

SOMMAIRE

Sommaire	3
Avant-propos	5
PREMIÈRE PARTIE	
Évaluations générales	11
CHAPITRE 1	
Le suivi de la mise en place de la réforme du collège et du lycée	13
CHAPITRE 2	
L'Europe à l'école, au collège et au lycée	47
CHAPITRE 3	
L'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique	89
CHAPITRE 4	
L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves	123
DEUXIÈME PARTIE	
Évaluation de l'enseignement dans une académie	151
CHAPITRE 1	
L'évaluation de l'enseignement à l'échelon d'une unité géographique	153
CHAPITRE 2	
Conclusions et propositions relatives aux académies de Limoges et de Rennes	165
TROISIÈME PARTIE	
Les missions à l'étranger	175
CHAPITRE 1	
Panorama général	177

CHAPITRE 2	
L'expertise sur les systèmes d'éducation	185
CHAPITRE 3	
L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger	193
QUATRIÈME PARTIE	
Études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées	229
CHAPITRE 1	
La série sciences et technologies tertiaires : pour une diversification des résultats au lycée	231
CHAPITRE 2	
Mise en place des classes de seconde de détermination EPS	235
CHAPITRE 3	
L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique	239
CHAPITRE 4	
Les sections européennes et de langues orientales	243
CHAPITRE 5	
L'image dans l'enseignement des lettres	247
CHAPITRE 6	
La qualité des formations professionnelles de niveau V et de niveau IV	253
CHAPITRE 7	
Décentralisation et projet d'établissement	257
Liste des sigles	263
Table des matières	265

AVANT-PROPOS

Pour la onzième année consécutive, l'inspection générale de l'éducation nationale publie son rapport annuel. Si celui-ci reprend les éléments essentiels des rapports rédigés dans le cadre de ses activités et en propose des synthèses significatives, il se présente, cette année, sous une forme quelque peu différente de celle des éditions précédentes.

Une nouvelle présentation qui tient compte de nouvelles évolutions

La nouvelle présentation de ce rapport annuel est le résultat d'une réflexion engagée il y a un an, et de la volonté de l'adapter à l'évolution des missions de l'inspection générale d'une part, à l'évolution de sa politique de communication d'autre part.

Tout en répondant, comme ses dix versions précédentes, à l'obligation prévue à l'article 25 de la loi du 10 juillet 1989, le rapport public de l'inspection générale se devait, au terme de sa première décennie d'existence, de répercuter dans son architecture générale les conséquences d'une donnée nouvelle. En effet, le texte des rapports rédigés par les inspecteurs généraux au titre de leurs diverses missions a désormais vocation à être accessible en ligne, sur le site de l'inspection générale¹. Cette mise en ligne des rapports de discipline ou de spécialité, des rapports des commissions spécialisées, ainsi que celle des rapports des thèmes annuels de travail posait pour la première fois cette année la question de leur présence dans leur quasi-intégralité, voire *in extenso*, dans les pages du rapport public. À ce risque d'une pure et simple redondance des moyens d'accès s'ajoutait le problème de la maniabilité du document. Du fait de la multiplication et de la diversification des tâches accomplies par l'inspection générale, pour répondre à sa mission d'évaluation du système d'éducation, le rapport public n'a, en effet,

1. Adresse du site de l'inspection générale de l'éducation nationale : www.education.gouv.fr/sys/igen/rapport.htm.

cessé de croître en volume ces dernières années : l'édition 2000 comptait près de 600 pages. Le danger était de faire coexister deux modes de diffusion, l'un marqué par l'immédiateté, la sélectivité et la facilité d'accès qu'offre l'outil électronique, l'autre figé dans l'exhaustivité d'une recension où les monographies se suivent et où le support papier risque de ne plus se justifier que par sa fonction d'archivage – fonction certes immémoriale mais de plus en plus obsolète.

Il a donc paru souhaitable de faire évoluer ce rapport public vers un format plus maniable permettant non seulement une utilisation plus souple, mais surtout une lecture plus synthétique et transversale. Il s'efforce ainsi d'offrir au lecteur un panorama de la contribution de l'inspection générale au questionnement du système et à son amélioration.

Diversité des commandes, diversité des missions

Rappelons que les différents rapports produits tout au long de l'année répondent à des commandes ou à des exigences propres multiples :

- missions nationales sur des thèmes de travail fixés par les ministres ;
- missions internationales de réflexion, d'évaluation ou d'expertise entreprises soit en auto-saisine, soit à la demande de commanditaires extérieurs ;
- missions internes de recherche et de développement, enfin, que s'assignent les groupes disciplinaires et de spécialités et les commissions spécialisées.

C'est donc de l'ensemble de ces missions et de ces travaux que rend compte le présent rapport.

Les évaluations générales (première partie du rapport)

Figurant en tête du programme de travail annuel pour 1999-2000, la mission d'évaluation du suivi de la mise en place de la réforme du collège et de la réforme du lycée a donné lieu à l'établissement de deux rapports. Dans la mesure où les modes d'enquête retenus par les deux équipes d'évaluation se recoupent largement et dans la mesure, surtout, où leurs observations se rejoignent, ces deux rapports font l'objet d'un traitement commun, à l'intérieur d'un même premier chapitre.

Si l'actualité commandait que l'inspection générale se penchât sur l'entreprise de modernisation des deux cycles de l'enseignement secondaire, elle imposait tout autant qu'elle s'interrogeât sur la capacité de l'ensemble du système d'éducation à intégrer l'idée et la dimension européennes. Alors que le programme de travail arrêté par les ministres lui demandait de déterminer quelle place tient l'Europe dans les programmes et les enseignements à l'école, au collège et au lycée, l'inspection générale a complété la réponse à la question qui lui était posée :

- en mesurant plus précisément l'état d'avancée de l'idée européenne dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique (thème de travail du groupe d'histoire et de géographie) ;
- en faisant le bilan des sections européennes et de langues orientales, huit ans après la création de ce dispositif (thème de travail du groupe des langues vivantes). Par leur concomitance et leur complémentarité, ces trois études – auxquelles le deuxième chapitre emprunte sa matière – affirment le souci de l'inspection générale de contribuer à la réflexion collective sur une question qui touche à l'histoire de notre pays autant qu'elle engage son avenir

Le troisième chapitre aborde le problème de l'articulation entre les voies technologique et professionnelle. Les spécificités et les finalités de ces voies diffèrent, en effet, et les paliers d'orientation n'interviennent pas au même niveau. Toutefois, et notamment depuis la création du baccalauréat professionnel en 1985, on observe de nombreux passages d'une voie à l'autre : en fin de seconde générale et technologique vers le brevet d'enseignement professionnel, en fin de BEP vers la première d'adaptation, après le baccalauréat professionnel vers le brevet de techniciens supérieurs. L'étude de ces articulations entre voie professionnelle et voie technologique permet d'observer la manière dont le système prend ou non en compte les compétences acquises dans une voie pour faciliter l'intégration dans l'autre, et de poser la question de la lisibilité des divers cursus proposés aujourd'hui aux jeunes et à leur famille.

Très longtemps, l'enseignement à distance n'a été envisagé que comme un palliatif de l'enseignement présentiel, dispensé dans un établissement scolaire. Il y avait donc l'enseignement « normal », à l'école, et l'enseignement « à distance », de caractère exceptionnel. Cette conception de la distance évolue fortement avec le développement des technologies de communication et celui des réseaux ; désormais, la distance est intégrée comme une variable dans les processus pédagogiques. C'est à ce thème qu'est consacré le quatrième chapitre de cette première partie. Il montre que l'idée évidente, à première vue, de centrer l'enquête sur le Centre national d'enseignement à distance (CNED) a rapidement débouché

sur la nécessité d'étudier également les nouvelles formes d'enseignement à distance qui se développent et qui sont rendues possibles par la prolifération des techniques numériques de communication et d'information, formes d'enseignement que le rapport désigne sous le nom d'« enseignement hybride ».

L'évaluation de l'enseignement dans une académie (deuxième partie du rapport)

En 1998-1999, un travail avait été entrepris en liaison avec l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche : il s'agissait de mettre au point une démarche et des outils permettant d'évaluer l'enseignement dans une unité géographique (bassin, département, académie). Après cette phase d'expérimentation, l'année 1999-2000 a permis la validation de la méthode élaborée conjointement par les deux inspections générales. Par l'application de cette méthode en grandeur réelle dans les académies de Limoges et de Rennes, le choix de l'académie comme le niveau pertinent auquel observer et analyser l'application des politiques nationales a été confirmé. Sous le titre « Évaluation de l'enseignement dans une académie », la deuxième partie du rapport public met en évidence l'importance que revêtent, dans les activités de l'inspection générale, ces travaux d'évaluation globale d'une part, leur conduite en collaboration avec l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, d'autre part.

Cette deuxième partie rend compte des raisons qui ont prévalu dans la mise en place de cette nouvelle forme d'évaluation, présente la méthode retenue, et indique les voies d'évolution méthodologique suggérées à l'issue des premières missions. Les conclusions et les recommandations des deux études, dont les textes ont fait l'objet d'une large diffusion dans les deux académies concernées, sont reprises dans leur intégralité.

Les missions à l'étranger (troisième partie du rapport)

L'inspection générale de l'éducation nationale se doit, de par sa vocation, d'apporter sa contribution à la présence et au rayonnement de notre pays à l'étranger et, dans l'esprit des missions qui fondent son action, elle remplit dans le domaine international trois fonctions essentielles : une fonction de réflexion et d'analyse prospective, une fonction d'expertise, une fonction d'évaluation. Elle participe ainsi à de nombreuses réunions internationales, dans une

double perspective d'ouverture du système français d'éducation sur l'étranger et de présence de la France dans la réflexion internationale sur les problèmes d'éducation ; elle contribue en outre à la diffusion de notre langue, de notre culture et de notre savoir-faire, par le biais de l'expertise qu'elle met en œuvre au profit de pays étrangers ; conformément à une longue tradition, enfin, elle évalue le fonctionnement et la qualité de l'enseignement des établissements français à l'étranger.

Une part importante des missions qu'elle réalise hors de nos frontières est ainsi consacrée chaque année à ces établissements, vis-à-vis desquels la fonction d'évaluation, mais aussi d'animation qu'elle remplit, a pour objectif essentiel de garantir la qualité et la conformité de l'enseignement qu'ils dispensent. L'évaluation de l'organisation et du fonctionnement d'un établissement en particulier, l'évaluation plus large du réseau d'établissements d'un pays, ou encore l'évaluation de l'enseignement d'une discipline, constituent donc un acte essentiel. L'année 1999-2000 marque, à cet égard, une évolution : évolution quantitative qu'exprime l'augmentation significative du temps consacré aux établissements français à l'étranger, évolution qualitative que traduit l'accent particulier mis sur la démarche d'évaluation globale ou transversale du réseau.

