyennes et supérieures ont assez largement quitté Roubaix pour les communes périphériques, voire pour Lille, qui n'est qu'à 20 minutes de métro ou la Belgique également voisine. Selon le directeur de l'Observatoire urbain : « Dans les années 90, tous ceux qui le pouvaient partaient ». Les familles aisées de Roubaix se sont installées dans les communes périphériques, dont certaines comptent parmi les plus riches de la région (on parle ainsi du triangle BMW, pour Bondues, Marcq-en-Baroeul et Wasquehal).

Parallèlement, la population roubaisienne restée sur place s'est appauvrie. Un tiers de la population relève de la CMU. La crise du textile a conduit à un chômage massif des ouvriers ; beaucoup sont d'origine étrangère, restés à Roubaix après la perte de leur emploi et y ayant fait venir leur famille. On évoque facilement une « génération de pères honteux », une génération n'ayant pas réussi son intégration par le travail. Elle a poussé ses enfants à faire des études, puis constaté que ceux qui avaient des diplômes n'occupaient souvent que des emplois peu qualifiés. La nouvelle génération des petits frères, celle actuellement scolarisée, serait ainsi beaucoup moins motivée par la réussite scolaire.

1.1.5. Une grande diversité « ethnique »

Les problèmes sociaux se doublent de problèmes ethniques sur lesquels il est beaucoup plus difficile de donner des chiffres, alors même qu'il s'agit là d'une des données majeures de Roubaix. Environ 40 % de la population seraient d'origine maghrébine (10 % à Lille). Beaucoup d'autres communautés sont présentes dans la ville. Comme souvent, la présence importante de populations immigrées a conduit à y faire arriver continûment de nouveaux

immigrés, qui alimentent les différents dispositifs en place pour les nouveaux arrivants, venant d’Afrique, d’Asie, d’Europe de l’Est (relogés, demandeurs d’asile, regroupement familial...). Le commissaire principal de Roubaix avance le chiffre de 110 ethnies présentes dans la ville.

Mais la plupart des Roubaisiens sont français et les statistiques officielles ne connaissent pas ces paramètres culturels. Il est donc difficile d’en parler, bien que dans la réalité des quartiers et des écoles, cela compte, sur une base autant subjective qu’objective. Certains interlocuteurs se sont plaints de ce que l’un d’entre eux a appelé « la langue de bois républicaine », qui fait qu’on ne s’intéresse pas aux origines religieuses et ethniques des usagers des services publics, et que par conséquent on ne dispose pas d’analyses précises qui permettraient d’envisager des politiques adaptées.

Concernant l’avenir, le pari du maire est d’attirer à nouveau à Roubaix des classes moyennes, des « bo-bos du Nord » qui changeraient l’image et la mémoire de la ville. Aidé par l’envolée des prix de l’immobilier à Lille, il parie sur l’essor économique de sa ville mais aussi sur son rayonnement culturel. Ainsi Roubaix accueille en ses murs quelque 8.000 étudiants, compte un Musée d’art et d’industrie (la Piscine), un centre chorégraphique national (les Ballets du Nord), deux théâtres et elle est la seule ville industrielle à avoir le label « Ville d’art et ville d’histoire »...

1.2. Les caractéristiques scolaires

La ville de Roubaix représente à peu près le quart du bassin de Roubaix-Tourcoing, Tourcoing en représentant un autre quart et le reste étant constitué par plusieurs communes : Wattrelos, Croix, Hem, Halluin, Wasquehal, communes plus riches et plus calmes que les deux grandes villes. Avec 40 000 élèves, ce bassin est la deuxième zone en terme de densité scolaire de la région Nord-Pas-de-Calais.

1.2.1. Une population majoritairement très défavorisée

Les écoles et les collèges de la ville accueillent des élèves issus des populations qui comptent parmi les plus défavorisées du département. Cette caractéristique du bassin de Roubaix-Tourcoing se vérifie surtout dans les établissements publics mais aussi dans les établissements privés.

Ces données sont connues et très présentes dans les mentalités en raison de la diffusion des « enquêtes à caractère social » réalisées par l’inspection académique, pour le premier degré d’une part, pour les collèges d’autre part. Trois classements existent : l’un interne au public, l’autre interne au privé, le troisième commun au public et au privé. Parmi les 50 collèges publics et privés les plus défavorisés du département du Nord, neuf sont à Roubaix, six dans le public, trois dans le privé. Dans le public, cinq collèges comptent parmi les dix plus défavorisés du département ; ils ont le rang 1, 2, 4, 5, 7 à l’enquête sociale commune ; dans tous ceux-là, le pourcentage de CSP défavorisées est compris entre 83 % et 89 %. Deux autres collèges publics ont le rang 24 et 122. Dans le privé, trois collèges ont le rang 11, 43, 50 à l’enquête sociale commune public-privé, et le rang 1, 6, 7 à l’enquête sociale interne au privé ; le pourcentage de CSP défavorisées est compris entre 59 % et 84 %.

Au niveau des lycées, dont le recrutement dépasse en partie le périmètre urbain, la situation est plus contrastée. Selon le type de formation proposée, le pourcentage de CSP défavorisées est ainsi très différent entre les lycées professionnels (89 % à Turgot, 84 % à Lavoisier, 83 %

à Loucheur, 71 % à Jean Moulin) et les lycées généraux et technologiques (76 % à Jean Moulin, 65 % à Van der Meersch, 57 % à Jean Rostand, 47 % à Baudelaire, 22 % à l'ESAAT. Le lycée privé Saint-Rémi a une population plus équilibrée, avec 33 % de CSP défavorisées.

1.2.2. La place de l'apprentissage

Si l'apprentissage est généralement peu développé dans l'académie de Lille, en revanche il l'est de façon significative dans le bassin de Roubaix-Tourcoing, où les entreprises artisanales et industrielles ont participé à son essor dans le textile, le tertiaire, le bâtiment.

1.2.3. Le poids important et croissant de l'enseignement privé

Le bassin de Roubaix-Tourcoing est marqué par le poids de l'enseignement privé, qui scolarise près d'un élève sur deux.

C'est le taux le plus élevé de toute l'académie. Ce phénomène étonne par son ampleur mais aussi par sa tendance à s'accroître au cours de la dernière décennie. La baisse démographique qui affecte le bassin cache en effet une évolution contrastée entre l'enseignement public et l'enseignement privé, qui ne reflète pas les tendances académiques. Les collèges mais aussi les lycées généraux publics ont perdu le quart de leurs effectifs (- 1.200 collégiens, - 750 lycéens généraux). Pendant ce temps, les collèges privés restaient stables et les lycées généraux augmentaient leurs effectifs de près d'un cinquième (+ 320 lycéens généraux). Seuls les LP publics ont connu une évolution différente, gagnant 20 élèves quand les LP privés en perdaient 60.

L'implantation du privé est certes historique à Roubaix ; il n'en reste pas moins que le poids de l'enseignement privé aurait pu rester stable voire s'atténuer avec la fuite des classes moyennes hors de la ville, or il s'est accru.

Ce phénomène demande d'autant plus à être analysé que les établissements privés de Roubaix ne sont pas a priori particulièrement attractifs ni sélectifs, à l'exception d'un des collèges. Les établissements ont des taux d'encadrement plus bas que les établissements publics, et les maîtres y sont en moyenne moins qualifiés. La composition sociale des écoles et des collèges est un peu moins défavorisée mais pas tellement.

La zone Roubaix-Tourcoing est du reste très peu attractive au sein de l'enseignement privé, pour les enseignants comme pour les chefs d'établissement. La direction diocésaine a des difficultés à trouver des candidats pour les postes de direction. Dans les écoles primaires, la moitié des sortants du CFP de Lille est affectée dans cette zone, dite du versant Nord-est, pour pallier le turn-over important des enseignants.

Il est vraisemblable qu'à toutes les raisons qui peuvent être évoquées généralement pour justifier une inscription dans l'enseignement privé, un facteur propre à Roubaix est la performance scolaire des collèges et des lycées privés par rapport aux établissements publics. Le lycée Saint-Rémi est presque entièrement constitué d'élèves issus de collèges privés de Roubaix, lesquels ont une priorité d'inscription par rapport aux arrivants des collèges publics. Des familles inscrivent leurs enfants au collège privé pour leur garantir une place au lycée. Une grande partie des familles de Roubaix, malgré leur origine très modeste, essaient très activement de choisir les établissements capables d'assurer la meilleure scolarité à leurs enfants ; on est loin de la « passivité » des familles vis à vis de l'école, souvent dénoncée dans l'académie de Lille.

1.2.4. La grande faiblesse des résultats scolaires dans l'enseignement public

Au primaire, les écoles publiques du REP-centre affichent en moyenne aux évaluations CE2 un score en français de 68 %, inférieur de 5 points à la moyenne départementale et de 8 points à la moyenne nationale ; en mathématiques (60 %), l'écart est respectivement de 6 et 10 points. C'est assez considérable à ce stade de la scolarité.

Seul le collège hors ZEP de Roubaix affiche des résultats un peu supérieurs aux moyennes départementales, avec à l'entrée en sixième 60 % de réussite en français et en mathématiques, et 10 de moyenne aux épreuves écrites du brevet en français et mathématiques.

La situation est très dégradée dans les six autres collèges. A l'entrée en sixième, ceux-ci affichent des scores de réussite très faibles, inférieurs en français de 12 points à la moyenne départementale, et de 17 points à la moyenne nationale ; inférieurs en mathématiques de 12 points à la moyenne départementale et 19 points à la moyenne nationale. La situation ne s'améliore pas au cours des quatre ans, au contraire. Les résultats aux épreuves écrites du brevet sont terriblement faibles. Les moyennes à l'épreuve de français oscillent entre 5,78 et 7,8. En mathématiques, un collège atteint une moyenne de 7, les cinq autres oscillent entre des moyennes de 4,15 et 5,5.

Les lycées généraux et technologiques affichent des résultats au baccalauréat faibles et inférieurs aux taux attendus, malgré une très forte sélection à l'issue de la seconde et des taux d'accès de seconde en terminale faibles et inférieurs aux taux attendus.

Le lycée le plus attractif de la ville, Baudelaire, affiche un taux de réussite global de 78 % pour un taux attendu de 81 % (78 % au bac S, 88 % au bac L, 65 % au bac ES). Un tiers des bacheliers y ont cependant une mention. Dans les autres lycées, l'écart est plus important. A Jean Rostand, le taux de réussite global est de 58 % pour un taux attendu de 80 % (51 % au bac S, 66 % au bac STI), à Van der Meersch, le taux de réussite global est de 64 %, pour un taux attendu de 76 % (52 % au bac S, 77 % au bac ES, 65 % au bac L, 64 % au bac STL), à l'Esat, il est de 85 % pour un taux attendu de 92 % (bac AAP), à Jean Moulin, le taux de réussite global est de 63 % pour un taux attendu de 73 % (45 % au bac S, 64 % au bac STT, 63 % au bac ES).

Dans les LP les résultats sont assez variables selon les séries. Dans certaines sections professionnelles, le niveau des élèves est très correct, dans d'autres on parle d'illettrisme. Dans un des lycées visités, vingt élèves (en dehors des primo-arrivants) sont d'ailleurs volontaires pour participer à des formations de remédiation à l'illettrisme.

Les cas les plus difficiles ne sont d'ailleurs pas forcément à l'Education nationale, beaucoup d'élèves parmi les plus faibles l'ayant quittée. Sur les 1.900 actions de formation financées par le conseil régional et proposées aux jeunes accueillis par les missions locales du bassin, 400 sont des stages contre l'illettrisme. Le CFA du bâtiment a mis sur pied, avec le concours d'un institut lillois de lutte contre l'illettrisme, des ateliers d'enseignement général (AEG) qui accueillent environ 45 apprentis volontaires (15 % des jeunes).

Que dire lorsqu'on sait que la plupart de ces jeunes ont auparavant passé treize ans à l'Education nationale, neuf à l'école primaire et quatre en SEGPA ?

Malgré de nombreuses réussites individuelles, la litanie de ces indicateurs globaux interpelle fortement. Est-ce que ce sont les indicateurs qui ne sont pas pertinents, sous-estimant la difficulté sociale de la population ? Est-ce le système scolaire qui n'est pas assez ambitieux ou pas assez efficace ? Y a-t-il un effet particulier dû à la concentration de difficultés ?

1.2.5. Les bons résultats de l'enseignement privé

Malgré une situation sociale difficile, la plupart des établissements privés font de la plus-value. Dans les écoles primaires privées, une enquête menée par la direction diocésaine en 2004 révèle des résultats très semblables à ceux des écoles publiques, plutôt inférieurs même en français. Les seize écoles privées de Roubaix affichent en moyenne aux évaluations de CE2 un score en français (64 %) et en mathématiques (61 %) inférieur de 9 points à la moyenne nationale. Les résultats aux évaluations d'entrée en sixième révèlent en revanche une légère amélioration des performances en mathématiques, à l'issue du cycle 3.

Dans les collèges, les résultats aux épreuves écrites du brevet sont satisfaisants compte tenu du niveau des élèves à l'entrée en sixième, qui est le même que celui des collèges publics en français. Si on compare les collèges socialement voisins, on a les données suivantes :

Collège et rang à l'enquête sociale commune public-privé	Évaluation 6 ^{ème} français	Évaluation 6 ^{ème} maths	Brevet français	Brevet mathématiques
Public Le Bas n° 7	41,7 %	42 %	6,9	7
Privé Sainte-Marie n° 11	40,1 %	54,5 %	7,9	9,2
Public Rousseau n° 24	46,5 %	42,9 %	5,8	4,5
Privé Saint-Michel n° 43	42,2 %	55,3 %	8,5	9,6
Privé Pascal n° 50	48,2 %	57,2 %	10	13
Public Baudelaire n° 122	60,3 %	60,8 %	10,6	9,5
Privé Saint-Exupéry n° 188	53,4 %	67,2 %	9,9	13

Sainte-Marie a de meilleurs résultats que Le Bas et même que Rousseau, pourtant plus favorisé, et Pascal (privé) a de meilleurs résultats que Baudelaire, pourtant socialement nettement plus favorisé, et partant avec un meilleur niveau en sixième.

Enfin, dans les lycées privés, les résultats sont très bons et supérieurs aux taux attendus. Au lycée technologique Saint-Martin, le taux de réussite global est de 80 %, pour un taux attendu de 81 %. Au lycée polyvalent Saint-Rémi (2300 élèves) le taux de réussite global est de 88 %, pour un taux attendu de 83 %. Les résultats sont bons dans toutes les séries : 93 % en S, 94 % en L, 82 % en ES, 83 % en STT, 86 % en STI. Un tiers des bacheliers ont une mention au bac.

Les résultats s'améliorent dans l'enseignement privé à mesure que les élèves progressent dans le système. Au bout de la chaîne, le lycée Saint-Rémi fournit à lui tout seul plus de 40 % des bacheliers de la ville et produit 20 % de bacheliers généraux de plus que tous les lycées publics réunis.

2. L'impact des politiques municipales

Le maire de Roubaix est très engagé au service de sa ville et particulièrement investi dans les affaires scolaires, très au-delà du domaine de l'école primaire, puisqu'il s'engage également, concernant les établissements du second degré, dans tous les domaines de la « vie scolaire », comme sur la carte des formations secondaires et supérieures.

L'un des enjeux du maire est de « faire revenir les classes moyennes à Roubaix ». La plupart des enseignants rencontrés n'habitent pas Roubaix et n'y scolarisent pas leurs enfants. La politique municipale vise à redonner un avenir à la ville. Elle comporte plusieurs axes : une rénovation urbaine ambitieuse (tout le centre-ville est superbe), l'implantation d'établissements culturels et d'enseignement supérieur qui changent l'image de la ville (musée la Piscine, ballets Carolyn Carlson..., ENSAIT, Lille 2, ESAAT, prochainement l'EDHEC), une politique de sécurité sans concession (associant police municipale et police d'Etat), enfin une zone franche urbaine pour attirer les entreprises (d'où le réel dynamisme de l'emploi et la future implantation d'un des pôles de compétitivité de la région à la lisière de Roubaix et de Tourcoing).

2.1. La gestion de communautés culturelles distinctes

C'est une des facettes de la politique municipale. Elle reflète les interrogations que suscite aujourd'hui l'intégration des familles d'origine étrangère. Il y a cinq ou six mosquées à Roubaix, d'obédiences variées. La mairie finance depuis une dizaine d'années des associations religieuses qui jouent un rôle auprès de la population et des jeunes. Cette politique divise les élus. Mais ceux-ci sont également divisés au sujet d'une autre expérience soutenue financièrement par la mairie et menée par le proviseur d'un lycée professionnel, qui a pris la tête du Centre culturel du monde arabe ; ce centre est destiné à manifester une ouverture « laïque » en direction de la communauté musulmane. Dans la plupart des établissements scolaires, on garde plutôt une indifférence institutionnelle vis à vis des cultures et religions d'origine des élèves.

Plusieurs de nos interlocuteurs ont signalé que la communauté maghrébine était plus pratiquante qu'avant et revendiquait davantage son identité : nombre de femmes voilées et d'hommes barbus dans la rue, respect des fêtes religieuses par les élèves, quelques tensions entre communautés maghrébines, noires et blanches, difficultés de certaines femmes avec les élèves ou les pères d'élèves musulmans, nouvelle tendance à se marier « au bled »...

Néanmoins beaucoup d'interlocuteurs ont aussi souligné l'assez bonne intégration de toutes les populations d'origine étrangère de Roubaix et l'absence relative de tension religieuse. Le commissariat souligne l'absence de conflits interethniques, l'absence de réel communautarisme. Dans beaucoup d'établissements scolaires, y compris privés, les élèves d'origine étrangère représentent la majorité de la population accueillie, et la diversité culturelle est la règle. Les écoles primaires paraissent indifférentes à la question, qui concerne davantage les collèges et les lycées. Partout où la mission s'est rendue, un équilibre semblait

trouvé au sein des établissements, mais l'attitude à adopter est un sujet constant de préoccupation.

Les discriminations à l'embauche existent mais sont visiblement difficiles à évaluer. Des appréciations contradictoires nous ont été livrées. La mairie et les centaines d'associations qu'elle soutient pratiquent une discrimination positive à l'embauche, pour compenser les difficultés rencontrées ailleurs sur le marché du travail ; un emploi d'animateur culturel est ainsi un débouché fréquent pour un jeune diplômé de Roubaix. Mais les lycées professionnels, qui reconnaissent avoir fidélisé un réseau d'entreprises partenaires, disent ne pas rencontrer de difficulté particulière pour organiser les stages en entreprises de leurs élèves, nécessaires à l'obtention du diplôme, ni être particulièrement interpellés sur des difficultés à l'embauche qui seraient liées au racisme. La Mission locale, de son côté, signale que 70 % des jeunes qu'elle accueille sont d'origine noire ou maghrébine, mais qu'elle ne sait pas faire la part de ce qui est dû à leur origine et ce qui est dû à leur niveau scolaire et à leur comportement.

2.2. La politique de sécurité

Pour rassurer les familles et changer l'image de Roubaix, mauvaise dans la presse régionale, la municipalité s'est attachée à renforcer la sécurité dans l'espace public (dans les quartiers, les transports publics, les établissements scolaires).

La population de Roubaix est jugée difficile par rapport au reste de la région ; la population est jeune, pauvre, peu qualifiée, cumulant différents handicaps. Le commissariat de Roubaix est le deuxième de la région Nord-Pas-de-Calais et comprend 500 policiers, qui souvent ont eu une première expérience en région parisienne. Le commissaire principal signale « une certaine aggravation de la situation, avec des faits plus graves commis par des délinquants plus jeunes ; beaucoup de familles sont déstructurées, beaucoup de pères absents, beaucoup d'enfants élevés sans respect de l'autorité, certains n'ont aucun sens moral... ».

Un partenariat s'est instauré avec les différentes institutions publiques, y compris l'éducation nationale. Dans le cadre des Conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD), co-présidés par le maire et le préfet, tous ont appris à travailler ensemble. Le partenariat entre la police et les établissements scolaires est assez récent mais fonctionne très bien. Outre les actions de prévention classique, des dispositifs d'intervention, à la demande des chefs d'établissement, sont prévus. La réaction doit être aussi rapide qu'intelligente et sans intervention médiatique, pour rassurer immédiatement les enseignants et les familles. Une intervention ratée il y a quelques années (élève sortant de son collègue menotté, sous l'œil des caméras alertées par des enseignants) a servi de leçon.

Des policiers référents sont désignés ; deux brigadiers constituent en outre une cellule spécialisée dans l'intervention en milieu scolaire. Celle-ci a lieu à la demande des chefs d'établissement quand les faits incriminés sont passibles d'une qualification pénale : agressions physiques, insultes, lancement de bouteilles d'acide.... Les policiers sont en civil, mais « le code pénal à la main », pour montrer qu'il y a une « chaîne d'autorité » qui relie le collègue ou le lycée au reste de la société. Le plus souvent (trois quarts des cas) il s'agit d'une rencontre dans le bureau du principal ou du proviseur, avec l'élève et sa famille. Le reste du temps, les policiers sont appelés pour participer à un conseil de discipline.

Le partenariat a de plus en plus de succès, même si certains continuent de le contester. Un lycée professionnel a dit ne recourir jamais à la police par principe, un ou deux y recourent le moins possible, tous les autres se déclarent enchantés. Pendant le seul mois de janvier ont eu lieu 45 interventions à la demande de chefs d'établissement.

Que ce soit par ce biais ou par des mesures mises en place dans les établissements eux-mêmes, y compris la généralisation de caméras de surveillance, il semble que la violence scolaire ait reculé à Roubaix. Certains établissements réputés ingérables se sont assagis. Aucun enseignant n'a invoqué le droit de retrait cette année. Le racket des apprentis du bâtiment qui sévissait lors de l'installation du CFA à Roubaix en 2000 a disparu. La « Voix du Nord » enfin, dans une série d'articles consacrés en janvier à la violence à l'école, rendait hommage au lycée Turgot et à la police de Roubaix, en jugeant que « si la pacification avait été faite à Turgot, cela pouvait être fait partout ». La réputation de la ville devrait en être améliorée.

2.3. Le partenariat avec l'école

La ville a développé une vie associative importante, notamment sur le plan culturel, image-phare de la ville. On recense plus de 2000 associations à Roubaix.

Les collèges et les lycées bénéficient de l'intervention de multiples associations partenaires. Le champ privilégié du partenariat reste néanmoins l'école primaire, qui relève des compétences de la mairie. Il s'agit d'apporter aux élèves ce que leur famille ne leur apporte pas, et ce que l'éducation nationale ne leur apporte pas non plus. Les associations et la mairie sollicitent énormément les écoles dans le temps périscolaire mais aussi scolaire. Les IEN rencontrent régulièrement les services de la mairie pour organiser ce partenariat, dans ce qui s'appelle localement le « Conclave », selon un fonctionnement très institutionnalisé. L'ensemble des actions proposées est récapitulé dans un document publié en juin : « Des outils au service des projets d'école » ; certaines actions (classes de goût, classes citoyennes ...) ne sont pas offertes aux écoles privées.

2.4. Le regard sur l'enseignement privé

Celui-ci retient l'attention du maire, conscient du poids et du rôle des établissements privés. La municipalité s'efforce de coordonner les deux secteurs d'enseignement. L'adjoint au maire pour l'éducation est présent au conseil d'administration des organismes de gestion et réunit ensemble les directeurs d'écoles publiques et privées. Il n'y a pas de sectorisation des écoles primaires, on s'y inscrit librement, à l'exception d'une école publique du centre ville. Le maire attribue quelques bons points au secteur privé, juge positif que « les écoles privées soient ouvertes toute la journée », regrette le manque de souplesse des établissements publics et dénonce certaines décisions du rectorat néfastes à Roubaix : erreurs de casting dans la nomination des chefs d'établissement, fermetures ou ouvertures d'options et de filières qu'il désapprouve, redéfinition des circonscriptions de premier degré...

Néanmoins, la municipalité favorise plutôt l'enseignement public, n'accordant pas des dotations financières très élevées aux écoles privées, et réservant certains des avantages du partenariat aux écoles publiques.

2.5. Le regard sur l'offre de formation des lycées

Bien que les lycées relèvent du conseil régional, il est clair que le maire pèse de tout son poids sur la carte des formations des lycées de la ville, fort de sa position de vice-président du conseil régional, et de la participation active qu'il prend, lui ou son adjoint, aux conseils d'administration des lycées de la ville.

Le maire et les élus raisonnent en termes de politique de la ville, et d'adéquation formation-emploi. « Deux domaines sont des gisements d'emplois, les métiers de bouche et le bâtiment ; il faudrait unifier la formation sous statut scolaire, l'apprentissage et la formation continue et accompagner les jeunes vers l'emploi ». La mairie a dû constituer son propre service d'accompagnement individualisé vers l'emploi.

Le maire s'est battu pour développer la filière restauration au lycée professionnel Lavoisier, malgré l'opposition du rectorat ; il s'est battu pour attirer un CFA du bâtiment qui devait quitter Lille (offrant même les terrains), et pour rénover le lycée professionnel Turgot et y développer des formations liées à la vente et au commerce, pour développer une section danse au lycée Van der Meersch en raison du partenariat avec les ballets Carlson.

Ces choix contrebalancent parfois ceux des autorités académiques dont la tendance est de raisonner à l'échelle d'un bassin voire de plusieurs bassins (en l'occurrence Roubaix-Tourcoing et Lille), ce qui peut conduire à ne pas implanter telle formation désirée localement, ou à vouloir maintenir telle formation non désirée. Le maire s'est parfois opposé à la région car, concernant le schéma des formations, « tout est dispersé pour arroser tout le monde, alors qu'il faudrait concentrer le tir ». Il y a donc des débats de fond sur l'évolution de l'offre de formation des lycées. La vraie difficulté n'est d'ailleurs pas tant d'identifier le type de formations à développer ou à fermer à Roubaix que de déterminer dans lequel des onze lycées de la ville les implanter.

3. Les problématiques retenues par l'équipe

3.1. L'absence de vue d'ensemble sur le système scolaire de la ville

Les données statistiques scolaires à l'échelle d'une ville ne sont pas faciles à rassembler. L'une des raisons est simple : la commune n'est pas un échelon de collecte des statistiques pour l'Education nationale. L'Observatoire urbain ne pallie pas ce manque. Dans le premier degré, les trois circonscriptions de la ville de Roubaix produisent des statistiques séparées. Dans le second degré, la notion la plus proche, celle de district scolaire, comprend d'autres communes que Roubaix : Wasquehal, Hem, Leers, Lys-les-Lannoy, Wattlelos, Croix. On doit donc rassembler les données collectées à des niveaux plus fins, établissements secondaires et circonscriptions.

Autre élément très gênant pour Roubaix, il y a « un mur » entre le pilotage de l'enseignement public et celui de l'enseignement privé. Les deux systèmes s'ignorent assez largement ou plutôt le système public ignore le système privé, qui connaît un peu mieux les données publiées sur le système public. La plupart des indicateurs qualitatifs concernent exclusivement soit un secteur, soit l'autre. Ainsi les données que le CIO établit sur l'orientation des élèves du district, et qui sont distribuées à tous les chefs d'établissement et

les partenaires de l'école, donnent des informations très précises sur l'orientation des élèves ... à l'intérieur de la sphère publique. L'enquête porte en réalité sur la moitié des collégiens et des lycéens de la ville ! Autre exemple : l'inspection académique tient à jour des tableaux de bord extrêmement détaillés sur les collèges publics, et pas sur les collèges privés. Au rectorat les lycées publics et privés sont suivis par deux directions différentes. Dans le premier degré, l'IEN de Roubaix-centre, qui joue un peu le rôle d'interlocuteur privilégié de la mairie pour la mise en place du partenariat éducatif, est déchargé de l'inspection des écoles privées, prise en charge par une de ses collègues, et ne le connaît donc pas vraiment.

Enfin et plus généralement, les autorités académiques ne fournissent aucune information objective d'ensemble sur autre chose que les résultats au baccalauréat et le classement à l'enquête sociale des écoles et des collèges. Ceci est assez symptomatique d'une dérive générale des outils statistiques de l'Education nationale qui se sont focalisés sur la composition sociale des établissements scolaires. On ne trouve rien sur l'offre de formation des établissements, leur climat, les résultats des élèves, leurs orientations et réorientations, leur insertion professionnelle, les dispositifs pédagogiques en place. Ces indicateurs sont connus « par établissement », mais guère rapprochés les uns des autres... A l'échelle d'une ville, ces divers éléments sont pourtant fondamentaux pour caractériser les établissements et expliquer les choix des familles, qu'il s'agisse du public ou du privé. Les familles se repèrent plus ou moins bien dans le système, mais la hiérarchie entre établissements est une réalité bien tangible. L'intérêt d'une évaluation à l'échelle d'une ville est d'essayer d'apporter des éléments d'appréciation objectifs sur le fonctionnement de ce qui constitue un « système éducatif » assez bien délimité.

3.2. Le choix des problématiques

La mission a écarté deux thèmes possibles d'investigation. Le renouveau annoncé de la politique du conseil général à l'égard des collèges, avec la constitution de collèges à dominante de formation, a paru trop peu avancé et trop peu relayé à ce stade pour justifier un approfondissement de ce thème. L'efficacité de l'enseignement en ZEP aurait également pu être retenue dans une ville où la plupart des écoles primaires et cinq des six collèges publics sont en Réseau d'Education Prioritaire (REP) depuis de nombreuses années. Ceux-ci viennent d'ailleurs d'être tous classés par le ministère dans la liste des « collèges ambition réussite », faisant de Roubaix une ville-phare de l'éducation prioritaire. Ce sujet éminemment pédagogique, étant traité dans le cadre d'une autre mission sur l'enseignement en ZEP confiée cette année aux deux inspections générales, la mission n'a pas retenu cette problématique dans le cadre de l'analyse du site de Roubaix.

La mission s'est donc arrêtée à des pistes d'investigation qui paraissaient utiles pour comprendre le fonctionnement du système éducatif de la ville. Premièrement, comment les différents établissements de Roubaix, REP et non-REP, publics et privés, prennent-ils en charge des élèves avec autant de difficultés sociales et scolaires ? Deuxièmement, comment fonctionne le niveau du lycée dans cette ville : y a-t-il un lien entre la faiblesse des orientations en seconde générale et technologique, la spécificité de la carte des formations des lycées à l'échelle de la ville, et les faibles performances au baccalauréat ? Et en filigrane de ces deux problématiques, qu'est-ce qui justifie la différence d'attractivité et de réussite entre établissements publics et privés roubaisiens ?

4. La prise en charge d'une population scolaire difficile

Roubaix connaît des difficultés sociales, culturelles et familiales de grande ampleur. Beaucoup d'élèves y réussissent leur scolarité, mais beaucoup la vivent mal. La question est de savoir si le système scolaire pourrait faire mieux.

Le regard qui est porté sur les élèves et sur l'institution scolaire n'est pas le même d'un établissement à l'autre. Tout le monde le sait, les familles, les élus, les chefs d'établissement, les inspecteurs. Cela a un impact sur les résultats et les comportements des élèves.

Le sur-étiquetage de Roubaix comme ville difficile a en soi un effet sur l'attitude des enseignants. Tel collègue est classé « sensible, difficile, ZEP, REP, ZUS, ZRU, RELEV²⁸ ». Cela peut conduire certains enseignants à penser qu'il est inévitable pour les élèves d'y mal travailler et d'y mal réussir. Poussé à l'extrême (cf. l'association REPTIL²⁹) le raisonnement se clôt sur lui-même et conduit à penser que dans un environnement aussi difficile, les élèves et les enseignants sont inévitablement en souffrance et les résultats médiocres. Le dérapage n'est pas toujours évité, lorsqu'est préconisée la résistance aux institutions, à la direction de l'établissement, aux directives ministérielles, car c'est la société qu'il faut changer, pas l'école. Sans aller à ces extrémités, beaucoup pensent que les difficultés rencontrées sont largement sans solution. Mais peut-on réellement éduquer des jeunes sans transmettre un minimum d'espoir dans la société dans laquelle ils sont appelés à vivre ?

Le poids de l'enseignement privé est un autre prétexte avancé pour justifier la mauvaise qualité des résultats scolaires dans le public puisque « les bons élèves sont dans le privé », « les blancs sont dans le privé », « les riches sont dans le privé », « le privé a plus de moyens » ... Outre qu'une partie de ces affirmations est erronée, il est frappant de voir qu'elles servent d'alibi et empêchent une réflexion sérieuse sur les motivations des familles qui manifestent ainsi, « en votant avec leurs pieds », un certain désamour pour l'école publique.

4.1. L'école primaire

Les IEN travaillent peu ensemble, si ce n'est pour unifier leur réponse face à la mairie de Roubaix. Ils ont mis au point des outils qui leur sont propres. Mais ils ont des contacts informels et la mission les a rencontrés ensemble, ainsi qu'un coordonnateur de REP.

4.1.1. Une dégradation de l'environnement

Ils ont le sentiment de tout faire pour combattre la réalité de Roubaix. Mais ils soulignent la dégradation de l'environnement et tout particulièrement de certaines cellules familiales. L'école n'est pas une priorité pour les familles. Le taux de scolarisation à deux ans est très faible (35 %), ce qui serait un indicateur de « non intérêt » pour l'école. La mairie a tenté de développer des classes-passerelles associant une enseignante et une éducatrice, mais les résultats sont inégaux et il y en a très peu, neuf à ce jour. En réalité, personne n'est au clair sur la scolarisation des deux ans et les enfants arrivent un jour à l'école maternelle, pas du tout préparés à la vie en société.

²⁸ ZEP : zone d'éducation prioritaire ; REP : réseau d'éducation prioritaire ; ZUS : zone urbaine sensible ; ZRU : zone de redynamisation urbaine ; RELEV : réseau d'expérimentation de lutte des établissements et écoles contre la violence.

²⁹ REPTIL : Réseau des Etablissements Promis à Tout Incident Lourd.
Le REPTIL est une association fondée en 2000 sur le bassin Roubaix-Tourcoing - Vallée de la Lys, soutenue par Sud-Education.

Les comportements de certains parents et de certains enfants vis à vis de l'école semblent s'être aggravés de façon spectaculaire depuis 2001. « Il y a à Roubaix un grand déficit de parentalité ». Les structures d'assistance interviennent, mais la réaction est lente, et certaines familles les évitent. Beaucoup cumulent d'énormes handicaps sociaux et de santé. Certains cas, minoritaires mais présents dans toutes les écoles, sont pathétiques (enfants en attente d'un foyer, à l'hôtel depuis cinq ans, élevés par une mère seule incarcérée depuis six mois, habitant avec neuf frères et sœurs dans un appartement sans lumière le soir ...). Un nombre croissant d'enfants « explosent ». Il faut les déscolariser temporairement pour pacifier la classe. Roubaix a continué d'accueillir de nombreux primo-arrivants chaque année, il y a eu jusqu'à trois postes de Classes d'initiation (CLIN). Les performances scolaires se ressentent de toutes ces situations.

Enfin, les IEN constatent un nombre très élevé d'enfants avec handicap physique ou mental. Ils regrettent la fermeture progressive de Classes d'intégration scolaire (CLIS) dans le département du Nord, qui correspond à la volonté de l'inspection académique de réserver celles-ci aux enfants handicapés, conformément à la réglementation. Ils estiment que leurs CLIS sont de « vraies » CLIS, avec des enfants au QI très faible ou avec des pathologies propres aux enfants de parents immigrés ou de parents alcooliques ; leur intégration en milieu ordinaire sera très dure pour tout le monde. Soulignons que des interventions entendues dans les collèges allaient dans le même sens, soulignant que trop d'enfants intellectuellement déficients auraient dû être scolarisés en CLIS plutôt qu'en milieu ordinaire où ils ne progressaient pas.

4.1.2. *Lassitude des enseignants*

Les professeurs ont le sentiment de ne rien pouvoir faire de plus. « Cela n'est plus traitable par de la pédagogie adaptée ». La mentalité des enseignants aussi a changé. « La lassitude les gagne ; ils ont leurs propres problèmes, beaucoup élèvent de jeunes enfants ; ils ne comprennent pas les milieux auxquels ils enseignent... Les impulsions nationales et académiques se suivent et ne se ressemblent pas ; une année c'est le cycle 3 avec les Programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP), une année c'est le cycle 2 ; les priorités de la formation aussi changent, une année la liaison avec les collèges, une autre les ateliers lecture-écriture ». La relance de l'éducation prioritaire s'est essoufflée et les responsables académiques se sont succédés sans continuité ; le bilan des contrats de réussite demandé en 2004 n'a donné lieu à aucune initiative intéressante ; la seule chose qui dure, ce sont les actions en faveur de la « maîtrise de la langue ».

4.1.3. *Importance des effets de personne et des recrutements sur profil*

Un des éléments déterminants pour la réussite des élèves dans les milieux défavorisés semble lié aux personnes. L'« effet Pygmalion » est déterminant. Si l'on dispose du recul suffisant, on peut observer un « effet-maître » et un « effet-directeur d'école ». On voit des résultats aux évaluations nationales plonger ou remonter sous le seul effet d'un changement de maître dans une classe ou de directeur dans une école. Par exemple, l'école Pasteur à Roubaix-est a de bons résultats dans un environnement très défavorisé mais avec un maître en grande empathie avec ses élèves.

Dans une ville comme Roubaix il faut faire attention aux recrutements, s'écarter des affectations au barème, vérifier la compréhension des enseignants pour le milieu dans lequel ils sont plongés, s'assurer que les directeurs d'école vont savoir travailler dans le contexte multi-partenarial de l'éducation prioritaire. L'IEN devrait pouvoir « choisir » les directeurs d'école, avoir un entretien préalable avec eux, tester leur motivation : il faut rendre officielle une procédure de recrutement dérogatoire sur profil. A Roubaix, les directeurs forment aujourd'hui une équipe solide et stable, ce qui est jugé essentiel. Des modules de formation adaptés pour les enseignants de cycle 3 débutants ont été mis au point dans la circonscription (« Repères pour une pédagogie non-coercitive »).

4.1.4. Pilotage des écoles et partenariats

L'IEN de Roubaix-centre a fixé comme objectif « le niveau de la moyenne départementale des écoles en REP ». Il mobilise les moyens supplémentaires liés à l'appartenance au REP (postes d'animateur, de coordonnateur, formation, actions subventionnées par la mairie) à cet effet. Les performances de chaque école sont suivies dans un tableau de bord qui permet de bien identifier les points faibles de chaque école et d'y apporter remède.

Le partenariat avec la ville est jugé positif, à condition d'être surveillé de près, et c'est le rôle du « Conclave » des IEN. Un des objectifs du projet de circonscription de Roubaix-centre est d'être « attentif aux dérives de municipalisation ». Il faut éviter l'inflation d'intervenants extérieurs sans plus-value réelle. Mais les partenariats offrent de réelles possibilités éducatives aux enseignants et aux élèves. Reste à savoir si ces actions aident les élèves dans leurs apprentissages autant que les IEN le pensent. Elles sont vécues comme un signe de solidarité envers les enseignants, qui les apprécient, mais cela prive sans doute aussi ces derniers d'une partie de leur autorité dans la classe. La mission n'a pas pu mesurer l'impact exact de toute cette « offre de services » aux écoles.

4.1.5. Une situation comparable dans le privé

Les 17 écoles primaires privées de Roubaix ont les mêmes difficultés que les écoles publiques. Les difficultés sociales, économiques, culturelles sont les mêmes. Les résultats sont les mêmes, de nombreux dispositifs de soutien sont également mis en place. L'analyse est la même : les classes moyennes se sont installées dans la périphérie de Roubaix et de Tourcoing et la situation est encore en train de se dégrader dans ces villes. Le turn-over des enseignants est élevé. Il est difficile de recruter des directeurs. La situation des cadres intermédiaires aussi est difficile, les responsables de secteur primaire ont plus de 80 écoles en responsabilité. L'aide financière des communes aux écoles privées est souvent minimale. Le forfait communal est assez bas dans plusieurs communes et surtout l'aide à la restauration scolaire est ridicule comparée à celle des écoles publiques ; le coût du repas (4 €) est trop élevé pour beaucoup de familles. Pourquoi certaines choisissent-elles le privé plutôt que le public ? Plusieurs explications : par commodité, par tradition, par conviction, par choix, par anticipation pour être admis dans un collège privé...

4.2. Le secondaire

Le contexte de pauvreté et de précarité auquel est confrontée une partie des élèves rend leur scolarisation difficile. Les pouvoirs publics tiennent compte de cette difficulté et les moyens supplémentaires existent : équipes médico-sociales, assistants pédagogiques, fonds sociaux, crédits divers, auxquels s'ajoutent les dispositifs proposés à l'extérieur de l'école avec le soutien de la mairie : contrat éducatif local, dispositif de réussite éducative, centres sociaux, association. Dans les établissements, l'instauration d'un climat propice aux études est la

priorité et les questions relevant de la vie scolaire mobilisent beaucoup d'énergie. Les dispositifs d'aide à la réussite scolaire sont aussi nombreux, et leur efficacité variable.

4.2.1. *Les difficultés sociales, les violences*

Beaucoup de problèmes médico-sociaux sont repérés et traités par les équipes des établissements scolaires. Les problèmes de violence, de comportement, sont également pris en charge, parfois avec beaucoup d'efficacité. Les équipes de vie scolaire sont en première ligne, mais les enseignants apportent partout une contribution à la résolution des problèmes. Il y a aussi beaucoup de caméras de surveillance. Le partenariat avec la police est plus ou moins développé (cf. supra) et beaucoup d'établissements l'apprécient énormément. Le climat s'est heureusement amélioré dans beaucoup de collèges et de lycées professionnels, là où il était le plus dégradé.

4.2.2. *Les cultures d'origine, « l'intégration républicaine »*

Tous les établissements accueillent des élèves d'origine étrangère, de première, deuxième ou troisième génération. Dans plusieurs établissements, c'est la majorité du public accueilli. La plupart des établissements en parlent comme d'un fait sans grande incidence sur la vie de l'établissement, signalant juste l'absentéisme qui sévit les jours de fête religieuse ; les lycées professionnels ne font pas état de difficultés particulières pour les stages en entreprise.

Quand on aborde franchement la question, les analyses diffèrent pourtant d'un lieu à l'autre. Un collège et un lycée professionnel ont souligné la nécessité de « tenir compte » des cultures d'origine des élèves, pour les amener à mieux accepter l'enseignement dispensé ; cette prise en compte prend différents aspects. Ailleurs cette attitude est jugée au contraire peu favorable à l'intégration des élèves ; deux lycées professionnels ont même fait le choix de renforcer le lien avec la police vue comme institution républicaine.

Dans la première catégorie, le collège privé Sainte-Marie (catholique) a fait le choix de valoriser par divers moyens la culture d'origine de ses élèves, dont 80 % sont musulmans. Il les sensibilise à leur propre religion, l'Islam, propose des cours d'arabe, et adapte le contenu des cours pour valoriser le monde arabe, pour « donner la fierté de ses origines ».

La présence d'enseignants de même origine que les élèves suscite des réactions différentes selon les établissements, certains valorisent beaucoup leur parcours auprès des élèves, d'autres affectent l'indifférence ; dans l'ensemble ces enseignants servent de modèle d'intégration aux élèves. Il semble d'ailleurs que l'affectation d'enseignants d'origine maghrébine ou africaine soit en augmentation dans les établissements scolaires de Roubaix.

L'expérience du lycée Lavoisier est assez radicale (et localement contestée quoique encouragée par feu le CNIRS). Le proviseur a choisi « d'ouvrir le lycée sur le quartier », 24 heures sur 24, et propose des activités gratuites, des cours gratuits, embauche préférentiellement les jeunes du quartier, et la cantine ne sert que de la nourriture halal ... Il est allé plus loin encore, puisqu'il a fondé et pris la présidence d'un Centre culturel du monde arabe (CCMA), calqué sur l'IMA parisien, qui propose des cours d'arabe, d'alphabétisation, de calligraphie. Le proviseur pense ainsi freiner l'influence religieuse des mosquées par une prise en charge culturelle, mais laïque, des jeunes d'origine arabe.

Toute autre est l'expérience des lycées professionnels Turgot et Jean Moulin, qui ont créé des sections de formation des Cadets de la République (30 jeunes, en uniforme). Ils prennent en

charge leur formation générale, la formation professionnelle étant prise en charge par l'École de police de Roubaix. Dans ces lycées professionnels particulièrement durs, le retour à la discipline s'est effectué grâce au partenariat avec la police signalé plus haut. Pour les proviseurs, la présence de ces sections est symbolique d'un retour au respect des institutions républicaines.

4.2.3. Les difficultés scolaires, que faire ?

Partout, les déficiences du langage et du raisonnement, les déficiences intellectuelles sont soulignées. Au collège : « Les élèves manquent de repères, de vocabulaire, de capacité d'expression, le niveau est très bas ». Dans les LP, on juge les élèves « cassés par le collège ». « Les élèves ont un niveau très faible, pas de maîtrise de la langue, pas de compréhension des consignes, aucune maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. On adapte les épreuves au niveau des élèves. Tous les points difficiles sont supprimés. On ne note pas l'orthographe, on ne fait pas d'histoire, pas de français, mais de la méthodologie ». Dans les LEGT : « Les élèves sont surnotés au collège ; certains collèges ont complètement perdu leurs repères... Tout ce qu'on met en place au lycée en seconde n'inverse pas les résultats... Certains élèves sont bons, même très bons, on ne peut pas les faire avancer comme il faudrait ».

De multiples dispositifs de soutien et projets éducatifs existent dans tous les établissements. Ils témoignent de l'engagement et de la bonne volonté de nombreux enseignants. Mais il n'y a pas de réelle évaluation de leur efficacité. On note surtout une forte réticence des enseignants à s'interroger sur l'essentiel, c'est à dire sur leur manière d'enseigner. Une majorité d'enseignants pense ne pas pouvoir faire mieux et trouve qu'elle a déjà du mérite à rester là où d'autres ne voudraient pas aller. Les chefs d'établissement récemment nommés donnent l'impression de vouloir aller de l'avant. Mais ils se heurtent à de fortes réticences, et ces résistances semblent plus fortes au collège qu'au lycée, et au lycée général qu'au lycée professionnel.

La lettre adressée aux enseignants par un principal quittant son collège est sur ce point très explicite : « Comment comprendre qu'au sein d'une classe d'aide et soutien, seuls deux élèves réussissent et que les autres soient encore en grave difficulté ? Il n'a jamais été question de stigmatiser les pratiques pédagogiques des uns ou des autres mais force est de constater qu'un certain nombre d'élèves nous posent problème et que nous n'avons pas actuellement les solutions adéquates pour répondre à leurs difficultés. C'est quand même à nous tous d'essayer de comprendre pourquoi cela ne marche pas, malgré les dispositifs mis en place... Je n'ai jamais exigé de comptes, me fiant à vos compétences en étant attentifs à vos difficultés et non à vos résultats. Je n'attends pas non plus de résultats immédiats et je n'ai opposé aucun obstacle à ce que les renforcements horaires en français et en mathématiques prennent le pas en termes de moyens sur les IDD et le centre de ressources. Mais il faut bien, un jour ou l'autre, s'interroger sur nos résultats. Il faut de temps à autre faire face aux réalités... Vous en avez les compétences. Vous le prouvez quotidiennement et vos inspecteurs en conviennent. Alors pourquoi ne pas faire autrement. L'inventivité pédagogique est indispensable dans un établissement de REP. Vous n'êtes pas professeur de collège mais professeur de collège de REP ... S'agit-il de se répéter sans cesse les handicaps sociaux pour ne pas envisager une autre manière de considérer les problèmes qui sont les nôtres ?... ».

Les diagnostics des chefs d'établissement à leur prise de poste doivent être cités tant ils ont de points communs malgré la variété des établissements. « J'ai fait la connaissance d'enseignants découragés et empreints de méfiance dans leur rapport à l'institution... Un nombre significatif

d'entre eux étaient engagés dans des projets individuels ou d'équipes restreintes ... J'ai proposé un document de travail qui pouvait constituer une amorce de projet d'établissement pour des enseignants à qui cette démarche était, je l'ai constaté, totalement étrangère ». Dans un autre lycée : « L'équipe enseignante est peu consciente des difficultés du public accueilli, et n'a jamais été amenée à s'interroger sur les résultats au baccalauréat, inférieurs aux attendus académiques depuis plusieurs années ... Ils ont une image très positive de leur enseignement ; cela les amène à faire montre d'une certaine susceptibilité au sujet de leurs pratiques et à beaucoup d'exigence. Les élèves ayant des difficultés scolaires ou absentéistes démissionnent, sont amenés à se réorienter ou sont exclus par conseil de discipline ... J'ai suggéré aux enseignants quelques pistes. Un certain nombre de collègues, jusqu'alors assez discrets, se sont investis dans ces projets ». Un autre encore, dans un lycée professionnel : « Le caractère des élèves et les niveaux scolaires semblent les rendre amers et critiques. Certaines personnes ont un sentiment d'abandon, d'être des enseignants inférieurs. Ce sentiment est communiqué aux élèves et ainsi tout le monde tombe dans le pessimisme... Les uns, nostalgiques d'une autre époque, développent une pédagogie pure et dure où la transmission du savoir reste la seule priorité. Ils se réfugient dans des discours statutaires, se scandalisent de l'attitude de certains élèves, mais ne mettent pas en cause leur manière d'enseigner ni leur attitude face aux élèves. Ils sont en nombre réduit mais ont une grande influence sur leurs collègues. Les autres, plus motivés, mettent en place des projets, travaillent en équipe, n'hésitent pas à s'investir... Si les projets existent, ils sont plutôt de type individuels et ne reposent pas sur un projet global fédérateur ».

4.2.4. *Le travail personnel et la relation à l'école*

Tant de propos se recoupent dans les établissements privés et publics que la mission voudrait signaler un domaine d'importance dans lequel ce n'est pas le cas.

Le comportement désinvolte de beaucoup d'élèves et de parents faisant passer la vie personnelle devant le travail scolaire est souvent critiqué et nous a été cité à l'envie comme l'un des maux principaux de l'école à Roubaix. A Baudelaire, à Jean Rostand, à Jean Moulin ou à Van der Meersch : « Beaucoup d'élèves ne travaillent pas. Ce qui est nouveau, c'est qu'ils l'assument, ils ont mieux à faire que de travailler pour l'école ; c'est un changement de mentalité... On a beaucoup médiatisé l'intérêt de la voie professionnelle, les études générales paraissent trop longues et trop fatigantes » « On renonce petit à petit à donner du travail personnel » « Ceux qui veulent travailler vont dans le privé ».

Concernant le délicat sujet des enfants de l'immigration et de leur rapport à l'école, plusieurs interlocuteurs, y compris dans les lycées, ont parlé d'un phénomène de générations. Il semble que la première génération ait fait confiance à l'école, mais que devant les difficultés rencontrées dans le monde du travail par ceux de la deuxième génération qui avaient réussi à obtenir des diplômes, la génération actuelle soit beaucoup moins motivée par la réussite scolaire. Mais les relations entre motivation scolaire et pauvreté sont complexes. On peut aussi imaginer l'inverse, une motivation scolaire suscitée par l'envie de se sortir de sa condition. Ce sentiment est incontestablement présent chez une partie des élèves, que ce soit par stratégie personnelle ou familiale. Dans les établissements publics visités ces cas-là sont présentés avec fierté, et mis en valeur, mais comme des exceptions à la règle.

Mais les jeunes de Roubaix sont-ils si différents des autres, et les jeunes travaillent-ils jamais par plaisir ? Le travail, à défaut d'être désirable, est-il présenté comme incontournable, comme valorisant ? Ceux qui travaillent pour réussir leurs études sont-ils suffisamment

reconnus et encouragés au sein même de l'institution ? Les enseignants sont-ils parfaitement au clair sur ce sujet ? Leur propre vision du monde extérieur est parfois très pessimiste. Ils sont conscients de jouer un rôle affectif, de compenser l'environnement familial, mais avec quelle vision du monde ? « De la sixième à la troisième, on les maternelle ; on remplace le cadre familial ; on est l'adulte qui les aime ». « C'est tout à fait impossible de leur donner du travail à la maison ». « Les élèves nous aiment, ils aiment leur établissement, les relations sont très affectives », « On ne peut pas leur demander plus ».

Dans les établissements privés visités, les observations sur les difficultés des élèves ne sont pas différentes mais le discours tenu est plus ferme, plus structurant et à certains égards, plus simple. L'inscription d'un nouvel élève ou le recrutement d'un nouveau professeur suppose un accord de celui-ci vis-à-vis du projet d'établissement qui lui est présenté, à commencer par les « valeurs et finalités » du projet éducatif. Dans le projet de Saint-Rémi, la première valeur éducative citée est « l'apprentissage du sens de l'effort, du sens du devoir, de l'autonomie » et la première valeur humaine et morale citée « l'espérance ». Tout un programme...

Les professeurs jugent que le niveau des élèves baisse, mais lorsqu'ils parlent de leurs élèves, ils disent que « les élèves travaillent. Quand on donne du travail, les élèves le font ». Au lycée Saint-Rémi on juge que « beaucoup d'élèves travaillent même beaucoup à la maison ». A Sainte-Marie, collège extrêmement défavorisé où 82 % des élèves ont néanmoins obtenu le brevet en 2005, le chef d'établissement observe que les élèves doivent être tout le temps entourés pour travailler, et juge que cet effort pour les faire travailler et leur faire apprendre leurs leçons est « un corps à corps quotidien », mais sait qu'au bout du compte les élèves « râlent mais sont contents ». Une évaluation conduite en fin de troisième l'an dernier est citée comme révélatrice, les élèves disant être fiers du collège : « Les professeurs nous embêtent, mais ils en veulent pour nous ». Jusqu'au rapport d'activité de la SEGPA, où le directeur note : « Le taux de réussite au certificat de formation générale (CFG) est globalement satisfaisant et témoigne d'un réel investissement de la part des élèves dans leurs études ».

Il est possible qu'une des différences entre le public et le privé à Roubaix tiennent à ce que, pour une série de raisons qui se sont accumulées, les établissements privés semblent mieux incarner une certaine foi dans l'école et au-delà dans la société, une chance pour faire réussir ses enfants, et ceci aux yeux de nombreuses familles, y compris peu favorisées, qui consentent l'effort financier nécessaire et poussent leurs enfants à travailler. Cette question est délicate parce qu'elle comporte une large part de subjectivité. Mais comment interpréter le fait que dans tel collège catholique plutôt défavorisé mais avec de bons résultats, 50 % des nouveaux inscrits depuis deux ans soient désormais musulmans ?

5. Le fonctionnement du lycée

Une partie du fonctionnement laborieux des lycées roubaisiens semble liée à la structure même du système éducatif de la ville. Outre la faiblesse de niveau des élèves entrant en seconde, la petite taille des lycées publics combinée à une offre de formation très typée produit plutôt des effets négatifs. L'orientation devient un processus difficile qui dure de la troisième à la terminale.

5.1. L'orientation post-troisième

Le CIO établit des statistiques assez précises sur l'orientation après la troisième, après la seconde et après le BEP. Toutefois le CIO ne suit pas les effectifs de l'enseignement privé. Ni ceux de l'apprentissage. Il n'a pas non plus de chiffres sur les abandons en cours de formation, ni sur l'insertion des élèves, ni sur les actions de la MGI. Le paysage statistique est donc incomplet.

Les réseaux sont assez étanches et les établissements privés éprouvent souvent des difficultés pour avoir accès à la même information que le public. « Même les plaquettes d'information sont difficiles à obtenir ». Le CFA fait de son côté la même constatation.

Les chiffres sont, pour le public, très caractéristiques d'une population de niveau scolaire faible à la sortie du collège. Après la troisième générale, 44 % des collégiens vont en BEP, 46 % en 2nde GT, 6 % redoublent, 4 % vont en CAP. Le taux de passage en seconde générale est extrêmement faible (46 %), bien plus bas que dans le reste de la France et même que dans le reste du département, où il est de 54 %, soit huit points au-dessus de Roubaix. De plus ce taux diminue régulièrement depuis plusieurs années. Il a perdu trois points entre 2004 et 2005 et il est tout particulièrement faible pour les garçons, où il est de 39,6 % (52,2 % pour les filles).

Corrélativement, l'orientation des troisièmes générales vers un BEP, à hauteur de 44 %, est plus élevée que la moyenne départementale qui est de 39 %. Il faut ajouter à ce chiffre les élèves issus de SEGPA, de troisième d'insertion, de troisième à projet technologique ou professionnel, admis en BEP ou CAP, et les quelques élèves de troisième générale admis en CAP, pour mesurer pleinement le poids de l'orientation vers l'enseignement professionnel, proche de 55 %, des élèves de troisième.

Ainsi c'est plus de la moitié des élèves de troisième qui s'orientent vers la voie professionnelle, et près des deux tiers des garçons. Après avoir perdu des effectifs, les LP en gagnent à nouveau, au détriment de l'enseignement général si l'on veut, mais sans doute de façon assez adaptée au niveau atteint par les élèves en fin de collège.

5.2. Un attrait renforcé pour l'enseignement professionnel

La revalorisation de la voie professionnelle a été « portée » par le discours national et le discours académique. Elle a en outre rencontré à Roubaix un terrain favorable.

5.2.1. Une amélioration de l'offre de formation professionnelle

L'offre de formation professionnelle est en constante évolution. C'est une ville où l'on réfléchit à cette question. De 1999 à 2004, un administrateur scolaire s'est particulièrement investi dans cette question ; depuis les évolutions sont moins coordonnées, si ce n'est par le maire. La réflexion collective a permis une évolution pertinente des formations professionnelles, avec la fermeture progressive de sections sans débouchés et l'ouverture de sections davantage porteuses d'avenir. Par exemple, on a fermé de la productique et de l'habillement et ouvert des sections en vente, commerce, audiovisuel et restauration. L'ouverture de baccalauréats professionnels à la suite des BEP (en restauration, bâtiment, vente) a rendu les lycées professionnels plus attractifs. Des rénovations de bâtiment comme à Turgot ou Lavoisier ont contribué aussi à rendre les lycées professionnels plus attractifs.

Toutefois il reste à faire. Les lycées sont petits et ne peuvent proposer autant de diplômes connexes qu'il faudrait sans doute pouvoir le faire. La concurrence de l'apprentissage, plus

réactif aux besoins des employeurs, se fait alors sentir. L'adaptation de l'offre de diplômes aux besoins est parfois trop lente, il faudrait savoir mettre en place des formations spécifiques pour quelques années puis les supprimer. Cela se fait en formation continue ou en apprentissage. Il y a en outre quelques manques, dans le domaine des services à la personne. Quant au lycée professionnel du bâtiment, il attend une restructuration de ses locaux et une évolution de ses diplômes.

5.2.2. *Une attitude active des LP vis-à-vis des processus d'orientation*

Les lycées professionnels ont fait beaucoup d'efforts pour se présenter différemment aux collégiens et les collèges ont, de leur côté, fait des efforts pour les accueillir convenablement. En janvier, les lycées viennent se présenter dans les collèges, dans chaque classe de troisième. Les élèves intéressés sont invités par les proviseurs à se rendre dans les lycées pour des « mini-stages ». Pendant ces mini-stages ils découvrent vraiment les métiers préparés, les ateliers, le marché de l'emploi, cela atténue souvent l'image négative que les enseignants de collège continuent de donner du LP. Et les élèves de troisième n'ont pas intérêt à faire un détour par la seconde générale qui est très pénalisant dans les pondérations attribuées dans le logiciel PAM.

Le CIO, la mission locale, le comité de bassin d'emploi, la chargée de mission de la Région, la mairie, ont l'habitude de travailler ensemble. Le rôle des dispositifs de découverte professionnelle 3 et 6 heures (DP3 et DP6) dans l'alimentation des LP est pour l'instant difficile à cerner. Le lycée professionnel du bâtiment regrettait le remplacement de la troisième à projet professionnel, qui permettait le recrutement d'élèves en fonction d'un projet personnel, par la troisième DP6, qui a été gérée de façon très bureaucratique l'année de sa mise en place. Le rectorat semble vouloir reprendre les choses en main.

5.2.3. *Un manque d'attrait pour les études générales et technologiques*

Au collège Sainte-Marie, les choses sont dites clairement : « En sixième les élèves veulent être ingénieurs ou médecins, mais à la fin du collège, beaucoup veulent faire un BEP. Ce n'est pas le choix des parents mais c'est le leur. Ils veulent s'insérer plus vite dans le monde du travail. Et la seconde générale décourage, les anciens élèves racontent qu'il y a beaucoup plus de travail personnel, des mauvaises notes, le succès est aléatoire... ». Même son de cloche au collège Anne Franck « Le LP est mieux vu par les élèves que par leurs parents ; les mini-stages leur montre la réalité des métiers manuels ; les professeurs principaux aussi ont fait de gros efforts pour présenter positivement les BEP, certains ont fait des stages en entreprise. Il faut être lucide, pour beaucoup d'élèves, cela leur évitera de se planter en seconde ».

Le CIO défend les premières d'adaptation, que le rectorat ferme pourtant progressivement, parce qu'elles sont bien adaptées à cette population qui préfère faire un BEP après le collège et avertit les élèves sur leur risque d'échouer en BTS après un bac pro. Mais le discours national qui consiste à faire croire que le bac pro prépare aussi au BTS est mieux entendu. Le CIO essaie plus globalement de défendre la voie technologique, mais celle-ci est mal perçue par les familles, mal comprise dans ses diverses ramifications. La mission confirme que dans les lycées il lui a été signalé que les élèves confondaient souvent la voie technologique avec la voie professionnelle.

5.2.4. Des progrès à faire dans le suivi de l'insertion

L'insertion des élèves semble assez mal suivie. Les statistiques les plus complètes transmises à la mission avaient été recueillies par un LP deux jours avant. Elles étaient d'ailleurs très encourageantes. Manifestement, les établissements n'ont pas l'habitude de rendre compte de cet aspect de la scolarité. Cela paraît pourtant crucial dans un lycée professionnel ; la différence d'attitude avec les CFA est frappante, les apprentis ayant tous un contrat de travail et l'objectif d'insertion étant primordial.

5.3. Le fonctionnement difficile des LEGT publics

5.3.1. Une seconde assez chaotique

Le fonctionnement de la seconde GT dans les lycées publics de Roubaix est un peu chaotique. Dans des proportions légèrement variables, le nombre d'élèves de seconde qui redoublent, qui se réorientent vers un BEP ou qui quittent l'établissement pour un autre représente plus du tiers des élèves.

A Van der Meersch, 20 % des élèves redoublent, 12 % vont en LP et 10 % sont admis dans une première non assurée dans le lycée ; l'année suivante, 6 % des élèves de première quittent le lycée pour un autre. A J.Rostand, 27 % des élèves redoublent ou sont réorientés, 6 % changent d'établissement pour suivre une première non assurée dans l'établissement ; 7 % des élèves de première font de même l'année suivante. A Baudelaire le taux de redoublement est moyen (17 %) et celui de réorientation en BEP faible (2,5 %) mais 12,5 % des élèves quittent le lycée pour suivre une première technologique ou générale ailleurs. A Jean Moulin c'est l'inverse, cinquante élèves arrivent en classe de première.

Le calcul par le rectorat des « taux d'accès de la 2^{nde} à la terminale » donne un indice sur ces dysfonctionnements. Dans cinq lycées, ce chiffre est bas et inférieur aux taux attendus : 63 % à Saint-Martin (privé), 61 % à Baudelaire et à Rostand, et 44 % à Jean Moulin et à Van der Meersch. Ces taux sont-ils acceptables ? L'ESAAT fait exception car elle n'offre qu'une seule filière après un recrutement régional sélectif, celle des arts appliqués, cylindrée de la seconde à la terminale. L'autre exception est le lycée privé Saint-Rémi (650 élèves de seconde), avec un taux d'accès à la terminale de 82 %, supérieur de douze points au taux attendu.

5.3.2. Un lien entre l'offre de formation des lycées, la désorganisation de la seconde et la faiblesse des résultats globaux

Ces taux ne sont pas seulement dus au niveau des élèves ou au comportement des enseignants, mais aussi à la structure même de l'offre de formation. Par exemple le lycée J.Rostand propose des bacs STI et le bac S mais rien d'autre ; il perd beaucoup d'élèves en cours de route, qui ne peuvent pas ou ne veulent pas rester dans une de ces deux filières. Un autre lycée n'offre que les trois voies générales, il perd des élèves au profit de l'un des trois lycées qui offrent un bac technologique... La constitution de lycées à dominante est un pari difficile à réussir quand les effectifs sont aussi petits et les dominantes aussi étroites. Comme en fin de troisième beaucoup de malentendus, de faux-espoirs ou d'erreurs d'orientation sont commis, les échecs et les réorientations en seconde sont nécessairement nombreux. Ces mouvements d'élèves pourraient être encore plus importants. En réalité les élèves ne quittent un établissement qu'à regret et essaient d'y rester même si la section leur plaît à moitié. Les

changements de lycée sont rarement très bien vécus. On peut penser que beaucoup d'élèves présents dans le cycle terminal d'un lycée le sont à défaut de mobilité pour une meilleure orientation.

Cette situation ne facilite pas le travail des enseignants des lycées publics, même s'ils ont l'impression inverse. La taille réduite du lycée est en effet vécue comme un avantage : elle facilite la gestion des élèves et peut aussi permettre des effectifs très allégés dans certaines sections et un plus grand confort de travail des adultes. Mais le travail d'orientation est une responsabilité importante pour les équipes pédagogiques et il n'est pas simple à conduire, car précisément les collègues qui pourraient éclairer les enseignants sur d'autres filières que celle qu'ils connaissent ne travaillent pas dans l'établissement. Du point de vue de l'élève, plus l'offre est limitée, plus l'orientation est difficile et l'erreur d'orientation pénalisante.

Ce n'est pas l'offre globale mais la répartition des formations entre les établissements qui pose problème. Le principe posé par le rectorat était la présence d'un éventail de formations complet jusqu'à bac + 2 dans chaque bassin de formation, pour ouvrir toutes les voies de formation à tous les élèves. Ce principe est bien accueilli par les élus, et l'offre de formation à l'échelle du bassin et même de la ville de Roubaix est intéressante. Mais il a fallu conjuguer ce principe avec le souhait de la région de ne fermer aucun lycée, bien qu'il y en eût 18 dans le bassin ! Le principe d'une spécialisation des lycées a donc pris corps, avec l'idée que cela éviterait la concurrence entre établissements, chacun développant un « axe de réussite et d'avenir ».

Les effectifs diminuant, la spécialisation est devenue étroite dans beaucoup de lycées, et les choix offerts aux élèves limités. Pour réussir leur parcours scolaire, ceux-ci doivent l'anticiper sans erreur. Les autres redoublent sur place ou quittent le lycée. Le mauvais « rendement » de la seconde a des effets induits négatifs. Cela ne favorise ni la responsabilisation des enseignants vis à vis d'élèves dont tant d'entre eux vont les quitter, ni la sérénité des élèves qui sont amenés à faire des choix d'orientation précoces, ni celle des familles qui doivent répartir leurs enfants en fonction de leurs aptitudes entre plusieurs établissements de la ville.

La comparaison avec Saint-Rémi est éclairante. La situation est exactement inverse dans l'enseignement privé, qui n'a cessé de regrouper ses établissements. L'un des lycées a une offre complète, avec 18 divisions de terminale qui préparent aux bacs généraux S, ES et L, et technologiques STT et STI, sans compter le pôle professionnel. L'autre lycée prépare à de nombreux bacs technologiques STI, STG et SMS. Dans un tel contexte, les parcours au sein d'un même établissement sont beaucoup plus faciles.

Compte tenu de la population roubaisienne, de la faible mobilité des élèves et de leur préparation insuffisante à l'enseignement de lycée, le regroupement des formations au sein d'un seul et même établissement est un atout. D'une part, c'est une commodité pour les familles qui ont plusieurs enfants, ce qui est un cas très fréquent à Roubaix où l'importance des « fratries » est réelle, tradition du Nord et tradition maghrébine réunies. D'autre part, les parcours d'élève au lycée entre la classe de seconde et celle de terminale sont beaucoup plus souples et les réorientations moins douloureuses puisque l'élève reste au sein du même établissement.

5.3.3. *Une offre de formation entre plusieurs logiques*

Des pôles ont été constitués en quinze ans, mais leur logique tend à se diluer, alors même que la communication sur l'identité des lycées se développe.

Dans les filières technologiques, les établissements se sont spécialisés. Le poids des sections STI a diminué (plus aucun BTS), mais celui du tertiaire a augmenté (5 BTS STG), de même que les formations liées aux secteurs médico-social (bacs SMS, STL), et artistique (5 BTS arts appliqués, 5 BTS audiovisuel, une section danse). Les filières générales ont aussi essayé de suivre une logique de pôles. Le lycée « scientifique » n'a ni filière L, ni filière ES. Un des lycées s'est donné une coloration « théâtre et langues », un autre une coloration « sports de haut niveau et danse ». Dans les projets des établissements, et peut-être sous la pression des élus, la tendance est d'accentuer la présentation d'une dominante, d'une « identité » du lycée. Les lettres de mission signées du recteur vont dans le même sens. Ainsi, Van der Meersch cherche à devenir « Lycée des Arts, de la Danse et des Sports », le lycée Jean Rostand « Lycée scientifique », le lycée Baudelaire lycée à dominante « Arts et Langues », le lycée Jean Moulin est déjà « Lycée du tertiaire » et l'ESAAT le « Lycée des Arts Appliqués et du Textile ». Dans le privé, à l'inverse, on mesurera la simplicité de la communication du lycée Saint-Rémi, qui se présente comme : « Un lycée dans la ville, un lycée pour la ville ».

La recherche d'identité se confond parfois avec la recherche d'options rares, à recrutement régional, destinées à amener des élèves plus motivés à Roubaix. C'est intéressant mais cela peut être une fuite en avant, sans effet d'entraînement sur le reste des élèves. Le lycée Van der Meersch mise énormément sur le développement de ses sections sportives de haut niveau, et met en avant l'accord du projet de l'établissement avec celui de la ville, qui veut développer les quartiers sud et construire un vélodrome et des pistes d'athlétisme (le maire étant membre actif du conseil d'administration du lycée). En attendant, il ne s'agit là que d'une minorité d'élèves ; pour les Roubaisiens, cela reste un lycée où le taux d'accès de seconde au bac et le taux de réussite au bac sont parmi les plus faibles. L'unité de l'établissement pourra difficilement se faire autour de sections aussi spécifiques.

La mise en avant d'une identité propre des lycées ne doit pas non plus devenir un exercice de communication, dénué de sens pour les élèves. Des ouvertures récentes n'ont pas suivi la logique antérieure de constitution de pôles de formation. Ainsi la filière SMS a été implantée dans le lycée tertiaire, lequel a aussi ouvert une section S. Le lycée Baudelaire développe une identité « arts et langues » mais en pratique il regroupe près de la moitié des élèves de section S du public, qui s'y reconnaîtront difficilement. A l'inverse le lycée J.Rostand doit se développer comme « lycée scientifique », alors même qu'il accueille moins du tiers des élèves de S du public ; son image est d'abord celle d'un lycée de l'audiovisuel, en raison des 5 BTS qui y sont implantés. Quant à la filière STL elle n'a pas été implantée dans ce lycée scientifique mais curieusement dans le lycée au projet de « lycée des arts, de la danse et du sport ».

L'image des pôles ressort brouillée de cet examen. L'écart entre la réalité et les politiques de communication des lycées risque de ne pas aider les familles à y voir clair. La contrainte de faire vivre cinq lycées généraux et technologiques paraît nuire aujourd'hui à la scolarité des élèves de Roubaix. L'intérêt des élèves est d'accéder à des lycées ayant peut-être une dominante, mais ayant suffisamment de surface pour vraiment prendre en charge différents parcours pour les entrants de seconde ; les options rares sont intéressantes mais constituent

une réponse un peu marginale à la scolarisation des 4.000 lycéens de la ville... La course aux options est vue comme le moyen de maintenir ses effectifs et d'attirer des élèves hors secteur. Cela ne doit pas devenir l'arbre qui cache la forêt. Si les établissements étaient plus gros ils passeraient moins de temps à chercher de nouveaux élèves et s'occuperaient davantage de ceux qu'ils ont déjà, et s'ils s'occupaient mieux de leurs élèves, ils en perdraient moins. Il est clair aussi qu'on pourra difficilement faire grossir l'offre dans les lycées sans en fermer définitivement au moins un.