Après avoir présenté un panorama général des missions à l'étranger, et relaté brièvement les activités de l'inspection générale dans le domaine de la réflexion prospective et dans le domaine de l'expertise et du transfert de savoir-faire en direction des pays étrangers, le rapport public s'attache donc cette année à présenter plus en détail l'activité conduite dans le domaine de l'évaluation des établissements.

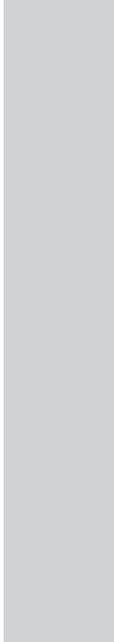
Les études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées (quatrième partie du rapport)

La quatrième partie présente les études réalisées à l'initiative des groupes de discipline ou de spécialité et des commissions spécialisées. Chaque étude est rappelée en quelques pages : cette année, en effet, l'ouverture du site internet de l'inspection générale permet maintenant aux nombreux lecteurs intéressés de disposer des textes dans leur intégralité au fur et à mesure de leur parution. Un archivage électronique permettra de se reporter à une étude précise en cas de besoin. Ainsi, ces études, toujours très attendues par les acteurs et les observateurs du système d'éducation sont dorénavant disponibles en temps réel.

Le choix d'utiliser pleinement la complémentarité entre publications imprimées et publications en ligne va bien au-delà du souci d'afficher une quelconque apparence de modernité : il doit se comprendre comme une recherche d'efficacité, comme la volonté de l'inspection générale d'éclairer les réflexions et les débats engendrés par les évolutions que connaît constamment notre système d'éducation.

Je souhaite que cette nouvelle approche assure à ce rapport une diffusion toujours plus importante et qu'ainsi mieux connues, les analyses, les propositions et les recommandations de l'inspection générale de l'éducation nationale contribuent à la réflexion sur l'éducation en général, et notre système d'éducation en particulier.

Geneviève BECQUELIN
*Doyenne de l'inspection générale
de l'éducation nationale*



PREMIÈRE PARTIE

Évaluations générales



Le suivi de la mise en place de la réforme du collège et du lycée

Deux rapports ont été consacrés par l'inspection générale de l'éducation nationale au suivi de la mise en place des réformes, réforme des collèges d'une part, réforme du lycée d'autre part.

Sans altérer leur spécificité, il semble possible de rendre compte conjointement de ces deux rapports, dans la mesure où leurs rapporteurs ont été amenés à suivre une démarche commune, que l'on peut décomposer en trois phases :

- présentation plus ou moins développée des mesures principales adoptées dans le cadre de chacune des deux réformes ;
- analyse de la mise en place de ces mesures, avec observation de leur pilotage, rappel des choix pédagogiques qui les sous-tendent et appréciation de leur réception sur le terrain ;
- conclusions et propositions.

À bien des égards, les deux réformes n'en font qu'une. Cela n'a peut-être pas été assez dit. Elles reposent pourtant bien sur une même philosophie éducative et partagent des ambitions communes :

- résoudre la tension entre deux objectifs contradictoires, celui de préserver un socle commun d'enseignements tout en prenant davantage en compte les besoins spécifiques et individuels de l'élève ;
- faire une large part à l'autonomisation des élèves en développant les démarches pédagogiques du projet et du détour ;
- faire des collèges et des lycées des lieux d'apprentissage et de pratique de la citoyenneté au quotidien.

À bien des égards également, la mise en place des deux réformes a été marquée par les mêmes erreurs au plan organisationnel, s'est heurtée aux mêmes obstacles et a tout de même laissé entrevoir les signes d'une mutation profonde qu'il faudra continuer à observer et à soutenir. On ne sera pas surpris que les conclusions et

les préconisations auxquelles les deux équipes de rapporteurs sont parvenues se rejoignent. Elles lancent un appel à l'institution qui doit se donner les moyens de la mutation qu'elle a voulu engager. Expliquer, accompagner, impulser, former et, surtout, renforcer les liens entre les divers acteurs, tel est son devoir et telle est aussi l'urgence à laquelle elle est confrontée.

Le suivi de la réforme du collège

Présenté en mai 1999 par la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le texte d'orientation fixant les objectifs pour que le collège devienne « Collège de l'an 2000 » appelle à une « mutation » : la réforme annoncée doit résoudre la double question de l'égalité des chances et de l'hétérogénéité des publics en faisant en sorte que le collège devienne « un collège pour tous et pour chacun ». Cette mutation s'articulera selon trois axes essentiels :

- prendre en considération les différences entre les élèves à l'intérieur d'un collège pour tous ;
- diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et accompagner la conquête de l'autonomie ;
- permettre aux collégiens de mieux vivre dans la « maison-collège ».

L'enquête conduite par l'inspection générale s'est développée dans cinq académies, avec extension de certaines observations à d'autres académies : le champ couvert est donc large. L'observation a commencé dès la rentrée et s'est poursuivie sur les deux premiers trimestres de l'année scolaire.

Composé de trois parties (mise en place globale de la réforme, analyse des choix pédagogiques des établissements, éléments de conclusion et propositions), ce rapport sur le suivi de la mise en place de la réforme du collège commence par une série d'observations, à l'échelle académique d'abord, à celle des établissements ensuite.

Mise en place globale de la réforme

Chronologie des ajustements successifs

Lorsqu'on retrace la chronologie de la mise en place de la réforme du collège, il apparaît que, si l'information a été correctement diffusée, la communication a par contre laissé à désirer. Or, un effort de communication s'imposait si l'on souhaitait faire apparaître la

cohérence du projet dans son ensemble. Cette cohérence n'était pas immédiatement perceptible : on a tenté de la mettre en évidence au fur et à mesure d'ajustements successifs.

Dans sa présentation initiale (mai 1999), la réforme du collège consistait en effet en une série de 40 mesures. Si certaines, prises isolément, ont été immédiatement bien reçues, l'ensemble a suscité le doute. La question de la hiérarchisation s'est rapidement posée : par où commencer ?

Dès juin 1999, les « Mesures pour le collège des années 2000 » sont regroupées autour de trois axes pédagogiques accompagnés d'un inventaire des « outils » nécessaires à la réussite de la réforme (supplément au BOEN n° 23 du 10 juin 1999, « Le collège des années 2000, Texte d'orientation : présentation des mesures »).

En décembre 1999, un « Guide pratique des actions pour la réforme » est publié par la DESCO (direction de l'enseignement scolaire) et envoyé dans les établissements. Il présente et explicite dix mesures parmi les quarante initialement annoncées. Les principaux tendent alors à considérer que ce sont là les mesures essentielles.

Un mois plus tard (BOEN n° 3 du 20 janvier 2000, « Rentrée 2000 dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général et technologique »), ce sont treize mesures qui sont à leur tour mises en avant. Elles font apparaître des priorités sensiblement différentes de celles qui avaient commencé à se dégager : ainsi, les ateliers lecture, les heures de vie de classe et les nouveaux bulletins ne sont pas mentionnés et les « études dirigées » deviennent « études dirigées ou encadrées ».

Dernier ajustement d'un processus de décantation en quatre temps, la circulaire « Mesures à privilégier à la rentrée 2000 » (BOEN n° 25 du 25 juin 2000) remet à l'ordre du jour les ateliers lecture, les heures de vie de classe et les nouveaux bulletins. Les différentes mesures, ramenées à douze, sont regroupées autour des cinq axes suivants :

- les dispositifs d'aide personnalisée aux élèves ;
- la maîtrise des langages ;
- les parcours diversifiés et les travaux croisés ;
- l'enseignement de la technologie ;
- l'apprentissage de la citoyenneté.

La liste des différentes mesures s'est donc progressivement affinée mais professeurs et principaux ont continué à s'interroger sur les autres mesures : sont-elles abandonnées ou simplement laissées en attente ? Le recadrage final obéit à la volonté de recentrer le débat et l'action sur un nombre limité d'objectifs « à privilégier » mais il intervient à une date à nouveau tardive, après la préparation de la rentrée par les équipes pédagogiques et administratives.

Faiblesses et lacunes du pilotage institutionnel

Aussi bien au plan macro structurel de l'académie qu'au plan micro structurel de l'établissement, le constat pour ce qui concerne le pilotage est le même : outre que les énergies avaient déjà été mobilisées par la réforme du lycée, l'absence d'une véritable politique contractuelle et le caractère tardif de l'annonce de la réforme ont eu pour conséquences un attentisme, une préférence marquée pour le *statu quo ante*, d'autant plus que l'autonomie des collèges – désormais formalisée par le projet d'établissement propre à chacun – a servi d'alibi pour conforter avant tout et parfois exclusivement des actions antérieurement engagées ou, dans le meilleur des cas, privilégier une réflexion locale sur les modalités techniques d'application de tel ou tel point de la réforme.

Les rapporteurs ont noté la superposition de « différentes couches de projets », projets d'établissement, projets académiques (à l'époque en préparation pour la rentrée 2001) et nouvelles orientations nationales venant se télescoper dans une lisibilité de plus en plus problématique. Les recteurs n'ont que très rarement piloté de façon effective l'organisation de cette réforme du collège. Très engagés dans la préparation des projets académiques et dans la réforme des lycées, ils ont souvent laissé le champ libre aux inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux (IA-DSDEN), ce qui s'est traduit, sur le terrain, par une grande diversité dans l'interprétation de la réforme et l'application des mesures proposées.

Par ailleurs, les mesures concrètes d'aide à la mise en place de la réforme ont été peu efficaces. La multiplication des dispositifs instaurés localement (groupes de pilotage, « groupes collège », ateliers de travail, etc.) a eu pour effet le lancement d'un processus de questionnement. Constitués de chefs d'établissement, d'inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), d'enseignants mais comportant trop rarement la présence d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et parfois pilotés par les IA-DSDEN, eux-mêmes, ces groupes ont organisé des enquêtes à la rentrée 1999. On demandait aux équipes éducatives de réagir immédiatement à toute une série de difficultés très concrètes. Alors qu'elles attendaient de l'institution des réponses à leurs problèmes, on leur demandait de répondre à des interrogations provenant de structures diverses mais comportant bien souvent les mêmes questions.