6. Conclusion : le pilotage des établissements

Pour conclure, la mission souhaite faire quelques remarques sur ce qui caractérise le pilotage des établissements scolaires de la ville de Roubaix.

6.1. Une hiérarchie « intermédiaire » qui ne pèse pas beaucoup

A vrai dire, on pourrait être assez expéditif et dire que les établissements scolaires ne sont pas pilotés de « l'extérieur ». Les différents échelons de gestion exercent une influence très faible sur la vie des établissements et ne les aident pas beaucoup à améliorer leurs performances.

Les réseaux publics et privés s'ignorent ; le point de cohérence est le maire, pour certains aspects.

Les écoles primaires forment un monde à part ; les IEN sont bien présents sur le terrain mais les leviers d'action de l'institution sur les écoles et sur les maîtres sont en réalité faibles. Donner aux IEN un droit de regard sur les nominations des directeurs d'école serait un pas en avant.

Les collèges et les lycées publics sont dans une situation particulière, ni pilotés, ni autonomes. Le coordonnateur de bassin n'a plus d'impact depuis les changements de politique académique sur le pilotage de proximité. L'inspection académique rédige depuis peu les lettres de mission des chefs d'établissement, mais elle pèse assez peu sur la vie des établissements. L'inspection académique est sollicitée en cas de problème ponctuel et agit comme un relais du rectorat pour la mise en œuvre des réformes, mais elle n'anime guère la réflexion pédagogique, pas même dans les collèges, où par exemple elle n'a pas été chargée de suivre la mise en place des IDD, ni l'implantation des troisièmes DP6.

Le « pilotage pédagogique » des IPR paraît avoir un rendement finalement assez faible, malgré une présence active sur le terrain. La pratique des « audits d'établissements » réalisés par les corps d'inspection jusqu'à une date récente n'a pas fondamentalement changé la donne concernant les pratiques d'enseignement. Trop peu nombreux, trop peu présents dans les établissements difficiles, prisonniers d'une logique disciplinaire et d'une méthode de travail qui privilégie le face à face entre « collègues », les inspecteurs peuvent difficilement s'écarter d'une prose un peu lénifiante, où les efforts des professeurs sont toujours soulignés et les critiques difficiles à formuler. Plus que dans d'autres académies, inspecteurs et chefs d'établissement ont essayé de travailler ensemble, mais dans ces zones difficiles les points de vue des uns et des autres sont très différents. Comment un chef d'établissement peut-il faire évoluer les pratiques de ses enseignants lorsque les IPR soulignent « le sérieux et la qualité de la préparation des élèves par leurs enseignants au vu des difficultés d'un grand nombre d'élèves accueillis au lycée ». On a rappelé les propos de l'ancien principal d'Anne Franck dans sa « la lettre aux enseignants », mis complètement en porte à faux par les rapports

élogieux des IPR sur ces mêmes enseignants. On peut comprendre que les inspecteurs pédagogiques se sentent avant tout chargés de délivrer aux enseignants des zones difficiles un message d'encouragement de la part de l'institution. Mais cela ne fait pas suffisamment avancer les choses et peut donner l'impression que l'institution est globalement satisfaite. Un mode d'évaluation des établissements où le point de vue sporadique d'experts extérieurs compte plus que l'appréciation du chef d'établissement ne convient pas.

6.2. Un pilotage interne qui est la clef de tout

Les chefs d'établissement sont de loin les mieux placés pour conduire les évolutions nécessaires. Mais force est de reconnaître que leur rôle n'est pas évident. Quelle maîtrise ont-ils du recrutement de leur adjoint, du choix des personnels, de l'évaluation des enseignants, de leur structure pédagogique ? De quels relais dispose t-il au sein de l'établissement pour en assurer la cohérence pédagogique ? De quoi sont-ils tenus comptables ? Les établissements publics ne sont pas plus autonomes qu'ils ne sont pilotés de l'extérieur.

L'institution ne les considère pas comme majeurs. Un exemple : pendant les visites de la mission sur le terrain, la région terminait de rédiger les documents préparatoires au PRDF ; les proviseurs publics n'avaient encore ni informations ni commandes par rapport à ce chantier ; a contrario, les directeurs privés avaient tous reçu depuis plusieurs mois de la direction régionale diocésaine un CD-ROM reprenant l'intégralité des documents élaborés par le conseil régional, l'INSEE et le rectorat susceptibles de les aider dans une réflexion prospective, ainsi qu'une lettre leur précisant la réflexion prospective à mener au sein de leur établissement et de chaque bassin. Cette différence de « management » au sein des deux systèmes est assez étonnante, l'entité opérationnelle qu'est l'établissement, dans l'organisation de l'enseignement privé, étant finalement laissée moins seule sur ce point que dans le public.

Par définition, le pouvoir des chefs d'établissement et des instances dirigeantes des établissements publics d'enseignement est limité. Rien n'est différent dans l'organisation interne des établissements situés en zone difficile ; c'est ce qui ne va pas. Quand l'environnement familial des élèves n'est pas assez structuré, quand le moral des enseignants risque d'être plus fragile qu'ailleurs, il importe tout particulièrement que les équipes éducatives présentent une cohérence d'ensemble et jouent un rôle structurant vis à vis des élèves, que les enseignants se sentent liés les uns aux autres. Par chance cela peut arriver, mais ce sera toujours par hasard. La comparaison avec le fonctionnement des lycées privés est intéressante. Malgré sa très grosse taille, St Remi fonctionne de manière cohérente et assez familiale, selon des principes et des méthodes propres à l'enseignement privé. La mission ne peut que constater l'efficacité de ce mode de gouvernance pour sécuriser les uns et les autres. Le chef d'établissement privé dispose de nombreux relais, par niveaux et par filières, appelés chefs de pôles (pôle des secondes GT, pôle des séries L et ES, pôle des S, pôle des filières STI et STG, pôle professionnel, pôles BTS et CPGE) ; les chefs de pôles sont pleinement investis de responsabilités administratives et assez autonomes ; toutefois chacun garde un service partiel d'enseignement afin de ne pas perdre le contact avec les élèves et les enseignants ; jusqu'au chef d'établissement qui garde deux heures d'enseignement par semaine quitte à « travailler la nuit ». La cohérence d'ensemble est assurée par la réunion hebdomadaire des chefs de pôles en réunion de direction. On mesure ce que ce cadre a de sécurisant pour tous

les membres du lycée, ajouté au fait que le chef d'établissement est recruté sur profil et sur projet et que chacun, élève et membre du personnel, doit adhérer au projet éducatif du lycée. Le modèle plus libéral de nos lycées publics a d'autres avantages et quelques magnifiques réussites, mais offre moins de garantie pour la cohérence de l'ensemble et l'encadrement de tous les personnels et élèves.

Le district de Calais (Pas-de-Calais)

Visites effectuées de février à avril 2006

par André Hussenet (IGEN) et Michel Roignot (IGAENR)

La ville de Calais est la plus peuplée du département avec environ 80 000 habitants (100 000 si on compte l'ensemble de l'agglomération). C'est une ville tournée vers la mer, au passé industriel très présent, pauvre et marquée par un taux de chômage élevé. Elle semble comme coupée en plusieurs morceaux : le maire de la ville n'hésite pas à parler d'« une ville de villes ». Cette observation, vérifiée par la mission d'inspection, ne fait que constater une reconstruction et une urbanisation non maîtrisées de la ville après les bombardements de la seconde guerre mondiale (Calais a été détruite à 90 %).

La mission d'inspection générale a rencontré le maire de la ville, le sous-préfet, les chefs d'établissement du district, le directeur du C.I.O., le commissaire divisionnaire chef de la circonscription de la sécurité publique, les coordonnateurs du bassin d'éducation, les IEN des trois circonscriptions du 1^{er} degré, le directeur diocésain du second degré et les coordonnateurs de REP. Elle a visité deux écoles primaires et deux collèges publics situés en ZEP, un ensemble scolaire rural, deux lycées publics, un lycée privé et un CFA.

Les perturbations dans les établissements scolaires, liées à la contestation en mars 2006 du projet de contrat première embauche (CPE) n'ont pas permis à la mission de visiter la totalité des établissements comme cela était prévu à l'origine. Aussi, s'est-elle concentrée sur l'observation des parcours de scolarité en ZEP, ce d'autant plus fortement que le nouveau programme « ambition réussite intègre les trois collèges précédemment classés en ZEP (Lucien Vadez, Martin-Luther King et Vauban).

1. Les caractéristiques de la ville

1.1. Les caractéristiques économiques, sociales et démographiques

1.1.1. Le contexte socioéconomique

Le district se distingue par une très forte concentration urbaine au sein de la plus grande ville du département, Calais, et par une sur-représentation des jeunes par rapport au reste de la région. Le taux d'accroissement de la population est le deuxième de la région.

L'économie a été durablement marquée par les effets, non encore totalement maîtrisés, de l'ouverture du tunnel sous la Manche. Ce dernier a été construit en-dehors de la zone administrative que constitue l'agglomération de Calais, ce qui n'est pas sans poser de nombreux problèmes de cohabitation entre la communauté d'agglomération de Calais et l'intercommunalité dont relève le tunnel. L'ouverture du tunnel a provoqué une forte

croissance d'emplois à Calais dans les années 1990 : elle est aujourd'hui stabilisée et on constate même une très forte récession économique.

Traditionnellement, l'activité économique à Calais était orientée sur les activités du port, la dentelle, la chimie et les activités de commerce et de transport. Depuis le début des années 2000, ces industries sont en train de connaître des changements que personne n'a su anticiper. Les chocs industriels dans le secondaire sont conséquents et tout un pan des industries chimique et dentellière de pointe tendent à disparaître : des licenciements nombreux sont opérés dans la chimie (400 emplois dans quatre entreprises), dans la dentelle (qui est passée de 2 700 emplois à 2 400) et chez EUROTUNNEL qui, avec une dette de quelque 5 millions d'euros, a supprimé environ 800 emplois.

Tout ceci a pour conséquence un fort taux de chômage, 15,4 %, qui se situe au second rang du département après le bassin de Lens – Hénin. Il est près de six points au-dessus du taux national. Surtout, ce taux n'est pas également réparti dans le district et on constate, par exemple, un taux de 40 % dans l'un des quartiers de la ville de Calais, le Beau – Marais. Cette situation touche particulièrement les jeunes dont il a été dit qu'ils étaient sur-représentés dans la population.

Pour remédier à cette situation, la réflexion s'oriente vers le développement du tourisme (en particulier le tourisme vert), la création d'un pôle automobile, le développement du « multimodal » (canaux, routes, train) ou encore les services d'aide aux personnes âgées. Les édiles de la ville misent également sur le pôle de compétitivité autour du « textile innovant » pour maintenir à Calais la présence de la dentelle haut de gamme (« Leavers », du nom de son inventeur britannique). Ils soulignent que le développement économique de la ville ne pourra se faire « sans une aide importante de l'État ».

L'ambition est de désenclaver Calais en s'appuyant sur les atouts de la ville, notamment ses voies de communication et la forte implantation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Une « maison de l'emploi » et une « plate-forme des habiletés » ont été récemment créées, qui s'efforcent de convaincre de la nécessité de développer des projets professionnels et de ne pas dépendre uniquement des allocations.

1.1.2. La population

La composition sociale de la ville de Calais est très marquée et comprend deux types de population : des gens aisés, issus de la prospérité liée à la dentelle et une majorité de gens pauvres (68 % des foyers sont attributaires des minima sociaux) : il n'y a pas de classe intermédiaire à Calais.

La ventilation des ménages selon les catégories socioprofessionnelles fait apparaître davantage d'ouvriers et, dans une moindre mesure, d'employés parmi les ménages du Calais qu'au niveau de la région NPC. En revanche, les cadres y sont moins nombreux :

	Ouvriers	Employés	Cadres
Calais	28 %	12 %	5 %
Région NPC	25 %	11 %	7 %

Source : Synthèse locale du pays du Calais – INSEE Nord-Pas-de-Calais ; juin 2005)

Calais compte une forte proportion de ménages aux revenus modestes : le revenu annuel médian pour la zone d'emploi de Calais est de 12 144 € en 2001, soit 3,4 % de moins que dans la région. Dans la commune de Calais, la plus grande part de retraités fait baisser le niveau moyen de revenu fiscal (11 250 €). L'écart entre les revenus extrêmes y est important : 10 % des ménages disposent de moins de 2 430 € par unité de consommation. Ce seuil est toujours supérieur à 6 000 € pour les communes les plus aisées.

Il y a une forte proportion de familles monoparentales et, notamment, de jeunes femmes vivant seules avec plusieurs enfants. La pauvreté culturelle est très forte. Nombre de ménages connaissent des situations de chômage et d'assistanat permanentes, les conduisant à une « désocialisation » avancée : le maire de Calais en vient à souhaiter la généralisation de la scolarisation des enfants dès l'âge de deux ans « *ne serait-ce que pour obliger les mamans à s'habiller et à sortir de chez elles pour accompagner leurs enfants* ». Aux dires du sous-préfet, les taux de suicide sont plus élevés que la moyenne nationale et les causes de décès liées à l'alcoolisme ou à la tabagie y sont également plus importantes. Tout ceci concourt à dresser un tableau de la ville plutôt sombre, dans laquelle une fraction importante de la population ne croit plus vraiment dans les vertus de l'école pour assurer une promotion sociale ou même, plus prosaïquement, un travail : dès lors s'installent les sentiments de fatalité et de résignation – « *on subit* ».

Dans ce climat général, les services de la police n'observent pas de propension à une grande délinquance. Sept mille faits sont relevés chaque année concernant principalement des dégradations ou des destructions aux biens (voitures surtout) et des violences sexuelles (le plus souvent intra-familiales). S'agissant des vols à la roulotte, une spécialité locale est constituée par « *la chasse à l'Anglais* ».

Le pourcentage des populations issues de l'immigration reste très faible à Calais, avec moins de 2 % d'étrangers résidents (principalement d'origine algérienne, marocaine ou turque). Il n'y a en conséquence pas de phénomène de racisme observé. En revanche, l'immigration de passage est très importante, en relation avec la proximité de Sangatte : plus de 21 000 passages par an et quelque 500 repas servis chaque jour aux migrants.

1.2. Les caractéristiques scolaires

1.2.1. Des secteurs et des établissements très typés

Les écoles et les collèges de la ville de Calais accueillent, chacun dans leur secteur, des élèves issus de populations très variées, à l'instar de la composition de chacun des quartiers où se font leur recrutement. Ainsi, les trois collèges classés en REP (et dont on a déjà dit qu'ils seront labellisés « ambition réussite ») semblent accueillir toute la misère de la ville en concentrant en leur sein les élèves des familles les plus défavorisées et les plus grands pourcentages de boursiers. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, qu'ils occupent les plus mauvais rangs à l'enquête sociale du département. En revanche, les quatre autres collèges bénéficient de conditions de recrutement de leurs élèves bien meilleures.

Cette situation semble être bien connue des calaisiens bien informés et n'est pas sans influence sur leur comportement et leur stratégie en termes de choix des secteurs scolaires ou de demandes de dérogations pour obtenir tel collège plutôt que tel autre. En effet, l'idée est bien ancrée, chez nombre de parents ou autres interlocuteurs rencontrés par la mission

d'inspection, que l'on réussit mieux dans les collèges hors REP que dans ceux classés en REP.

Collèges publics de Calais	Caractéristiques sociales		
	PCS défavorisées	Taux de boursiers	Rang à l'enquête sociale
Lucien Vadez (<i>REP</i>)	74,7	75,7	121
Martin Luther King (<i>REP</i>)	89,6	67,1	126
Vauban (<i>REP</i>)	80,8	67,4	118
Jean Jaurès	55,6	29,6	28
Jean Macé	45,6	22,1	12
Les Dentelliers	58,5	40,5	51
République	48,1	30,2	19
District de Calais	61,28	38,51	–
Bassin de Calais Saint-Omer	65,49	37,03	–
Département	64,49	40,50	–

Source : Inspection académique du Pas-de-Calais (DVE 4)

Cette situation se retrouve à l'identique dans les écoles de la ville : on compte 30 écoles maternelles (dont 16 sont en REP) et 28 écoles primaires (dont 12 en REP). Certains secteurs ne comptent que des écoles en REP (Beau-Marais, Fort-Nieulay), d'autres n'en comptent aucune (Petit-Courgain, Calais nord, Pont-Leu, Égalité/Nouvelle-France, Parmentier) tandis que le secteur du centre ville est le seul à mixer les deux types de recrutement. Au total, sur les quelque 7 884 élèves scolarisés dans les écoles maternelles et primaires publiques, 3 943, soit 50 %, le sont dans des zones d'éducation prioritaire.

La situation est sensiblement différente dans les lycées de Calais, du fait, d'une part qu'ils recrutent largement en-dehors du périmètre *stricto sensu* de la ville, d'autre part que le jeu des options offertes au-delà de la classe de seconde contribue quelque peu à assurer un semblant de brassage social. On relève ainsi que le pourcentage d'élèves issus de familles relevant des CSP défavorisées est plus fort en lycée professionnel (par exemple : 74,2 % au LP du Détroit) qu'en lycée général et technologique (par exemple : 39 % au LEGT S. Berthelot ou 48 % au lycée L. de Vinci).

1.2.2. Des résultats scolaires faibles en général

Dans le primaire, les résultats aux évaluations nationales de fin de CE2 sont contrastés et diffèrent sensiblement selon que l'on se trouve dans une école située en REP ou non. Ainsi, dans la circonscription de Calais 1, les moyennes pour l'ensemble des items se situent à 66,9 % en français (contre 72,4 % au niveau national) et à 63,2 % en mathématiques (contre 70,9 % au niveau national). Mais les secteurs en REP de cette circonscription ont des résultats plus faibles (Vauban et une partie de République). Les plus grandes difficultés se retrouvent dans les items de compréhension, de grandeurs et mesures et d'exploitation des données numériques. À l'inverse, dans la circonscription de Calais 2, les résultats des écoles du secteur de Calais, qui ne sont pas situées en REP, obtiennent des résultats flatteurs, bien supérieurs aux moyennes nationales : 77,6 % à l'ensemble des items de français et 77,1 % à l'ensemble des items de mathématiques. Ces écarts sont, à ce stade, assez importants et on ne

peut manquer de s'interroger sur le point de savoir si les partages ne sont pas déjà faits entre ceux des élèves qui réussiront ultérieurement leur scolarité et les autres, qui verront leur retard grandir.

En effet, les résultats observés en collège permettent d'affirmer que ce niveau n'a pratiquement aucun rôle de correction des disparités constatées au stade de l'école primaire.

	Caractéristiques à l'entrée au collège			Caractéristiques à la sortie du collège				
				Devenir à l'issue de la 2 nd e GT				
	Taux de retard 6 ^{ème}	Évaluation 6 ^{ème} français	Évaluation 6 ^{ème} maths	Taux de redoub. 3 ^{ème}	Taux au brevet	Orientatio n en 2 nd e GT	1 ^{ère} générale	Réorient. ou redoub.
Jaurès	–	60,26	59,57	1,7	75,68	58,4	65,6	12,0
Macé	1,8	57,92	57,24	0,8	87,30	71,1	54,1	20,4
Vadez	0,7	47,72	43,72	0,9	55,36	27,4	36,2	38,8
Dentelliers	4,1	59,44	59,52	3,0	77,24	48,4	56,3	18,7
King	–	49,26	43,32	2,8	61,26	31,7	30,7	41,0
République	0,9	61,84	62,43	3,9	83,47	61,2	58,6	18,3
Vauban	1,0	51,02	46,46	1,8	61,63	34,1	26,0	36,9
Département	1,56	59,73	58,62	3,02	76,06	51,9	55,2	21,5

Source : Inspection académique du Pas-de-Calais (DVE 4).

Les trois collèges classés en REP présentent à l'entrée en 6^{ème} des retards importants aux tests d'évaluation tant en français qu'en mathématiques : de 9 à 12 points en français et de 12 à 15 points en mathématiques. La situation ne s'améliore pas pendant la scolarisation au collège et, malgré des taux de redoublement en fin de 3^{ème} plus faibles que dans la moyenne du département, les résultats au brevet montrent que l'écart s'est encore creusé : il y a de 14,4 à près de 21 points de retard dans les taux de réussite.

La mission d'inspection a visité plus particulièrement les collèges Lucien Vadez et Martin-Luther King et s'est intéressée à l'évolution des acquis en français et en mathématiques entre la 6^{ème} et la 3^{ème} telle que la mesurent les tests d'évaluation à l'entrée en 6^{ème} et les notes obtenues au brevet en fin de 3^{ème}. Les deux tableaux ci-dessous en présentent les contours :

**Résultats aux évaluations nationales à l'entrée en sixième
(scores globaux)**

Année	Français			Mathématiques			Écarts par rapport au département			
							Français		Mathématiques	
	LV	MLK	PdC	LV	MLK	PdC	LV	MLK	LV	MLK
2000	55,56	51,91	63,66	50,47	45,76	59,76	-12,72	-18,46	-15,55	-23,43
2001	58,53	56,49	66,69	48,68	51,10	61,88	-12,24	-15,29	-21,33	-17,42
2002	51,41	50,14	58,71	46,16	43,22	56,91	-12,43	-14,60	-18,89	-24,06
2003	45,65	50,54	60,60	37,57	40,86	56,66	-24,67	-16,60	-33,69	-27,89
2004	47,72	49,26	59,73	43,72	43,32	58,62	-20,11	-17,53	-25,42	-26,10

Source : Inspection académique du Pas-de-Calais (fiches établissements)

Diplôme national du brevet : moyennes aux épreuves

Année	Français			Mathématiques			Écarts par rapport au département			
							Français		Mathématiques	
	LV	MLK	PdC	LV	MLK	PdC	LV	MLK	LV	MLK
2000	7,47	8,09	9,68	4,43	4,27	6,80	-22,83	-16,43	-14,86	-27,32
2001	6,86	5,83	8,50	4,99	6,94	8,86	-19,29	-31,41	-18,48	-21,92
2002	9,65	8,38	10,23	4,51	5,53	7,77	-5,67	-18,08	-10,81	-30,18
2003	6,11	6,43	8,96	3,87	7,05	8,71	-31,81	-28,24	-15,84	-31,78
2004	6,69	6,08	8,63	4,18	7,81	9,26	-22,48	-29,55	-32,05	-34,94
2005	5,92	5,81	8,20	5,57	6,80	9,80	-27,80	-29,15	-29,50	-24,40

Source : Inspection académique du Pas-de-Calais (fiches établissements)

La simple lecture de ces deux tableaux montre que sur la période 2000/2005 la situation de ces deux collèges s'est globalement dégradée si on les compare avec les moyennes du département du Pas-de-Calais : sauf exception, les écarts en français évoluent de -12 à -20 % à l'entrée en 6^{ème} de -20 à -32 % au brevet ; en mathématiques, cette évolution se situe de -15 à -30 % à l'entrée en 6^{ème} de -15 à -35 % au brevet.

Les résultats de ces deux collèges aux évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème} montrent les difficultés des élèves arrivant dans ces établissements aussi bien en français qu'en mathématiques : les résultats sont bien inférieurs à ceux du département (écarts rarement inférieurs à -10 % en français voire -15 % en mathématiques, la situation étant plus accusée à Martin-Luther King qu'à Lucien Vadez). Les taux de réussite au diplôme national du brevet sont eux aussi très inférieurs à ceux de l'ensemble du département : -25 % en français et -30 % en mathématiques pour les trois dernières années.

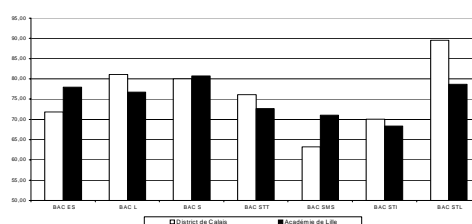
Ainsi, ces deux établissements ne génèrent pas de plus-value entre la 6^{ème} et la 3^{ème}. Au contraire, les élèves en forte difficulté à l'entrée ont vu le plus souvent la situation de leurs acquis se dégrader à la fin de leur scolarité au collège : ils arrivent en grande difficulté et en ressortent avec encore davantage de problèmes. Moins d'un élève sur trois de ces deux

collèges est orienté en 2nde GT et, à l'issue de la seconde GT, moins d'un élève sur trois, à nouveau, poursuit des études en 1^{ère} GT. Un suivi de cohorte, minutieux et nominatif, effectué au collège Lucien Vadez a montré que, sur une promotion de 140 élèves entrés en 6^{ème}, 30 entrent en 2nde GT quatre ans plus tard, dont 50 % redoublent ou sont réorientés : au final, seuls 15 élèves obtiennent un baccalauréat général, soit 11 % de la promotion de départ. La situation est identique au collège Martin-Luther King où, sur 44 élèves orientés en 2003 en 2nde GT, seuls 17 ont poursuivi en 1^{ère} dont 2 en section L, 2 en section S, 5 en section STI, 3 en section STG, 3 en section SES et 2 en PCL. Il n'y a rien de très étonnant à cette situation quand on remarque que ces élèves peuvent accéder au lycée avec, en moyenne, moins de six en français et moins de huit en mathématiques...

Les lycées généraux et technologiques du district, tous situés à Calais, présentent des résultats au baccalauréat variables selon les sections, ce malgré une sélection forte à l'issue de la classe de seconde. Ils sont inférieurs à ceux de l'académie dans les séries ES, S, et SMS et, par voie de conséquence, supérieurs dans les séries L, STT, STI et STL.

En 2004, le lycée qui a la réputation d'être le plus attractif de la ville, le lycée « HQE »³⁰ Léonard de Vinci, présente un taux de réussite global de 78,6 % pour les baccalauréats généraux (68,4 % en série ES, 81,8 % en série L et 82,7 % en série S) et de 75,9 % pour les baccalauréats technologiques (74,3 % en série STI et 85,7 % en série STL) pour des taux attendus respectivement de 80,6 % et 74,1 %. En comparaison, le lycée Sophie Berthelot affiche une meilleure réussite avec des résultats supérieurs aux taux attendus (sauf en série S) tandis que le lycée Pierre de Coubertin a des résultats largement inférieurs aux taux attendus (sauf en série L).

Résultats au baccalauréat cumulés sur 3 ans
(Exprimés en pourcentage)



Dans les lycées professionnels, les résultats sont là aussi variables selon les séries, avec des taux de pression à l'entrée en baccalauréat professionnel largement supérieurs à 1 (sauf en dentelle). En 2005, au lycée professionnel du Détroit, le taux moyen de réussite au bac pro a été de 74 %, en recul par rapport aux années antérieures mais supérieur aux taux académiques attendus tant dans le secteur production que dans le secteur des services. Le mode de calcul des taux de réussite est ici pénalisant dans la mesure où nombre d'élèves quittent l'établissement avant la fin de leur scolarité, préférant accepter un emploi à l'issue d'un stage

³⁰ HQE pour « haute qualité environnementale ». Ce label, inventé par la conseil régional du Nord-Pas-de-Calais, garantit que la construction préserve l'environnement, utilise des énergies économiques et renouvelables et favorise le bien-être et la santé. Le projet, exécuté au milieu des années 1990, a coûté 15 % plus cher qu'un lycée « normal » mais le lycée est censé économiser 30 % sur ses dépenses en énergie et en eau.

que mener à leur terme leurs études. Dans cet établissement, les mêmes constats peuvent être faits pour les résultats au CAP ou au BEP.

1.2.3. La place de l'enseignement privé

La ville de Calais est fortement marquée par le poids de l'enseignement privé qui scolarise 2 049 élèves dans sept écoles maternelles et primaires (soit 30,5 % des enfants de ce cycle), plus de mille élèves dans deux collèges et quelque mille cent élèves dans deux lycées (un LEGT et un LP). Ces effectifs sont relativement stables sur la période récente malgré la baisse de la démographie (moins 0,5 % en moyenne, dont moins 0,7 % dans le 1^{er} degré).

L'essentiel de ce dispositif est concentré dans un centre scolaire (Saint-Pierre) qui regroupe en son sein école, collège et lycées. Cela a pour avantage de fixer les familles : quand on entre à Saint-Pierre, à quelque niveau que ce soit, on y reste. Cette possibilité est particulièrement appréciée des parents et est soulignée par les responsables du lycée : le recrutement au lycée provient essentiellement des collèges privés du bassin et, seuls, quelques élèves des collèges publics intègrent Saint-Pierre à l'entrée en seconde. On note toutefois que, à ce niveau, il n'y a aucun barrage ni aucune sélection, l'établissement arrivant tout juste à pourvoir ses six classes de seconde à trente élèves.

Les frais de scolarité pour un externe s'élèvent à 440 € pour une année scolaire. Bien que n'étant pas excessifs, ils constituent très probablement un barrage pour l'accès des familles modestes qui constituent l'essentiel de la population calaisienne. Il n'est donc pas très étonnant que les familles à PCS défavorisées y soient minoritairement présentes.

Les résultats scolaires sont bons, pour ne pas dire excellents, et toujours au-dessus des taux attendus. Ainsi, pour le baccalauréat, le taux de réussite a atteint, en 2005, 93 % pour un taux académique attendu de 84 %. C'est là une deuxième raison dans le choix de Saint-Pierre par les parents, qui soulignent que ces résultats sont le fruit d'un haut niveau d'exigences dans le travail des élèves, « *que l'on ne retrouve pas dans le public* ». Le projet pédagogique fait référence et est accepté par tous, enseignants, élèves et parents. Il exige des élèves beaucoup de travail personnel (exercices, devoirs surveillés, bacs blancs) qui est régulièrement suivi et noté par les enseignants. Ces derniers, aux dires des parents, sont très disponibles, ont une excellente connaissance de leurs classes et « *font tout pour ne pas casser les élèves* ».

Les relations avec l'enseignement public sont inexistantes : chacun travaille dans son coin et ignore superbement l'autre. Il en est de même avec la ville de Calais qui ne fait que son devoir minimum tel qu'il lui est imposé par la loi.

Au total, la concurrence ne semble pas exacerbée entre les deux systèmes d'enseignement, public et privé. Le contexte de la baisse démographique pourrait cependant contribuer à changer cet état d'esprit tant il apparaît nécessaire au système privé d'assurer son financement par le biais des droits d'inscription perçus et donc de maintenir coûte que coûte le niveau de ses effectifs. On ne peut par ailleurs manquer de s'interroger sur le point de savoir si les bons résultats, la bonne ambiance de travail studieux, le « *climat de famille* » maintes fois évoqués par les interlocuteurs de la mission d'inspection résisteraient à l'accueil en nombre des enfants issus des quartiers difficiles de Calais, situés en REP.

2. Éléments caractéristiques du fonctionnement de l'enseignement à l'école, au collège, aux lycées

2.1. À l'école : le choix de l'intégration, la faiblesse des résultats

Le département du Pas-de-Calais a, de longue date, fait le choix de privilégier le maintien des élèves en difficulté plus ou moins grande dans les classes ordinaires et de développer les réseaux d'aide pour permettre ou faciliter leur intégration. Évidemment cette solution est d'autant plus délicate à mettre en œuvre que la difficulté est grande et qu'elle concerne une population importante d'élèves. C'est à cette situation que les écoles de Calais situées en REP sont exposées.

Nous avons vu précédemment la faiblesse des résultats des élèves de Calais aux différentes évaluations au début du collège. On devrait dire à la fin de l'école élémentaire et reconnaître sans détours que ces épreuves sont aussi un moyen d'évaluer les résultats après huit ou neuf années de scolarité primaire et pas seulement un outil de diagnostic.

Il faut observer que les élèves de Calais scolarisés en REP obtiennent les résultats les plus faibles parmi les REP du département alors que ce dernier est lui-même situé au dessous de la moyenne académique et loin de la moyenne nationale.

L'examen des résultats des élèves qui sont admis dans les collèges REP de Calais donne la mesure du problème. Dans la tranche des collèges dont le taux de PCS défavorisées se situe entre 65 et 70 %, le collège Lucien Vadez reçoit les élèves dont les résultats sont les plus faibles : 43 % de réussite en moyenne, français et mathématiques réunis. Dans cette même tranche de six collèges, trois d'entre eux accueillent cependant des élèves dont la moyenne est supérieure à 54 %.

Dans la tranche des collèges (six également) dont le taux de PCS défavorisées dépasse 80 %, les collèges Martin Luther King et Vauban inscrivent des élèves dont les résultats sont les plus mauvais (respectivement 44 % et 45 % de réussite) alors que, dans la même tranche, la performance d'un autre réseau d'éducation prioritaire atteint 53 % de réussite.

Mais la faiblesse du niveau moyen n'est pas la seule difficulté, celle de l'extrême hétérogénéité du niveau des écoles et de celui des élèves à l'intérieur des écoles est sans doute plus redoutable.

L'étude détaillée des résultats des quatre écoles élémentaires qui adressent au moins 10 élèves au collège Vadez conduit au constat suivant :

- en français les résultats moyens des écoles varient du simple au double (18,5 % à 38 % de réussite) ;
- en mathématiques ils passent de 32 à 50 %.

À l'intérieur d'une même école, la variation est encore plus grande puisqu'elle est au minimum du simple au triple et au maximum du simple au décuple. Dans la même classe de cours moyen deuxième année un élève réussit 14 % des exercices en français et un autre 70 % ; en mathématiques l'élève le plus faible réussit 31 % des exercices, le plus performant 87 %.

Ainsi le niveau général des classes de CM 2 et le degré d'hétérogénéité des performances des élèves sont tels que les maîtres se heurtent à des difficultés très difficilement surmontables dans le seul cadre d'une pédagogie différenciée.

Si les observations faites par la mission d'inspection dans deux écoles seulement n'autorisent pas de généralisation, elles permettent cependant d'attirer l'attention sur la faible efficacité des moyens mis en œuvre pour surmonter le double obstacle du faible niveau et de l'hétérogénéité. Une de ces observations concerne les groupes de besoins et l'autre une classe pupitre.

Dans une séquence pédagogique destinée à une classe d'une vingtaine d'élèves répartis en trois groupes (faibles, moyens, bons) pris en charge par quatre enseignants (deux pour le groupe des faibles) l'on peut prendre la mesure de la rigueur nécessaire dans l'organisation et le contrôle du travail pour espérer atteindre un résultat positif à la hauteur de l'investissement consenti. Il était indispensable que :

- chaque élève bénéficie d'une attention particulière et personnelle dans l'exécution de la tâche ;
- le travail fasse l'objet d'une correction et que les erreurs commises soient exploitées ;
- l'exigence des maîtres soit forte et perceptible.

Aucune de ces conditions n'a été vraiment remplie ; de plus on a laissé les élèves tenir le stylo de telle manière que ni le graphisme ni la rapidité ne leur permettront d'être aisément lisibles ou, plus tard, de prendre des notes.

L'observation d'une division de cours moyen dans une « classe pupitre » dont les collectivités locales sont fières, débouche plus sur des interrogations que sur des satisfactions. D'une part l'individualisation que l'outil informatique autorise en principe est très loin d'être effectif, et les élèves faibles sont perdus. D'autre part la nature comme le contenu de l'exercice proposé ne paraissent pas conduire les élèves à bénéficier de meilleures conditions d'apprentissage quand le maître recourt à l'ordinateur plutôt qu'au tableau noir et au papier crayon.

2.2. Au collège : une oscillation entre socialisation et instruction, entre intégration et ségrégation

À l'image de la ville dont les quartiers sont plus juxtaposés qu'intégrés, les collèges sont très indépendants dans leur fonctionnement pédagogique. La carte des options offertes dans les collèges les plus favorisés démontre, s'il en est besoin, qu'ils sont plus en concurrence qu'en complémentarité. Le fait que les capacités d'accueil théoriques excèdent de 30 % les effectifs scolarisés, la répartition très déséquilibrée des catégories sociales dans les différents secteurs de recrutement, la qualité très inégale des locaux, ne peuvent que renforcer la construction d'images très contrastées des collèges de la ville et engendrer des phénomènes d'évitement qui accentuent encore les inégalités.

L'amélioration nécessaire et urgente des résultats ne peut pas dispenser d'une réflexion sur la répartition des élèves entre les différents collèges. Le recours à la discrimination positive, mesurable à travers le rapport H/E (de 1,28 à 1,58), le rapport E/D (de 19,22 à 25,51), du

rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'adultes³¹ (de 5,96 à 9,11) a sans doute atteint sa limite et ne permet manifestement pas aux collèges ZEP de faire face.

Pourra-t-on attendre une meilleure répartition des catégories sociales dans la ville (voulue par la municipalité) pour améliorer la mixité sociale dans les collèges ? Ces transformations suffiront-elles ? L'insertion de trois collèges dans le programme « ambition réussite » donnera-t-elle des résultats suffisamment probants ?

2.2.1. *Entre socialisation et instruction*

S'il est une action qui, à Calais, mobilise les établissements en REP c'est bien celle qui vise à établir la paix scolaire, à faire en sorte que les élèves soient présents et, qu'une fois au collège, ils ne soient plus exclus de cours (3 000 exclusions en 2003 au collège Lucien Vadez ; 40 % des exclusions cette année sont le fait de quatre enseignants seulement).

Le travail avec les éducateurs, avec les associations dans le cadre ou non des comités pour l'éducation à la santé et à la citoyenneté, l'investissement des médecins, assistantes sociales et infirmières, la mobilisation des équipes de vie scolaire malgré l'extrême diversité des statuts des personnels qui les composent, la mise en place de « commissions absentéisme » sont remarquables et la violence, autre que verbale, semble maîtrisée. Certes, c'est un travail de tous les instants mais, à l'intérieur des collèges, le climat perceptible aux moments cruciaux de la rentrée du matin ou des récréations est bon. Cela n'empêche pas les professeurs de dénoncer la présence de deux ou trois élèves perturbateurs qui, dans chaque classe, font perdre le temps de tous les autres et épuisent les enseignants.

L'organisation d'un forum de rentrée dans un cas, l'attention portée au livret d'accueil dans un autre, les activités théâtrales ici, une chorale là, illustrent les efforts réalisés pour aider les élèves à s'intégrer et les parents à s'intéresser ou à coopérer. Manifestement les progrès sont tangibles et la participation des parents, même si elle diminue au fur et à mesure que leur enfant grandit, s'améliore globalement et très sensiblement en classe de sixième.

La volonté de prendre en charge l'élève dans sa totalité existe et mobilise beaucoup de temps et de moyens. Cependant des doutes sont formulés sur l'efficacité du travail avec les associations, sur la liaison entre les assistantes sociales scolaires et les services sociaux du département. Le souhait que l'école ne soit pas le centre de tout mais que des élèves soient écoutés, accueillis, aidés en dehors de l'établissement est émis. Il nous semble que cette suggestion devrait être entendue et examinée.

Cet effort couronné de succès ne suffit pas et les résultats scolaires ne s'améliorent pas pour autant. Au contraire. Au collège Martin Luther King par exemple :

- le pourcentage des élèves de troisième qui arrive en première sans redoublement était de 17 % en 1999 il est tombé à 5 % en 2004 ;
- si les notes moyennes obtenues aux épreuves écrites du diplôme national du brevet ont tendance à augmenter et à se rapprocher un peu des moyennes départementales, elles restent alarmantes. Entre 1997 et 2005 elles passent en histoire et géographie de 5,5/20 à 7,5/20, en français de 5,9 à 5,8, en mathématiques de 5,9 à 6,8.

³¹ Le nombre d'adultes par élève n'étant pas proportionnel à la difficulté, le collège Jean Macé est aussi bien doté que le collège Martin Luther King.

Pourtant des initiatives nombreuses et variées sont prises pour que l'enseignement soit plus efficace :

- aide et soutien en mathématiques et en français ;
- horaires renforcés en mathématiques et en français ;
- concentration des moyens horaires sur les disciplines fondamentales ;
- études encadrées et surveillées ;
- amplitude plus grande de l'horaire journalier de prise en charge des élèves ;
- échanges de services entre les professeurs du collège et ceux de SEGPA ;
- mise en place des itinéraires de découverte et utilisation de cet horaire pour faire du soutien.

Dans ce domaine aussi la discrimination positive existe. Le nombre d'heures octroyé pour les mesures d'accompagnement et le travail personnel, la lecture, les projets, les études, le traitement de la difficulté varie de 6 heures au collège des Dentelliers, 8 à Jean Jaurès, Jean Macé ou République, à plus de 20 à Vadez et Vauban. À Martin Luther King les heures sont données d'abord aux disciplines. La réussite ne vient pas malgré le recours à tous ces moyens.

2.2.2. *Entre intégration et ségrégation*

Le souci de l'accueil, de l'individualisation des interventions d'un côté, la création d'une UPI ou les échanges de services entre collège et SEGPA de l'autre, n'empêchent pas les collèges de ZEP de recourir à des formules qui visent à réduire le degré d'hétérogénéité et à trier les élèves, les uns pour qu'ils puissent entrer au lycée d'enseignement général et technologique et y réussir, les autres pour qu'ils puissent accéder dans de bonnes conditions à une formation professionnelle.

Dans le premier cas on crée des classes de troisième d'excellence où le taux de réussite au brevet atteint 92 et 100 % tandis que les résultats des autres classes stagnent autour de 40 % (respectivement 21, 37, 39, 39). On crée de bonnes classes dès la sixième, au demeurant sans effet positif car les élèves, conscients d'être les meilleurs, ont tendance à ne pas travailler suffisamment. On crée une sixième bi-langue où sont réunis les 10 meilleurs élèves. Pour attirer et regrouper les bons élèves, des options européennes sont ouvertes.

Dans le second cas on crée des troisièmes d'insertion ou à projet professionnel, on regroupe les redoublants dans la même sixième, on ouvre une classe de quatrième d'aide et de soutien.

Dans les collèges ZEP l'adaptation très difficile de l'enseignement à un public scolaire souvent perçu et présenté comme démobilisé, désinvesti, absentéiste, refusant de plus en plus de travailler, souvent encombré par la pornographie et l'alcoolisme familial, atteint d'un profond déficit culturel³², emprunte des voies multiples en diversifiant les aides sans renoncer à la sélection mais également en organisant des partenariats avec l'extérieur pour traiter la prévention ou faire vivre des activités culturelles.

Le problème majeur est sans doute celui des petits aménagements que les professeurs sont conduits à décider parce que le décalage entre le programme national et le niveau scolaire

³² Un professeur rapporte que lors d'une visite du port de Calais les élèves ont pris les côtes anglaises pour un iceberg. Un autre cite les propos d'une mère de famille grondant son fils : « si tu travailles pas t'auras pas ta RMI ».

estimé est très grand. Les professeurs se disent contraints à baisser le niveau des exigences³³. La différence de trois ou quatre points entre les notes attribuées en classe et celles obtenues aux épreuves finales du brevet montrent bien le désarroi des enseignants qui savent que les notes qu'obtiendront leurs élèves en seconde seront celles de l'écrit du brevet.

Certains enseignants sont réellement angoissés, d'autres n'ont plus la foi en l'école, plus d'ambition pour leurs élèves. Le chef d'établissement qui fait cette observation déclare aussi que « quand les professeurs sont motivés, ça marche ». Ils attendent des inspecteurs une aide, une évaluation formative, une présence plus grande et regrettent que les inspections ne débouchent pas sur des conseils et des apports méthodologiques concrets.

Certains chefs d'établissement constatent que les méthodes pédagogiques en usage ne sont pas adaptées et regrettent que les dispositifs, les compléments d'horaire, la réduction de la taille des groupes, ne débouchent pas sur des progrès sensibles. « En pédagogie on n'est pas bon, c'est moi-je dans ma classe, il faut mettre en place des managers d'équipes de professeurs ».

2.3. Au lycée professionnel, la possibilité d'un rebond ; au lycée d'enseignement général et technologique le baccalauréat dicte ses exigences

La logique qui dicte le fonctionnement de l'enseignement dans les lycées, la prise en charge des élèves et le traitement de leurs difficultés diffèrent en plusieurs points de celle de l'école et du collège pour au moins trois raisons :

- Les jeux sont en partie faits et ce sont des élèves orientés, sélectionnés qui ont exprimé des choix plus ou moins contraints que les lycées prennent en charge ;
- Une part non négligeable des élèves, et parmi les plus faibles, a parcouru le collège à grande vitesse sans surmonter les difficultés installées dès le primaire et n'est pas dans de bonnes dispositions pour affronter la dernière phase de la formation initiale ;
- Les exigences du lycée, particulièrement d'enseignement général et technologique, ne sont pas négociables car le baccalauréat demeure un juge de paix plus rigoureux que le diplôme national du brevet dont les notes attribuées en cours d'année sont devenues, à Calais notamment, une variable d'ajustement, un moyen d'obtenir de certaines classes un minimum de travail et de soutenir tant bien que mal une motivation pour apprendre.

Les quelque 5 200 lycéens de Calais (un peu moins de 2 200 en lycée professionnel et 3 000 en LEGT si l'on exclut les STS) ne sont pas tous originaires de Calais, mais peu de Calaisiens choisissent une formation hors de leur ville.

En théorie plus de 2 000 places restent disponibles en lycée et 1 500 en lycée professionnel. La construction récente du lycée HQE, la baisse démographique, la volonté de ne pas concentrer des milliers d'élèves dans les mêmes lieux, expliquent ce décalage actuel important. Cette marge de manœuvre peut être utile à l'avenir puisque le Calaisien est la zone d'emploi qui devrait connaître la plus haute croissance d'ici 2030.

³³ Un professeur s'indigne et déclare qu'il faut s'arrêter de faire semblant et apprendre à lire et à écrire aux élèves qui ne le savent pas en arrivant au collège voire en entrant en quatrième.

Manifestement chaque lycée développe une politique de recrutement personnelle dans un vivier dont la taille est actuellement en diminution et quand l'un gagne des élèves les autres en perdent.

L'exemple du fonctionnement d'un seul lycée professionnel (Détroit) et d'un seul lycée (Léonard de Vinci ou HQE) nous permettra de mettre en lumière quelques belles réussites et de pointer quelques problèmes.

2.3.1. *Le lycée professionnel entre réparation et promotion*

Si certains collégiens arrivent au lycée professionnel dans une démarche positive et avec le bagage de connaissances et de savoir être attendu à la fin de la scolarité obligatoire, c'est très loin d'être le cas de tous et la situation s'est dégradée depuis 1999 malgré une meilleure proportion de PCS moyennes voire favorisées.

Il ne s'agit pas seulement des élèves qui ont fréquenté les dispositifs « démission impossible » ou « relais » mais d'un ensemble beaucoup plus vaste, en augmentation continue au fur et à mesure que le nombre des candidats à l'entrée baisse et où le nombre de premiers vœux n'atteint pas toujours le nombre des places offertes.

Alors il faut réparer, porter considération et attention soutenue à chacun, valoriser (« la moindre valorisation est efficace »), tenir compte des capacités (ce que le collège n'a pas su faire au dire des parents), faire accepter l'autorité professorale, adopter « une pédagogie différente », aider les jeunes élèves à surmonter la déception que représente l'entrée au lycée professionnel souvent dans une spécialité non réellement choisie.

La première année du lycée professionnel, qu'il s'agisse des BEP ou des CAP (et surtout ceux ouverts aux élèves de troisième d'insertion ou de SEGPA qui, complètement perdus, se comportent « comme des chiens fous ») est essentiellement consacrée à cette phase de réparation. « En une année on arrive à transformer les élèves ».

Ensuite il faut former et préparer les élèves aux examens dont le taux de réussite baisse malgré, un peu comme au collège, une plus grande mansuétude au contrôle continu. Cette baisse trouve une explication dans :

- le rajeunissement des élèves qui ont « traversé le collège, et qui arrivent de plus en plus jeunes, sans maturité ni projet professionnel réel ;
- la diminution des candidatures de premiers vœux ;
- la dégradation des comportements : vulgarité, refus de travail, harcèlement des bons élèves ;
- le manque de débouchés (par exemple dans la dentelle).

En fait, disent les enseignants, les élèves ne travaillent pas dans le métier qu'ils ont appris. Cette situation n'est pas favorable à un investissement fort des élèves dans leurs études.

Compte tenu de ces constats, la direction et les personnels du LP Détroit ont travaillé sur la reconstruction d'un projet dont les principaux axes concernent :

- l'accueil des élèves, des parents, des nouveaux professeurs ;
- la citoyenneté : respect des autres, écoute, discipline) ;
- la mobilisation d'équipes ;
- la relation entre l'école, les élèves, les professeurs, les entreprises.

Dans le domaine de l'offre de formation, l'idée est de développer des formations spécifiques telles que l'œnologie, la cuisine allégée, la maintenance sous-marine. Pour améliorer l'accès à l'emploi, il s'agira de mieux suivre le devenir des élèves en constituant une équipe de suivi qui aille au delà de l'enquête IVA.

2.3.2. Le lycée : dynamisme, ambition, adaptation

Le lycée Léonard de Vinci a ouvert ses portes en septembre 1998 et bénéficie non seulement d'un cadre architectural et d'un équipement d'exception. Une dynamique s'est spontanément créée et elle perdure au point, disent certains professeurs, que le lycée doit lutter contre son excessive attractivité.

Le dynamisme des enseignants s'exprime d'autant plus facilement qu'un esprit d'équipe réunit le corps professoral, l'administration, les TOS, la direction. Des échanges avec les collèges du bassin de recrutement et notamment Vadez et Martin-Luther King se sont organisés autour de quatre disciplines sur des thèmes précis comme la prise de notes ou les épreuves communes. Ils ont permis aux enseignants du lycée de changer leurs méthodes.

Une classe de seconde, à effectifs réduits, réunit des élèves en difficulté et bénéficie d'une pédagogie adaptée. Un accueil très méthodiquement organisé offre aux collégiens, en une journée, une immersion dans les quatre options proposées en seconde. Une fête de la science permet d'accueillir 450 élèves, des parents et de faire naître un travail interdisciplinaire concret et fécond.

Ce dynamisme contraste avec la réserve des entreprises qui accueillent timidement les enseignants faute d'être dans une situation économique et financière porteuse. Il contraste aussi avec l'attitude des professeurs de certains collèges qui résistent aux propositions de coopération du lycée et qui, au dire de leurs collègues, ne souhaitent pas changer leur pédagogie ou participer à l'effort nécessaire pour faire grandir l'ambition scolaire de leurs élèves, dont une partie pense que Léonard de Vinci n'est pas fait pour eux.

Persuadé que « il faut peu de choses pour permettre aux élèves de remettre le pied à l'étrier », le lycée envisage de créer des structures ou des parcours particuliers pour les élèves les plus fragiles et notamment ceux du collège Vadez.

La vie scolaire dans cet établissement assez bouillonnant s'est petit à petit éteinte à cause d'une extension excessive des options qui disperse les élèves et mange tout le temps au détriment d'activités scientifiques et culturelles qui apportent beaucoup aux élèves. Une limitation du nombre des options que chaque élève peut prendre est donc projetée.

Il reste à organiser un suivi plus attentif des élèves, qu'ils se dirigent vers les formations courtes, vers l'université où beaucoup se perdent, ou vers l'emploi. Il faut dire, pour conclure, que l'activité de ce lycée parfaitement équipé, capable d'ouvrir ses laboratoires à d'autres établissements y compris d'enseignement privé, mérite d'être saluée, encouragée de telle sorte que l'ensemble des établissements de premier cycle puisse y être associé.

3. Le pilotage des établissements

3.1. Le rôle du rectorat et de l'inspection d'académie

Le pilotage par le rectorat est très critiqué. En fait, il s'agit là du constat que le bassin de Calais/Saint-Omer, seul point d'entrée avec le rectorat pour la plupart des chefs d'établissement, n'a pas de réelle existence et constitue aujourd'hui une structure artificielle sans véritable contenu. Les chefs d'établissement du district de Calais font le constat d'un « avant » et d'un « après ». Avant, c'est le démarrage des bassins avec tout son cortège d'espoirs quant à une possible animation pédagogique assortie des moyens de la réussite. Après, c'est l'évolution de cette structure intermédiaire comme niveau de gestion et d'allocations de moyens : « un point de passage obligé du point de vue administratif ». Et, progressivement, l'enthousiasme des origines cède la place à un scepticisme grandissant devant cet « échelon qui ne sert à rien, sauf à recevoir de l'information du rectorat ».

La situation est compliquée du fait que les deux districts composant ce bassin constituent deux mondes qui ont peu à voir ensemble et ne cherchent pas à initier des projets communs. De plus, les limites de ce bassin ne correspondent pas à celles des bassins d'emploi, ce qui ne facilite pas les contacts avec les chefs d'entreprise et les collectivités territoriales. Les deux coordonnateurs du bassin essaient de faire travailler les deux districts ensemble, en convoquant une réunion par trimestre, mais se heurtent à d'énormes difficultés. Ils font le constat que le bassin est « une courroie de transmission » alors que le district « c'est du fonctionnel, de l'animation ». Ils soulignent ainsi que, par exemple, l'orientation se fait au niveau du district.

L'échelon du rectorat est jugé lointain et distant, sans aucune implication dans la résolution des problèmes pédagogiques qui se posent aux établissements et uniquement occupé à gérer les moyens alloués à ces derniers.

En revanche, l'échelon départemental n'est pas contesté. L'inspection académique et – ici – l'inspecteur d'académie adjoint « territorialisé » sont en général bien perçus. C'est à ce niveau que sont rédigées les lettres de mission des chefs d'établissement et c'est là qu'est clairement identifié l'interlocuteur des collègues. Il reste que c'est le rectorat qui a la main sur les moyens et que, pour certains dossiers, comme l'appel d'offres globalisé (AOG), cet échelon est complètement court-circuité.

La gestion du secteur des écoles relève complètement de l'IA, avec cependant quelque inquiétude quant aux modalités de mise en place de la LOLF, qui ne prévoit pas de Budget opérationnel de programme (BOP) départemental. C'est là un univers différent, dans lequel tout le monde semble se connaître et où tout semble fonctionner en vase clos. Les trois IEN de circonscription n'apparaissent pas assez détachés des « troupes » qui sont sous leur autorité et semblent accompagner les événements plutôt que susciter les initiatives. Il ressort des visites la curieuse impression que c'est là un secteur non piloté, qui vit sur sa lancée et sur son

histoire et sur lequel les échelons hiérarchiques n'ont que peu de prise. La référence à des enjeux nationaux, à une ambition de réussite pour les élèves accueillis semble le plus souvent lointaine et ne mobilise pas suffisamment les écoles, les classes, leurs directeurs et leurs maîtres.

3.2. La place centrale des chefs d'établissement

D'une manière générale, les chefs d'établissement rencontrés par la mission d'inspection ont paru dynamiques, au fait des problématiques de leur établissement et parfaitement mobilisés pour en assurer le développement, au service de la réussite de la majorité de leurs élèves. Ils sont respectés par les personnels placés sous leur autorité de même que par les familles. Ils sont en capacité de proposer les évolutions pédagogiques nécessaires et de les faire accepter par tous.

Pour autant, ces « pères du régiment » placés au centre de la vie de leur établissement ne disposent pas de l'ensemble des leviers pour être de véritables dirigeants. L'autonomie dont ils disposent n'est que concédée, dans des domaines limités : ils n'ont pas le choix de leurs équipes ni le choix de leurs enseignants ni la maîtrise de leurs moyens financiers. En fait, tout repose sur leur charisme personnel, avec tout ce que cela peut comporter comme aléas. En particulier, nombre d'entre eux déplorent le manque de temps pour la concertation avec les enseignants, qu'ils ne peuvent inscrire, même *a minima*, dans l'emploi du temps de ces derniers.

S'ajoute à ce tableau le fait que, en raison de la baisse d'effectifs liée à la démographie, les établissements sont confrontés à des réductions de moyens année après année. Dans ce contexte, les marges de manœuvre antérieures sont quasiment annihilées et les chefs d'établissement ne disposent plus que du seul financement minimal pour faire fonctionner leurs structures. De plus, les mesures de carte scolaire liées aux suppressions d'emplois d'enseignants frappent en priorité les derniers arrivés, qui sont souvent les plus jeunes et les plus motivés, sur lesquels s'appuient les chefs d'établissement pour bâtir des projets pédagogiques innovants. Difficile dans ces conditions de construire des projets d'établissement dans la durée... La mission d'inspection alerte fortement sur cette question qui a pour conséquence, le plus souvent, de donner la priorité à des règles de gestion des mutations obéissant à des barèmes qui font la part belle à l'ancienneté plutôt qu'à une bonne compréhension de l'intérêt du développement pédagogique des établissements.

En pratique, le rôle de responsable du chef d'établissement n'est pas véritablement reconnu par les échelons hiérarchiques qui semblent vouloir les cantonner dans des tâches d'exécution sans leur laisser de marge locale d'initiative. La mission d'inspection estime qu'il devient nécessaire de donner aux chefs d'établissement la place et le rôle que les textes leur reconnaissent et d'en faire les acteurs essentiels du pilotage de terrain : il y a là une piste de travail majeure pour re-dynamiser l'action pédagogique à l'intérieur des établissements.

Conclusion

Un colossal défi est à relever à Calais pour faire en sorte que la difficulté sociale, bien réelle, ne détermine pas systématiquement la difficulté scolaire. La compétence existe à l'école, au collège, au lycée. Si elle s'exprime plus volontiers au lycée, c'est à l'évidence dans le primaire qu'elle doit être mieux mobilisée, entretenue et développée par la formation.

À tous les niveaux un travail pédagogique est nécessaire : les inspecteurs de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques dans le primaire où tout se joue, les IA-IPR dans les collèges sont attendus pour, aux côtés des directeurs et des chefs d'établissement, aider les enseignants collectivement d'abord, individuellement ensuite, à construire les formes pédagogiques qui, dans les classes, doivent permettre aux élèves les plus démunis de trouver le désir d'apprendre, d'expérimenter le plaisir que procure la réalisation d'un travail difficile, d'accéder au socle de compétences et de connaissances auxquelles ils ont droit. La coopération entre le lycée HQE et les collèges environnants doit être valorisée et entretenue, elle peut servir de référence pour d'autres relations à construire.

Synthèse des visites effectuées à Maubeuge (Nord)

établie par Odile Roze (IGAENR)

- **Circonscription de Maubeuge**
- **Collège Coutelle**
- **Collège Guillaume Budé**
- **Collège Jules Verne**
- **Collège Vauban**
- **Lycée André Lurçat**
- **Lycée Pierre Forest**
- **Groupe scolaire Notre-Dame de Grâce**
- **Lycée professionnel Notre-Dame du Tilleul**
- **CIO de Maubeuge**

AVERTISSEMENT

La présente note a été établie à partir des documents de travail suivants :

- *les comptes rendus d'entretiens et les notes de visite d'établissements, dont la liste est donnée en première page ;*
- *l'étude comparative des collèges de Maubeuge rédigée par Françoise Mallet, inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ;*
- *la note de synthèse des rapports d'inspection de tous les professeurs de français et de mathématiques enseignant au niveau de la sixième dans les collèges (publics et privé) de Maubeuge. Cette opération d'inspection systématique s'est déroulée à la fin de l'année 2005, sur l'initiative d'Anne Armand et de Claudine Ruget, inspectrices générales de l'éducation nationale.*

1. Liste des visites et des entretiens

Le programme de visites et rencontres s'est déroulé principalement au quatrième trimestre de l'année 2004 ; interrompu en raison de l'opération d'évaluation de l'académie de Rouen, il a été complété pendant l'année scolaire 2005/2006.

Visites et entretiens	date	IGEN	IGAENR
Circonscription	Octobre 2004	Jean HEBRARD	Nicole ANGLES Didier BARGAS
Collège Guillaume Budé	Octobre 2004		Michel ROIGNOT
Collège Jules Verne	Décembre 2004		Michel ROIGNOT
Collège Vauban	Décembre 2004		Jean-René GENTY
Collège Coutelle	Décembre 2005		Roger-François GAUTHIER
Lycée André Lurçat	Novembre 2004		Odile ROZE
Lycée Pierre Forest	Novembre 2004	Anne ARMAND	Françoise MALLET
Groupe scolaire Notre-Dame de Grâce	Novembre 2004		Brigitte WICKER
LP Notre-Dame du Tilleul	Décembre 2004		Brigitte WICKER
CIO	Novembre 2004		Nicole ANGLES Didier BARGAS
L'animateur du bassin	Novembre 2004		Brigitte WICKER Odile ROZE
Le maire de Maubeuge	Décembre 2004		Jean-René GENTY Michel ROIGNOT
L'adjoint au maire de Maubeuge	Novembre 2004		Odile ROZE
Le maire de Louvroil	Novembre 2004		Odile ROZE
L'IA adjoint à Valenciennes	Décembre 2005		Odile ROZE

2. Introduction

Dans l'élaboration de son programme de travail pour l'année scolaire 2004-2005, le groupe Nord-Ouest de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche a décidé de grouper les visites d'établissements scolaires effectuées dans le cadre du « suivi permanent » des établissements publics locaux d'enseignement dans une même ville en vue de donner une vision d'ensemble du système éducatif dans cette ville.

Cet objectif nécessitait que l'on ajoute aux traditionnelles visites d'un collège ou d'un lycée des visites moins habituelles : la circonscription d'enseignement primaire, le CIO, des établissements d'enseignement privé. Les élus locaux habituellement rencontrés comme membres des conseils d'administration des EPLE devaient être vus pour l'ensemble de leurs préoccupations dans le domaine scolaire.

Il s'agissait d'expérimenter dans le groupe une démarche nouvelle, centrée sur l'approche territoriale de l'éducation nationale, dans la perspective immédiate de l'évaluation de l'académie de Rouen pour la même année scolaire et dans l'éventualité de l'évaluation de l'académie de Lille l'année suivante.

Ce souci de l'approche territoriale a conduit à compléter le programme de visites par des entretiens avec l'animateur du bassin d'éducation et avec l'inspecteur d'académie adjoint à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale dans le Nord, chargé du secteur géographique choisi.

Le programme de visites a été ouvert aux inspecteurs généraux de l'éducation nationale exerçant dans l'académie dont trois membres ont pu participer effectivement aux travaux.

Le choix du groupe s'est porté sur la ville de Maubeuge, en tant qu'entité urbaine « à taille humaine », comportant des établissements scolaires en nombre suffisant pour qu'ils soient tous visités, et zone géographique assez éloignée de l'agglomération lilloise pour présenter un « sous-système » autonome du point de vue de l'offre de formation.

Le caractère empirique et incomplet de la démarche n'est pas contestable. Il ne suffisait pas de porter une attention plus grande aux thèmes des liaisons entre les ordres d'enseignement et entre les établissements. Il aurait fallu sans doute que la même équipe mène l'enquête et recherche la même information partout, ce qui n'était pas possible. Certains points utiles à une étude d'ensemble font défaut, soit parce que l'enquête a été effectuée par une dizaine d'inspecteurs généraux qui ont eu chacun leur approche personnelle, soit parce que les informations manquent. Ceci rejaille sur la synthèse qui comporte des lacunes ou des hypothèses insuffisamment documentées.

La synthèse présentée ici est centrée sur « l'approche territoriale ». Les notes de visite des établissements ayant été portées à la connaissance des chefs d'établissements et des autorités académiques et déposées à la documentation des inspections générales, la présente note met l'accent sur les éléments tirés des comptes rendus d'entretien et sur les éléments communs aux visites d'établissements qui peuvent entrer dans l'analyse de « l'approche territoriale ». Elle présente :

- en première partie, la ville de Maubeuge dans le contexte du bassin d'emploi ;
- en deuxième partie, l'évolution de la population scolaire et les caractéristiques de l'offre de formation dans le district et dans le bassin d'éducation ;
- en troisième partie, les principales caractéristiques des trois niveaux d'enseignement, écoles, collèges et lycées ;
- en quatrième partie, les regards portés sur le système scolaire à Maubeuge par ceux dont les fonctions s'exercent dans un cadre territorial.

Les recommandations formulées dans la conclusion concernent la zone étudiée et, plus généralement, la conduite territoriale du système éducatif.

Les informations présentées dans les deux premières parties sont tirées de deux documents :

- « *La Sambre-Avesnois en chiffres* », édition 2004, par la Chambre de commerce et d'industrie de l'arrondissement d'Avesnes (les données démographiques sont celles du recensement de 1999).

- « *L'Etat des lieux du bassin d'emploi de Sambre-Avesnois* », qui a été établi en novembre 2005 dans le cadre des travaux menés en vue de l'élaboration du schéma régional des formations (les données sont celles de l'année scolaire 2003-2004 ou de l'année civile 2004).

3. Présentation du secteur

- **Géographie**

Maubeuge est une ville de 33 546 habitants, qui se situe dans une aire urbaine de 117 470 habitants. Elle appartient au district scolaire n° 16 et au bassin d'éducation Sambre-Avesnois.

La zone géographique se situe au sud-est du département du Nord et de la région Nord-Pas-de-Calais. Elle est frontalière de la Belgique au Nord et de la région de Picardie au sud.

Parmi les six arrondissements du département du Nord, celui d'Avesnes se classe en seconde position pour la superficie. L'arrondissement compte 151 communes, 12 cantons et trois zones géographiques : le pays de Mormal à l'ouest, la vallée de la Sambre au nord et l'Avesnois au sud. Le territoire de l'arrondissement s'organise en 14 groupements de communes et constitue le « Pays de l'Avesnois ».

« L'arrondissement d'Avesnes est un vaste territoire (un dixième de la surface de la région). Il bénéficie d'un environnement naturel de qualité (paysage bocager, patrimoine forestier, nombreux étangs et plans d'eau) ».

« L'agriculture en Sambre-Avesnois met 60 % de l'espace territorial en valeur ».

- **Démographie³⁴**

Avec une population de 238 500 habitants, soit une densité de 170 hab/km², l'arrondissement représente 9,4 % de la population du département du Nord et 6 % de la population de la région Nord-Pas-de-Calais.

« La situation démographique de Sambre-Avesnois est la plus préoccupante de la région : l'arrondissement a perdu 3 % de sa population au cours des années 1990, ceci s'explique par le solde migratoire négatif. La perte de population est surtout marquée dans les villes de l'est de l'arrondissement ».

La baisse démographique a été plus forte à Maubeuge : moins 4 %.

³⁴ Recensement de 1999.

- **La situation économique**

L'évolution du nombre d'actifs de 1975 à 1999

Secteurs	1975	%	1999	%
Primaire	7.210	8,1 %	2 833	3,8 %
Secondaire	48.675	54,8 %	23 485	31,4 %
Tertiaire	32.870	37,1 %	48 544	64,8 %
TOTAL	88.755	100 %	74 862	100 %

Malgré la réduction du secteur secondaire, la zone Sambre-Avesnois continue d'affirmer sa vocation industrielle par ses grandes entreprises : MCA, filiale de Renault, et Vallourec ont plus de mille salariés, dix entreprises ont entre 200 et mille salariés, vingt entre 100 et 200, et par ses petites et moyennes entreprises : 230 entreprises de 10 à 100 salariés³⁵.

La création d'entreprises dans ce secteur représente encore 17 % des 1200 créations d'entreprises enregistrées entre 1999 et 2003, soit 195 créations, contre 362 dans le secteur des services (32 % des créations) et 595 entreprises commerciales (51 % des créations).

Les branches industrielles les plus représentées :

Branche	Effectif salarié	%
Métallurgie et transformation des métaux	4.395	24,3 %
Automobile & matériel routier	2.991	16,6 %
BTP & carrières	2.352	13,0 %
Équipements électriques et électroniques	1.613	8,9 %
Équipements mécaniques	1.581	8,8 %
Industries des produits minéraux	1.476	8,2 %

« Le taux de chômage est de 15 % : sa tendance est cependant à la diminution. Les femmes n'occupent que 35 % de l'emploi salarié dans cette zone ».

L'emploi demeure plus précaire que sur la région et la part des CES demeure importante (18,6 % contre 9,8 % en région). Les domaines en forte baisse sont le textile, la mécanique automobile et le tertiaire de bureau.

Des évolutions favorables sont observées dans le domaine des métaux et de la mécanique générale, du transport et de la logistique, de l'hôtellerie-restauration-tourisme, de l'action sociale. « La plus forte augmentation des effectifs s'est produite dans les industries agricoles et agroalimentaires ».

« Notons que l'artisanat représente près de 10 % de l'artisanat du Nord. [...] Rappelons également que de nombreux actifs résidents partent travailler vers l'arrondissement de Valenciennes et vers la Belgique ».

³⁵ Source : fichier consulaire 2004.

Les perspectives évoquées dans le document renvoient au caractère rural de la zone : la filière bois et l'activité touristique, qui représente encore peu d'emplois.

- **Situation sociale**

« Le revenu net moyen par habitant est de 12 % inférieur à la moyenne régionale ». Les revenus nets en 2000 :

- Maubeuge 10.714
- Arrondissement d'Avesnes..... 11.686
- Région Nord-Pas-de-Calais 13.048
- France 15.153

La répartition socioprofessionnelle dans l'arrondissement en 1999 :

	Arrondissement d'Avesnes		NPDC	France
	nombre	%	en %	en %
Agriculteurs exploitants	2.140	2,9 %	1,6 %	2,7 %
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	4.080	5,5 %	5,4 %	6,7 %
Cadres, professions intellectuelles supérieures	5.926	7,9 %	10,4 %	13,1 %
Professions intermédiaires	16.233	21,7 %	23,0 %	23,2 %
Employés	20.329	27,2 %	28,8 %	28,9 %
Ouvriers	26.154	34,8 %	30,8 %	25,4 %
TOTAL	74.862	100 %	100 %	100 %

- **Les commentaires des élus**

Les élus rencontrés expriment le sentiment que leur secteur géographique a été « oublié », que ses habitants ont été les « laissés pour compte » du développement régional.

Selon le maire de Maubeuge, le « sud du Nord » est un isolat en grande difficulté. La vallée de la Sambre et l'Avesnois ont été « les laissés pour compte de la restructuration régionale qui a surtout bénéficié à la zone Lille/Roubaix/Tourcoing. Les difficultés ont commencé avec le déclin des industries métallurgiques à la fin des années soixante cependant que la zone demeurait enclavée, sans liaison moderne, sans lien économique transfrontalier avec la Belgique. L'isolement géographique, le désintérêt des responsables régionaux, le provincialisme des élites locales ont fait que la ville s'est repliée sur elle-même, se complaisant dans des querelles internes »³⁶.

Les perspectives d'amélioration sont à chercher dans le rapprochement avec Valenciennes, ville qui a besoin d'espaces pour accueillir de nouvelles entreprises et qui se trouve désormais à vingt minutes de Maubeuge, et avec Charleroi mais, dans la construction de liens avec la Belgique, il y a beaucoup à faire.

³⁶ Entretien en décembre 2004.

4. Évolution de la population scolaire et caractéristiques de l'offre de formation

La baisse rapide du nombre d'élèves a accentué les caractéristiques de l'offre de formation dans le bassin et dans le district. Les établissements de Maubeuge sont plus touchés par la chute des effectifs scolaires que les autres établissements du district et du bassin.

Selon le cas, les informations sont données pour le bassin, qui comprend les deux districts de Maubeuge et d'Avesnes, ou pour le seul district de Maubeuge. L'information concernant la ville de Maubeuge n'existe pas dans les données de l'éducation nationale, il faut la construire à partir des données existantes sur les établissements eux-mêmes.

4.1. Évolution de la population scolaire du bassin et du district

De même que pour la population totale, le bassin accueille 6 % de la population scolaire de l'enseignement secondaire de la région³⁷. La chute de 12 % de lycéens en dix ans a été du même ordre de grandeur que dans la région, mais elle s'est concentrée sur les cinq dernières années, de 2000 à 2005. Elle agit uniformément sur l'enseignement public et sur l'enseignement privé. En revanche, la répartition de la baisse des effectifs n'est pas uniforme selon les types d'établissement, les lycées d'enseignement général et technologique long étant nettement plus touchés par la baisse des effectifs que les lycées d'enseignement professionnel.