De plus, la majorité des actions d'aide en direction des équipes éducatives ont concerné des thèmes ou dispositifs déjà connus : aide aux élèves en difficulté, heure de vie de classe et utilisation des

technologies d'information et de communication pour l'enseignement (TICE). Là aussi, on note que la réflexion a été morcelée et n'a pas porté sur les enjeux et les orientations de la réforme dans son ensemble.

Des moyens importants ont été dégagés pour les heures de mise à niveau. Ils sont venus s'ajouter aux moyens déjà affectés pour les études dirigées et le soutien aux élèves. Au total, les établissements ont ainsi disposé de ressources importantes pour individualiser la formation et apporter une aide aux élèves en difficulté. Or, l'utilisation de ces ressources a posé quelques problèmes. On remarque tout d'abord que les règles de répartition à l'intérieur des académies ont été fort variables d'un département à l'autre, selon que les responsables ont appliqué ou non des critères de pondération ou selon que l'attribution des heures a été soumise ou non à des appels à projets. On observe ensuite, au sein des établissements, un ensemble d'obstacles : difficultés techniques lors de l'élaboration d'emplois du temps pouvant intégrer ce nouveau dispositif, refus de la part de certains enseignants de faire des heures supplémentaires et, dans certains cas, impossibilité de recourir au seul volontariat afin d'assurer ce type d'activité. Au plan de la pratique, on note également une certaine réticence de la part des enseignants pour individualiser véritablement le soutien à l'élève et mettre en œuvre les approches pédagogiques fines, spécifiques et variées qu'appelle la remédiation. Il y a à la fois manque d'habitude et manque de formation en ce domaine.

Par ailleurs, les structures et relais intermédiaires ont été très peu sollicités. Les IEN sont fréquemment intervenus dans la réflexion sur les aménagements concernant le cycle d'adaptation mais la faible coordination entre les deux corps d'inspection (IEN et IA-IPR) contribue à empêcher que s'établissent de véritables liens pédagogiques entre l'école élémentaire et le collège. Les inspections pédagogiques régionales, relais essentiels auprès des équipes éducatives des établissements, sont restées ou ont été tenues en marge du lancement du processus qui, de ce fait, avait peu de chance d'aboutir.

La marginalisation a été la même pour la plupart des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) : leurs actions de formation pour l'année 1999-2000 étaient déjà arrêtées quand les mesures pour « le collège des années 2000 » ont été connues.

Réactions des établissements face aux mesures

Ce n'est qu'à la prérentrée que les mesures à appliquer ont été présentées dans les établissements. Manque de directives précises et prudence des chefs d'établissement se sont combinés pour freiner et

limiter la réflexion. Seules les modalités techniques (répartition des services et emplois du temps des professeurs) ont été examinées.

Le caractère tardif de l'annonce de la réforme a été très souvent invoqué pour justifier un certain attentisme et l'impossibilité de modifier, du jour au lendemain, les projets d'établissement et les règlements intérieurs. Mais peu de collèges ont entrepris par la suite une réflexion sur la modification de ces textes et un message fort devra être adressé aux établissements pour les convaincre de la nécessité d'entreprendre ce travail, avec la participation des représentants de parents et des délégués des élèves.

Ces derniers n'ont pas suffisamment participé à la réflexion qui s'est parfois engagée sur le volet vie scolaire de la réforme. Bien accueillies dans leur principe, les heures de vie de classe ont été mises en place dans de nombreux collèges. Elles ont été considérées par l'ensemble de la communauté éducative non seulement comme un espace de liberté et d'échanges où peut s'inscrire la formation citoyenne des collégiens mais également comme un élément de régulation nécessaire dans la vie collective de l'établissement. Mais les problèmes sont rapidement apparus lors de la mise en œuvre. La diversité est grande, tant dans la programmation de ces heures de vie de classe (inscrites ou non à l'emploi du temps) que dans leur gestion (inhérentes ou non à la charge de professeur principal, figurant ou non dans les répartitions de service des enseignants, rémunérées ou non en heures supplémentaires).

Pour ce qui est de l'impact de la réforme sur les pratiques pédagogiques, les rapporteurs perçoivent un effet immédiat. Dans la présentation des diverses mesures, l'accent a été mis sur l'aide individualisée et sur la mise à disposition de moyens supplémentaires sous forme d'heures supplémentaires pour la remise à niveau. L'affichage de cette priorité a conforté et même amplifié les initiatives déjà prises dans cette direction. Il y a ainsi eu multiplication des actions de soutien, sans que l'on puisse déceler d'évolution par rapport aux pratiques antérieures : constitués de façon empirique, les groupes d'élèves ont très peu varié pendant l'année et les aides-éducateurs sont parfois intervenus seuls.

En portant massivement leur attention sur l'aide individualisée, les collèges ont par contre-coup relégué au second plan la mise en forme des parcours diversifiés et des travaux croisés. Ces dispositifs – pourtant complémentaires de la recherche d'un accompagnement individualisé et d'une autonomisation de l'élève – ont été, pour l'instant, largement escamotés, au profit d'actions de soutien devenues désormais classiques. Il y a là l'amorce d'une dérive assez préoccupante.

Quant aux nouveaux bulletins trimestriels, destinés à marquer et induire le passage à un tout autre type d'évaluation, ils ont le

plus grand mal à se mettre en place. Malgré la réaction favorable des parents d'élève à ce nouveau type d'évaluation, la réflexion globale qui permettrait aux équipes pédagogiques de revoir leurs pratiques n'a que rarement été engagée.

Il est un dernier point sur lequel la réforme achoppe : l'application de la plupart des mesures proposées modifie très sensiblement l'organisation du temps scolaire. L'hostilité des professeurs face à une remise en cause de leurs obligations de service est également évoquée pour expliquer – au-delà des raisons d'ordre matériel – l'impossibilité où les chefs d'établissement se sont trouvés d'affecter une salle de classe spécifique à chaque division de sixième : les professeurs ont immédiatement dénoncé cette disposition comme risquant d'être défavorable à l'organisation de leurs emplois du temps. De même, ils ont rejeté la désignation de professeurs coordonnateurs, fonction susceptible d'alourdir, sans contrepartie, leur charge de travail.

Analyse des choix pédagogiques des établissements

Bilan quantitatif de la mise en œuvre des diverses mesures

Au cours du deuxième trimestre de l'année 1999-2000, la direction de la programmation et du développement (DPD) a réalisé une enquête auprès des chefs d'établissement afin de déterminer l'état de l'application effective des mesures.

Il est apparu que les mesures les plus fréquemment retenues étaient celles qui existaient déjà comme, par exemple, les diverses formes de liaison CM2-sixième (en place dans 84,8 % des collèges) ou les rencontres parents-professeurs (organisées dans 84 % des collèges). Soutenue par la mise à disposition d'heures supplémentaires, la remise à niveau se pratique dans la quasi-totalité des collèges (92,2 %), suivie par l'aide individualisée (68,1 %).

Parmi les mesures qui ont été bien ou assez bien reçues, on citera, par ordre décroissant : les heures de vie de classe (75,3 %), le journal du collégien (71,5 %), les nouveaux bulletins trimestriels (63,4 %), les ateliers lecture (46,3 %), le tutorat (45,9 %).

Enfin, il est indéniable que certaines mesures ont été très peu mises en pratique : l'apprentissage de l'oral (30,7 %), une salle pour chaque classe de sixième (28,3 %), les groupes « nouvelles technologies appliquées » (21,1 %), les travaux croisés (18,6 %).

Semble se dégager de ces chiffres une opposition entre les mesures qui, reprenant ou amplifiant des pratiques existantes, sont bien acceptées et celles qui, proposant des actions nouvelles,

suscitent plus de prudence, voire des réserves. On peut de la même façon établir une distinction entre les évolutions qui reposent sur l'implication des professeurs (généralement assez peu retenues), celles qui dépendent directement du ministère de l'éducation nationale (par conséquent, systématiquement mises en place, comme le Journal du collégien) et celles qui relèvent des décisions et de l'action des équipes administratives des établissements (appliquées avec des succès variables).

Mais ces diverses catégories une fois identifiées, restait à affiner l'évaluation, la réalité des pratiques et des situations ne pouvant s'apprécier – au-delà des déclarations de principe et d'intention – qu'en entrant dans les classes.

Dans l'application de la réforme, certaines priorités semblent s'être peu à peu dégagées, sur la base, d'une part, des recommandations officielles, à l'initiative du terrain lui-même, d'autre part. Il a paru intéressant de détailler quelque peu les mesures qui semblent les plus suivies d'effet. L'ordre suivi pour cette partie de l'étude reprend les trois axes pédagogiques fondamentaux tels que les définit le texte d'orientation de juin 1999 :

- prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous ;
- diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et accompagner la conquête de l'autonomie ;
- mieux vivre dans la « maison-collège ».

Prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous

■ *Les heures de remise à niveau et l'aide individualisée*

On l'a vu, c'est dans le domaine de la remise à niveau et de l'aide individualisée que les moyens les plus importants ont été accordés. Logiquement, c'est dans ce domaine également que la mise en œuvre de la réforme a été la plus généralisée.

L'enquête conduite dans les établissements amène néanmoins à s'interroger sur la réelle efficacité de ce type de mesure. Force est de constater que, pour quelques excellentes séances observées ici ou là, le bilan d'ensemble est assez négatif. Les moyens étant disponibles, on a passé outre les réticences de certains enseignants. Des groupes d'aide aux élèves ont été mis en place ou ont continué de fonctionner, confiés à des intervenants qui étaient insuffisamment convaincus de leur utilité et n'avaient reçu aucune formation préalable. Les nouveaux dispositifs d'aide aux élèves souffrent ainsi des mêmes carences que ceux auxquels ils viennent s'ajouter ou se substituer : absence de lien clairement

établi avec le travail de la classe, évaluation irrégulière ou inexistante, immuabilité de la composition des groupes de bénéficiaires. S'ajoute à ces difficultés le fait que les nouvelles formes d'aide se sont souvent développées sous la conduite d'enseignants qui n'étaient pas spécialistes de la discipline concernée et ont été amenés à guider les élèves dans des activités et vers des savoirs qui dépassaient largement le cadre des « acquis fondamentaux » et transversaux.