Évolution des effectifs scolaires du district de Maubeuge³⁸

	2000-2001	2004-2005	Évolution en %
Collèges	6.894	5.649	- 18,0 %
LP	1.753	1.667	- 5,0 %
LEGT	3.055	2.478	- 19,0 %
TOTAL	11.702	9.794	- 16,3 %

L'observation des effectifs aux niveaux d'entrée confirme que l'orientation des élèves a accentué les effets de la baisse démographique dans les lycées.

Effectifs en sixième	1.685	1.422	- 15,6 %
Effectifs en seconde BEP	638	556	- 12,9 %
Effectifs en seconde GT	1.088	801	- 26,4 %

4.2. Les caractéristiques de l'offre de formation dans le bassin

➤ *Les autres systèmes de formation*

L'enseignement privé est moins présent : 17,5 % des effectifs, contre 26 % en moyenne régionale et 31 % en moyenne départementale. « C'est le taux le plus bas du Nord ».

L'apprentissage est très peu présent : 392 apprentis, soit 2,38 % du total régional.

³⁷ Idem pour les effectifs de l'enseignement agricole, soit 506 élèves répartis entre trois lycées agricoles et une Maison familiale et rurale.

³⁸ Source : Bilan des procédures d'orientation, juin-septembre 2004, CIO de Maubeuge.

➤ *La dispersion des établissements et des centres de formation*

« En raison de son étendue géographique, la carte Sambre-Avesnois se caractérise par un maillage dense d'établissements de taille moyenne. Seule, Maubeuge abrite trois lycées généraux et technologiques de plus de 1000 élèves et aucun lycée professionnel ne dépasse la barre des 600 lycéens. A titre comparatif, pour un effectif légèrement supérieur, les compositions des zones du Douaisis et de Béthune-Bray sont allégées respectivement de six et sept établissements ».

De même, les quelque 400 apprentis sont répartis entre neuf centres de formation d'apprentis.

➤ *La prédominance de l'enseignement technologique et professionnel*

Les effectifs sont supérieurs de 4 % à la moyenne régionale.

La répartition par secteur : 25 % pour les services administratifs, 14 % pour les services commerciaux, 14 % pour l'électricité-électronique, 10 % pour la mécanique générale. Le bassin détient également une part importante des effectifs régionaux sur les champs de l'hôtellerie-restauration-tourisme, des services sociaux, des industries agroalimentaires et des industries de process.

La répartition par niveaux : « Les niveaux de formation de Sambre-Avesnois se calquent sur la structuration régionale : 44,5 % des effectifs poursuivent des études de niveau V, 40,5 % de niveau IV et 15 % sont des étudiants de post-bac. Douze domaines professionnels représentés ne débouchent cependant pas sur du supérieur court ».

➤ *La faiblesse de l'enseignement général : 25 % des effectifs*

« Le taux d'élèves préparant en Sambre-Avesnois un bac scientifique est le plus faible du Nord-Pas-de-Calais : à peine 50 % contre 54 % au niveau régional. Cette désaffection profite principalement au bac littéraire (+ 4 %) ».

L'offre de formation post-bac

Selon le diagnostic régional :

« La ville de Maubeuge propose aux bacheliers plusieurs possibilités de poursuite d'études :

- Une classe préparatoire aux grandes écoles est ouverte au lycée privé Notre-Dame de Grâce (mathématique-physique).
- La cité scolaire Pierre Forest prépare aux écoles paramédicales.
- Le lycée polyvalent André Lurçat dispense le diplôme d'études comptables et financières, de niveau II ».

Selon le document de la Chambre de commerce et d'industrie

	Effectif 2003/2004
BTS 18 filières	1 254
Lycée Notre-Dame de Grâce (licence et CPGE)	107
Université de Valenciennes, antenne de Maubeuge et CNAM (mesures physiques, informatiques et matériaux)	215
Écoles d'ingénieurs	175
École de commerce	35
Institut de formation en soins infirmiers	365
École d'éducateurs spécialisés	125
TOTAL	2 276

4.3. Évolution des effectifs des établissements de Maubeuge

Il existe peu d'information sur l'évolution comparée des effectifs scolaires de la ville de Maubeuge et des autres villes du district. L'observation sur deux ans montre que l'évolution de la population des collèges présente peu de différence entre ceux de Maubeuge et les autres collèges du district, en revanche les effectifs des lycées de la ville diminuent de 12 %, y compris dans l'enseignement professionnel, alors que l'effectif des autres lycées professionnels du district augmente légèrement.

Évolution de la population scolaire de Maubeuge 2003-2004 par rapport au district

Établissements publics	2003	2004	Évolution en %
Les quatre collèges de Maubeuge	2.110	2.037	- 3,5 %
Les dix autres du district	4.128	3.923	- 5,0 %
LP Pierre Forest & SEP André Lurçat	503	443	- 12,0 %
Les trois autres LP du district	1.199	1.224	+ 2,1 %
Les deux lycées Pierre Forest et André Lurçat	2.862	2.562	- 11,5 %

On peut, à partir de cette observation certes un peu courte, formuler l'hypothèse que le maintien des lycées professionnels à Feignies, Hautmont et Jeumont, s'est fait au détriment des lycées de Maubeuge.

Cette hypothèse sera reprise et approfondie dans la troisième partie. On peut cependant déjà noter ici la contradiction évidente dans les préoccupations des élus qui souhaitent tout à la fois préserver l'offre de formation des lycées professionnels et développer l'offre de formation post-bac, sans voir que la diminution rapide du nombre de lycéens va à l'encontre de cette dernière ambition.

5. Caractéristiques des niveaux d'enseignement

5.1. L'enseignement primaire

Les traits marquants de la circonscription de Maubeuge sont la baisse démographique et la place de l'éducation prioritaire.

- **La circonscription de Maubeuge**

Les écoles publiques de Maubeuge constituent les deux tiers de la circonscription et sont à trois quarts en REP (réseau d'éducation prioritaire) (*données à vérifier*³⁹).

³⁹ Toutes les données en italique sont à vérifier en raison de l'incohérence des données sur les écoles maternelles hors REP de Maubeuge.

Nom des quartiers REP (collège)	Écoles maternelles			Écoles élémentaires		
	Nb classes	Nb élèves	E/C	Nb classes	Nb élèves	E/C
REP Sous-le-Bois (Vauban)	24	598	24,9	38	791	20,8
REP Epinettes (Jules Verne)	17	371	21,8	33	635	19,2
REP Provinces Françaises (Coutelle)	9	208	23,1	12	214	17,8
Total REP Maubeuge	50	1.177	23,6	83	1.640	19,8
% REP/ total Maubeuge	79 %	72%		79 %	75 %	
Hors REP	13	448	34,5	22	544	24,7
Total Maubeuge	63	1.625	25,8	105	2.184	20,8
% Maubeuge/circ.	75 %	77 %		60 %	59 %	
REP Louvroil	13	290	22,3	31	679	21,9
Total REP	63	1.915	30,4	114	2.319	20,3
% REP/circ.	75 %	90 %		65 %	63 %	
Autres villes	8	207	25,7	40	843	21,1
Total circonscription	84	2.122	25,3	176	3.706	21,1

La circonscription comprend aussi deux écoles privées : 26 classes, 625 élèves, soit 24 par classe. C'est donc une circonscription essentiellement urbaine : les écoles sont de taille supérieure à la moyenne (6,8 classes par école élémentaire, 4,4 par école maternelle).

La Ville a beaucoup investi depuis 2001 dans les écoles où de gros travaux sur les bâtiments étaient à faire de façon urgente. Les projets s'orientent désormais sur l'aménagement et la décoration intérieure, ainsi que sur la restauration (réfection de la cuisine centrale).

La baisse démographique touche particulièrement la circonscription : moins 12 % en cinq ans contre moins 7 % dans le bassin et moins 3,2 % dans le département. Les fermetures de classe touchent maintenant les écoles hors agglomération.

Le taux de scolarisation à deux ans est aussi élevé que possible : 67 % dans la circonscription (59 % dans le bassin, 45 % dans le département). C'est le fruit d'une politique volontariste selon l'inspecteur de l'éducation nationale, chargé de la circonscription, et non de la pratique dite de la variable d'ajustement. Il faudrait voir de plus près la fréquentation réelle des écoles et l'enseignement donné dans les écoles maternelles.

Les moyens d'enseignement sont suffisants. « Avec 309 enseignants titulaires, un taux d'encadrement de 22,26, les écoles de la circonscription de Maubeuge disposent de moyens suffisants pour la prise en charge de leurs élèves dans de bonnes conditions ». Toutefois, de nombreux postes d'enseignement spécialisé ne sont pas pourvus par des personnels qualifiés.

Les enseignants : la rotation est évoquée mais l'analyse du phénomène ne va pas au-delà de la citation des répartitions du corps enseignant par âge et par ancienneté : 28 % des enseignants ont moins de 30 ans, un tiers a moins de cinq ans d'ancienneté. L'analyse devrait être faite sur

le plan chronologique : quel est le rythme de renouvellement du corps enseignant de la circonscription et surtout sur le plan géographique : quelles sont les zones les plus touchées ? Y a-t-il une corrélation avec les résultats des élèves ?

Il manque aussi l'information sur la répartition des services : quels postes, quels niveaux de classe sont confiés aux jeunes enseignants débutants ?

A ce propos, l'adjoint au maire regrette l'attitude des enseignantes qui surveillent la cantine, oubliant qu'elles sont « employées municipales » pendant ce temps et qu'elles doivent faire de l'accompagnement pédagogique des repas et pas seulement de la surveillance.

Il a aussi des problèmes au sujet des activités périscolaires : il y a trop d'activités dans le temps scolaire et il voudrait, à juste titre, les remettre hors temps scolaire mais les directrices d'école font obstacle à l'ouverture des écoles. Il cite l'exemple d'une école dans un quartier difficile où il voudrait ouvrir un centre de loisirs et où la directrice veut bien consentir de mauvaise grâce à ouvrir la salle polyvalente et refuse absolument d'ouvrir les toilettes !

En revanche, l'enseignement des langues vivantes est assuré à 100 % aux élèves de cours moyen et de CE2 et à 75 % par des enseignants du premier degré. Le problème de la continuité avec le collège se pose, notamment pour l'allemand dans les collèges de REP qui ne l'offrent plus en LV1.

L'école privée Notre-Dame de Grâce accueille 503 élèves, 155 en maternelle et 348 en élémentaire. Le travail d'équipe des enseignants est très dense, permettant des particularités telles que l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'école maternelle, des échanges de service poussés entre la maternelle et l'élémentaire, un vaste défi lecture CM2 et sixième qui facilite la transition. Le projet pédagogique, signé par tous les maîtres, fixe les pratiques communes par cycle et comporte une grille de compétences transversales. Grâce à ce projet et au travail en commun des enseignants, l'organisation par cycles est une réalité.

• **L'éducation prioritaire**

« La pauvreté sociale et culturelle est manifeste dans presque toute la circonscription et se répercute dans de très nombreuses écoles. Les résultats aux évaluations ne progressent plus malgré la conjonction des efforts des équipes et des élus ou l'attribution de moyens supplémentaires liés aux REP ».

Cependant, même entre les REP, l'inégalité dans les caractéristiques sociales et les résultats scolaires est perceptible :

- Le quartier Sous-le-Bois est le plus en difficultés : le collège Vauban a 80 % de boursiers au collège ; ses élèves ont 9,7 % de retards de deux ans à l'entrée en sixième et les résultats les plus faibles aux évaluations.
- Les quartiers des Epinettes et Le Président sont aussi en grandes difficultés sociales (80 % de boursiers au collège), mais les résultats aux évaluations, comparables à ceux de Sous-le-Bois en CE2, sont meilleurs à la sortie du CM2.
- Le quartier des Provinces Françaises est moins défavorisé (55 % de boursiers au collège) et se situe un peu mieux aux évaluations que le précédent.

- La diversité des REP est aussi visible dans les activités développées au titre du réseau, de la lutte contre l'échec scolaire et dans la liaison avec les collèges de secteur. Y a-t-il une relation entre cette diversité et les résultats aux évaluations ? En apparence oui :
- Le REP Sous-le-Bois et le collège Vauban : des actions croisées en mathématiques et en français sur la liaison CM2/sixième, la plupart centrées sur le passage et l'évaluation à l'entrée en sixième.
- Le REP des Epinettes et le collège Jules Verne : outre les actions précitées, un travail plus approfondi et plus large sur la correction des évaluations, sur l'accueil des écoliers au collège (préparation du B2i, actions d'échanges entre les classes), sur l'accueil des enseignants dans la vie du réseau, etc.
- Le REP des Provinces Françaises et le collège Coutelle : il y a bien un contrat de réussite de REP pour la période 2004-2007 (deux ans de carence ont suivi le précédent contrat de réussite passé pour la période 1999-2002) et des actions nombreuses au collège (école ouverte, olympiades de la paix, dispositifs en alternance), mais les enseignants du collège ignorent la réalité des enseignements donnés à l'école primaire.

Notons qu'en ce qui concerne le collège Budé, qui n'est pas en REP, il n'y a aucune relation pédagogique avec les écoles. Le collège ne participe pas au groupe de travail du bassin sur les compétences.

Les résultats aux évaluations sont rapprochés des résultats des ZEP, la circonscription se situant entre les résultats des ZEP du département et les résultats des ZEP au plan national en CE2. Ce niveau de référence est insuffisant car il fait abstraction du tiers des élèves qui ne sont pas en ZEP.

A l'entrée en sixième, les résultats de l'évaluation sont très inférieurs à la moyenne nationale ZEP pour le collège Vauban, ils en sont proches pour les deux autres collèges REP. Les résultats sont inférieurs à la moyenne nationale générale pour les deux collèges non REP, Guillaume Budé et Notre-Dame de Grâce. Certes, ces deux collèges intègrent une part des élèves originaires de quartiers difficiles mais on peut penser que les écoles ont des marges de progrès possibles dès lors que la différenciation sociale n'explique pas toutes les différences constatées.

• **Conclusions et questions**

La note sur la circonscription conclut ainsi :

« La circonscription dispose de moyens importants – les taux d'encadrement sont tout à fait convenables – et diverses mesures tendant à améliorer les dispositifs ont été prises, tant par l'inspecteur d'académie que par l'IEN. Le taux de scolarisation à deux ans est élevé, les cours préparatoires sont en grande partie à effectifs très réduits (10 à 13 élèves par classe), diverses actions de liaison CM2/6^{ème} ont été développées...

Pourtant, les résultats sont toujours faibles, bien qu'ils soient comparables aux moyennes nationales observées en ZEP.

Plus de 65 % des élèves de la circonscription sont en effet scolarisés en REP, eux-mêmes en ZEP et en zone violence.

Dans ce contexte socioculturel très défavorisé, les élèves sont peu réceptifs à l'apprentissage et présentent un grand déficit culturel.

Toutefois, il existe sans nul doute des marges de progrès à l'intérieur de l'école. Les équipes sont pour la plupart jeunes et de bonne volonté, il importe qu'elles se concentrent davantage sur la recherche pédagogique et cessent d'externaliser des problèmes, certes incontestables, mais qui doivent pouvoir s'atténuer par une prise en charge adaptée et un suivi attentif. Il s'agit là du principal axe de travail pour l'IEN en charge de la circonscription ».

*
* *
*

Après la visite des collèges, il apparaît que l'étude de la circonscription n'a pas permis de répondre aux questions qui se posent sur la transition entre l'enseignement primaire et l'entrée des élèves au collège, par exemple :

Pourquoi le REP Vauban est-il le moins actif ? Quelle est la part respective du collège et des écoles sur cette situation ?

Les résultats sont assez honorables pour les 65 % d'élèves en REP mais le sont-ils pour les autres élèves ? Comment explique-t-on la différence en mathématiques entre l'enseignement public et l'école privée ?

Qu'en est-il de la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire ? Quelle est la réalité des cycles au sein de l'école publique ?

Sur quoi rechercher les progrès ? Comment explique-t-on la dégradation des résultats à l'entrée en sixième qui est relevée dans tous les collèges y compris le collège Notre-Dame de Grâce ?

Il n'y a pas, dans l'organisation actuelle du système éducatif à Maubeuge, de lieu ou d'instance où ces questions aient été posées et traitées.

5.2. Les collèges

Les caractéristiques communes des collèges de Maubeuge sont la forte inégalité devant la répartition de la baisse démographique, et son corollaire, l'accentuation de la différenciation des établissements sur le plan social et sur le plan des résultats scolaires, ainsi que la diversité des réactions des établissements face à cette évolution.

- **Les caractéristiques globales**

- *La baisse des effectifs*

La baisse a été de 16 % en quatre ans (11,4 % dans le département du Nord), soit 528 élèves, soit encore l'équivalent d'un collège.

Collège	Effectif 2004	% effectifs en 4 ans	H/E	Effectif moyen/division
Vauban	589	- 12	1,5	19,7
Jules Verne	340	- 21	1,6	19,8
Coutelle	456	- 25		19,8
Guillaume Budé	642	- 11		26,7
Notre-Dame de Grâce	677	- 16		23,2
Maubeuge	2704	- 16		

La baisse des effectifs n'a pas été uniforme : les deux plus petits établissements ont été les plus touchés. Cette évolution peut s'expliquer dans le cas du collège Jules Verne par la restructuration en cours du quartier (destruction d'une barre), elle est moins explicable dans le cas du collège Coutelle qui se situe en centre ville, sinon par le fait qu'il perd une partie des élèves de son secteur au profit des deux autres collèges de centre ville, Budé et Notre-Dame de Grâce. L'étude des dérogations en donne une idée partielle, il faudrait la compléter par l'étude des demandes liées aux langues vivantes.

Les dérogations à l'entrée en sixième (rentrée 2004)

Collège	Entrées/Demandes	Sorties/demandes	Solde
Vauban	1/1	25/41	- 24
Jules Verne	5/10	14/14	- 9
Coutelle	22/31	32/32	- 10
Guillaume Budé	34/37	4/4	+ 30

Le solde total d'une quinzaine d'élèves est-il compris dans les 82 entrants au collège Notre-Dame de Grâce ? Le taux de passage apparent du CM2 aux collèges publics est totalisé à 93 %, les 7 % restants représentant une quarantaine d'élèves.

Les dérogations contribuent à l'aggravation des écarts entre les collèges, dont les secteurs de recrutement sont déjà très typés.

➤ *La différenciation des collèges sur le plan socioprofessionnel*

La population scolaire des collèges est nettement différenciée sur le plan social.

Collège	PCS défavorisées	PCS moyennes	PCS favorisées	% boursiers	% DP
Vauban	94 %	4 %	2 %	80	17
Jules Verne	90 %	7 %	3 %	80	
Coutelle	74 %	10 %	16 %	54	
Guillaume Budé	43 %	19 %	38 %	25	64
Notre-Dame de Grâce	34 %	36 %	30 %	16	30
Maubeuge public	73 %	10 %	17 %		
Maubeuge public + privé	63 %	17 %	20 %		
Bassin	65 %	16 %	19 %	46 %	
Académie	53 %	19 %	28 %		

Alors qu'un collège compte en moyenne nationale trois tiers d'élèves à peu près équivalents dans la répartition entre PCS favorisées, PCS moyennes et PCS défavorisées, le collège « moyen » de Maubeuge compte presque deux tiers de PCS défavorisées, le tiers restant étant partagé entre PCS moyennes et PCS favorisées.

La mixité sociale, déjà réduite à l'échelle de la ville de Maubeuge, est encore plus réduite à l'échelle des établissements. Deux collèges, Vauban et Jules Verne, sont particulièrement marqués avec 90 % de PCS défavorisées, le collège Coutelle a une situation moyenne pour Maubeuge, le collège Guillaume Budé a une situation favorable avec près de 40 % de PCS

favorisées et le collège privé est le seul à avoir une répartition de sa population en trois tiers à peu près équivalents.

Les nombres en valeur absolue sont parlants :

PCS	défavorisées	moyennes	favorisées
Vauban	558	24	12
Jules Verne	332	26	11
Coutelle	348	47	75
Guillaume Budé	289	128	258
Notre-Dame de Grâce	251	263	221
Maubeuge	1779	488	576

➤ *Les écarts entre les résultats des élèves*

Il n'est pas étonnant de constater que les résultats des élèves à l'entrée au collège sont inférieurs aux moyennes nationales. En revanche, on peut s'interroger sur deux observations :

1. D'une part, la différence des résultats en mathématiques entre les deux collèges « moyens » de la ville, non classés en ZEP, est surprenante et devrait être étudiée.
2. D'autre part, les écarts entre les établissements quant aux résultats obtenus par les élèves au cours de leur scolarité au collège s'aggravent : la position des collèges Vauban et Coutelle régresse, celle des collèges Budé et Jules Verne reste stable (au moyen cependant d'un écart supérieur à quatre points entre la notation du contrôle continu et la notation de l'épreuve au collège Jules Verne), seul le collège privé améliore sa position.

Écarts des résultats par rapport aux résultats moyens nationaux

Collège	CE 2 Français	6 ^{ème} Français	6 ^{ème} Maths	DNB
Vauban	- 10	- 18	- 19	- 30
Jules Verne	- 10	- 11	- 16	- 15
Coutelle	- 9	- 9	- 12	- 20
Guillaume Budé		- 2	- 3	- 3
Notre-Dame de Grâce		- 1	+ 3	+ 15

Cette comparaison des résultats des collèges devrait être complétée par le taux d'entrée en seconde GT et le taux d'échec en fin de seconde, mais les données fournies par chaque établissement ne sont pas homogènes car l'intérêt porté par chaque collège au devenir de ses élèves est pour le moins inégal. L'aggravation des écarts au cours de la scolarité au collège renvoie aux politiques pédagogiques de l'établissement qui présentent, elles aussi, des différences fortes.

• **Les politiques d'établissement**

Le clivage est net entre les deux collèges qui ont maintenu une organisation pédagogique en classes de niveau ou « socio-scolaire », sans améliorer leurs résultats, les deux collèges qui ont choisi l'hétérogénéité des classes et qui progressent (lentement, il est vrai), et le collège

privé, qui mixte les deux principes d'organisation en ayant des classes à projet et des classes hétérogènes et qui améliore ses résultats.

➤ *Le collège Vauban*

C'est le seul collège qui n'a pas été reconstruit ou rénové. Le dossier de rénovation est en bonne voie.

Les classes de sixième sont constituées par les enseignants en fonction du niveau scolaire des élèves. Les élèves sont moins nombreux dans les classes de faible niveau mais l'absentéisme y est important. Les départs entre la cinquième et la quatrième sont nombreux et inexplicables. Le collège vit de nombreux incidents quotidiens.

La conception des voyages scolaires n'est pas exempte d'élitisme. La liaison avec les écoles est minimale. La liaison avec les lycées se borne à la participation de six élèves à la classe de troisième à projet technologique organisée en coopération avec le lycée Pierre Forest.

Le taux de rotation des enseignants est élevé : 44 % des enseignants ont moins de 29 ans. Les itinéraires de découverte (IDD) font l'objet de critiques de la part des enseignants qui ont également voté contre « l'école ouverte » et qui sont opposés à la participation des parents à la commission vie scolaire. Bref, le collège vit replié sur lui-même dans un quartier perçu comme hostile.

Noté dans ce collège : « Le bassin d'enseignement, rarement évoqué de manière spontanée par les acteurs, apparaît plutôt un échelon formel au rôle assez effacé. Cette relative inexistence du bassin va de pair avec la grande pauvreté de la liaison collège/lycée. Cette absence de structuration/animation du système éducatif local fragilise ce dernier dans son dialogue avec un exécutif local qui développe et affiche un programme fort et ambitieux ».

➤ *Le collège Jules Verne*

Le collège a un véritable projet d'établissement. Il participe aux activités du bassin (élaboration du document de liaison CM2/sixième). La liaison écoles/collège est vivante, la liaison collège/lycées est limitée.

Il n'y a pas de classes de niveau. Les voyages et sorties scolaires sont gratuits. La discipline est stricte et le comportement des élèves est globalement satisfaisant. La violence est en baisse. Les enseignants ont une bonne opinion des élèves qu'ils estiment motivés, même s'ils réussissent peu.

Les enseignants : 53 % ont moins de trente ans, 70 % ont une ancienneté inférieure à cinq ans. Cet exemple joint à celui du collège Vauban montre qu'il n'y a pas de relation entre la rotation des enseignants et les choix pédagogiques et éducatifs d'un collège.

Les IDD sont obligatoires. Il y a beaucoup d'actions de remédiation, et d'activités de fin de journée (ateliers lecture, ateliers maths, aide aux devoirs, études dirigées). « Les personnels sont pleinement engagés dans un travail visant à tirer vers le haut le maximum des élèves ».

➤ *Le collège Coutelle*

Le collège pratique l'hétérogénéité, sous réserve des dispositions prises pour accueillir des élèves qui devraient être en SEGPA dans des classes à effectif réduit, baptisées classes relais de sixième et de cinquième. Le collège accueille aussi un atelier relais et une classe de troisième d'insertion.

L'équipe enseignante est stable et engagée dans de nombreuses actions, dans le cadre d'un projet d'établissement généreux mais qui ne fait pas le lien entre les actions prévues et les résultats attendus : « Le lien entre actions et résultats, qui seul peut donner son efficacité à la notion de projet, n'apparaît pas. » De fait, les résultats du collège « ne sont pas l'objet d'une véritable prise de conscience dans l'établissement » et l'on peut « se demander pourquoi le

collège Coutelle ne parvient pas, malgré tous les efforts, à sortir durablement d'une situation où il conjugue une multiplication d'actions dont aucune n'est véritablement l'objet de critiques internes ou externes et une incapacité à agir plus efficacement sur le terrain pédagogique ».

Les observations faites au collège Coutelle renforcent l'interrogation sur le pilotage pédagogique des collèges par l'inspecteur d'académie sur deux points particuliers :

1. la maîtrise des flux d'élèves, notamment par les dérogations (le collège a perdu le quart de son effectif en quatre ans), et les réponses apportées aux élèves en très grandes difficultés (gestion de l'accès à la SEGPA et aux dispositifs particuliers) ;
2. l'information sur les effets de l'enseignement, sur le positionnement des collèges les uns par rapport aux autres, sur les actions menées dans les autres collèges fait défaut : l'équipe du collège Coutelle est trop peu informée des résultats du collège comparés à ceux des autres collèges, elle paraît plutôt isolée dans son collège de centre-ville.

On remarque en outre que l'information fournie par l'administration académique n'est pas toujours pertinente : par exemple les résultats au brevet des collèges sont comparés avec l'académie et le pays et les résultats de l'accès en seconde sont comparés à ceux du bassin et du département.

La conclusion est claire : face au « constat grave que, s'il existe en effet un certain nombre de pesanteurs sociales, le collège ne semble pas parvenir à trouver les moyens d'y échapper, même en partie », il ne pourra pas y arriver sans le soutien de l'administration académique, intellectuel, méthodique, administratif et pédagogique.

➤ *Le collège Guillaume Budé*

Le collège n'a pas vraiment de projet. Le règlement intérieur est ancien. Le séjour de ski a été supprimé par le nouveau principal. Les relations avec les écoles et les lycées sont très limitées. La stabilité des enseignants y est remarquable : 29 % seulement ont moins de 30 ans, 60 % ont plus de cinq ans d'ancienneté.

L'organisation pédagogique est fondée sur la ségrégation socio-scolaire et les résultats sont calqués sur cette structuration : le taux de réussite au brevet est de 100 % dans les troisièmes 1 & 2, de 93 % dans les troisièmes 3 & 4, de 44 % dans les troisièmes 5 & 6, de 0 % dans la troisième 7. Les élèves en difficulté à l'entrée au collège sont d'avance condamnés à l'échec. Ce choix est assumé comme le moyen de « maintenir un niveau d'excellence et de défendre le collège républicain face au privé ». Il fonctionne à la satisfaction générale depuis une quinzaine d'années.

Le nouveau principal semble vouloir faire évoluer la situation. A son arrivée en 2003, il a systématisé les itinéraires de découverte (IDD), de même que l'heure de vie de classe et le soutien aux élèves en difficultés.

L'ambiance est bonne dans l'établissement, qui ne connaît pas de problème particulier de discipline ni d'absentéisme. C'est d'autant plus remarquable que le collège, n'étant pas classé en ZEP, ne bénéficie d'aucun moyen supplémentaire d'enseignement ni de vie scolaire.

➤ *Le collège Notre-Dame de Grâce*

La moitié des classes de sixième sont des classes « profilées » (classe à projet d'action culturelle, classe bilingue, classe à horaire aménagé, classe dite à projet qui est une classe de remédiation), les quatre autres classes sont indifférenciées.

Il n'y a pas d'adéquation significative entre les PCS et les performances scolaires au sein des classes à profil. En revanche, il n'existe pas de compte rendu individualisé des parcours des élèves pour démentir l'existence d'une « filière de remédiation qui ne dit pas son nom ».

« Le travail en commun des enseignants est fréquent, les échanges autour des élèves réguliers. De nombreux projets pédagogiques sont mis en place, variables selon les années et les classes, les IDD sont obligatoires en cinquième et quatrième, des aides au devoir sont organisées pour quatre classes, des brevets blancs sont organisés en troisième ». En cas de difficultés scolaires, le professeur principal, en accord avec le directeur, peut réunir un « conseil de travail » qui définit une stratégie pour remédier aux difficultés rencontrées. Le redoublement est davantage utilisé que dans les collèges publics.

La grande cohérence de l'équipe éducative et la stabilité du corps enseignant sont remarquables : 66 % des enseignants ont plus de dix ans d'ancienneté.

La liaison école-collège et la liaison collège-lycée ont un sens particulier dans cet ensemble scolaire qui comprend une école, un collège et un lycée avec des classes de BTS et des classes préparatoires scientifiques. Le conseil de direction réunit chaque semaine autour du directeur de l'établissement le directeur de l'école, celui du collège, celui du lycée qui est également le responsable de la formation continue et le gestionnaire comptable. Le directeur de l'institution et le président de l'association de parents d'élèves se rencontrent chaque semaine.

- **Conclusions et questions**

La ville de Maubeuge est considérée comme « sinistrée » sur le plan social et scolaire dans les discours internes à l'éducation nationale. Certes, la situation réelle est difficile mais elle est amplifiée dans l'imaginaire des personnels qui ne souhaitent pas une affectation dans ses établissements. Il est frappant de voir que les résultats des élèves ne sont généralement pas comparés aux moyennes nationales mais aux moyennes atteintes en ZEP, alors qu'une partie des élèves ne relèvent pas de ZEP. Deux des cinq collèges de Maubeuge scolarisent près de la moitié des élèves de la ville et ils ne sont pas en ZEP, même si une partie de leurs élèves sont originaires d'écoles classées.

Il est très surprenant que les politiques pédagogiques d'établissement soient aussi contrastées et sans rapport avec leur classement ou leur absence de classement en ZEP.

Les inspecteurs généraux portent clairement un jugement défavorable sur les politiques des collèges Vauban et Budé, fondées sur une préférence affichée pour les classes de niveau, un faible travail collectif et une grande méfiance vis-à-vis des familles et du monde extérieur. Le rapprochement entre ces politiques, la rotation des enseignants et les résultats des élèves conduit toutefois à penser que la situation est tout particulièrement dramatique à Vauban. Le collège Budé a beaucoup d'atouts qui ne sont pas assez exploités faute de dynamisme pédagogique.

Inversement, les inspecteurs portent un jugement favorable sur les politiques des collèges Jules Verne, Coutelle et Notre-Dame de Grâce, qui sont fondées sur une plus grande hétérogénéité des classes, plus de travail collectif et une plus grande attention aux élèves. Le rapprochement entre ces politiques, la rotation des enseignants et les résultats des élèves conduit toutefois à penser que la situation reste difficile et fragile au collège Jules Verne. Seul le collège privé paraît mener authentiquement un travail pédagogique fouillé destiné à répondre aux besoins de l'ensemble de ses élèves.

Les élus s'expriment en priorité sur les aspects du domaine qui relèvent de leurs compétences, l'état des bâtiments et le fonctionnement matériel : le collège Budé est neuf, le collège Coutelle a eu une belle rénovation, le collège Jules Verne est un « collège Pailleron » rénové. Reste le collège Vauban pour lequel il y a un dossier de rénovation qui est bien engagé.

Les élus sont conscients de l'absence de mixité sociale entre les quatre collèges publics de Maubeuge. Ils n'envisagent pas d'y remédier par des modifications de la sectorisation mais par des opérations d'urbanisme qui modifieront l'habitat des quartiers environnant les deux collèges les plus en difficultés, le quartier Les Epinettes pour le collège Jules Verne et le quartier Sous-le-Bois pour le collège Vauban, qui va être reconstruit. Ces deux collèges sont inscrits dans les opérations de restructuration urbaine pour le premier et grand projet de ville pour le second. Des maisons individuelles et des logements pour les classes moyennes devraient y être construits.

L'opinion des élus sur les établissements est positive : ils font tous « du très bon travail ».

Il apparaît en conclusion que la situation de ségrégation socio-scolaire qui caractérise à l'évidence les collèges publics de Maubeuge est méconnue à l'extérieur du système éducatif, et sans doute à l'intérieur, à l'exception des personnes suffisamment informées pour demander l'affectation de leurs enfants au collège Budé (à l'instar des enseignants du lycée André Lurçat par exemple).

La deuxième conclusion est que les collèges ne sont pas pilotés sur le plan pédagogique, ni en tant qu'établissement autonome (par exemple, on ne voit aucune question sur les contreparties des moyens supplémentaires attendues des établissements classés en ZEP), ni en tant qu'établissements participant ensemble à un même système éducatif, inspirés des mêmes valeurs : l'information ne circule pas, les liaisons sont subordonnées au dynamisme de chaque établissement, le maintien de capacités excédentaires dans un des quatre collèges accentue le déséquilibre socio-scolaire des autres établissements.

5.3. Les lycées

La ville de Maubeuge comporte deux lycées publics polyvalents, un lycée privé et un lycée professionnel et technologique privé.

Effectif des établissements	Enseignement général et technologique	Enseignement professionnel	Enseignement post-bac	Effectif total
Lycée Pierre Forest	1.071	236	153	1.460
Lycée André Lurçat	1.009	205	286	1.500
Lycée Notre-Dame de Grâce	455	-	97	552 ⁴⁰
Lycée Notre-Dame du Tilleul	78	197	18	293
TOTAL MAUBEUGE	2.613	638	554	3.805

A la différence des collèges qui peuvent être comparés entre eux, chaque lycée constitue une entité particulière. Les établissements sont donc présentés d'abord, les points communs (évolution des effectifs, carte des formations) étant étudiés ensuite car ils conduisent à l'étude du pilotage de l'offre de formation sur la zone géographique.

5.3.1. Les établissements

⁴⁰ L'établissement Notre-Dame de Grâce compte au total 1732 élèves : 503 à l'école, 677 au collège et 552 au lycée.

➤ *Le lycée Pierre Forest*

Il a longtemps été le seul lycée public de Maubeuge, comptant jusqu'à quatre mille élèves dans toutes les voies de formation générale, tertiaire et industrielle. Construit dans les années soixante, il fait l'objet d'une longue rénovation échelonnée sur plusieurs années. Il a souffert dans un premier temps de la comparaison avec le lycée André Lurçat mais son image s'est redressée, grâce à l'action d'un nouveau proviseur depuis la rentrée 2003.

Le lycée a perdu 300 élèves en quatre ans, soit le cinquième de ses effectifs et le lycée professionnel 120 élèves, soit le tiers de ses effectifs.

La structure pédagogique : les deux lycées préparent aux séries L, S, STI et SMS du baccalauréat, aux BEP secrétariat et comptabilité, électrotechnique, structures métalliques, matériaux métalliques moulés et outillage, à cinq BTS industriels et à une FCIL paramédicale. Il n'y a pas de préparation de BAC PRO mais deux bac STI sont accessibles par une première d'adaptation. Les élèves de BTS sont en majorité d'anciens élèves de la voie professionnelle.