Au plan méthodologique, l'aide ou le soutien, pour être efficaces, doivent être confiés à d'excellents professeurs, capables tout à la fois de rassurer les élèves, de les observer pour analyser l'origine de leurs erreurs, d'émettre donc un diagnostic, de reprendre ensuite les notions non maîtrisées en les présentant différemment et après les avoir sélectionnées en fonction de leur importance. Ainsi, une question centrale est insuffisamment posée : qu'appelle-t-on « acquis fondamentaux » dans les diverses disciplines et quels liens peut-on établir entre eux ?

Si cette démarche de diagnostic et de remédiation n'est pas suivie, le risque de la répétition, de la reprise à l'identique de ce qui n'avait pas été compris une première fois, est réel et une mécanique de répétition, confinant à une forme d'acharnement pédagogique, s'enclenche. Très loin des résultats espérés, une telle mécanique contribue à mettre encore plus en échec les élèves que l'on entendait aider.

■ *Le journal des collégiens en sixième*

Globalement, il a été bien perçu, régulièrement distribué mais assez inégalement exploité. Dans certains établissements, seuls les professeurs principaux en ont été destinataires, ce qui a sans doute limité son utilisation. Une proposition est venue d'un collège : pourquoi ne pas utiliser ce support pour évaluer, de façon très souple, les compétences des élèves dans le domaine de la lecture ?

■ *Le tutorat de l'élève par un adulte référent*

Le tutorat a pris des formes multiples, ce qui est conforme à l'esprit du dispositif. Il a concerné des nombres généralement réduits d'élèves (4 élèves dans un collège, 6 dans un autre). Il a été le plus souvent organisé, voire assuré par l'équipe de direction et les responsables de la vie scolaire. Parfois, ce sont des élèves de troisième qui sont devenus les tuteurs d'élèves de sixième.

Les professeurs, quant à eux, se sont assez peu impliqués dans un processus qui, à leurs yeux, relève de la vie scolaire, de l'infirmière ou de l'assistante sociale. Dans certains établissements, on a enregistré des réactions très négatives des enseignants face au principe du tutorat.

Par ailleurs, les formes d'évaluation retenues pour ce type d'action ne sont pas apparues très clairement et les observations recueillies au fil de l'année ont révélé une usure assez rapide des différents systèmes choisis. On peut penser, en fait, qu'une formation préalable des tuteurs sera nécessaire pour que ce dispositif trouve sa légitimité et sa pleine efficacité.

Diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et accompagner la conquête de l'autonomie

■ *Les nouveaux bulletins trimestriels*

Introduits dès cette première année de la réforme dans plus de la moitié des collèges, les nouveaux bulletins trimestriels n'ont guère convaincu les enseignants. Au-delà des divers problèmes informatiques qui ont marqué leur mise en place, il leur a été reproché une complexité excessive, synonyme de travail supplémentaire. Ont été dénoncés leur « format peu maniable », l'impossibilité de « visualiser les résultats des trois trimestres » et « l'absence d'observation objective » qui les caractériserait.

Ces nouveaux bulletins n'ont pas toujours été remplis dans l'esprit où ils avaient été proposés. La troisième colonne, intitulée « Conseils pour progresser », a parfois été boycottée. Très fréquemment, les enseignants ont réparti leurs commentaires entre les trois colonnes sans s'attacher à distinguer ce qui relevait d'une part de l'analyse du travail de l'élève, d'autre part de l'invitation à formuler des conseils positifs.

Au total, l'introduction de ces nouveaux bulletins aura révélé la nécessité d'engager, au sein des établissements, une réflexion sur les formes et les finalités de l'évaluation dans son principe général, ainsi que sur le rôle des bulletins et leur destination. À qui sont-ils destinés ? Aux élèves et à leurs parents, auquel cas il convient de leur donner une fonction de conseil et d'y mettre en avant les éléments les plus positifs ? Sont-ils un outil essentiel de l'orientation, auquel cas il est nécessaire qu'ils émettent des avis plus tranchés et moins « formatifs » ?

■ *Les travaux croisés*

Sous les appellations « parcours diversifiés » (en classe de cinquième) et « travaux croisés » (en classe de quatrième) ont pu être entreprises une multitude d'actions diverses (concours, voyages scolaires, échanges linguistiques, manifestations sportives, etc.) ou des activités pédagogiquement très riches ou très bien pensées qui ont permis la pratique de la pédagogie du détour et du projet à l'origine de ce volet de la réforme.

Si les chefs d'établissement semblent assez largement favorables à cette mesure, ils se heurtent trop souvent aux réticences ou à l'opposition des enseignants. D'un côté, les principaux soulignent la nécessité d'actions pluridisciplinaires et tentent de les mettre en œuvre par l'intermédiaire des parcours diversifiés et des travaux croisés ; de l'autre, les professeurs se crispent sur des acquis disciplinaires et ne veulent céder aucune de « leurs » heures de cours. Ce sont les enseignants qui l'ont emporté pour l'instant, et les travaux croisés ont été assez peu pratiqués.

On le regrettera, dans la mesure où cette forme de pédagogie paraît susceptible d'intéresser les élèves dans leur ensemble et où elle s'avère indispensable pour aider véritablement les élèves en difficulté. Plutôt que de multiplier les heures passées à vouloir « aider » en recommençant à expliquer, il semblerait en effet judicieux de choisir d'aider en intéressant, en motivant, et en donnant sens au travail proposé.

■ *Les ateliers lecture*

Même réception fraîche pour les ateliers lecture, accusés d'empiéter sur les heures de cours et les apprentissages disciplinaires. De plus, bien des activités liées à la lecture (club lecture, ré-apprentissage de la lecture, initiation à la recherche documentaire) ont été baptisées « atelier lecture », sans pour autant entrer dans la logique pédagogique des dits ateliers. Mais peut-être aurait-il fallu indiquer avec plus de précision ce que l'on attendait de ces ateliers.

Deux académies ont fait cet effort d'explicitation et diffusé dans tous les collèges un texte émanant de l'ensemble des IA-IPR. Les professeurs n'ont pas été beaucoup plus convaincus et, si quelques ateliers lecture ont vu le jour, ils se sont très vite essouffés, en particulier quand les « littéraires », qui avaient animé les premiers ateliers, ont dû céder la place aux « scientifiques ». En fait, l'articulation – possible et nécessaire – entre atelier et cours n'ayant pas été perçue, les ateliers ont vite tourné à vide ou se sont mis à la recherche de programmes de lecture, ce qui les entraînait assez loin de l'objectif initial.

Si on décide de le poursuivre, cet objectif initial simple – faire lire les élèves pour qu'en lisant, ils lisent mieux, qu'ils comprennent l'utilité de la lecture (textes fonctionnels) et, éventuellement, rencontrent un certain plaisir (textes fictionnels) – imposera un léger recadrage du dispositif.

Mieux vivre dans la « maison-collège »

Fréquemment mises en place, les heures de vie de classe donnent lieu à des pratiques extrêmement diverses que l'on peut classer en trois catégories.

En affirmant vouloir « faire travailler l'oral », on a utilisé ces heures pour des séances de « libre expression » où sont abordés, sous forme de débats, des événements divers, parfois liés à la vie de la classe ou de l'établissement, parfois à celle du quartier ou de la ville, parfois à de vastes problèmes. Cet élargissement centrifuge par rapport aux objectifs de départ exige que l'on s'interroge sur la pertinence et l'intérêt de ce type de pratique.

À l'inverse, de véritables heures de vie de classe, conçues comme un moyen de réguler la vie de *la* classe et permettant d'apprendre à vivre ensemble, ont parfois été rencontrées. On citera l'expérience menée par un enseignant qui a fait tenir par ses élèves un « cahier de vie de classe » où les décisions prises collectivement étaient enregistrées, pour être relues au début de l'heure de vie de classe suivante. Les élèves ont pu alors apprendre à s'écouter, à s'informer, à présenter un point de vue de façon raisonnée, à délibérer et à accepter une décision majoritaire. Envisagées de la sorte, les heures de vie de classe permettent une véritable formation civique – pratique plus que théorique – et présentent un intérêt indéniable.

Plus souvent, malheureusement, les heures de vie de classe observées peuvent être qualifiées d'heures « fourre-tout », où sont traitées toutes sortes de questions sans liens directs les unes avec les autres et où sont réglés divers problèmes pratiques touchant à l'organisation de la classe : présentation du collège, recherche documentaire, élection des délégués, organisation des groupes, invitation d'intervenants extérieurs, distributions diverses, informations pratiques en tout genre.

Conclusion : les obstacles à lever, les enjeux à redéfinir

On constate surtout que la souplesse d'application conditionne le succès des mesures. Or, la structure rigide de la division n'est pas adaptée à une approche pédagogique vraiment neuve. Il faudrait donc diviser le temps scolaire en plages, les unes souples, capables d'évoluer dans le temps et dans la forme, les autres structurées, plus adaptées à l'enseignement disciplinaire. Les conséquences en seraient naturellement une double redéfinition du temps d'enseignement des élèves et du temps de service des professeurs.

S'agissant de pratiques déjà en place, comme les heures de remise à niveau et de soutien individualisé, il importe de conduire une réflexion à leur propos : intégrées à l'emploi du temps d'un enseignant spécialiste et très compétent, elles doivent être dispensées d'une façon à la fois plus limitée et plus réfléchie que ce n'est le

cas à l'heure actuelle et faire l'objet d'une définition pluridisciplinaire des acquis considérés comme « fondamentaux ».

La réforme du collège doit être l'occasion d'une authentique réflexion sur ce qu'est l'évaluation : il faudrait distinguer deux sortes d'outils dans ce domaine, les uns liés à l'orientation, les autres au dialogue avec l'élève et sa famille. Dans la même perspective, il faudrait réaffirmer fortement l'importance et la nécessité des travaux croisés et des parcours diversifiés afin de casser le réflexe de chasse gardée et de territoire disciplinaire.

Il y aura également nécessité à organiser dès la rentrée un calendrier annuel des nouveaux dispositifs, si l'on veut par exemple que les ateliers lecture aient une chance de perdurer – nécessité également à fixer une périodicité par quinzaine pour les heures de vie de classe et à les intégrer à l'emploi du temps du professeur principal. Avec le développement corollaire d'une plus grande participation des élèves par des moyens divers (tenue d'un « cahier de vie de classe », par exemple, de façon à « acter » les décisions prises), on obtiendrait ainsi une meilleure articulation entre elles des mesures proposées.

Car ces mesures ne sont pas isolées : tant que la logique qui les sous-tend ne sera pas perçue, on n'aboutira qu'à un effet de catalogue peu convaincant. Sans vision globale, il ne peut y avoir de complémentarité entre les nouvelles dispositions et, partant, pas de réforme véritable.