Les problèmes de carte des formations :

- La suppression des deux BEP secrétariat et comptabilité, prévue à la rentrée 2005, est conforme au profil de l'établissement.
- En revanche la suppression d'une des deux divisions de BEP électrotechnique surprend en raison de la présence au lycée de la première d'adaptation. Cette préparation au BEP existe dans les LP de Feignies, Hautmont et Jeumont.
- Sur les autres projets concernant la filière industrielle et le devenir des BTS qui sont peu demandés, le dialogue avec les autorités académiques n'est pas satisfaisant. Il s'effectue par le truchement de l'animateur de bassin et porte sur les prévisions d'effectifs beaucoup plus que sur la carte des formations. L'enseignement privé n'est pas partie prenante à ces discussions.

Les élèves du lycée sont plus défavorisés qu'en moyenne académique, (55 % contre 40 %), mais moins qu'au lycée André Lurçat. A l'inverse, les élèves du lycée professionnel sont beaucoup plus défavorisés qu'en moyenne académique (85 % contre 73 %) et plus qu'au lycée André Lurçat. Il y a 74 % d'élèves boursiers.

Sur le plan scolaire, il y a un nombre élevé de bons élèves (40 % selon la direction) qui viennent du « bon » collège voisin du lycée, et 20 % d'élèves jugés très faibles affectés d'office dans une des quatre secondes « à projet » où ils bénéficient d'un encadrement renforcé. Ces classes sont suivies de trois premières, puis deux terminales, également classes « à projet ». Des enseignants volontaires y travaillent en équipe.

Les enseignants sont relativement jeunes : un tiers des enseignants a moins de trente ans et moins de cinq ans d'ancienneté. Mais 25 % a plus de cinquante ans et les représentants élus sont tous d'anciens élèves du lycée, depuis longtemps dans l'établissement. « Les enseignants rencontrés font preuve d'un engagement personnel et d'une implication dans des actions d'équipe tout à fait dignes d'être salués. [...] Certaines initiatives, pour être pleinement efficaces, devraient s'adresser à un plus grand nombre d'élèves... ».

Le projet d'établissement a été actualisé, il est bien suivi. La participation des parents est remarquable. Le lycée parvient à financer de nombreuses initiatives et actions, dans le domaine pédagogique comme dans le domaine éducatif. La Maison des lycéens est plus active et plus fréquentée que le CDI.

Néanmoins les résultats en fin de seconde ne sont pas satisfaisants : 27 % de redoublement et réorientations. Les résultats au baccalauréat sont très bons dans la série S (90 %), mauvais mais en voie d'amélioration dans les séries L et STI. Les résultats aux BEP se sont aussi redressés et sont supérieurs aux résultats académiques. Les résultats aux BTS sont médiocres, ce qui n'est pas étonnant compte tenu de l'origine des élèves. On retrouve ici l'illustration de

la contradiction évoquée ci-dessus (page 9) entre le maintien de capacités de formation en lycée professionnel et l'ambition d'augmenter les formations post-bac.

Les relations avec les collèges privilégient la troisième à projet technologique avec certains collèges. Mais elles devraient être conduites en coopération par les deux lycées de Maubeuge compte tenu du fait que les élèves de troisième choisissent en fait leur formation dès l'entrée en seconde et qu'il y a très peu de transferts d'élèves entre les deux lycées à l'issue de la seconde.

➤ *Le lycée André Lurçat*

Le lycée André Lurçat est le produit d'une histoire récente et déjà contrastée. Construit en 1993 pour être le deuxième lycée de Maubeuge, ouvert en septembre 1994, il a les atouts d'un lycée neuf et la fragilité d'un établissement de création récente. C'est un lycée polyvalent à dominante tertiaire : il prépare aux séries S, ES, STT du baccalauréat, au BEP vente action marchande, aux BAC PRO commerce et service-accueil-assistance-conseil, aux BTS action commerciale, assistant de direction, comptabilité et gestion, technico-commercial, et au DECF.

Construit pour 2000 élèves, il n'en accueille que 1500. Il a encore perdu quatre divisions de seconde sur les deux rentrées scolaires 2004 et 2005.

Le lycée recrute essentiellement sur Maubeuge et sur les villes de l'agglomération une population majoritairement défavorisée. L'évolution des PCS des élèves du lycée André Lurçat de 1997 à 2003 montre l'aggravation de la situation sociale, alors que le pourcentage de CSP défavorisées dans l'académie est resté stable autour de 52,5 %.

PCS du lycée	défavorisées	moyennes	favorisées
1997	67 %	15 %	18 %
2003	76 %	9 %	14 %

Cette situation explique le pourcentage de boursiers qui est de 45 % (43 % au lycée et 69 % à la SEP) contre 28 % en moyenne académique, et le nombre de dossiers pour les fonds sociaux (entre un tiers et la moitié des élèves). A l'entrée en seconde, 31 % des élèves sont en retard d'un an et 5,3 % en retard de deux ans.

Les enseignants sont relativement plus jeunes qu'en moyenne académique : 30 % de moins de trente ans contre 15 % en moyenne académique, 14 % de plus de cinquante ans contre 28 % en moyenne académique.

Les résultats à la fin de la seconde sont les plus faibles du bassin : 29 % de « non passage » en première contre 23 % dans le bassin, 19,9 dans le département et 19,3 dans l'académie. Pour les résultats au baccalauréat, les indices de comparaison avec l'académie et la France se sont rapidement dégradés, d'une dizaine de points en quelques années, pour les taux bruts comme pour les taux attendus. Les résultats aux examens professionnels et aux BTS ne sont pas satisfaisants non plus.

Cette évolution désastreuse est à mettre en relation avec le passage d'un proviseur en fin de carrière qui a laissé tomber les actions du projet d'établissement, décourageant les enseignants, et instauré une politique drastique de sanction, décourageant les élèves. Les relations avec les collèges, inexistantes, sont à rétablir. Le lycée était absent des actions du CIO et du bassin.

➤ *Le lycée Notre-Dame de Grâce*

L'institution Notre-Dame de Grâce a fêté son 150^{ème} anniversaire. L'établissement est issu de la fusion de plusieurs établissements et de la création du lycée en 1980. La croissance de l'effectif due à ces restructurations est néanmoins terminée et depuis cinq ans l'institution perd des élèves. La baisse, moins importante de deux points environ que dans l'enseignement public, est de 9,6 % sur le total, de 9,4 % sur le lycée.

Le lycée prépare aux séries L, ES, S et STT option comptabilité gestion du baccalauréat et aux BTS assistant secrétariat trilingue et assistant de gestion PME-PMI. Il a deux classes préparatoires MPSI et MP.

On retrouve la répartition des PCS relativement équilibrée observée au collège : 29 % défavorisées, 39 % moyennes, 32 % favorisées. Le pourcentage de boursiers est de 15 % au lycée mais il atteint 53 % en BTS.

La stabilité du corps enseignant est exceptionnelle : les enseignants sont deux tiers à avoir plus de dix ans d'ancienneté et la moitié à être âgés de cinquante ans au moins. Les enseignants sont attachés à l'établissement où ils apprécient le travail en équipe. « Les enseignants sont davantage préoccupés par le devenir professionnel et personnel des élèves qui leur sont confiés que par leurs performances dans la discipline qu'ils enseignent, ce qui est assez rare pour être souligné. La pédagogie de projet est une réalité, ainsi que le travail en commun des équipes pédagogiques ».

L'accueil des élèves est assuré de 7 H 30 à 18 H 30 et le samedi matin.

Le taux de redoublement de la seconde a baissé de 18 % à 12 % en trois ans. Les résultats au baccalauréat sont supérieurs à ceux des établissements publics de l'académie (+ 15 points) et légèrement inférieurs à ceux des établissements privés (- 1,7 points). Les résultats aux BTS sont bons.

La note de visite conclut comme suit :

« L'Institution Notre-Dame de Grâce est un établissement attachant, qui jouit d'une reconnaissance locale indéniable, due certes en partie à son caractère « historique », mais aussi et surtout à sa réputation d'obtention de bons résultats tant aux examens, que plus globalement dans l'éducation des élèves qui lui sont confiés. Rien dans cette réputation n'est usurpé, et les points forts de l'établissement sont nombreux.

Comme dans presque tous les établissements privés, où l'inscription d'un élève résulte d'abord d'une démarche volontaire de la famille, ce qui frappe c'est la cohérence des valeurs auxquelles se réfèrent spontanément responsables, enseignants, parents et élèves. La cohérence de l'équipe éducative n'a pas à être affirmée ni travaillée, elle est ici évidente et totale.

L'équipe d'encadrement est solide, stable ; elle constitue pour tous, parents, élèves, professeurs une référence forte. Les responsabilités de chacun sont claires, la communication régulière, le fonctionnement d'ensemble est harmonieux...

Malgré un recrutement socioprofessionnel qui reste privilégié par rapport à celui des établissements publics, des conduites déviantes peuvent exister : il est notable qu'elles ne donnent pas lieu à des stratégies d'exclusion, tant ici le souci des élèves est premier.

Le projet immobilier enfin est de nature à accroître la visibilité de l'établissement dans la ville et son attractivité.

Toutefois, la difficulté majeure à laquelle est confronté l'établissement tient à la ville elle-même, qui présente la double caractéristique d'avoir une offre de formation très riche, et d'être en perte démographique importante. Au sein du bassin, les établissements privés sont nombreux. On voit mal comment la baisse démographique pourrait ne pas se poursuivre. Dans ces conditions, l'ensemble des structures d'enseignement, qu'elles soient privées ou

publiques, sera confronté à des choix nécessaires, à la définition de profils plus affirmés, à l'élaboration de stratégies impliquant des solidarités mieux éprouvées.

Le profil de Notre-Dame de Grâce est celui des filières d'excellence (l'établissement est souvent présenté à l'extérieur comme élitiste), telles la classe européenne, la classe à PAC, la classe sports, la filière S au baccalauréat, les CPGE scientifiques... On a vu que ce profil traditionnel est en quelque sorte en train de s'effriter par le haut au profit de la filière ES. Peut-être le moment est-il venu de réfléchir à une nouvelle caractérisation de l'offre de formation ?... ».

➤ *Le lycée Notre-Dame du Tilleul*

C'est un lycée professionnel, issu d'une école créée en 1944 par l'industriel fondateur du quartier Sous-le-Bois, qui accueille des formations technologiques. Il prépare aux BEP VAM, secrétariat et comptabilité, aux BAC PRO secrétariat et services, à la série STT du baccalauréat et au BTS comptabilité. Il a ouvert en 2002 un CAP dessinateur en communication graphique dont le recrutement est différent et dont les effectifs sont en augmentation, alors que les effectifs de la voie professionnelle sont en baisse et que ceux du BTS s'effondrent.

La chute des effectifs a été de 9,5 % en quatre ans. L'établissement, connu dans le quartier, recrute sur la proximité et sur la « dernière chance » des élèves exclus des autres établissements, publics et privés, de la ville. Il accueille 306 élèves dont 91 % de PCS défavorisées et 75 % de boursiers.

Les effectifs par classe sont limités. L'établissement met en avant son caractère familial, la stabilité des enseignants qui lui sont attachés et qui sont motivés par sa vocation de donner une chance à l'élève. Mais il n'y a pas de vie scolaire. Le projet implicite de l'établissement est surtout « social ». Le maintien d'un climat éducatif passe avant l'objectif de la réussite scolaire. Les pratiques pédagogiques sont pauvres.

Les résultats, peu significatifs au regard des nombres d'élèves, sont fluctuants et faibles. Les abandons sont nombreux.

La note de visite conclut ainsi : « Les élèves sont indiscutablement contents d'être à Notre-Dame du Tilleul. Ils ont choisi d'y venir, soit par tradition familiale ou par effet de proximité, soit parce qu'il n'ont pas trouvé ailleurs l'attention et l'aide qui leur étaient dues. Chacun ici est satisfait du refuge qu'offre l'établissement aux exclus du système et les élèves eux-mêmes ont complètement intégré l'idée que leur présence ici constitue « leur dernière chance ». Le médecin scolaire utilise des mots très forts pour dire que, dans cet établissement « hôpital », les élèves, à défaut de se refaire véritablement une santé, peuvent souffler, respirer, reprendre confiance en eux.

Mais l'établissement a-t-il assez d'ambition pour les jeunes qu'il accueille ? Ne serait-il pas possible, et certainement plus sain, d'afficher des exigences pédagogiques plus affirmées au service de projets professionnels mieux travaillés avec les élèves. Restituer aux élèves une image positive d'eux-mêmes constitue certes un premier pas indispensable, mais leur donner confiance en l'avenir, leur faire vivre leur scolarité non plus comme un refuge mais comme une préparation à une vie professionnelle réussie paraît tout aussi essentiel.

Au-delà de cette première interrogation, qui s'adresse à l'établissement lui-même, il en est une autre plus générale sur le fonctionnement de l'ensemble des établissements de la ville de Maubeuge. L'existence du lycée Notre-Dame du Tilleul ne constitue-t-elle pas une sorte de solution de facilité, d'alibi pour les établissements proches qui peuvent ainsi faire l'économie d'une vraie réflexion sur les solutions à offrir aux élèves « perdus » dans leur classe, sur l'accompagnement personnalisé dont ils ont besoin et sur les méthodes à mettre en place pour éviter les décrochages ? ».

5.3.2. *La baisse des effectifs et la carte des formations*⁴¹

La baisse des effectifs touche tous les établissements, un peu moins les lycées privés que les deux lycées publics, et beaucoup plus les lycées de Maubeuge que les autres lycées du district et du bassin. **L'hypothèse est que le maintien de la capacité d'accueil en lycée professionnel a reporté les effets de la baisse démographique sur l'enseignement général et technologique dans les lycées.** Tout au moins l'étude du bilan du CIO précité, des documents de préparation de la rentrée 2005 remis par le coordonnateur de bassin et de la liste récapitulative des mesures de carte scolaire prises par le recteur depuis l'année 2002 montre-t-elle que la préparation de la rentrée scolaire est essentiellement la traduction des évolutions démographiques et ne remet pas en cause l'offre de formation.

➤ *L'évolution des intentions, des vœux et des décisions d'orientation*

Selon le bilan du CIO du district 16, il apparaît que les intentions initiales pour l'orientation en voie professionnelle sont restées stables et que l'écart entre les intentions initiales et les vœux définitifs s'est accru de telle façon qu'à partir de 2003 il n'y a plus d'écart entre les vœux et les décisions. Les intentions pour la seconde de détermination ont diminué de deux points mais les décisions ont diminué deux fois plus, creusant l'écart avec le taux académique.

Évolution du passage dans la voie professionnelle

En %	2001	écart	2003	écart	2004	écart
Intentions	30.9		32.5		30.8	
Vœux	38.4	+ 7.5	42.9	+ 10.4	43.4	+ 12.6
Décisions	41.4	+ 3	42.9	0	43.4	0
Écart total		+ 10		+ 10.4		+ 12.6

Évolution du passage en II°GT

En %	2000	2001	2004	Évolution
Intentions		61.7	59.7	Moins deux points
Décisions	56.3	54.1	50.2	Moins six points sur 2000, moins quatre points sur 2001
Académie		54.3	54.5	Plus 0.2 point

On peut donc se demander s'il y a désaffection de l'enseignement général et technologique ou tentation pour la proximité ?

Le cas du petit lycée d'enseignement général de Bavay (403 élèves en 2003, 368 en 2004) est-il à considérer comme une illustration *a contrario* de cette problématique ? Le collège Jehan Lemaire des Belges à Bavay, 696 élèves en 2003, 612 en 2004, a le taux d'orientation en seconde GT le plus élevé du district après celui du collège Guillaume Budé à Maubeuge, respectivement 59,3 % et 68,9 % (taux moyen du district : 50,2 %). Qu'en serait-il s'il n'y avait pas un lycée « à sauver » ?

⁴¹ La suite de cette étude ne porte que sur l'enseignement public.

➤ *Les capacités d'accueil*

De fait les capacités d'accueil en seconde professionnelle dans le district sont bien supérieures à l'effectif réellement accueilli. A la rentrée 2004, elles étaient de 690 places pour 560 élèves présents, soit un taux de remplissage de 81 %.

- LP Feignies..... 165
- LP Hautmont 168
- LP Jeumont..... 124
- LP Pierre Forest..... 169
- SEP André Lurçat..... 64

Si l'on y ajoute les 80 places des CAP, l'on a un total de 770 places, que l'on peut rapprocher de l'effectif des 800 élèves de seconde GT.

➤ *Les prévisions d'évolution démographique*

Il est probable que le système de prévision des effectifs qui sert de base à la préparation de la rentrée scolaire amplifiée, ou tout au moins consolide, les effets de l'évolution de l'orientation, comme on le voit sur les prévisions de baisse des effectifs à l'entrée en seconde dans le bassin à la rentrée 2005 :

	Situation 2004		Prévision rentrée 2005	
	Nb divisions	effectif	effectif	%
II°GT	53	1575	- 103	- 6.54 %
• District 16	28	802	- 75	- 9.35 %
• District 15	25	773	- 28	- 3.60 %
II°professionnelle	36.5	1019	- 30	- 2.94 %

➤ *Le bilan des mesures prises sur la carte des formations*

L'analyse des mesures de rentrée scolaire prises chaque année depuis 2002 pour le niveau de la seconde montre que les nombreuses mesures intéressant la seconde professionnelle n'ont pas eu pour effet de réduire beaucoup la capacité d'accueil car elles visaient essentiellement des remaniements internes aux établissements. En revanche, les mesures touchant la seconde générale et technologique ont été autant de suppressions de capacités d'accueil.

Solde des mesures touchant les divisions de seconde :

(Nombre de mesures en italique)

District 16	2002		2003		2004		2005		total	
Lycée de Bavay	- 1								- 1	
Lycée André Lurçat	- 1		- 1		- 2		- 2		- 6	
Lycée Pierre Forest	- 2				- 1		- 1		- 4	
TOTAL II°GT	- 4		- 1		- 3		- 3		- 11	
SEP André Lurçat										
LP Pierre Forest	0	2	- 1,5	2	- 1,5	3	+ 0,5	1	- 2,5	8
LP Feignies	0	2	- 0,5	1			- 0,5	3	- 1	6
LP Hautmont	+ 0,5	1					0	2	+ 0,5	3
LP Jeumont	0	5							0	5
TOTAL II°BEP	+ 0,5	10	- 2	3	- 1,5	3	0	6	- 3	22

Deux remarques sont à ajouter à ce constat :

1. Les établissements de Maubeuge sont les plus touchés par la suppression des capacités d'accueil en seconde dans le district : ils perdent dix divisions de II°GT sur les onze supprimées en quatre ans et l'équivalent de 2,5 divisions de seconde professionnelle sur le solde global de trois supprimées.
2. L'étude des mesures prises dans le district n°15 voisin, qui appartient au même bassin et qui comprend quatre lycées et quatre LP, montre que la suppression des capacités d'accueil en seconde est, d'une part, plus équilibrée entre la seconde GT (moins deux divisions sur la période) et la seconde professionnelle : moins 1,5 divisions en solde (pour neuf mesures de carte), et, d'autre part, moins importante que dans le district n° 16.

Au total sur la période, l'évolution se résume dans le tableau suivant :

En nombre de divisions	Total bassin	dont district n°15	dont district n°16	dont Maubeuge
II°GT	- 13	- 2	- 11	- 10
II professionnelle	- 4,5	- 1,5	- 3	- 2,5

On en vient à se demander si cette évolution aussi négative pour les lycées de Maubeuge n'est pas à l'origine – entre autres facteurs ou en partie – de l'évolution tout aussi négative du taux d'échec en fin de seconde de détermination.

En effet, le bilan du CIO fait état de l'augmentation de six points depuis 2000 du taux global de redoublement et réorientation qui était de 28,4 % en 2004 dans le district n° 16 contre 16,7 % dans le district n° 15 :

Taux de « non passage » en première

En %	2000	2004	évolution
District n° 16	22.4	28.4	plus 6 points
Nord	19.9	23.2	plus 3,3 points
Académie de Lille	18.3	19.1	plus 0,3 point

- **L'absence de pilotage de l'offre de formation**

L'absence ou l'insuffisance du pilotage de l'offre de formation est visible (si l'on peut dire) :

1. Dans le cas des deux lycées de Maubeuge : la partition initiale n'a pas été menée à son terme ni suivie dans le pilotage des établissements. Il en résulte une certaine incohérence qui affaiblit les deux lycées.
2. Dans le cas des lycées professionnels, les nombreuses mesures de remaniement des structures pédagogiques internes n'ont pas remis en cause l'existence de formations identiques dans plusieurs établissements du district et du bassin.

➤ *Les deux LEGT publics : concurrents ou complémentaires ?*

Le lycée André Lurçat a été créé par partition du lycée Pierre Forest dont l'effectif d'élèves atteignait quatre mille élèves. Le projet initial était de constituer un pôle à forte dominante scientifique et industrielle au lycée Pierre Forest et un pôle à forte dominante tertiaire au lycée André Lurçat. Or le lycée Pierre Forest a conservé jusqu'à maintenant les préparations au BEP secrétariat et comptabilité.

Ce qui distingue les deux lycées : les séries ES et STT sont au lycée André Lurçat, les séries L, SMS et STI sont au lycée Pierre Forest. La série S est présente dans les deux lycées, sans justification véritable au lycée André Lurçat au vu du devenir des élèves de cette série : selon une enquête du CIO, la moitié à peine des sortants de la série poursuivent des études scientifiques après le baccalauréat S.

Le recrutement n'est pas sectorisé. Peu d'élèves quittent le lycée pour une première dans un autre lycée, peu d'élèves viennent en première d'un autre lycée. Pour la plupart, les élèves choisissent leur lycée en fonction de la série du bac qu'ils veulent préparer.

Cette situation fait que la seconde est « atypique » en ce sens qu'elle n'est pas une seconde de détermination et que les élèves choisissent majoritairement leur lycée et/ou leur formation dès la fin de la troisième. Il devrait en résulter une action concertée des deux établissements pour l'information des familles et les relations avec les collègues. Or rien de tel n'existe et le climat entre les deux établissements est plus à l'antagonisme, voire la concurrence pour avoir les « bons élèves » dans la série S. Des propos sont tenus, notamment au lycée André Lurçat, sur la « filière d'élite » conduisant des classes « d'élite » du collège Guillaume Budé aux classes scientifiques du lycée Pierre Forest.

➤ *Les formations présentes dans plusieurs établissements*

Les mêmes formations au BEP sont présentes dans plusieurs établissements (publics) :

BEP	Dans le district 16	Dans le district 15	Total bassin
MSMA	2	1	3
M PMI	2	1	3
Électrotechnique	4	2	6
VAM	2	1	3
Secrétariat	2	4	6
Comptabilité	1	3	4
Nb de LP et de SEP	5	4	9

5.3.3. *Conclusions et questions*

Les conclusions de cette étude ont déjà été indiquées en ce qui concerne les deux lycées André Lurçat et Pierre Forest : il s'agit d'aider les établissements dans leur démarche de projet, d'achever la répartition des séries générales, technologiques et professionnelles naguère engagée entre les deux lycées publics et d'en tirer les conséquences dans la coordination de l'orientation des élèves en fin de troisième.

Les conséquences des choix effectués (ou de l'absence de choix) dans la carte des formations sur la diminution des flux de sortie au niveau IV ont été évoquées. On peut ajouter ici que la capacité de formation post-BEP n'est pas généreuse : 535 élèves en première post-BEP pour 1019 en seconde professionnelle.

Niveau	Nb divisions	effectif
Seconde BEP	36.5	1019
Première BAC PRO	13	355
Première d'adaptation	6	180

Les questions sont nombreuses :

- Y a-t-il eu une réflexion sur les conséquences pour les lycées de la baisse rapide de leurs effectifs et de la réduction de leur potentiel d'enseignement ? Pourquoi a-t-on préservé le potentiel des lycées professionnels ?
- A quoi a servi le bassin d'éducation en ce qui concerne la réflexion sur l'offre de formation et sur la préparation de la rentrée ? N'a-t-il été qu'un cadre statistique ? A-t-il été un cadre de concertation ou seulement un cadre d'échanges d'information ?
- Le rectorat peut-il avoir une approche différente non seulement de la carte des formations mais encore de la gestion territoriale : a-t-il vraiment dépassé le niveau de la gestion de chaque établissement ?

6. La conduite du système scolaire à Maubeuge

Il s'agit dans cette dernière partie d'examiner le rôle des différents acteurs qui interviennent dans le fonctionnement du système scolaire à Maubeuge à un niveau plus élevé que le niveau des écoles et des établissements en vue de répondre à la question suivante : existe-t-il une conduite du système scolaire dans la ville ?

6.1. Le rôle de l'IEN chargé de la circonscription d'enseignement primaire

Le rôle de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription dans l'animation pédagogique de l'enseignement primaire n'est pas contestable. Il participe aux activités menées dans le cadre du bassin, notamment celles qui concernent la liaison écoles/collèges (élaboration d'un livret d'évaluation commun pour le passage en sixième). Il est apprécié par les responsables municipaux, il est président du centre culturel de la ville.

Il dispose de nombreuses informations sur les écoles et sur la gestion de la circonscription, qui ne fournissent pas cependant toutes les réponses aux questions que soulève l'observation de la circonscription.

Comment s'expliquent les différences observées dans chacun des secteurs de collèges sur la liaison écoles/collèges, la dégradation des résultats en mathématiques, les différences des taux de retards à l'entrée en sixième ? Pour répondre à toutes ces questions, il aurait fallu examiner très précisément la réalité de l'influence exercée par l'IEN sur le fonctionnement du système, ce qui nécessitait une recherche spécifique dépassant le cadre de la présente étude.

Il aurait fallu aussi disposer d'informations sur le corps enseignant (âge, ancienneté, taux de rotation) dans chaque secteur ou chaque quartier en ZEP. Cette information n'est pas disponible. On se contentera de l'impression donnée par l'adjoint au maire chargé des affaires scolaires qui estime que les enseignants devraient être nommés pour trois ans : « Dans certaines écoles, le *turn over* est de 40 %, c'est catastrophique. Les jeunes qui viennent de Lille et font la route tous les jours sont épuisés ».

Le problème de la mobilité des personnels est également abordé par l'inspecteur d'académie adjoint, particulièrement en ce qui concerne les postes d'enseignement spécialisé qui manquent de personnel qualifié. L'idée est de stabiliser les personnels débutants nommés dans ces postes par une majoration du barème du mouvement. Il paraît difficile toutefois d'instaurer un avantage pour certains postes plutôt que pour certaines zones, surtout si l'on envisage par ailleurs de modifier le fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées en rapprochant les maîtres spécialisés des équipes pédagogiques.

Que peut réellement faire l'IEN chargé de la circonscription pour remédier à ces problèmes ?

6.2. Le CIO : un observateur sans recul, sans perspective

A la rentrée 2004-2005, le secteur d'activité du CIO comprenait 13 231 élèves dont 10 557 de l'enseignement public et 2 674 de l'enseignement privé.

	Enseignement public		Enseignement privé	
	établissements	effectifs	établissements	effectifs
Post-baccalauréat		452		330
Collèges	14	5.960	3	1.684
Lycées (hors STS)	3	2.478	4	855
Lycées professionnels	4 (+1 SEP)	1.667	4	805
TOTAL	21	10.557	11	2.674

Le CIO et tout particulièrement son directeur sont très actifs dans la fonction d'observatoire du district (et en partie du bassin), qui se manifeste par la réalisation et la diffusion commentée de documents sur les intentions d'orientation, le bilan de l'orientation et de l'affectation, pour chaque collège une enquête sur le devenir des collégiens après la classe de troisième ainsi que celui des élèves doublants de l'année n-1 réalisée, pour chaque LEGT une enquête sur l'orientation dans l'enseignement supérieur des élèves de terminale.

Le directeur du CIO s'intéresse aussi aux données socio-économiques du bassin et notamment à l'évolution de l'emploi. Il participe à un groupe de travail sur la construction, la présentation et la diffusion d'indicateurs complémentaires au niveau du district, il travaille avec le coordonnateur du bassin pour la liaison école/entreprises, pour la réflexion sur l'évolution de la carte scolaire, pour la réalisation d'enquêtes sur la démographie scolaire.

Cependant, il n'est pas encore ressorti de tous ces travaux d'analyse critique de l'offre de formation dans le cadre de la ville, du district ou du bassin. Plus généralement, le travail du CIO est bien celui d'un observatoire qui compile les données par établissement ou par type d'établissement, dont les commentaires sont limités aux évolutions observées d'une année sur l'autre ou totalisées sur plusieurs années. Mais il ne produit pas d'étude explicative des phénomènes observés.

Seul des élus rencontrés, le maire de Louvroil évoque le CIO et les conseillers d'orientation car il « les a défendus » contre le projet de transfert à la Région.

6.3. Le coordonnateur de bassin

6.3.1. Organisation et activités du bassin d'éducation

Le coordonnateur du bassin Sambre-Avesnois est « administrateur scolaire » depuis trois ans. Il était antérieurement IEN AIS à Valenciennes depuis 1996. Il est installé à l'Hôtel de Ville d'Aulnoye-Aymerie et il dispose d'un secrétariat à temps plein (deux mi-temps).

Le bassin sert de cadre à un pôle « ressources humaines » composé d'une personne-ressource de proximité (qui fait partie du réseau DRH), d'une assistante sociale et d'un proviseur. En

outre, il y a un animateur de formation continue pour deux bassins. Le bassin sert aussi de cadre à la mission générale d'insertion qui est animée par un proviseur.

Le bureau du bassin comprend un IA-IPR, un IEN-ET, un IEN premier degré et les deux animateurs de district (qui sont deux principaux).

Les chefs d'établissement et leurs adjoints se répartissent dans les huit groupes de travail⁴², qui sont plus ou moins actifs selon l'actualité. Par exemple, l'an dernier il y a eu une réflexion sur les problèmes posés par la généralisation de la procédure d'affectation informatisée PAM qui n'a pas été reprise cette année. Autre exemple, le groupe sur la laïcité n'a pas été renouvelé.

Le coordonnateur définit son rôle comme celui d'une « interface » sans rôle hiérarchique : il organise les réunions, il fait vivre les groupes de travail, il suit la préparation de la rentrée.

➤ *Le travail est centré sur les liaisons inter-cycles*

Dans chaque circonscription, soit cinq sur le bassin, l'IEN et un principal animent un groupe de travail sur l'évaluation des compétences en français, mathématiques, langue vivante et informatique en vue de produire un document qui servira aux réunions d'harmonisation CM2/sixième.

Le même objectif, harmoniser les évaluations pour le passage de collège en lycée, se retrouve dans le groupe de travail qui réunit une dizaine de collèges et le lycée André Lurçat (qui avait été absent des travaux pendant deux ans) en vue de produire un document de liaison qui accompagnera le livret scolaire et qui servira à l'orientation. Le bassin est « expérimental » sur cette opération qui est suivie par les IPR.

Antérieurement, l'activité a porté sur la liaison école/entreprise : élaboration d'une brochure sur les différentes formes de stage en entreprise comportant la liste des entreprises partenaires, dont la diffusion va faire l'objet d'une réception à la CCI, mise en place avec l'UIMM de l'opération « Bravo l'industrie » qui a intéressé quatorze établissements.

➤ *Le passage des élèves de collège en lycée*

Le coordonnateur n'est pas très au courant des procédures et des problèmes posés. Il assiste à la réunion de préparation de rentrée pour les collèges sous la présidence de l'inspecteur d'académie adjoint chargé du bassin. Il n'y est pas question de la carte des formations, seulement des prévisions d'effectifs et des dérogations.

L'expérience des classes de troisième à projet professionnel a concerné tous les collèges et les lycées professionnels du bassin sauf ceux de Maubeuge. En revanche, l'expérimentation des classes de troisième à projet technologique intéresse sept collèges dont ceux de Maubeuge et le lycée Pierre Forest.

➤ *La préparation de la rentrée dans les lycées*

Le coordonnateur de bassin reçoit les prévisions d'effectifs du rectorat, il réunit les chefs d'établissement et il anime la discussion. Il n'est question que des effectifs, on ne discute pas

⁴² Liste des thèmes : liaison école/collège et évaluation 6°, liaison collège/lycée et grille de compétences 3°, liaison collège/LP et élèves issus de SEGPA, les dispositifs d'alternance, la liaison école/entreprise, la gestion des FIL, l'accompagnement de l'appel d'offres globalisé, le groupe de suivi des conseils de discipline.

de la carte des formations. Il assiste aux réunions de travail au rectorat et il y représente les chefs d'établissement. Ensuite, il leur renvoie l'information sur les intentions du rectorat. Les décisions sont prises par le recteur en petit comité et le secrétaire général vient les présenter en réunion de bassin au mois de janvier.

Le coordonnateur du bassin a son opinion sur la carte des formations, qu'il formule prudemment. Après avoir dit que la carte est « cohérente » et que le « gros souci » est celui de la baisse démographique qui « interroge sur certains établissements », il admet en regardant les tableaux détaillant les formations existantes dans le bassin (tableaux qu'il a lui-même conçus) que la cohérence est surtout « géographique » : il y a des établissements partout, surtout des LP, mais aussi des lycées dont l'existence devient problématique.

Par exemple, les deux lycées de Bavay et de Landrecies n'ont plus que quatre divisions de seconde, alors que quatre divisions de seconde vont être fermées dans les deux lycées de Maubeuge. En revanche, on a fermé des sections de comptabilité dans le bassin et on les a laissées au lycée Pierre Forest.

La question du maintien des LP se pose aussi, soit sous forme d'arbitrage entre un LP et une SEP, soit entre Maubeuge et Jeumont qui en est proche.

On remarque aussi que la répartition des formations entre les deux lycées de Maubeuge n'est pas cohérente : il reste des formations littéraires et tertiaires au lycée Pierre Forest qui devait être un lycée scientifique et technologique industriel alors que le lycée André Lurçat devait être le lycée tertiaire.

6.3.2. Remarques

Le cadre du bassin est apprécié comme cadre de développement de la coopération des personnels : chefs d'établissements et inspecteurs, mais aussi médecins scolaires, infirmières et assistantes sociales sur des projets communs. Le siège du bassin sert de lieu de rencontres.

Il sert aussi de cadre pour l'organisation de la formation continue des personnels. Par exemple, une conseillère principale d'éducation du lycée André Lurçat est correspondante de formation pour la formation des CPE dans le bassin. On apprécie la possibilité de demander des formations d'initiative locale dans le bassin.

Il semble que l'on attende beaucoup des travaux menés sur l'évaluation des compétences pour le passage des élèves du CM2 en sixième et de troisième en seconde.

Néanmoins, il est manifeste que le bassin joue un rôle limité dans l'évolution de la carte des formations. Cette situation ne tient pas seulement à l'origine du coordonnateur et l'on peut se demander si elle sera modifiée par la nomination d'un chef d'établissement formant tandem avec l'inspecteur coordonnateur. Il apparaît en effet que le bassin et son animateur ne jouent que le rôle qui leur est imparti par les autorités académiques.

On peut noter qu'il y a eu deux réunions distinctes sur la préparation de la rentrée, une pour les collèges et une pour les lycées, et qu'elles ne sont pas animées par les mêmes intervenants : les personnels du rectorat pour le bassin et les lycées, l'inspecteur d'académie adjoint pour les collèges.

Les conclusions des notes de visite des deux lycées sont concordantes :

Pour le lycée Pierre Forest : « Une recommandation peut être faite au rectorat, qui dépasse le simple cadre du lycée Pierre Forest, et concerne l'évolution de la carte de formation des lycées de l'académie. Le lycée s'interroge à juste titre sur l'évolution de son offre de formation : l'avenir des BEP tertiaires et de certains BEP industriels, la reconfiguration des bacs STI, le manque d'attractivité de certains BTS... A l'évidence, les discussions en réunion de bassin ne suffisent ni à éclairer les établissements ni à informer correctement le rectorat sur le choix des sections à supprimer, à restructurer ou à ouvrir. En période de baisse continue d'effectifs, ces choix sont pourtant stratégiques pour l'académie, car ils conditionnent la qualité des formations assurées dans les lycées, l'insertion des élèves et l'alimentation de l'enseignement supérieur. Le « dialogue stratégique » avec le rectorat autour de ces questions gagnerait à être revivifié ».