Significatifs sont, sur ce point, certains choix opérés par les professeurs : préférence écrasante donnée à la remise à niveau au détriment des travaux croisés et des parcours diversifiés. Or, la première solution conduit vite à un enseignement répétitif, rend l'élève « dépendant » et fait de lui un perpétuel assisté, alors que la pédagogie défendue par la réforme, celle du détour et du projet, a pour objectif d'autonomiser l'élève et de redonner à celui qui ne l'a jamais eu, ou l'a perdu, le désir d'apprendre. L'enjeu est de redonner du sens à l'enseignement pour ceux qui ne lui en accordent aucun, de solliciter les facultés d'imagination et de création. Il est logique, face à cette ambition, que les enseignants demandent une formation continue : les IUFM n'ont pas pu, pour l'instant, répondre à cette demande, parfois pour des raisons ponctuelles – les plans académiques de formation (PAF) étaient déjà arrêtés quand les mesures ont été connues – mais souvent pour des raisons préoccupantes parce que structurelles.

Le tableau est donc contrasté : isolément les mesures pour le collège 2000 ont été plutôt bien accueillies mais leur logique globale a échappé aux intéressés. S'en est suivie une diversité extrême des pratiques, un « effet catalogue » préoccupant, alors que la réforme se présente clairement comme un renouvellement des

perspectives pédagogiques traditionnelles : le cœur du problème est en effet, pour le collègue, pédagogique.

Il s'agit de promouvoir des pratiques du détour, une philosophie du projet et de l'autonomie progressive et de remédier à des situations d'impasse et d'échec patentés. S'il y a, à l'évidence, inadéquation voire contradiction entre les pratiques pédagogiques promues par la réforme et le cadre structurel réel dans lequel elles doivent s'inscrire, on n'y remédiera que par une grande souplesse dans l'application et, à terme, par une redéfinition générale des cadres (horaires et disciplinaires). Il sera difficile de ne pas aborder la question de la répartition du temps scolaire et du temps de service des professeurs.

Neuf propositions concrètes pour un meilleur suivi de la réforme du collègue

Au terme de ces observations, neuf propositions sont formulées, les cinq premières visant l'organisation générale du suivi de la réforme, les quatre dernières touchant à la pédagogie.

- Il conviendrait de recentrer sur les recteurs le pilotage effectif de la mise en œuvre des différentes mesures, en s'appuyant fortement sur l'ensemble des corps d'inspection (IA-DSDEN certes, mais aussi IA-IPR). Il pourrait être demandé à chaque recteur d'organiser dans son académie une journée de travail destinée aux principaux de collègue et dont le but serait de resituer les mesures privilégiées par le BOEN du 29 juin 2000 dans une logique pédagogique d'ensemble.

- Les responsables académiques devraient être incités à engager une politique de contractualisation en direction de tous les collèges. Il serait demandé aux chefs d'établissement d'élaborer un projet global de mise en œuvre de la réforme, articulé avec le projet d'établissement et le règlement intérieur. Une véritable politique de contractualisation étant ainsi mise progressivement en place, on utiliserait de façon systématique des appels à projet, l'attribution des moyens s'insérant dans ce cadre redéfini.

- On pourrait faire davantage appel aux bassins de formation, en intégrant réellement dans leurs structures les IA-IPR, lesquels doivent jouer un rôle majeur de proposition, d'orientation et d'accompagnement sur le plan pédagogique.

- Il serait souhaitable de créer, à l'intérieur de chaque bassin de formation, des groupes de ressources composés de professeurs-formateurs chargés d'accompagner, en liaison avec les IA-IPR et les formateurs IUFM, la mise en œuvre des différentes

mesures et pouvant apporter des réponses rapides aux problèmes rencontrés par les équipes éducatives sur le terrain.

- Une réflexion sur l'organisation du temps scolaire devrait s'engager, afin de définir le meilleur cadre d'application (découpage du temps scolaire pour les élèves, répartition des services pour les enseignants) pour la mise en place des dispositions nécessaires à l'avènement du « Collège des années 2000 ».

- On devrait songer à élaborer, au niveau national, des documents explicitant les « mesures à privilégier ». Pour cela, il ne suffit pas de donner des exemples d'opérations réussies. Il est indispensable de définir une logique globale autour de questions telles que : comment développer les compétences interdisciplinaires ? comment assurer la continuité des apprentissages ? comment repenser les formes d'évaluation ? comment articuler formes de soutien et pédagogie du détour et du projet ? Seule cette logique globale pourra rattacher les diverses mesures de la réforme aux pratiques quotidiennes d'enseignement dans les classes. Chercher à aider les élèves en difficulté à l'intérieur des groupes est une bonne chose, mais il faut éviter ensuite de les mettre en difficulté en classe entière par des pratiques pédagogiques inadaptées ; développer l'autonomie à l'occasion des travaux croisés est un souci louable, mais il faut ensuite laisser place à ces formes d'autonomie pendant les cours.

- Il serait bon d'apporter une part de souplesse à certaines mesures inutilement contraignantes. Ainsi, on a suggéré de différer d'une année la notation des travaux croisés en quatrième afin que cette notation soit prise en compte pour l'obtention du brevet des collèges. Ce report a été annoncé (BOEN n° 25 du 25 juin 2000). Il n'en reste pas moins nécessaire de poursuivre la réflexion sur l'évaluation et la validation des travaux réalisés dans le cadre des nouveaux dispositifs. Autre exemple d'aménagement dans le sens de la souplesse : l'organisation horaire des ateliers lecture et le principe de la rotation stricte entre les différentes disciplines doivent être repensés. En effet, consacrer une demi-heure hebdomadaire à la lecture n'a pas la même signification ni la même portée selon les différentes disciplines et le nombre d'heures hebdomadaires dont elles disposent. Il sera indispensable, ensuite, d'évaluer les apports des ateliers lecture ayant effectivement fonctionné.

- Il serait urgent d'organiser des actions de formation continue qui répondent aux problèmes des enseignants et apportent des solutions aux questions soulevées par ces mesures. On songe bien sûr prioritairement à la remise à niveau et à l'aide individualisée. Mais les heures de vie de classe, les travaux croisés et les ateliers lecture exigent eux aussi une réelle formation. Les IUFM

ont donc un rôle essentiel à jouer et il importe de vérifier qu'ils se préparent à le faire effectivement.

- Il convient finalement d'évoquer une question qui se trouve au cœur de bien des problèmes analysés. Enseigner au collège appelle de la part des enseignants une disponibilité particulière, surtout s'ils acceptent de mener des actions pluridisciplinaires. Il serait donc déterminant de reconnaître cet effort et d'encourager ces pratiques en accordant, sur projet uniquement, un nombre significatif d'heures de concertation. Une telle mesure permettrait en particulier de donner une impulsion véritable aux parcours diversifiés et aux travaux croisés.

Le suivi de la réforme du lycée

Après avoir rappelé le cadre institutionnel de la réforme 1999 du lycée et fait l'inventaire des textes qui ont défini ce cadre, les rapporteurs délimitent la problématique de l'étude, largement centrée sur la classe de seconde où un certain nombre d'innovations et d'enseignements nouveaux apparaissent. L'objectif sera d'analyser comment l'administration centrale, les académies et les établissements ont préparé et mis en place cette réforme, ainsi que d'en apprécier les premiers effets.

Problématique de l'étude : une série de questions

Présentés sous forme d'une série de questions, huit points ont plus particulièrement guidé la réflexion des rapporteurs.

- Le caractère de *détermination* de la classe de seconde étant réaffirmé, comment les enseignements de détermination et les options sont-ils organisés ? Comment l'orientation est-elle préparée ?

- L'aide individualisée étant venue s'ajouter au précédent dispositif (enseignement modulaire), comment cette aide a-t-elle été organisée, tant au plan des instances nationales ou académiques qu'au niveau des établissements ? Les questions, multiples, portent sur :

- le calendrier de la réflexion préparatoire à la mise en place ;

- les critères et modalités de sélection des groupes de huit élèves bénéficiaires ;
- l'information aux familles ;
- les activités pratiquées et les évolutions (de contenus, de composition des groupes) ;
- l'articulation avec les modules ;
- le placement de l'aide individualisée dans l'emploi du temps de la semaine ;
- les croisements entre professeurs, la possibilité leur étant donnée d'intervenir auprès d'élèves de classes qui ne sont pas les leurs ;
- l'intégration de l'aide individualisée dans le projet d'établissement ;
- les critères selon lesquels ont été sélectionnés les établissements bénéficiaires de la « dotation horaire complémentaire de deux heures pour les divisions qui en ont le plus besoin » et les solutions retenues pour l'utilisation de cette dotation.

- Des modifications de programmes étant intervenues dans un certain nombre de disciplines et de nouveaux enseignements étant apparus, comment ces évolutions sont-elles gérées au sein des établissements ? Comment se traduisent, dans la pratique, les choix laissés à l'initiative des professeurs en matière de certains contenus ?

- Quelles formules les établissements ont-ils adopté pour la mise en place de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), « enseignement novateur » ? L'ECJS fait-elle l'objet de recommandations académiques ? Les professeurs d'histoire et de géographie sont-ils les seuls à l'assurer ou ont-ils été rejoints par des collègues d'autres disciplines ? Quelle est la part du volontariat dans l'implication des enseignants ? L'ECJS s'articule-t-elle avec la vie de l'établissement ?

- Qu'en est-il de la modification des horaires de langues vivantes et du rôle dévolu aux 3 300 assistants affectés dans les lycées à la rentrée 1999 ? Quelle est l'implication des IA-IPR dans la sélection de ces assistants ? Comment ces derniers sont-ils « utilisés » dans les classes ? Comment fonctionne le dédoublement pour les enseignements de langue vivante 2 ? Selon quelles répartitions horaires ? Selon quelles répartitions de l'effectif et pour quelles activités ? Comment évoluent les effectifs en langue vivante 3 ?

- Quelles ont été les procédures de mise en place des ateliers d'expression artistique ? « Vraies » créations ou simple transformation des ateliers de pratique artistique ? Quelle est la place des lycéens dans l'élaboration des projets ? Quelles thématiques, quelles orientations sont retenues ? Quelle est la nature des moyens mobilisés ? À quelle hauteur se situent les divers partenariats ?

- Quel rôle jouent les nouvelles instances représentatives des élèves ainsi que l'heure de vie de classe ? Quel en est l'impact sur la vie et l'autonomie de l'établissement ?