Pour le lycée André Lurçat : « Plus généralement, le thème de l'offre de formation dans le bassin n'est pas traité comme il devrait l'être : les diagnostics sont à peine esquissés (la diversification des formations professionnelles est insuffisante, l'offre au niveau IV est déficitaire), la réflexion sur l'évolution des structures pédagogiques des établissements n'est pas menée. Le coordonnateur de bassin ne s'y intéresse pas ou n'en a pas l'autorité, les chefs d'établissement ne peuvent pas parler contre leur établissement, le CIO ne fournit pas d'information utile à cette réflexion ».

6.4. Le rôle de l'inspecteur d'académie adjoint à l'IA-DSDEN du Nord, chargé de l'inspection académique de Valenciennes

Les fonctions de l'inspecteur d'académie adjoint à l'IA-DSDEN du Nord, chargé de l'inspection académique de Valenciennes (sic⁴³), n'ont pas fait l'objet d'une définition formelle, ni sur le plan fonctionnel ni sur le plan géographique. Il a une délégation générale de signature de l'inspecteur d'académie comme les autres inspecteurs d'académie adjoints, sans délimitation territoriale, et il est chargé de plusieurs dossiers transversaux, de portée départementale ou académique selon les cas.

Il est cependant aisé de définir son « territoire » à partir de « son » inspection académique de Valenciennes qui comprend les quatre bassins de Valenciennes, du Douaisis, du Cambrasis et de Sambre-Avesnois. Pour définir ses compétences territorialisées, il faut recenser les différentes missions et tâches administratives qu'il exerce soit à Lille, soit à Valenciennes où il dispose d'un bureau et d'un secrétariat.

6.4.1. Les fonctions de l'inspecteur d'académie adjoint

Sous l'autorité de l'IA-DSDEN, qui fixe au préalable le cadrage du travail (priorités et objectifs) et qui arbitre les cas particuliers, l'inspecteur d'académie adjoint prépare la prise de

⁴³ Cf. arrêtés du 15 juillet 2004 et du 5 décembre 2005 pris par le recteur de l'académie de Lille.

décision dans les domaines de compétences de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux :

- *Dans l'enseignement primaire* : son travail concerne essentiellement la « carte scolaire » et les dossiers interministériels (par exemple le plan de cohésion sociale). Il examine avec chaque inspecteur la situation des circonscriptions telle que préparée par le service de l'inspection académique, il fait des réunions d'IEN dans le cadre des bassins, il voit les élus, il soumet les situations les plus tangentes ou les plus délicates à l'arbitrage de l'inspecteur d'académie. Exemple : peut-on aller jusqu'à huit fermetures de classe à Maubeuge ?
- *Dans l'enseignement secondaire* :
 - Il participe à la gestion des personnels de direction (avis pour la titularisation, lettre de mission, évaluation et préparation de l'avis pour les mutations).
 - Pour la gestion des collèges, il s'agit essentiellement de la préparation de la rentrée scolaire, c'est-à-dire du travail avec les services de l'inspection académique et avec les chefs d'établissement sur les prévisions d'effectifs, sur la mise en œuvre des décisions de cadrage prises par l'inspecteur d'académie pour le calcul de la dotation horaire globale, sur les mesures à prendre dans la carte des langues et des options. Par ailleurs, l'inspecteur d'académie adjoint conduit la procédure des dérogations pour l'entrée en sixième.
 - En ce qui concerne les lycées, le rôle des inspecteurs d'académie adjoints est réduit. Jusqu'alors, ils participaient aux réunions de préparation de rentrée au rectorat mais pas aux réunions dans les bassins. Ils ne sont pas consultés sur la carte des formations, leur intervention en réunion porte essentiellement sur le climat général dans le secteur géographique et sur la montée des effectifs des collèges. Ils ne sont pas informés des décisions prises bien qu'ils soient amenés à gérer les conflits locaux sur la mise en œuvre de celles-ci.

6.4.2. *Le rôle territorial de l'inspecteur d'académie adjoint*

Cette situation devrait évoluer avec les modifications introduites en 2005 par le recteur : désormais toutes les réunions de bassin devront être signalées à l'IA-DSDEN et donc à l'inspecteur d'académie adjoint concerné. Celui-ci pourra donc se rendre aux réunions qui l'intéressent et, à partir des informations données localement sur la préparation de rentrée, former et formuler son avis.

Cela reste cependant une affirmation très indirecte du rôle de l'inspecteur d'académie dans la préparation de rentrée des lycées bien que ses adjoints aient une connaissance des situations locales à faire valoir. En effet, il y a un inspecteur de l'information et de l'orientation par secteur géographique confié à un inspecteur d'académie adjoint, lequel peut travailler sur toutes les données de l'orientation et sur l'analyse de l'affectation, notamment sur le bilan des premiers vœux et sur les suites d'études.

C'est ainsi que l'inspecteur d'académie adjoint de Valenciennes évoque trois effets « pervers » des procédures actuelles pour expliquer le déséquilibre des évolutions des effectifs entre les établissements :

1. En ce qui concerne les collèges, la méthode des flux apparents utilisée pour les prévisions d'effectifs conforte les capacités d'accueil existantes, même si elles sont supérieures aux besoins du secteur de recrutement du collège. Ensuite les dérogations sont accordées en fonction des capacités d'accueil disponibles des établissements.
2. Les lycées ne sont pas sectorisés géographiquement d'après l'adresse des élèves, conformément à la réglementation, mais d'après les collèges d'origine des élèves, ce qui s'ajoute à la méthode des flux apparents, comme pour les collèges, pour conforter les déséquilibres d'effectifs entre des établissements concurrents.
3. En outre, la procédure PAM intégrant les demandes de dérogation en même temps que les demandes d'affectation de secteur, le paramétrage peut aboutir à ce que des élèves bien notés prennent la place d'élèves moins brillants, lesquels renoncent à aller dans un lycée éloigné et vont au LP voisin.

Il apparaît donc que les procédures de prévision d'effectifs et d'affectation des élèves ont leur part dans la répartition déséquilibrée des effectifs entre les collèges de Maubeuge et entre les lycées et les LP du district.

C'est un autre aspect de l'approche territoriale que l'inspecteur d'académie adjoint pourrait faire valoir si son rôle territorial n'était réduit à quelques missions de « proximité » comme la gestion des conflits et la relation avec les élus, la réception des délégations, le traitement des dossiers interministériels avec les sous-préfets et les partenaires de projets tels que l'ouverture d'une section internationale.

L'animation de la liaison collège-lycée est restée limitée jusqu'à présent, son influence dans le bassin étant minime. Il en résulte que « la première voie d'orientation en fin de seconde est celle du redoublement/réorientation ». Dans le cadre du district, il a pu prendre des initiatives et animer des actions communes aux établissements, par exemple sur les indicateurs de pilotage de l'aide individualisée en collèges et lycées, sur la liaison collèges/lycées avec les « élèves ambassadeurs », sur le co-financement des dispositifs relais par les collèges qui sont établissements d'origine, indépendamment des nombres d'élèves envoyés dans le dispositif.

6.4.3. Le point de vue de l'inspecteur d'académie adjoint sur la situation de Maubeuge

Son appréciation sur le premier degré n'est pas positive. Il évoque la succession des IEN.

La préscolarisation n'est pas assez importante en milieu défavorisé. Il n'y a pas assez de demande, pas assez non plus de taux de présence dans les écoles. La maternelle est encore trop considérée comme une garderie (y compris par les enseignants eux-mêmes ?).

Dans l'enseignement élémentaire, il est préoccupé par l'absentéisme des élèves et par l'importance du déficit en mathématiques.

Sur les collèges, il estime qu'il n'y a pas assez de pilotage de l'aide individualisée. La croyance dans l'efficacité des groupes allégés reste forte. On « met le paquet » en sixième, mais on ne fait plus rien ensuite, jusqu'à SOS brevet en troisième.

Les liaisons école/collège existent surtout en ZEP. La liaison collège/lycée n'existe pas sauf pour la technologie au lycée Pierre Forest.

Les collèges (comme les lycées) créent du découragement chez les élèves. On ne travaille pas assez sur l'absentéisme, on le gère, on fait plus de remédiation que de prévention. Les enseignants manquent d'ambition. En particulier la constitution de classes à « hétérogénéité modulée » n'a jamais fait l'objet d'une analyse fine, les principaux restent au niveau du ressenti des enseignants.

A propos des lycées, il rappelle la succession des proviseurs au lycée André Lurçat, aux effets dramatiques sur un établissement récent qui n'a pas d'histoire, et plus généralement l'absence de mobilité de certains chefs d'établissements : celle-ci est facilitée par le peu d'attractivité de ce territoire et parfois elle s'appuie sur l'activité en tant qu' élu local⁴⁴.

Il ne nie pas l'élitisme de certains établissements de Maubeuge, tout en y voyant l'effet désastreux de la publication dans la presse du palmarès des établissements dont les établissements privés occupent la tête. Donc de nombreux établissements du second degré constituent des classes à « hétérogénéité modulée » qui sont en fait des classes de niveau pour améliorer les résultats de l'établissement aux examens.

Ce qui différencie les établissements privés des établissements publics dans la composition sociologique des familles des élèves, c'est surtout le nombre de chômeurs. La valeur travail n'est pas assez présente dans les établissements publics.

Sur la carte des formations, il admet que les formations professionnelles dans le bassin pèsent sur le recrutement des secondes de lycée, en ajoutant qu'il est difficile de faire changer les représentations, même pour certaines formations attractives. Par exemple, un seul élève du bassin a fait un premier vœu pour la section hôtellerie du lycée d'Avesnes. Il évoque aussi le « petit lycée de Bavay » et les oppositions politiques locales qui sont très fortes sur ce territoire.

Son action dans les lycées vise l'amélioration des résultats de la seconde par le rapprochement des professeurs des classes de troisième et de seconde pour lutter contre l'échec en fin de seconde. Il va tirer parti de sa mission académique sur l'opération de soutien à l'excellence pour demander aux deux lycées de Maubeuge de monter une opération commune.

*
* *
*

En conclusion, le rôle que l'inspecteur d'académie adjoint peut jouer dans un cadre territorial infra-départemental, en l'occurrence celui de la ville de Maubeuge, est potentiellement important car il est le seul à avoir une vision transversale des niveaux d'enseignement et à exercer, au nom de l'IA-DSDEN, des compétences intéressant la préparation de la rentrée scolaire et la gestion des flux d'élèves. Cependant son influence réelle sur le système éducatif local est limitée :

⁴⁴ Je note pour ma part qu'une telle situation est aussi un facteur d'inégalité entre les établissements, compte tenu de l'influence qu'un chef d'établissement élu local peut exercer en faveur de « son » établissement, au détriment des autres.

- Dans le premier degré par le cloisonnement de la gestion des postes et des personnels : il faudrait formaliser le pilotage des circonscriptions pour qu'il y joue un rôle.
- Dans le second degré par une certaine timidité dans le pilotage des collèges et par l'exclusion jusqu'à présent des inspecteurs d'académie de l'animation des bassins et du pilotage des lycées.

On peut d'ailleurs se demander qui s'occupe de ce pilotage dans l'académie, qui, au rectorat, suit les bassins ?

- **Le point de vue des élus**

Les élus rencontrés se sont exprimés sur les différents niveaux d'enseignement en fonction des compétences municipales, de leur participation aux conseils d'administration des collèges et des lycées et de leurs responsabilités en tant que vice-président du conseil général pour le maire de Maubeuge et conseiller régional pour un autre maire.

- *La politique de la Ville à l'égard des écoles*

Selon le maire adjoint chargé de l'éducation, les travaux les plus urgents portaient sur les bâtiments. Désormais, il va pouvoir s'occuper des travaux intérieurs sur la décoration et de la restauration : la cuisine centrale est à refaire.

Le maire adjoint a aussi des idées sur les activités périscolaires (cf. supra page 11 ses propos sur les difficultés rencontrées avec les personnels enseignants à ce sujet), et une opinion sur les résultats scolaires : il trouve qu'on fait trop d'informatique dans les écoles, que les élèves sont plus intelligents qu'on ne pense. Il y a aussi le problème des parents qui ne parlent pas bien français et qui s'efforcent de parler en français à leurs enfants alors qu'ils feraient mieux de parler leur langue maternelle, les enfants seraient bilingues au lieu d'entendre du mauvais français.

- *En ce qui concerne les collèges*

L'opinion des élus sur les collèges est bonne. Elle se fonde d'abord sur l'état des bâtiments : le collège Budé est neuf, le collège Coutelle a eu une belle rénovation, le collège des Epinettes est un « Pailleron » rénové. Reste le collège Vauban pour lequel il y a tout un dossier de rénovation qui est bien engagé.

L'appréciation se fonde aussi sur la connaissance des difficultés rencontrées par les collèges dans les quartiers difficiles. On estime qu'ils font « du très bon travail », qu'il y a peu de conflits internes malgré l'environnement.

Quant à la mixité sociale et aux nouvelles compétences du conseil général sur la sectorisation des collèges, elle est plus ou moins présente dans la réflexion des élus : le maire de Louvroil n'en a pas entendu parler et se déclare avant tout opposé au regroupement des petits collèges (« Il ne faut pas mettre deux misères ensemble »). En revanche le maire de Maubeuge est tout à fait conscient du durcissement de clivages sociaux, mais il n'envisage pas non plus de remédier à la situation par la fermeture d'un collège ou par la modification de la sectorisation. La réintroduction d'une certaine mixité sociale n'est envisagée que sous l'angle de la rénovation urbaine et de l'action sur l'habitat.

Il n'est pas du tout question de la gestion interne à l'éducation nationale des flux d'élèves par les prévisions d'effectifs et les dérogations.

➤ *En ce qui concerne les lycées et la carte des formations*

Les élus ont une vision plus critique sur les lycées que sur les collèges : ainsi le lycée André Lurçat est-il décrit comme « une belle entité qui ne sait pas se mettre en valeur », ce qui est bien vu. Le lycée Pierre Forest, quant à lui, « ne marche pas mal » mais il ne met pas en valeur les filières technologiques.

La présence des établissements privés est diversement appréciée : positivement par l'élus qui en reconnaît le rôle de recours pour les élèves en difficultés, négativement par celui qui n'y voit que la tentative de « maintenir une caste ». L'existence d'une « filière élitiste » au sein du système public n'est pas perçue de la même façon mais plutôt comme la conséquence de la baisse démographique et des efforts faits par chaque établissement pour garder ses élèves. Un élu dit à ce propos : « Chacun sauve les meubles. C'est comme dans les écoles primaires, il y a des « bagarres de chien » pour garder ses élèves, pour sauver sa classe ».

Les élus ont peu à dire sur la carte des formations. Ils en connaissent la diversité, la richesse, la proximité. L'insuffisance des transports collectifs est évoquée. L'existence d'un comité de réflexion qui « travaille sur de nouvelles filières à proposer » est mentionnée, en même temps que l'inaction de la Chambre de commerce et d'industrie dans ce domaine.

En revanche, l'insuffisance de l'offre d'enseignement supérieur est dénoncée avec vigueur comme une position de principe (« Le seul manque criant, celui de l'Université alors qu'on est dans l'arrondissement le plus jeune du département »), ou dans le cadre d'une réflexion sur le développement de la ville en relation avec la hausse nécessaire des niveaux de formation et des qualifications.

➤ *Sur le fonctionnement du système éducatif local*

Les élus, tout en reconnaissant les qualités des établissements et des enseignants, expriment une certaine difficulté de communication avec le système éducatif, qui, pour l'un, touche à des problèmes concrets tels que l'absence de coordination du calendrier des conseils d'administration des établissements⁴⁵, pour l'autre est plutôt d'intuition (« L'éducation, c'est très fermé, ce n'est pas facile d'y entrer. »), pour le troisième relève du manque d'interlocuteur pour les ambitions de la ville en matière d'éducation et de formation : il ne semble pas que la communication existe avec les chefs d'établissement et les responsables de l'éducation nationale dans ce domaine.

A l'inverse, il ne semble pas que personne ait attiré l'attention des élus sur la contradiction existant entre le maintien de toutes les structures d'accueil dans l'enseignement professionnel, qui a pour effet de diminuer le nombre de lycéens, et leur souhait d'augmenter le nombre d'étudiants dans les formations post-bac.

Les élus se soucient des enseignants, notamment sous l'angle de leur instabilité et de ce que la Ville peut faire pour lutter contre l'excessive rotation des jeunes enseignants : logement, attractivité culturelle de la ville. Mais les enseignants n'ont pas connaissance des analyses et des ambitions de la Ville dans le domaine de l'éducation nationale. Une information ciblée sur les chefs d'établissements et sur les enseignants serait utile.

⁴⁵ « On est prévenu huit jours avant et en outre les CA sont réunis aux mêmes dates, ce qui ne favorise pas la participation des élus et des parents d'élèves qui ont plusieurs conseils le même jour ».

7. Conclusions

7.1. Résumé des constats

La gestion du système éducatif est basée sur l'unité école ou établissement. Cette étude menée sur la ville de Maubeuge met en évidence les inconvénients de cette gestion et les lacunes résultant de l'absence de pilotage territorial de l'éducation nationale, qui apparaissent plus visiblement par comparaison avec l'institution d'enseignement privé qui fonctionne comme un « sous-système » éducatif.

7.1.1. *Les défauts de la gestion par établissement*

Les procédures de gestion centrées sur les établissements ont pour effet d'aggraver les difficultés des établissements et d'amplifier leurs antagonismes pour donner ce que l'on observe à Maubeuge :

- l'existence d'une « filière d'excellence » occulte, que permet l'absence d'intervention de l'autorité académique sur l'organisation pédagogique interne des collèges et que soutient la cristallisation des dérogations⁴⁶ ;
- l'absence d'achèvement de la partition des deux lycées et l'effondrement de leur potentiel concomitant avec le maintien de capacités de formation professionnelle excédentaires dans le district.

En ce qui concerne la gestion des personnels enseignants, elle s'avère inadaptée aux établissements difficiles : ce n'est pas tant à cause de la jeunesse et de l'inexpérience des enseignants qui y sont nommés, car l'étude menée par les IA-IPR montre qu'elles sont sans relation avec la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves, qu'en raison de la fatigue due à l'éloignement de la capitale pour ceux qui font le trajet tous les jours et de la fragilité des projets pédagogiques due à la rotation trop rapide des enseignants. Un élu exprime l'opinion que les enseignants devraient être nommés pour trois ans minimum.

7.1.2. *Les inconvénients de l'absence ou de l'insuffisance de pilotage territorial*

La gestion des flux d'élèves est le résultat de prévisions démographiques et de procédures qui amplifient les évolutions au lieu de les guider. Il n'existe pas de zone de réflexion commune aux établissements de la ville sur les parcours de leurs élèves : le bassin est trop vaste ; le CIO suit les parcours individuels, récapitule les évolutions mais n'anime pas de réflexion sur la gestion collective des flux d'élèves.

En ce qui concerne la conduite des enseignants, l'animation pédagogique au sein des REP et du bassin porte sur les liaisons intercycles, ce qui n'est pas à regretter bien au contraire, d'autant que la participation des établissements reste inégale. Mais l'étude des IA-IPR montre que les enseignants, sauf exception, ne demandent pas assez aux élèves, que ce soit en cours et en devoirs à faire ; ils ont une approche trop « techniciste » de l'enseignement, trop appuyée sur une conduite de cours en forme de liste de consignes, pas assez exigeante sur la réflexion, sur la formation intellectuelle et culturelle ; ils ne font pas travailler les élèves sur les lacunes constatées dans le cadre de l'évaluation à l'entrée en sixième ; ils n'échangent pas assez sur leurs pratiques.

⁴⁶ Voir la carte des LV1 qui n'a pas été étudiée.

Il faudrait une coordination des enseignants beaucoup plus étroite et suivie, au sein d'une même discipline et, dans les établissements, entre les disciplines, en vue d'aligner les exigences des enseignants sur le niveau le plus élevé et non sur l'anticipation pessimiste des capacités des élèves.

En ce qui concerne la conduite des établissements, on a pu observer l'excessive fragilité d'établissements qui sont très éloignés des autorités académiques et dans la dépendance de leur chef : l'effet est visible, positif ou négatif, d'un nouveau proviseur, ou de l'excès de stabilité d'un principal surtout quand elle est liée à une influence politique locale. Il est aussi noté que le pilotage des établissements est peu suivi, que les liaisons entre les niveaux se font au gré des individualités. La crise traversée par Maubeuge aurait nécessité un pilotage rapproché par les autorités académiques.

Enfin la communication avec les élus paraît très insuffisante, au niveau global comme dans chaque établissement.

Insuffisante aussi, pour ne pas dire inexistante, est la communication avec les établissements d'enseignement privé, bien que les établissements publics se positionnent par rapport à ces établissements. Le thème de la concurrence de l'enseignement privé inspire des choix pédagogiques et des comportements qui vont jusqu'à transformer des établissements publics en caricatures d'établissement privé, cependant que les établissements privés réussissent auprès des élèves et des familles par des dispositions internes qui ne seraient pas déplacées dans les établissements publics.

7.1.3. Le « sous-système » de l'enseignement privé

En effet, les résultats obtenus par l'Institution Notre-Dame de Grâce ne sont pas imputables seulement aux caractéristiques des familles des élèves (cf. les taux attendus). D'autres facteurs interviennent :

- « L'effet système » de l'institution qui associe dans une même direction l'école, le collège et le lycée, ce qui donne une grande cohérence à l'encadrement pédagogique et à la continuité du suivi de l'élève.
- L'accord sur un projet éducatif qui dépasse la « question des moyens » pour mettre en évidence la façon dont les moyens sont mis en œuvre.
- L'existence de profils d'emploi comme ceux des « professeurs relais », responsables de niveau, qui encadrent les équipes pédagogiques et finalisent le travail des élèves par des productions d'envergure.

Extrait de la note de synthèse des IGEN :

« La différence constatée avec le collège Notre-Dame de Grâce du point de vue des résultats ne tient pas uniquement à la meilleure répartition des catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves. La qualité de l'enseignement y est supérieure, malgré des moyens plutôt inférieurs (en particulier en ce qui concerne la taille des classes d'une part et les équipements informatiques d'autre part). Ceci n'est pas dû à une meilleure qualification initiale des professeurs mais à plusieurs facteurs : il règne ici plus qu'ailleurs un esprit d'établissement, un partage de responsabilité effectif entre les différents professeurs et l'équipe administrative. Les professeurs, plus confirmés, sont très attachés aux progrès et à la formation de leurs élèves et ils s'y emploient : les devoirs sont nombreux, les corrections sont soignées, les annotations

pertinentes et individualisées. Les réunions de concertation sont nombreuses, la remédiation, quand elle est nécessaire, est organisée avec plus d'efficacité qu'ailleurs en raison de la meilleure connaissance des élèves et de la disponibilité des enseignants ».

A contrario, l'exemple du Lycée Notre-Dame du Tilleul montre que l'enseignement privé n'est pas exempt d'isolement et de pauvreté pédagogique et qu'il peut aussi servir d'exutoire aux établissements, publics et privés, du district.

7.2. Recommandations

Il n'est pas nécessaire de développer longuement les recommandations intéressant les établissements de Maubeuge, qui découlent naturellement des constats déjà portés à la connaissance des responsables des établissements et des autorités académiques, d'autant que certaines situations ont évolué au cours des deux années scolaires et que des mesures ont été prises sur la carte des formations dans les deux préparations de rentrée scolaire, lesquelles confirment les constats initiaux.

En revanche, la nouveauté des questions posées par l'approche territoriale du système éducatif à Maubeuge justifie que l'on reprenne ici les recommandations qui sont dans la suite logique des remarques et questions posées tout au long de cette note pour les expliciter. Quatre rubriques sont concernées.

7.2.1. La gestion des élèves

Sont à regrouper ici toutes les remarques relatives à la gestion collective et individuelles des élèves.

En ce concerne la gestion collective, les méthodes de prévision des effectifs et les procédures d'affectation des élèves dans les établissements sont à modifier pour lutter contre l'élitisme observé à Maubeuge. Pourquoi attendre des élus qu'ils modifient la sectorisation des collèges si la gestion de l'administration académique a pour effet d'accentuer les inégalités entre les établissements ?

En ce qui concerne les élèves en grande difficulté, il paraît nécessaire de clarifier les relations entre les établissements et d'abord d'affiner l'étude des transferts d'élèves en cours d'année scolaire ou en cours de scolarité entre les établissements, publics et privés, collèges et lycées. Les inspecteurs ont noté l'absence de suivi du devenir des élèves par les établissements, les nombres importants de sorties de certains établissements, le rôle joué par le lycée Notre-Dame du Tilleul, comme autant d'indices d'un traitement éventuel de l'échec scolaire par l'exclusion. Il convient de faire la clarté sur ce fonctionnement en partie « occulte » du système éducatif, qui est le pendant d'un élitisme également « occulte » mais lisible dans les structures pédagogiques et dans les résultats des élèves.

7.2.2. L'éducation prioritaire

Les remarques formulées sur les différences d'activité entre les REP, sur l'insuffisance de l'évaluation dans les établissements, sur l'absence de réflexion collective dans la zone géographique, renvoient à la faiblesse de l'animation locale de la politique d'éducation prioritaire. On peut espérer que, dans l'académie de Lille, la relance de cette politique passe par la responsabilisation de ses cadres territoriaux sur les zones les plus défavorisées,

responsabilisation sans laquelle on ne voit pas pourquoi la rédaction, l'animation et l'évaluation des « contrats » de réussite seraient plus exigeantes et plus précises sur les objectifs et sur les actions prévues en contrepartie des moyens exceptionnels mis en œuvre qu'elles ne l'ont été jusqu'à présent.

En outre, la négociation sur ces contreparties devrait aborder des points nouveaux par rapport aux précédents contrats. Il faut en effet approfondir l'étude de la relation entre les résultats des élèves d'une part et, d'autre part, la gestion et l'encadrement des personnels enseignants car les observations faites sur l'enseignement primaire et dans les collèges montrent que, même dans les REP et/ou les collèges actifs, l'action menée n'arrive pas à corriger les inégalités scolaires qui sont en relation avec les inégalités socioculturelles. Deux points ont retenu l'attention des inspecteurs :

1. L'excessive mobilité des enseignants dans les quartiers les plus difficiles : il faudrait expérimenter une affectation pluriannuelle « contractuelle » pour corriger les effets dévastateurs d'une gestion des affectations fondée sur le barème du mouvement des personnels.
2. L'insuffisante exigence des enseignants eux-mêmes à l'égard de leurs élèves, dont les difficultés culturelles sont admises plutôt que combattues : il faudrait un encadrement pédagogique spécifiquement ciblé, au moins temporairement, sur la zone de Maubeuge.

7.2.3. L'offre de formation

Rationaliser la carte des formations dans le bassin, animer la concertation des chefs d'établissement dont il est illusoire d'attendre qu'ils parlent contre « l'intérêt de leur établissement », ouvrir le dialogue avec les élus sur l'offre de formation et sur l'évolution des établissements ne sont pas des propositions d'une grande nouveauté.

Ce qui peut être novateur, c'est d'attirer l'attention sur les effets de l'absence de décision dans le contexte de baisse démographique rapide que connaît le district de Maubeuge, notamment sur la contradiction entre la volonté affichée de développer l'enseignement supérieur et le maintien de capacités de formations professionnelles correspondant aux caractéristiques socioprofessionnelles du territoire, et, plus généralement, sur ce qu'il faudrait entendre par « aménagement du territoire » en matière d'enseignement secondaire.

La préférence donnée à l'enseignement professionnel dans la gestion de la carte des formations du district de Maubeuge peut être évidemment présentée comme répondant à la demande des familles et des jeunes pour les formations de « proximité ». Elle entretient, pour reprendre la formule du CEREQ⁴⁷, la « corrélation entre, d'une part, la morphologie sociale et la structure productive d'un territoire et, d'autre part, la construction du parcours des jeunes ».

Mais on peut s'interroger sur la portée de ces choix pour l'avenir des jeunes et de la zone. Le maintien de capacités de formation existantes, au nom de l'aménagement du territoire, ne fait-il pas obstacle à l'évolution de ce territoire ?

Selon le CEREQ, « les spécificités socioéconomiques des territoires dessinent les contours d'espaces bien différenciés dont le parcours scolaire des jeunes porte également la marque ». Ces espaces sont identifiés par le CEREQ en six grands types de territoires. Par ses

⁴⁷ Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. BREF n° 228 mars 2006. CEREQ.

caractéristiques économiques et scolaires, la zone de Maubeuge appartient au type de la zone d'industrie en difficulté : « Les problèmes d'emploi y sont sévères et durables. Néanmoins la tradition des études professionnelles reste vivace...[...]. Les jeunes restent nombreux à suivre une spécialité de la production et plus qu'ailleurs ils préfèrent la voie scolaire à l'apprentissage ainsi qu'il est de tradition dans le Nord de la France. La proportion de jeunes quittant les bancs de l'école sans qualification est dans ces zones préoccupante. Elle atteint en effet les 9 % ».

Complétant l'analyse du CEREQ, une récente note du ministère de l'éducation nationale⁴⁸ prend en compte la diversité de l'offre de formation, sous statut scolaire, public et privé, et par apprentissage. La thèse est que la diversité augmente les niveaux de sortie des élèves, à l'inverse, « l'offre de formation, lorsqu'elle s'ajuste à la structure sociale dominante de l'académie, n'est pas suffisante pour améliorer les niveaux de sortie des élèves. [...] Dans les régions à forte tradition ouvrière, l'offre en CAP et BEP continue à prédominer sur le développement de l'enseignement général et technologique et la réussite au baccalauréat y est peu élevée. [...] Cependant, lorsque l'offre par voie d'apprentissage est élevée et qu'elle est associée à une offre sous statut scolaire, les élèves sortent davantage au niveau du CAP ou du BEP, et moins souvent sans qualification. Lorsqu'elle est en revanche dispensée sous statut scolaire, on sort plus sans un niveau de qualification reconnue qu'avec le niveau CAP ou BEP. On voit ainsi que, si l'offre s'ajuste bien aux souhaits des familles, là aussi proposer l'alternative de l'apprentissage en plus de la voie professionnelle classique augmente les possibilités de se former, en particulier dans des secteurs professionnels implantés localement, et donc les chances de sortir avec un niveau de qualification de type CAP ou BEP ».

Quelles que soient les questions à poser et les solutions à promouvoir, le dialogue avec les élus et avec les chefs d'établissement sur l'évolution nécessaire de l'offre de formation est à restaurer, sachant qu'il ne sera pas facile à conduire, ne serait-ce que pour associer les établissements privés à la concertation locale sur l'offre de formation ou pour parler du développement de l'apprentissage.

7.2.4. La conduite locale du système éducatif

La conduite locale du système éducatif est parcellaire. Il y a des interventions des autorités académiques dans la gestion du système, organisées par niveau d'enseignement ou par type d'établissement, il n'y a pas à proprement parler de conduite locale du système éducatif.

Le bassin d'éducation a été inventé pour pallier certains défauts de la gestion centrée sur chaque établissement et pour développer les relations entre les établissements et entre les niveaux d'enseignement.

⁴⁸ Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire. Note d'information 06-15 mai 2006. Direction de l'évaluation et de la prospective. MENESR.

Il s'avère que cette solution n'est pas suffisante pour trois raisons, rapidement résumées :

1. L'aire géographique du bassin est trop vaste. On n'y traite pas des problèmes propres aux écoles et établissements de Maubeuge, qu'il s'agisse de l'éducation prioritaire, de la gestion des flux d'élèves ou de la concurrence des lycées. Il convient de retenir pour l'étude de ces questions la zone géographique concernée qui peut être, selon le cas, le collège et son secteur de recrutement, l'ensemble des collèges de la ville, l'ensemble des lycées du district, et, pour une vision d'ensemble du système éducatif local, le « site ». Cette notion de « site » géographique a guidé l'organisation des visites sur le terrain dans le cadre de l'évaluation de l'académie de Rouen. Ce peut être un territoire rural, ce peut être une agglomération, ici c'est la ville de Maubeuge.
2. Quelles que soient les formules expérimentées pour l'animation des travaux dans le bassin, aucune ne fournit de solution satisfaisante quand il faut traiter les problèmes à un niveau supérieur à celui des établissements. Ce n'est pas une question de bonne ou mauvaise volonté des uns ou des autres, c'est surtout une question de légitimité dont le bassin ne fournit pas le support.
3. L'autorité académique la plus proche pour intervenir en position légitime d'autorité (c'est le cas de le dire) est l'inspecteur d'académie adjoint et ce n'est pas la solution retenue dans l'académie de Lille en raison d'une part de la conception initiale des bassins, directement rattachés au recteur, et d'autre part de la non-intervention des inspecteurs d'académie dans la gestion des lycées.

La seule recommandation qui peut être faite dans ce contexte est celle de l'expérimentation : par application à la ville de Maubeuge d'une démarche d'animation territoriale, d'élaboration d'un projet de « zone territoriale d'éducation », partant d'une analyse partagée entre les chefs d'établissement avec l'aide du CIO sur les résultats des élèves, proposant des objectifs de gestion des flux d'élèves et des capacités d'accueil, sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie adjoint en charge du secteur.

Si cette démarche doit être mise en œuvre, elle pourrait s'accompagner – autre suggestion – de l'expérimentation d'une instance de concertation locale avec les élus pour traiter des questions communes aux niveaux d'enseignement telles que l'aide aux élèves, l'utilisation du temps non scolaire, l'accueil des enseignants, la coopération dans le domaine culturel, sportif, international. Cette instance serait animée conjointement par le maire et par l'inspecteur d'académie adjoint et pourrait être élargie au district pour l'étude de l'offre de formation.

Le district de Saint-Omer (Nord)

Visites effectuées en janvier et février 2006

par Philippe Claus (IGEN)

Les inspecteurs généraux ont étudié les principaux indicateurs de ce district et confronté cette analyse avec des observations de terrain. Dans le premier degré : visite de trois écoles (une maternelle et une élémentaire urbaine), un regroupement intercommunal rural et deux circonscriptions (Saint-Omer 1 et 2). Dans le second degré : réunion des personnels de direction du district, entretien au CIO avec la directrice et une COP, visite du collège de Théroüannes et du Lycée professionnel Durand de Saint-Omer. Les évaluateurs ont aussi rencontré le sous préfet de Saint-Omer, le maire de la ville et celui d'Arques, président de l'association des maires du Pas-de-Calais.

Le district de Saint-Omer qui correspond à l'arrondissement du même nom est une entité territoriale très originale. Un pays faussement rural qui abrite le plus fort taux d'ouvriers de la région Nord Pas-de-Calais (mono industrie de l'entreprise familiale Arques International). C'est aussi un espace où la réussite scolaire est bien plus grande qu'ailleurs et qui semble à l'abri des violences que connaissent de nombreux autres établissements scolaires.

L'histoire de la ville est marquée par trois périodes florissantes qui ont forgé les mentalités :

- le XIII^{ème} siècle, Saint-Omer est un port avancé du royaume de France ; une ville de marchands, soldats et moines ;
- le XVII^{ème} siècle, la ville bénéficie des largesses du royaume et est un bastion avancé de la contre réforme jésuite ;
- 1960-1990 ; les heures de gloire de la cristallerie.

La ville de Saint-Omer se dépeuple de ses classes moyennes vers la campagne proche, les logements du centre, souvent exigus, et quelque fois insalubres sont loués à des familles défavorisées. Le début de la crise de la cristallerie se ressent déjà sur les commerces de la ville (baisse de revenus liés à la baisse des primes). Le patrimoine très riche de Saint-Omer est lourd à entretenir et le tourisme n'est que de transit.

1. L'École dans l'arrondissement

Les élèves ne posent pas de problèmes mais ont une forte tendance à abandonner leurs études. La cristallerie même si elle ne recrute plus, même si elle s'apprête à réduire sa capacité de 2700 emplois reste omniprésente dans les mentalités.

Dans le premier degré, les élus ont un grand respect pour les institutions et la carte scolaire a toujours été acceptée, mais quelques difficultés sont notées cette année, car on touche à l'accueil des plus petits. L'école primaire, la « communale », reste la fierté des maires ruraux.

Les relations avec les écoles et les inspecteurs du premier degré sont bonnes, les mesures de carte scolaire comprises.

Pour le président de l'association des maires, la politique de l'éducation nationale manque de lisibilité : « réseau d'écoles, une priorité vite abandonnée ; scolarisation des deux ans, variable d'ajustement, carte scolaire à la calculette »...