- Comment se fait la préparation des années 2000-2001 et 2001-2002 en prévision de l'introduction des travaux personnels encadrés (TPE) dans les classes de première et de terminale ?

L'enquête ne porte que sur les lycées d'enseignement général et technologique. Elle a concerné toutes les académies et a sollicité le concours des inspecteurs généraux correspondants académiques et des IA-IPR.

Les innovation de la classe de seconde à la rentrée 1999

La classe de seconde connaît à la rentrée 1999 un certain nombre d'innovations dont les principales sont :

- l'aide individualisée ;
- l'éducation civique, juridique et sociale ;
- la réorganisation de l'enseignement des langues vivantes.

L'aide individualisée

Les journées de prérentrée ont été utilisées pour aborder le sujet de la mise en place de l'aide individualisée. Il est à noter que, si des IA-IPR ont pu s'associer au travail d'animation et à la réflexion menée dans les établissements pendant ces journées de prérentrée et s'ils ont contribué aux quelques actions académiques de formation organisées autour de l'aide individualisée, les IUFM n'ont par contre pas pu intégrer le thème dans leurs plans de formation.

La question de la durée de passage en aide individualisée, à l'origine fixée à trois mois, n'est pas tranchée ; pas plus que n'est tranchée la question de son organisation : à l'origine prévue pour être gérée de façon globale, au niveau de l'établissement tout entier (ou à la rigueur au sein d'une même classe), elle semble concrètement pratiquée par le professeur de la discipline concernée, sans lien avec les autres enseignants. En l'absence d'un recul suffisant leur permettant d'avoir une image exacte des pratiques des conseils de classe en matière de prescription d'aide aux élèves, les rapporteurs notent que le professeur titulaire de la classe désigne lui-même les élèves relevant de cette aide. S'il lui arrive de faire appel au volontariat, il risque de se voir confronté au problème du dépassement du « quota » de huit élèves. Dans la mesure où la désignation se fait en fonction de difficultés rencontrées, on peut considérer que l'objectif pédagogique de l'aide est respecté.

Mais l'aide individualisée n'apparaît pas dans les projets d'établissement (quand ils existent) et le choix de sa place dans la journée semble surtout conditionné par la volonté d'occasionner le moins de « trous » possibles dans l'emploi du temps des élèves. Les recommandations officielles ont certes été entendues : mieux vaut ne pas placer l'aide individualisée à des moments (début ou fin de journée, samedi matin) qui pourraient donner à l'élève le sentiment d'être pénalisé. Par ailleurs confrontés au problème de la gestion des options, les proviseurs adjoints – traditionnellement responsables de la confection des emplois du temps – peuvent difficilement éviter que, correctement placée, l'aide individualisée ne soit à l'origine de « trous » dans l'emploi du temps de toute la classe qui, à son tour, risque de se sentir pénalisée. Toutefois, dans la plupart des cas, l'aide individualisée n'est en parallèle avec aucun autre enseignement, ce qui permet de lui faire jouer son rôle : par rapport aux modules, pour lesquels ce n'est toujours pas le cas, c'est un progrès qui mérite d'être souligné.

Du point de vue des contenus de cette aide, l'étude n'a pu dégager aucune pratique majoritaire entre séances d'exercices, reprises des difficultés rencontrées dans les devoirs, travail sur des fiches élaborées spécifiquement pour remédier à telle ou telle difficulté, réponses aux questions des élèves, etc.

Quant à l'articulation entre aide, cours et modules, elle apparaît comme peu claire. Il est vrai que la réorganisation des horaires, les allègements de programmes, la disparition des travaux dirigés en mathématiques ont contribué à jeter les enseignants dans un grand trouble. La seule solution pour clarifier et fixer des cadres efficaces consisterait en une implication conjointe des chefs d'établissement et des corps d'inspection. Les premiers, au-delà de la nécessaire concertation qu'ils doivent faire naître au sein des établissements, ont le devoir de construire le cadre qui va permettre la mise en œuvre des différentes dispositions (modules, dédoublements, aide individualisée). Les seconds doivent convaincre les professeurs de s'inscrire dans la lettre et dans l'esprit des innovations proposées, et s'attacher à informer, former, évaluer. La parole des personnels de direction n'est pas suffisante pour faire sortir les professeurs de leurs habitudes et de leurs certitudes. Seule l'intervention des inspecteurs peut les amener à changer et à faire évoluer leurs pratiques.

La plupart du temps, c'est le professeur de la classe qui assure l'aide individualisée (bien que les textes laissent la possibilité à un professeur d'une autre classe d'intervenir dans la même discipline). Sur ce point, on peut avoir deux lectures : soit l'interpréter comme étant le résultat d'une certaine frilosité des enseignants et de leur attachement au groupe classe, soit admettre la légitimité de

cet attachement à la relation élève-professeur, selon le principe que le professeur qui connaît ses élèves est le mieux placé pour répondre à leurs besoins. Il semble difficile de faire la part des deux motivations. On regrette seulement que le choix entre les deux options, qui sont loin d'être indifférentes, et qui d'ailleurs ne sont pas exclusives l'une de l'autre, fasse si rarement l'objet d'une réflexion approfondie et concertée.

En fonction de critères sociaux (celui du nombre de parts de bourses étant le plus fréquemment cité), certains établissements ont reçu une dotation complémentaire de deux heures pour les divisions particulièrement fragiles. Sur ce point encore, aucune pratique majoritaire dans l'utilisation de cette dotation ne se dégage. Les deux heures complémentaires sont attribuées aux mathématiques et au français, parfois à d'autres disciplines, pour de l'aide méthodologique, selon des règles combinant subtilement besoins des élèves et commodité de gestion des services d'enseignement au sein de l'établissement.

En mathématiques, l'organisation est extrêmement diverse, avec des formules allant jusqu'au partage de la classe en quatre groupes pour la durée de toute l'année, la transformation pure et simple de l'heure d'aide en heure de cours pour l'ensemble de la classe, voire une aide apportée aux « meilleurs » élèves ou un dispositif d'appui aux élèves souhaitant s'orienter vers les filières scientifiques. Manifestement, les pratiques pédagogiques restent encore à inventer. Même variété en français, où la mise en place de l'aide individualisée a suscité dans toutes les académies une féconde circulation d'information, qui émanait souvent de groupes de réflexion impulsés par les IA-IPR. De nombreuses initiatives ont été prises, parmi lesquelles l'utilisation de l'aide individualisée pour préparer, en amont, des questions qui seront abordées quelques jours après dans le cours commun. De façon générale, beaucoup de professeurs s'efforcent d'établir une correspondance entre l'aide et le reste du temps pédagogique. Dans la grande majorité des cas, la pratique a trouvé une place naturelle dans l'activité de la classe de français.

En conclusion, on peut noter que ce dispositif est bien reçu par les différents acteurs considérés (élèves, familles, professeurs). Il répond au même besoin que celui qui avait été décrit dans le rapport de l'inspection générale sur les modules : la nécessité pour les enseignants et les élèves de développer d'autres modes de relations, plus individualisés, plus personnalisés que ceux établis à l'intérieur du groupe classe (dédramatisation de la relation enseignant-enseigné, amélioration du climat d'ensemble de l'établissement, responsabilisation de l'élève). Dans le meilleur des cas, l'aide individualisée peut à son tour contribuer à favoriser la « vie citoyenne », au même titre

que l'heure de vie de classe. Elle semble donc avoir des répercussions positives sur la vie scolaire en général.

L'éducation civique, juridique et sociale

En dépit des difficultés de son démarrage, l'introduction de l'ECJS en classe de seconde indique que les possibilités existent pour que cet enseignement prenne sa place au lycée.

Alors que les textes officiels préconisaient un enseignement mensuel de deux heures, c'est le plus souvent l'heure de quinzaine qui a été retenue. Comme les documents nationaux ont été tardivement et chichement diffusés, les actions de formation et d'information ont reposé sur les IA-IPR, tandis que les IUFM s'impliquaient peu dans cette formation. Les délais tardifs de mise en œuvre peuvent l'expliquer : si une action de sensibilisation a été parfois menée pour les stagiaires en formation initiale (une journée), il y a eu en revanche peu d'actions de formation continue.

L'enseignement a été assuré pour 90 % par les professeurs d'histoire et de géographie, pour 10 % par les professeurs de sciences économiques et sociales qui ne semblent pas avoir la même conception de la nature de cette discipline. Il faudrait une rapide concertation sur ce point. D'autre part, les liaisons de l'ECJS avec la vie scolaire ont été faibles et dans de nombreux cas inexistantes. En général, peu de liens ont été faits entre cet enseignement nouveau et la vie à l'intérieur du lycée. On ne peut que le regretter car c'est aussi l'un des objectifs de cette forme nouvelle de la formation civique.

Enfin, l'ECJS pose nombre de questions aux professeurs. La première et la principale tient à la nature d'un enseignement qui ne repose pas sur un savoir disciplinaire identifié et délimité. La deuxième vient de l'aspect normatif qu'implique l'ECJS, qu'on le veuille ou non, et qui soulève des questions de méthode (la préconisation officielle de privilégier la forme du débat argumenté a posé des problèmes liés au manque de pratique). La troisième question qui préoccupe les enseignants est l'évaluation, les textes actuels n'apportant aucune précision sur ce qu'il faut évaluer et la manière de le faire (travail documentaire, rôle dans le débat, synthèse écrite). La quatrième question importante concerne le manque de culture juridique des enseignants, lacune qu'ils signalent eux-mêmes comme gênante. La demande d'accompagnement et de formation est donc forte. Les professeurs souhaitent être aidés sur les problèmes clefs de la conceptualisation, de la formation juridique, de la pédagogie du débat, de l'évaluation.

À cette demande, seule peut répondre une réelle formation continue, d'autant plus souhaitable que les élèves manifestent de l'intérêt pour cet enseignement. Diverses dispositions (groupes de pilotage, actions de formation continue inscrites dans les PAF, stages de proximité, constitution d'équipes de professeurs formateurs) communes à toutes les académies devraient l'année prochaine constituer une amorce de solution. D'autre part, on ne sous-estimera pas les effets de la dynamique des échanges que l'on voit d'ores et déjà se développer autour de la question de l'ECJS, via les serveurs académiques.

La réorganisation de l'enseignement des langues vivantes

Il paraît important de rappeler que des aménagements horaires ont été institués par la réforme des lycées, allant dans le sens d'une diminution :

- horaires de cours en LV1 ramenés de 3 heures à 2 heures assorties d'une heure de module dédoublée ;
- horaires de cours en LV2 et LV3 ramenés de 3 heures à 2 heures assorties d'une demi-heure dédoublée.

En même temps la réforme renforce la présence de jeunes assistants étrangers dans les établissements, invite à organiser dans le cadre du lycée des stages intensifs de plusieurs jours et demande l'établissement dans chaque académie d'une carte des langues.

Une série de difficultés découlent de cette réforme : malgré la diminution des horaires, les programmes ne changent pas ; toutes les classes ne peuvent bénéficier tout de suite d'un assistant ; ce sont les recteurs qui fixent les seuils de dédoublement pour les LV2 et LV3 et en cas de non dédoublement l'horaire est ramené de 3 heures à 2 heures et demie. À l'évidence, il y a là un problème important, moins ressenti par les professeurs de LV1, car les modules se sont toujours réduits à des dédoublements de classe, ce qui fait que pour eux rien ne change, mais mal vécu par les professeurs de LV2 et LV3 souvent chargés – du fait des regroupements – de groupes à effectifs lourds qui ne permettent guère le développement du travail oral. La diversité des pratiques en matière de dédoublement aboutit à des situations extrêmement contrastées, certains proviseurs introduisant des seuils, d'autres pas. Ils sont nombreux à essayer d'économiser des heures en « chargeant » certaines classes à 35 (avec dédoublement en groupes de 17 ou 18 élèves) pour pouvoir parallèlement laisser des classes à 24 et ne pas tomber sous l'obligation de dédoubler. En outre, certains subordonnent les dédoublements à la présence d'un assistant et lorsque l'établissement n'en est pas doté (ce qui est fréquemment le cas), ils

maintiennent la classe entière à un horaire de deux heures et demie, ce qui a des répercussions sur le service des enseignants.

Sur le plan pédagogique, l'un des problèmes majeurs réside dans la superposition des mesures destinées aux élèves : modules, groupes de niveau, aide individualisée, travaux personnels encadrés, heure dédoublée (avec intervention de l'assistant ou non). La spécificité de chacun de ces dispositifs n'est pas perçue et la formule la plus fréquente revient à constituer des groupes allégés, rarement à géométrie variable, auxquels on apporte des savoirs identiques à ceux du cours commun.

La demi-heure de communication ou d'expression orale offerte aux LV2 et LV3 ne répond pas aux attentes des professeurs : ils la perçoivent moins comme une mesure positive que comme un palliatif à la suppression parallèle d'une heure de cours « classique » par semaine. Or, dans les faits, elle ne la remplace pas. D'autant moins que les proviseurs ont dû, pour gérer les emplois du temps, opérer une gémiation horaire par quinzaine, ce qui place les professeurs dans l'impossibilité, à deux semaines d'intervalle, d'assurer un suivi du travail et les conduit à faire de cette heure bimensuelle une utilisation par défaut, loin de la mise en œuvre de choix pédagogiques constructifs. Dans l'ensemble, les enseignants de langues vivantes se sentent démunis, sinon dépossédés et leur formation aux divers aspects de la réforme est inexistante.

La présence des assistants aggraverait plutôt les choses puisqu'ils ne sont pas formés ou n'ont bénéficié que d'une formation symbolique. Ils n'interviennent, au mieux, que comme témoins d'un « vécu » (le leur) qui n'a d'autre intérêt que d'être différent de celui des élèves avec lesquels ils conversent. Même avec l'encadrement du professeur, il est rare qu'ils parviennent à conduire avec les groupes qui leur sont confiés des échanges organisés et structurés et c'est finalement le témoignage narratif qui l'emporte sur le dialogue et la communication. Le problème de la raréfaction et de la « volatilité » des assistants dans certaines langues met, de plus, une limite rédhitoire à l'efficacité des mesures annoncées.

Quant à la carte des langues, sa gestion est plus quantitative que qualitative et elle aboutit logiquement au contraire de ce pour quoi elle a été mise en place, à savoir, non pas à une diversification linguistique mais à une « rationalisation » qui va souvent dans le sens d'une réduction des offres. Les recteurs ne proposent que rarement des ouvertures d'option ou l'introduction d'une continuité d'enseignement là où elle n'existe pas (poursuite en LV2 au lycée d'une option « rare » ouverte en collège). En revanche, les suppressions d'options pour cause d'effectifs faibles – tout particulièrement en

LV3 – sont nombreuses. Les seuils de fermeture sont extrêmement variables d'une académie à l'autre. Ainsi, suivant les endroits, on ferme à moins de huit, dix, douze, voire quinze élèves. Ces mesures de simple « économie » sont officiellement tempérées par des ouvertures de sections dans des langues à faible diffusion. Mais l'installation se fait souvent dans des lycées peu attractifs, sous couvert de revaloriser l'image de l'établissement concerné. La section a alors peu de chance de se développer, pour la simple raison que les demandes de dérogation formulées par les familles visent la plupart du temps un établissement précis bien plus que la langue « rare » en question, celle-ci devenant l'alibi d'une stratégie d'orientation. Ceci ne signifie nullement qu'il faille implanter les langues à faible diffusion dans des lycées fortement demandés mais que l'enseignement de ces langues s'accompagne d'un surcoût, parce que, précisément, elles ne correspondent pas à une large demande. Au plan strictement pratique, on remarque qu'il n'existe pas encore, sous le titre « carte académique des langues » de document global donnant une vision d'ensemble du problème, vision *a fortiori* transparente et prospective. Tout au plus a-t-on produit ici et là un document qui recense les mesures prises, langue par langue.

La réduction des horaires en langues vivantes est indéniablement un point d'achoppement de la réforme du lycée. Cette réduction n'a pas été compensée – ni quantitativement, ni en termes de diversification des démarches pédagogiques – par le recours plus important aux assistants. Autre point faible, la réforme ne comporte pas de volet spécifique consacré à l'ouverture vers l'international alors que, sur le terrain, les chefs d'établissement y voient un désenclavement de leurs lycées et une perspective de formation professionnelle pour leurs élèves.

Les ateliers d'expression artistique (AEA)

Faisant une large place à la notion de « culture commune » revendiquée par les lycéens, le rapport Mérieu (1998) préconisait, « quelles que soient les filières et les séries », le développement de « l'expression artistique, sous forme d'au moins deux ateliers annuels choisis par les élèves dans les propositions de l'établissement : théâtre, danse, cinéma, musique, arts plastiques, etc. » Le volume horaire prévu pour ce développement était le suivant : « En plus des disciplines d'initiation en seconde, l'expression artistique, qui était antérieurement enseignée dans le cadre des options, est introduite systématiquement dans toutes les séries à hauteur d'une heure par semaine. »

Le paysage artistique du lycée est aujourd'hui composé de la façon suivante :

- 3 heures d'option facultative, toutes séries, coefficient 1 (seuls comptent les points au-dessus de la moyenne) ;
- 3 heures parmi les choix offerts en enseignements obligatoires en seconde, 5 heures en première et terminale, série L, coefficient 6.

Les domaines concernés sont les arts appliqués, les arts plastiques, le cinéma-audiovisuel, la danse, l'histoire des arts, la musique, le théâtre. Les AEA sont destinés à être présents à terme dans tous les établissements.

La volonté politique est forte mais le sens de l'élargissement de l'offre artistique et culturelle au lycée ne semble pas très clair. Le calendrier de la mise en œuvre pour la rentrée 1999 a été extrêmement serré, voire précipité : annonce fin mai et texte d'application fin juin pour un lancement du dispositif début septembre. Les académies ont néanmoins relevé le défi. Se situant entre 800 et 900 en février 2000, le nombre des AEA devait atteindre 2 200 pour la rentrée 2000, répartis sur 4 023 lycées.

Les financements ont été, dès le départ, très convenables pour ce qui concerne les intervenants, plus problématiques pour ce qui concerne les enseignants. L'initiative ayant été laissée aux académies et aux établissements, une très grande confusion et beaucoup d'inégalités de traitements sont constatées pour une charge identique entre enseignants responsables de projets. Les variations dans les montants de la subvention moyenne des ateliers (de 8 000 à 20 000 francs) créent par ailleurs des disparités à la fois matérielles et symboliques.

Des écarts importants apparaissent également dans la répartition géographique des AEA sur le territoire national, de 5 pour une académie à 58 pour une autre. Ils s'expliquent par des variations dans les convictions politiques, les rythmes administratifs différents, les moyens mis en œuvre. Là encore, l'arrivée tardive et confuse – en trois vagues successives de textes chaque fois légèrement modifiés – de l'information est invoquée. À l'époque de l'enquête, ces écarts géographiques étaient déjà en train de se résorber et l'ambition de couvrir 50 % des lycées en 2001 était réaffirmée.

Du point de vue des contenus, les AEA ont souvent repris ceux des APA (ateliers de pratique artistique), aux démarches fortement enracinées. C'est ce qui explique que la monodisciplinarité persiste et domine. Par conséquent, le cahier des charges spécifiques des AEA est pour l'instant peu respecté. Une double évidence s'impose : chacun applique à l'AEA ce qu'il sait déjà faire et les croisements disciplinaires sont rares et assez classiques. Mais on a pu observer des expériences innovantes, tant du point de vue des

croisements (sculpture/espace, ensemble vocal/expression plastique, lecture/écriture/danse, musique/photo/danse) que de celui des thèmes ou des modalités. On citera l'exemple d'un lycée qui propose plus de 20 ateliers organisés en modules mensuels aux contenus variés : 24 enseignants et 256 élèves de seconde y sont impliqués ; un coordonnateur a été désigné et les lundis après-midi banalisés ; le lycée est ainsi « imprégné » d'arts, dit le proviseur, très engagé dans le projet.

Cette première année de mise en place, couverte à marche forcée, est restée sous le signe de l'expérimentation. Mais, succès de nouvelles formes de partenariat aidant, et clarifiée par la parution d'un nouveau texte de cadrage plus simple et plus direct inspiré des remarques et propositions des groupes de pilotage, l'introduction des AEA dans les lycées a des chances de se poursuivre avec quelques certitudes et le dispositif semble promis à un rayonnement certain.

Pour que cette promesse devienne réalité, il faudra répondre à certaines questions. Les AEA sont assumés par des enseignants volontaires issus de disciplines comme les lettres, les arts plastiques, l'histoire et géographie, l'EPS, les langues, la musique, la philosophie. Tous s'interrogent sur le principe de l'évaluation. Ne pas évaluer les ateliers reviendrait à les vouer à une marginalisation sans appel. Évaluer est donc indispensable, mais comment, quand et quoi ? Une évaluation chiffrée au baccalauréat est impossible tant que tous les établissements ne sont pas concernés. En tout état de cause, quelle forme lui donner ? Évaluation normative, formative ? Une mention au livret scolaire – seule solution envisageable pour l'instant – serait-elle suffisamment motivante ?