L'intercommunalité est difficile dans l'Audomarois où les maires refusent encore massivement de perdre la compétence scolaire. Au local des relations de confiance réciproques qu'un revirement brutal dans la scolarisation des tout petits pourrait ternir.

2. Carte d'identité du district scolaire

2.1. Effectifs scolaires et caractéristiques sociales

Le district représente environ 9 % des élèves du Pas-de-Calais. L'évolution des effectifs est comparable aux moyennes départementales : une légère reprise dans le premier degré depuis deux ans, une poursuite de l'érosion dans les collèges et les lycées

Premier degré

	2004-2005		2005-2006	
	District	Pas-de-Calais	District	Pas-de-Calais
Maternelle	6.281	61.778	6.276	62.025
Élémentaire	7.989	84.645	8.046	85.442
TOTAL	14.270	146.423	14.322	147.467

Second degré

	2002-2003		2005-2006	
	District	Pas-de-Calais	District	Pas-de-Calais
1 ^{er} cycle	5.351	68.613	4.970	62.633
LEGT	3.180	32.634	2.884	29.979
LEP	2.108	23.806	1.971	23.240
Post-bac (lycée)	513	6.057	465	5.893

A noter : la part plus faible des élèves scolarisés dans les formations post-bac, dans le district.

Les **caractéristiques sociales du district sont trompeuses**. Selon les catégories socioprofessionnelles des collégiens, on pourrait conclure à un district en difficulté (71,8 % de PCS défavorisés, contre une moyenne de 64,4 % dans le département). Ces chiffres ne traduisent pas la réalité. Le district compte moins de « Rmistes » et moins de boursiers (tranche supérieure) que le reste du département. Il s'agit d'une population ouvrière active (moins de chômeurs) que les catégories sociales de l'INSEE décrivent mal.

2.2. Les résultats scolaires

Les indicateurs de réussite des élèves sont positifs, tant à l'issue de la scolarité élémentaire qu'à la fin du collège :

- les scores globaux aux évaluations à l'entrée en classe de sixième sont régulièrement supérieurs aux moyennes départementales tant en français qu'en mathématiques (en 2005, 63,90 dans le district en français par rapport à 59,73 pour le département ; en mathématiques, 62,83 contre 58,62) ;
- on retrouve des écarts comparables au niveau des résultats au DNB, tant pour les épreuves ponctuelles que dans le cadre du contrôle continu (session 2005, 82,86 % de réussite contre 78,66 pour le département).

Les taux de redoublement sont faibles : à titre d'exemple, 2,25 % en moyenne au collège dans le district contre 3,33 pour le département.

Ces résultats satisfaisants de la scolarité obligatoire ne se traduisent pas totalement au niveau du devenir des élèves au lycée: en fin de troisième, ils ne sont que 53,90 % à intégrer une seconde GT (2 % de plus que les moyennes départementales, ils sont 35,43 % à s'orienter vers l'enseignement professionnel (0,80 % de moins que la moyenne départementale). En fin de seconde GT, l'originalité du district est totalement gommée : 51,26 % des élèves se retrouvent en première générale (51,31 au niveau du département), cependant plus en S qu'ailleurs ; et 28,96 % en première technologique (24,56 pour le département. Les redoublements et les réorientations sont faibles. Les élèves de l'enseignement professionnel obtiennent des résultats satisfaisants.

2.3. L'offre de formation et les moyens d'enseignement

2.3.1. Les établissements scolaires du premier degré

A l'exception des écoles urbaines, l'émiettement est de règle. Le district est encore couvert d'écoles qui se sont progressivement regroupées en RPI dispersés. Le lien historique entre l'école et la commune reste fort. L'intercommunalité a été plus subie que choisie et les communautés de communes n'ont jamais décidé de prendre la compétence scolaire.

Les moyens d'enseignement consentis par l'Etat restent importants, surtout dans les petites structures du fait de l'effet de seuil et du taux important d'enfants de deux accueillis. Dans les écoles urbaines, la chute des effectifs s'est traduite par des retraits d'emplois en nombre, ils restent cependant, le plus souvent, inférieurs en proportion, à la chute des effectifs. Les écoles disposent donc de moyens d'enseignement supérieurs aux moyennes départementales, elles sont, par ailleurs bien entretenues et bien équipées.

2.3.2. Les établissements scolaires du second degré

Le district comprend, dans l'enseignement public, 11 collèges dont trois SEGPA, l'un d'entre eux étant en réseau d'éducation prioritaire, trois LEGT et quatre LP, dont une SEP.

En collège, la carte des langues vivantes traduit assez bien la demande des familles (anglais, espagnol et diminution des vœux en allemand), il n'y a cependant pas de réelle tension en la matière. L'enseignement de la découverte professionnelle (option de trois heures) est limité à

trois établissements en cette phase expérimentale, sans conséquence sur la carte scolaire des collèges. Seule la scolarisation en SEGPA interroge, les effectifs ne suivant pas l'évolution démographique : ces sections d'adaptation scolaire scolarisent manifestement des élèves à besoins éducatifs très divers, que l'on distingue mal de ceux pris en charge par d'autres dispositifs encore ouverts (troisième d'insertion ou démission impossible).

L'offre de formation en lycée est à première vue riche et diversifiée. Les lycées, qu'ils soient à coloration technologique industrielle ou qu'ils soient professionnels ne présentent jamais d'offre centrée sur une spécialité, à l'exception de « Blaise Pascal » à Lumbres.

L'offre de CAP est numériquement satisfaisante, mais est déséquilibrée au regard des besoins et des aspirations des jeunes filles.

Les BEP sont nombreux et touchent quasiment tous les ensembles de métiers. A noter cependant que si un effort a été consenti en faveur de la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel, les places offertes ne correspondent encore qu'à la moitié des BEP. La pression vers les formations technologiques et professionnelles est très diverse, elle correspond à la fois aux représentations sociales et aux conséquences de l'évolution de l'emploi dans le district.

Au moment où l'employeur unique (Arques international) réduit drastiquement ses effectifs, la région et l'éducation nationale ont tout intérêt à anticiper les conséquences de ce bouleversement local et à adapter l'offre de formation pour une population dont la mobilité est réduite. Un chantier commun à approfondir : faire évoluer l'offre de formation au regard de l'évolution économique du bassin d'emploi (travaux en cours à l'échelle du district). Tenir compte de deux domaines importants : l'eau (Saint-Omer est le pourvoyeur d'une partie importante de la région) ; le tourisme (Saint-Omer accueille de plus en plus d'anglais)

3. Synthèse des visites d'écoles et d'établissements

La mission s'est rendue dans quatre écoles, un collège et un lycée professionnel. Le relevé de conclusion, ci-dessous, ne rend compte que de quelques conclusions utiles à la compréhension des éléments de problématique de l'évaluation de l'académie.

3.1. Les écoles primaires

➤ *L'école maternelle et l'école élémentaire Paul Bert : centre de Saint-Omer*

Il s'agit de structures de taille modeste (5 classes élémentaires et 5 classes maternelles) qui accueillent des élèves du secteur soit environ 20 % d'élèves de milieu socio culturel très favorisé et près de 60 % d'élèves d'origine défavorisée. Ce nombre est en augmentation du fait de l'évolution de l'habitat ancien du centre de la ville. Ces deux écoles sont directement « concurrencées » par une école-collège privée de taille importante (11 classes primaires). Cette concurrence est globalement bien vécue : « il faut démontrer aux familles que le public réussit aussi bien que le privé ». La fermeture d'une classe en septembre 2005 est admise, les conditions d'enseignement restant satisfaisantes, selon les propres termes des enseignants rencontrés. Le cadre et l'équipement sont très satisfaisants, les directeurs sont écoutés par les services municipaux.

Les équipes enseignantes sont stables, le renouvellement, rapide ces dernières années à Paul Bert, est consécutif aux départs à la retraite. Les deux projets d'école témoignent d'une réelle analyse des besoins, même si les actions prévues et réalisées restent trop souvent partielles. Les directeurs assument la totalité de leurs missions, mais regrettent l'augmentation de la charge administrative. Le directeur de l'école Paul Bert, « en grève administrative » ne masque pas le paradoxe qu'il y a entre l'accomplissement de tout ce qui lui est demandé et la non transmission à sa hiérarchie, il souhaite non pas un nouveau statut pour lui, mais un statut pour l'école. Plus généralement, les enseignants écoutés sont inquiets des directives nationales qu'ils jugent trop nombreuses, quand elles ne sont pas contradictoires et insuffisamment accompagnées.

Les résultats des élèves sont systématiquement supérieurs aux moyennes départementales, particulièrement à l'issue du cycle 2. A l'entrée en sixième l'écart est moins important. Ces évaluations diagnostiques sont analysées par l'équipe de l'école élémentaire et intégrées aux objectifs des classes de CP, CE1 et CM.

L'enseignement dans les trois classes observées portait sur la lecture. Au CP la méthode mise en œuvre par une enseignante chevronnée, mais nouvelle dans l'école, s'appuie de manière importante sur la décomposition et l'analyse phono-syllabique. Les deux tiers des élèves déchiffrent bien au mois de janvier, les autres sont l'objet d'une attention particulière, mais dans le cadre d'une différenciation limitée. Une élève souffrant d'un handicap est intégrée avec l'aide d'une AVSi. Au CE2, on constate le bon niveau de compréhension de la classe, malgré une forte hétérogénéité bien prise en charge au cours de la séquence de littérature observée. Au CM2, où l'hétérogénéité est plus importante encore, l'enseignant observé consacre beaucoup de temps et d'énergie aux élèves les plus fragiles. Les autres élèves ont acquis une bonne autonomie et ritualisent bien des comportements sociaux que l'on souhaite être universellement répandus.

Le travail d'équipe est bien développé dans les deux écoles, mais les liens entre école maternelle et école élémentaire restent ténus, les outils communs n'existent pas. La liaison CM2 sixième est aussi à conforter ; elle est d'autant plus difficile que les élèves de l'école Paul Bert sont répartis sur trois collèges différents.

➤ *Le regroupement intercommunal de Coulomby*

Ce regroupement comporte cinq classes de la très petite et petite section de maternelle au CM2, réparties sur deux communes distantes de quelques kilomètres, mais concentrant les élèves d'un secteur assez vaste (plus 20 kilomètres entre les hameaux les plus éloignés). Les locaux sont très bien entretenus, l'équipement est de qualité. Pour maintenir un bon taux de scolarisation au village, les communes ont beaucoup investi « dans le dur » comme dans les services annexes (garderie, restauration). L'idée même d'une école intercommunale centrale ou d'un regroupement plus important est rejetée.

Les enseignants apprécient la structure actuelle, même s'ils ne cachent pas un sentiment d'isolement.

➤ *Le collège « François Mitterrand » de Théroüannes*

• **Caractéristiques générales**

Le collège qui scolarisait 479 élèves à la rentrée de septembre 2005, a perdu 130 élèves au cours des six dernières années, reflet de l'évolution démographique de son secteur de recrutement exclusivement rural (12 écoles primaires et élémentaires). Sa dotation qui a été fortement réduite en septembre 2004, reste confortable (600 heures), elle se traduit par des classes de 24 élèves en moyenne. Sa structure pédagogique est sans surprise. La classe de troisième d'insertion ouverte en 1998 a été fermée à la rentrée à la demande de la

principale soutenue par les enseignants. Le bâtiment a été rénové en 1999/2000, il est fonctionnel et de bonne facture. Seul l'équilibre budgétaire est difficile à maintenir, l'établissement ne disposant que de sa dotation de fonctionnement et de quelques moyens liées à son projet.

- **Les élèves et leurs résultats**

Le collège, situé au 48^{ème} rang de l'enquête sociale départementale de 2003, est considéré comme favorisé du fait particulièrement de la part importante des PCS favorisés. Si l'on ajoute que les PCS défavorisés recouvrent une réalité fort diverse (à Théroouanne, il s'agit d'ouvriers et d'agriculteurs certes modestes, mais ayant un emploi et très souvent propriétaire de leur domicile) on comprendra que le milieu social est « protégé ». Le nombre de boursiers aux taux 2 et 3 est bien inférieur aux moyennes départementales. Cette image positive se traduit par l'attractivité de l'établissement. Seuls une quinzaine d'élèves issus d'une structure de placement social, nécessitent un effort d'intégration.

Au niveau de la vie scolaire, le collège se caractérise par une totale absence de signalement de faits de violence et par l'inexistence de recours au conseil de discipline.

- **Les résultats scolaires sont très satisfaisants tant à l'entrée qu'à l'issue des années collège**

Les résultats aux évaluations à l'entrée en sixième sont systématiquement supérieurs aux moyennes départementales en français comme en mathématiques (+11 % en français et + 18,6 % en math. en 2004). De plus, ces écarts positifs sont régulièrement en augmentation.

Le taux de réussite au diplôme national du brevet est lui aussi toujours supérieur aux moyennes départementales, pour la session 2005, il atteint 92,7 %. Ce sont surtout les notes aux épreuves écrites qui expliquent ces résultats. Le parcours des élèves est fluide (taux de redoublement inférieurs aux moyennes départementales) L'étude du suivi de cohortes montre que le collège apporte une plus value notable à ses élèves.

- **Le devenir des élèves à l'issue de la classe de troisième interroge**

Le taux d'accès en seconde GT est apparemment important, il est cependant inférieur à la moyenne nationale et au taux attendu, tant au niveau académique que national. A l'issue de la classe de seconde, l'orientation en seconde est bonne (peu de redoublements et peu de réorientations), mais le choix vers la série scientifique est irrégulier et on constate depuis quelques années une augmentation de l'orientation vers les séries technologiques tertiaires.

- **Des ressources humaines stables et engagées**

Les quarante enseignants (dont ¾ de professeurs certifiés), les 6,5 (ETP) personnels de vie scolaire, les 15 ATOSS et les quatre membre de l'équipe de direction manifestent un fort attachement à l'établissement, un esprit « maison » qui se lit à travers une forte stabilité (plusieurs enseignants ont effectué toute ou quasi ment toute leur carrière au collège) et un réel sentiment d'appartenance à une équipe qui se traduit concrètement par :

- une prise en charge collective de la vie scolaire ;
- une dynamique de projets qui portent sur la lecture, l'écriture, l'ouverture culturelle et les technologies de l'information et de la communication ;
- une participation aux décisions, comme par exemple la fermeture de la troisième d'insertion ;
- une volonté, au moins affichée de faire réussir les élèves que l'on connaît bien.

Les enseignants interrogés sur le devenir de leurs élèves attribuent le manque d'ambition au milieu un peu fermé, à la politique d'embauche de la cristallerie d'Arques, à l'absence de mobilité...Ils reconnaissent cependant une part de responsabilité : « nous ne voulons pas prendre de risques avec un élève un peu trop moyen. ». Les attentes réelles de l'enseignement général, technologique et professionnel sont, par ailleurs, mal connues.

- **Les classes observées** (6^{ème} LV1 anglais en classe pupitre - 4^{ème} technologie - 3^{ème} LV2 espagnol)

Les principales conclusions de ces observations :

- les élèves travaillent et semblent bien adhérer aux activités proposées, leur niveau est bon ;
- les enseignants, très différents dans leur posture professionnelle, sont exigeants mais aussi très attentifs aux élèves les plus fragiles ou en retard.

- **Les parents auditionnés** (quatre élus du conseil d'administration) participent de ce consensus général. Ils sont élogieux quant au fonctionnement de l'établissement qu'ils qualifient de « bon collège », mais sont plus critiques quant aux injonctions académiques, nationales ou quant à la politique de la collectivité de tutelle. Quelques exemples de phrases entendues :

« Pourquoi pénaliser un collège où l'on réussit, en réduisant ses moyens d'enseignement ? Pourquoi avoir supprimé les parcours diversifiés et menacer les itinéraires de découvertes ? Pourquoi le département ne donne-t-il pas les moyens à ces élèves ruraux de voyager ?... »

Ce manque d'ouverture internationale est la seule critique entendue.

- **Le pilotage de l'établissement est collégial**

L'équipe de direction apparaît soudée, autour d'une principale en poste depuis septembre 1999, elle comprend, autour du chef d'établissement, une adjointe arrivée en septembre 2005, une CPE en poste depuis onze ans et une gestionnaire nommée en 2003. Les décisions sont expliquées et partagées lors de rencontres informelles et de réunions de pilotage institutionnalisées sans distinction entre les aspects pédagogiques ou gestionnaires des dossiers.

Au total, il se dégage une grande harmonie dans cet établissement scolaire, qui contribue vraisemblablement à expliquer ses bons résultats. Ce tableau, qui peut paraître idyllique, ne saurait masquer quelques ombres importantes :

- le manque d'attrait des élèves pour des études longues et hors du cocon local, en partie relayé par les enseignants ;
- l'isolement professionnel qui devrait être combattu par des liens plus construits avec les lycées et par une formation continue qui semble peu toucher ce collège ;
- l'absence d'impulsion régulière par les corps d'inspection du second degré ;
- la fragilité financière du collège qui ne permet plus de politique pédagogique ouverte sur l'extérieur.

➤ *Le lycée professionnel « Jacques Durand » de Saint-Omer*

Cette synthèse ne reprend que les conclusions, encore pertinentes, de l'évaluation conduite par l'IGAENR en 2003, pour les compléter en fonction de la problématique de l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Lille : « La situation du lycée professionnel Jacques Durand est très satisfaisante. L'établissement dispose structurellement de solides atouts : des personnels compétents et dévoués, attachés au lycée, un cadre de travail remis à neuf, l'environnement tranquille de l'Audomarois.

Au cours de leur mission, les inspecteurs ont perçu quelques interrogations sur l'avenir :

- Dans l'immédiat, le prochain départ du proviseur fait craindre pour l'excellent climat relationnel interne à l'établissement et pour la continuité des relations établies avec les milieux professionnels, qui sont profitables aux élèves comme au lycée.
- A moyen terme, le « modèle de Saint-Omer » comporte des éléments de fragilité : fondé sur le refus de la mobilité géographique et sur un certain « localisme » (qui se voit dans l'existence de treize chambres de commerce dans le Nord-Pas-de-Calais ou dans le caractère artificiel de la réunion dans un même bassin des établissements du Calais et de l'Audomarois), il est très dépendant du premier employeur local, Arc international. Les difficultés que connaît cette entreprise pourraient rejaillir sur la situation de l'emploi dans tout le bassin.

Les inspecteurs recommandent donc à la direction de l'établissement d'être attentive à l'évolution de cette situation et de ses conséquences. Le pilotage de l'établissement doit s'enrichir d'un suivi objectif et documenté sur la situation des élèves, de leurs problèmes et de leur insertion dans la vie active »⁴⁹.

• **Les élèves et leurs résultats**

Le lycée qui comptait, en septembre 2005, 939 élèves a perdu près de 100 lycéens en trois ans ce qui traduit plus l'évolution démographique qu'une désaffection, mais pose très clairement la question de la pérennité de quelques voies de formation peu attractives (secrétariat, comptabilité ou conducteur de machines automatisées) ou trop directement liée à la mono industrie.

Le lycée apparaît comme recrutant dans des catégories sociales très défavorisées (79,80 % de CSP défavorisées) ce qu'il convient de nuancer : le nombre de boursiers est moindre qu'en moyenne académique et diminue encore, et l'analyse des CSP fait apparaître, ici comme dans les écoles et les collèges, des catégories modestes, mais loin d'être très défavorisées.

Les résultats au BEP sont régulièrement supérieurs aux moyennes académiques, particulièrement en tertiaire, ceux du baccalauréat professionnel, plus variables sont bons, voir très bons dans les services, tout juste moyens en production. Ces résultats sont à mettre en relation avec le taux d'accès au baccalauréat professionnel et la proportion de bacheliers obtenue par analyse de suivi de cohorte. Ces deux indicateurs montrent que dans les formations tertiaires, le lycée apporte une valeur ajoutée importante. En production, après des années plus irrégulières, la proportion de bacheliers professionnels est supérieure aux moyennes académiques et nationales.

Bref un lycée professionnel où les élèves réussissent plutôt mieux qu'ailleurs.

⁴⁹ O. Roze, J.-R. Cytermann, Note de suivi - juillet 2003, IGAENR.

- **Vie scolaire et motivation**

Les actes de violence et d'incivilité sont rarissimes et toujours entre adolescents, mais la mission d'évaluation de l'IGAENR relevait une difficulté relative à l'absentéisme croissant. Le constat des deux dernières années scolaires est plus optimiste, même si le phénomène ne semble qu'enrayé. Les équipes vie scolaire analysent mieux cette situation (absentéisme lié aux « petits boulots » en lien avec le formation, absentéisme plus lié à une démission ou à des conduites déviantes). Ce qui inquiète plus aujourd'hui, c'est l'augmentation des conduites addictives et particulièrement la consommation de stupéfiants et une certaine forme de démotivation. Les élèves entendus analysent leur parcours au lycée Durand de manière paradoxale : les jeunes filles scolarisées en BEP comptabilité n'ont que très rarement choisi cette section (elles souhaitaient toutes être esthéticiennes ou coiffeuses), mais elles acceptent cette orientation et finissent par construire un parcours de formation honorable. Les garçons rencontrés en carrosserie ou maintenance de véhicules automobiles ont tous choisi cette voie, souvent très tôt, mais près de la moitié d'entre eux souhaite ne pas en faire leur métier ou obtenir une réorientation avant la fin de leurs études. Aux dires de ces deux groupes témoins, le collège ne les a pas ou mal informé quant aux métiers et aux voies de formation.

- **Les ressources humaines**

Le lycée compte 107 enseignants (93 PLP, 7 certifiés et 7 contractuels), 22 personnels affectés à la vie scolaire et une équipe de direction de cinq personnes (proviseur, proviseur adjoint, gestionnaire comptable, deux chefs des travaux) qui s'adjoint régulièrement les trois CPE.

La principale caractéristique de cet ensemble est la stabilité, qui est un trait dominant de l'Audomarois. Au lycée Durand, comme dans les autres établissements visités, on souhaite rester et on ne craint pas de dire pourquoi : « les élèves, malgré leur niveau ou leur défauts restent des élèves qui sont respectueux des adultes ». Cette longévité dans le poste se traduit de manière positive par une appétence au travail en équipe (on faisait des PPCP avant la lettre), même si la partition sur trois sites est perçue comme un frein à la communication.

Malgré la réduction de la dotation horaire (2852 heures), celle-ci reste confortable et les groupes sont rarement trop nombreux.

- **Les classes visitées (BEP comptabilité et électronique, bac pro maintenance de véhicule)**

Comme relevé ci-dessus, les conditions d'enseignement sont bonnes, tant au plan matériel que comportemental. Les cours observés sont conformes aux ambitions des référentiels. Les élèves participent volontiers. Les sondages au niveau général révèlent une bonne maîtrise des fondamentaux que sont la lecture, la communication orale et dans une moindre mesure, écrite.

- **Les parents d'élèves ont un regard très positif** sur le lycée et son fonctionnement. Ils manifestent plus d'inquiétude quant à l'avenir de l'emploi dans un secteur qu'ils n'imaginent pas voir abandonné par leurs enfants.

- **Le pilotage du lycée**

Le nouveau proviseur a su, dans une certaine forme de continuité assurée aussi par son adjointe, asseoir une autorité bienveillante et conduire l'établissement en associant son équipe de direction aux principales décisions. Le passage de témoin, redouté par l'IGAENR s'est bien passé, mais les nécessaires évolutions à accompagner ou à provoquer restent à venir.

On retiendra, pour la problématique générale de l'évaluation de l'académie :

- l'importance de la cohérence d'une équipe éducative dans son action ;
- le comportement positif des élèves, même en lycée professionnel ;
- l'insuffisance des procédures d'aide à l'orientation et de préparation des choix dans les collèges et dans les services d'orientation ;
- les liaisons trop épisodiques entre les niveaux d'enseignement et les types d'établissement ;
- l'adaptation nécessaire de la carte des formations aux besoins futurs de la région et aux caractéristiques de la population scolaire.

4. Encadrement et pilotage

4.1. Les personnels de direction du district

4.1.1. Résultats scolaires et orientation

Il y a un paradoxe général dans les constats suivants : le taux de réussite au brevet est excellent (plus de 90 %) alors que l'orientation en 2^{nde} générale est très faible. De plus, les poursuites d'études en LGT sont ensuite bonnes. Pourquoi ?

Éléments de réponse apportés par les chefs d'établissement du district (11 collèges, 3 LGT et 4 LP) :

- Les enseignants se sentent jugés à travers la réussite de leurs élèves au lycée ; ils hésitent donc à proposer cette orientation aux élèves qu'ils jugent moyens afin d'éviter de « les envoyer au casse-pipe » ;
- Il y a un manque d'ambition général des élèves et des familles qui demandent une 2^{nde} PRO plutôt qu'une 2^{nde} générale ;
- Il y a une fatalité sociale qui a pour corollaire l'absence de mobilité géographique (« on n'aime pas bouger ») pour aller suivre des formations qui n'existent pas à proximité ;
- Les parents ont fait marche arrière lorsqu'ils ont pris conscience que l'effort de formation (notamment en BTS) débouchait sur une absence de travail et du chômage : c'est une attitude de prudence liée aux difficultés d'intégration professionnelle ;
- C'est une population modeste qui a du mal à anticiper et hésite à s'engager sur des durées d'études longues (7 ans). Elle préfère des paliers à deux ans (2 ans pour le BEP, puis deux ans pour le BAC PRO puis deux ans pour le BTS) ;

- Les formations d'excellence sont rares dans le secteur (pas de CPGE) et, par ailleurs, le choix de filières industrielles devient largement déficitaire depuis 2003 et le début du déclin de la cristallerie d'Arques (qui fournissait l'essentiel de l'emploi sur le secteur).

La place et le rôle de l'orientation semblent fondamentaux pour remédier à ces questions : tout est une question de « représentation » des familles et la principale piste explorée est celle de l'amélioration de la liaison 3^{ème}-2^{nde}. Les mondes du collège, du lycée général et du lycée professionnel sont actuellement très différents : actuellement, les enseignants ne se rencontrent pas. Des rencontres disciplinaires entre enseignants de collège et de lycée sont proposées mais elles restent difficiles à animer. On cherche à y mettre au clair la représentation que chacun se fait de la mission des autres et de ce qu'est un collégien. Un professeur référent a été nommé dans chaque établissement pour suivre ce travail en dépassant le strict cadre disciplinaire. La très grande stabilité du corps enseignant (la plupart sont anciens et ne bougent pas), qui a pour conséquence qu'« ils se sont écartés ensemble de la réalité », peut être un frein à ce travail.

Une autre piste est celle de l'identification et de l'accompagnement du projet personnel de l'élève et de son parcours scolaire : comment chacun peut-il trouver son chemin en vue d'une insertion sociale et professionnelle réussie ? Là, il faut être attentif à ne pas rétablir une hiérarchie LGT/LP.

4.1.2. Offre de formation

Il y a sur le district une offre de formation à peu près complète avec deux caractéristiques : l'absence de formations prestigieuses dans l'Audomarois et la faible demande dans la filière L. La question de l'insertion professionnelle à l'issue des filières tertiaires est posée et il est noté que « le lycée professionnel devient une voie de la réussite ». On remarque également que « le système éducatif ne peut sans cesse s'adapter car, derrière, il y a les enseignants ».

Le tour de table fait ressortir les points suivants :

- Fermeture de l'habillement ;
- Développement fort de SMS. Mais, tout s'arrête au niveau du BEP (absence de BAC PRO correspondant) d'où : pas de perspectives de poursuites d'études. On observe quelques difficultés d'insertion professionnelle ;
- Électronique : ce sera difficile à conserver (c'est une filière austère) alors même qu'il y a une excellente insertion professionnelle ;
- Hôtellerie/restauration : fort développement avec une excellente insertion à tous les niveaux (CAP/BEP/BAC PRO) ;
- Métiers de l'automobile, électrotechnique, métiers de la maintenance se maintiennent ;
- Productique est en chute libre ;
- Métiers du bâtiment : 15 % des élèves vont au BAC PRO ; le CAP et le BEP restent des niveaux d'insertion professionnels sûrs. Il faut sortir de l'image vieillotte de ce secteur qui présente désormais de vrais métiers et de vraies technicités ;

- Bacs technologiques : il y a une véritable désaffection des voies industrielles (BAC et BTS). Quant à la filière tertiaire, le recrutement concerne 80 % des élèves du district qui sont peu motivés et effectuent le plus souvent ce choix par défaut : ils ne veulent pas faire L ou S et beaucoup s'arrêtent et abandonnent en cours de route pour peu qu'ils trouvent un travail en CDD de quelques mois.

Deux remarques :

- Nécessité d'informer les élèves que le BEP n'est plus un niveau d'insertion : il faut aller plus loin ! Les élèves ne sont pas du tout préparés à cette perspective.
- Les élèves de SEGPA ne sont plus les mêmes aujourd'hui qu'il y a 20 ans. On est victime du succès (avoir réussi à qualifier la plus grande partie de ces élèves) et, aujourd'hui, on ne sait plus faire valider par l'écrit en LP les compétences acquises par ces élèves. L'entrée en LP est une réussite (c'était une erreur de les garder en collège jusqu'à 16 ou 18 ans) mais il faudrait des moyens pour continuer à les accompagner et les traiter en considération de la forme de handicap qu'ils présentent (affectif, tendances suicidaires, etc.).

4.1.3. Pilotage

Le bassin est une gestion administrative de secteurs géographiques qui n'ont pas grand chose à voir ensemble, avec, à leur tête, un animateur ou un coordonnateur ou un administrateur... Le bassin n'apporte rien dans une pratique des chefs d'établissement. Il n'y a pas eu de définition des tâches des bassins et, si l'on peut concevoir que le recteur ait besoin de cet échelon – de ce relais –, il faut dire qu'il n'amène rien aux chefs d'établissements. Cet échelon a été réutilisé non pour piloter mais pour entrer dans le discours administratif, avec une hiérarchie descendante : « une feuille A4 recto verso suffirait ». Il n'y a plus d'animation pédagogique ni de politique éducative, seul le discours administratif compte.

Le district est un territoire où l'animation se fait plus facilement et plus spontanément, avec un animateur coopté par ses pairs et « installé » par l'inspecteur d'académie. Il constitue une soupape et un lieu pour échanger alors que le plus souvent les chefs d'établissement se sentent seuls. À Saint-Omer, avec trente personnes, cela reste à taille humaine et cela fonctionne très bien (travail et convivialité). Le niveau pertinent est le district : à preuve, le bureau du bassin recherche la coopération du district pour travailler et recueillir une information de terrain. De plus, il a une cohérence territoriale par rapport à d'autres administrations et par rapport à l'emploi.

Les chefs d'établissement regrettent l'absence d'un projet académique fort dont ils ont besoin.

4.2. Centre d'information et d'orientation de Saint-Omer

Lecture du fonctionnement du district par le CIO : la situation évolue négativement, notamment en LP. IL y a beaucoup de jeunes qui décrochent et qui se résignent à l'absence de travail ; ils n'ont plus d'idée sur leur avenir dans un environnement économique inquiétant. Il y a une « fatalisation » du chômage.

D'une manière générale, il n'y a pas de concurrence entre établissements publics dans l'offre de formation. Il y a une absence complète de variété dans les langues (c'est anglais, espagnol et allemand), les sections européennes sont longues à se développer et il y a peu de sections artistiques ou sportives : « bref, c'est une belle endormie où l'on travaille ».

Le poids du privé est très fort (surtout en collège : environ 50 %). Cependant, le CIO accueille beaucoup d'élèves du privé. L'offre du privé est clairement en concurrence de celle du public dans les séries L et S. Elle est même plus large, plus complète et plus homogène (en STG : les 4 sections sont ouvertes) et est présente dans des créneaux que le public n'a pas. En fin de 3^{ème}, beaucoup d'élèves du privé rejoignent le public au terme d'une démarche d'évitement du collège public bien ancrée dans la mentalité de la haute bourgeoisie (professions judiciaires, médecins) et aussi des agriculteurs. Les motivations confessionnelles restent également très fortes.

L'orientation est caractérisée par le peu d'ambition des professeurs pour leurs élèves (« on ne va pas les envoyer au casse-pipe à Ribot ») et des élèves eux-mêmes (et de leur famille). On joue la prudence (« mieux vaut avoir un petit diplôme qu'un bac ») et on n'envisage pas de quitter Saint-Omer car il n'y a pas de projection ailleurs qu'ici.

Des actions d'éducation à l'orientation sont engagées au collège depuis longtemps tant auprès des enseignants que des parents. Il y a des opérations avec les professeurs en 4^{ème} et en 3^{ème}, de type carrefours des métiers, carrefours des formations. Le CIO réalise beaucoup d'entretiens individuels avec les familles des élèves de 3^{ème} au cours desquels les règles du jeu de l'orientation leur sont présentées.

Le logiciel PAM n'est pas la panacée mais constitue cependant un outil intéressant qui met de l'objectivité dans les affectations. Le paramétrage n'est pas toujours cohérent, surtout pour les voies professionnelles (« on ne comprend pas très bien ». Surtout, il n'y a pas de prise en compte de la personne, de sa motivation, de son projet : seules sont prises en considération les notes et les performances de l'élève. PAM sert à affecter selon les places disponibles dans chaque section, ce que les élèves et les familles ont du mal à comprendre.

Il n'y a pas de suivi de cohortes (la nouvelle directrice du CIO envisage cependant de le faire).

5. Quelques conclusions

5.1. Sur les élèves, leurs acquis, leurs besoins

Tout a été maintes fois dit quant au manque d'ambition, à l'absence de mobilité, mais aussi au bon niveau de socialisation et de réussite, au moins au niveau de la scolarité obligatoire. Quelle est la valeur ajoutée de l'école ? Quelles sont ses marges de progrès ?

Dans l'Audomarois, le système éducatif offre une image de sérénité, c'est un espace où on travaille, où l'on fait travailler les élèves et où les résultats scolaires sont à la hauteur de l'investissement des enseignants. Mais le milieu semble un peu déteindre sur l'Ecole. Si l'on encourage à la mobilité, on ne veut pas faire courir de risque, on se contente des résultats obtenus. En tout état de cause, il paraît certain que le comportement scolaire de la majorité

des élèves et l'engagement et le sérieux d'équipes enseignantes stables sont des éléments qui contribuent à expliquer les réussites scolaires dans le district.

Trois lacunes cependant dans le dispositif de formation :

- la construction pour de nombreux élèves d'un réel projet de formation, conforme à leurs aspirations alimenté par une réelle connaissance des métiers et des voies pour y parvenir et régulièrement confronté aux résultats scolaires et aux évolutions des besoins locaux, régionaux et nationaux. La place et le rôle du CIO et les missions des COP sont à conforter, si ce n'est à refonder ;
- une ouverture culturelle réelle. Ce « pays » est au carrefour de régions européennes dynamiques ou en pleine mutation et on n'évoque l'ouverture internationale que pour déplorer son absence dans les établissements ou pire encore pour se « moquer des Anglais » (sic) ou craindre les excès de l'Internet ;
- une adaptation insuffisante de l'offre de formation. Les travaux en cours, dans un cadre partenarial devraient déboucher sur des propositions que les instances académiques ont tout intérêt à intégrer rapidement dans le PRDF.

5.2. Sur le pilotage

Les cadres locaux semblent avoir perdu leurs repères. Les injonctions nationales apparaissent contradictoires (développement de l'enseignement professionnel, puis de l'apprentissage et en même temps des formations longues). Elle sont relayées sans adaptation au contexte particulier de la région.

Le pilotage pédagogique, mis à l'honneur par plusieurs recteurs successifs, a totalement disparu au profit d'une gestion seulement financière et comptable.

Les expériences de mutualisation de proximité, puis de propositions concertées : les bassins de l'académie de Lille, dans leurs organisations successives, sont un souvenir que l'on a tendance à embellir, mais qui sont aujourd'hui perçus comme des lieux de transmission d'injonctions.

La sectorisation de l'intervention des inspecteurs d'académie adjoints est une forme de réponse, leurs interventions sont transversales (du premier degré au lycée).

Le premier degré fonctionne encore largement sur le modèle antérieur, directement piloté par l'inspecteur d'académie, même si la mutualisation de la gestion du remplacement ou quelques autres initiatives annoncent un travail concerté entre les circonscriptions proches.