À côté des enseignants, les AEA vont de plus en plus faire appel à des partenaires-intervenants d'un type nouveau : auteurs, créateurs multimédias, infographistes, plasticiens, compositeurs, interprètes, vidéastes, photographes, chorégraphes, etc. Les modes de rémunération de ces « intermittents » sont également différents et nouveaux. Il incombe donc aux deux ministères de tutelle et à leurs services déconcentrés d'adapter leur approche technique à cette nouvelle donne, ce qui à l'époque de l'enquête n'était pas encore fait.

Les travaux personnels encadrés (TPE)

Destinés à encourager le « travail personnel » et la « créativité » des élèves, les TPE sont un axe essentiel de la réforme du lycée. De nature à permettre aux potentialités de chacun de s'exprimer et à

créer des plages de travail pluridisciplinaire, ils ont été expérimentés dans des lycées volontaires.

À l'issue de cette expérimentation, on retiendra que les élèves les apprécient pour diverses raisons (autre façon de travailler, découverte, pour certains, de l'informatique, ouverture sur le monde extérieur, sentiment de créer quelque chose) mais les considèrent aussi comme une surcharge de travail et s'inquiètent de leur évaluation orale devant un jury.

Quant aux professeurs, s'ils apprécient la pédagogie du projet qu'ils ont ainsi l'occasion de mettre en œuvre, le travail en équipe, la collaboration avec les CDI, etc., ils trouvent également lourde la charge supplémentaire de travail et constatent la nécessité de savoirs plus étendus que pour un enseignement traditionnel.

Dans leur esprit, les TPE supposent connexion et interaction avec les contenus disciplinaires et non simple anticipation d'apprentissages ultérieurs ou contenus fantaisistes. Ils impliquent une authentique pluridisciplinarité (dont la recherche documentaire peut être l'occasion). Ils devraient permettre le développement d'une véritable autonomie des élèves, même s'il est illusoire de penser que chacun serait « égal » devant la conquête de cette autonomie.

Le point fort des TPE, peut-être le point le plus important, est le développement de l'autonomie des élèves. Au moins autant que dans des phases plus traditionnelles d'apprentissage, les inégalités entre les élèves sont grandes et le but de l'encadrement par les professeurs est de remédier à ces inégalités parmi lesquelles figure la présence éventuelle, au domicile de l'élève, de ressources documentaires, d'un ordinateur ou d'un accès à internet. Pour rétablir partiellement l'égalité, il faut permettre dans le lycée un accès autonome (ou encadré par un emploi-jeune) aux ordinateurs et à internet. Au plan méthodologique, le rôle des professeurs référents chargés des TPE est essentiel pour lutter contre deux dérives potentielles :

- celle du sujet trop large, trop vaste qui ne peut être traité que d'une manière superficielle et dont le contenu se révèle finalement très pauvre et souvent sans rapport avec les champs disciplinaires ;
- celle du sujet ambitieux et trop spécialisé qui est traité comme une mini-thèse, à laquelle l'élève consacre un temps et une énergie démesurés.

Deux types de problèmes devront par ailleurs trouver une solution rapide : ceux qui concernent l'accès aux ressources documentaires disponibles et ceux qui touchent – comme c'est le cas des AEA – à la question de l'évaluation. Les rapporteurs concluent leurs observations sur cette phase expérimentale de la mise en place

des TPE en soulignant la nécessité de prévoir un accompagnement pédagogique fort pendant les premières années. Pour que leur succès soit assuré, il faudra que les TPE bénéficient d'une coopération soutenue entre les corps d'inspection (responsables de l'animation pédagogique), les IUFM (responsables des formations), les universités, diverses cellules des rectorats (cellules TICE, innovation, formation continue, vie scolaire, etc.) et les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP). Est également suggérée la désignation, dans chaque lycée et chaque série générale, d'un professeur responsable de la coordination et du suivi des TPE dans l'établissement : chargé de l'organisation pédagogique et matérielle des TPE, de la régulation de l'offre documentaire, des contacts éventuels avec l'extérieur, il serait l'interlocuteur du groupe académique de suivi de la réforme.

La rénovation de la vie scolaire

Le « lycée pour le XXI^e siècle » a pour objectif majeur de « mettre en place dans tous les établissements une pratique citoyenne fondée sur les droits mais aussi les devoirs des lycéens. » Le lycée est ainsi l'un des lieux d'apprentissage de la démocratie républicaine et cette idée-force justifie non seulement la création d'un enseignement nouveau (l'ECJS) et la création de l'heure de vie de classe mais également une remise à plat des divers organes représentatifs du lycée aboutissant à la création d'une nouvelle instance paritaire, le « conseil de la vie lycéenne ».

L'agitation qui a secoué les lycées et accompagné pendant deux trimestres la mise en place de la réforme semble apporter une contradiction criante à la sérénité et à l'ambition des objectifs de l'institution. Les lycéens ont choisi la rue, plutôt que l'établissement ou la classe, comme espace d'expression, le défilé et le slogan, plutôt que le bulletin de vote ou le débat institutionnalisé. Est-ce à dire que le débat lycéen n'est efficace qu'en explosant hors les murs ? Faut-il lire au travers de ces événements une remise en question, un rejet des formes de dialogue proposées par l'institution ? Quel est l'avenir des innovations prévues dans le cadre de la vie scolaire ?

Heure de vie de classe et conseil de la vie lycéenne sont les deux points sur lesquels des observations ont pu être faites : l'heure de vie de classe est inscrite dans les emplois du temps des élèves de toutes les classes de seconde. Ses contenus (souvent liés à l'orientation des élèves et à leur information) sont assez hétérogènes et une faible coordination a été observée entre les différents partenaires possibles. Dans l'ensemble on parlerait volontiers de routine (peu d'innovations pour « occuper » cette heure) et de réticence. Quant

au conseil de la vie lycéenne, il a été installé pour des raisons déjà évoquées, dans des conditions souvent discrètes, voire secrètes et s'il a pu intervenir sur des points concrets en fonction de l'établissement où il avait été créé, il n'a pas pris toute la place que la charte du lycée du XXI^e siècle souhaite lui donner.

L'heure de vie de classe, malgré les bouderies d'une part importante des enseignants, semble avoir introduit une dynamique positive : plus de dialogue, ce qui est vrai aussi pour l'instance paritaire qu'est le conseil de la vie lycéenne. Le contexte de l'année scolaire 1999-2000 était assez particulier. Il est donc difficile d'inférer de cette seule année d'observation des conclusions globales. Toutefois, il conviendra de s'interroger sur l'élargissement – au point qu'il en devient introuvable – du concept de « citoyenneté » à des contenus aussi variés que les diverses formes de politesse, de civilité, de bienséance, de camaraderie, de solidarité, de respect des usages et des conventions que requiert la vie au lycée. Quel rapport entre l'utilisation intempérante de ce concept de « citoyenneté » dans le cadre de la vie scolaire et le sens précis et contraignant qu'on lui donne en ECJS ? De la même manière, est-il éclairant et justifié, pour accréditer le rôle des instances de concertation du lycée, de les ériger en « fondements de la démocratie » ? Est-il raisonnable de promettre, à l'issue de leur complète remise à plat, « l'épanouissement de la vie démocratique de tous les acteurs de la communauté éducative » ? S'il veut gagner en crédibilité, le discours relatif à la vie scolaire doit s'ajuster aux réalités et non s'user à les travestir.

Bien plus concrètes apparaissent les retombées de la réforme sur l'organisation de la vie scolaire, en particulier sur celle des emplois du temps. Le temps scolaire et le rythme scolaire sont plus morcelés, la lisibilité de l'emploi du temps se complique et avec elle la tâche des conseillers principaux d'éducation (CPE). Enfin, l'importance capitale de la documentation étant un des points forts de la réforme, on ne peut que souhaiter une meilleure inscription des projets propres au CDI dans le projet d'établissement, ainsi que le développement d'une collaboration réelle entre les professeurs et leurs collègues documentalistes.

L'orientation en fin de seconde

Le caractère de détermination de la classe de seconde a été réaffirmé par les textes de la réforme du lycée. Le palier d'orientation de la classe de seconde est identifié essentiellement comme un palier d'orientation interne au lycée : on notera toutefois que pour 15 % des élèves il aboutit au redoublement et pour 5,5 % des élèves à une sortie pure et simple du lycée.

Du point de vue de la procédure en fin de seconde, les points essentiels sont :

- une phase d'information générale puis individuelle ;
- une phase de dialogue avec les familles et les élèves ;
- les propositions provisoires formulées par le conseil de classe du deuxième trimestre ;
- la décision d'orientation (qui revient au chef d'établissement) ;
- le redoublement de droit, en cas de refus de la décision d'orientation par l'élève et sa famille.

En matière d'orientation, les académies poursuivent toutes les mêmes objectifs : accroître le nombre d'élèves en série scientifique, freiner le développement des formations tertiaires, préserver les formations industrielles, éviter les redoublements et les réorientations, le plus souvent perçus comme des échecs.

Malgré l'affirmation du caractère primordial de l'orientation, le palier de la seconde ne semble pas prioritaire. Quant aux résultats (partiels et non susceptibles d'être comparés avec ceux de 1999 au moment de la rédaction du rapport), ils font apparaître une légère décline en tertiaire, une légère augmentation en série scientifique, une stabilité en sciences et techniques industrielles (STI). La question de la réorientation est toujours délicate et ne doit en aucun cas apparaître comme une forme d'éviction. Il est probable que les dispositifs mis en place par la réforme induiront une nouvelle pédagogie, pédagogie de l'accompagnement qui permettra à terme de relancer le concept d'éducation à l'orientation.

Pilotage, accompagnement, formation

Globalement, sur tous les points et surtout sur les points clefs, la réforme a été mise en œuvre d'une façon trop précipitée. Les inspections générales s'étant vu retirer la responsabilité de l'animation pédagogique et les inspections régionales ayant été écartées de la formation continue, un vide a été créé et une grande disparité s'est fait jour dans le pilotage de la réforme du lycée. Aussi le relais des textes ministériels au niveau académique et les politiques de mise en œuvre ont-ils été problématiques. On regrette que la création de structures ponctuelles ait été préférée à la sollicitation des structures institutionnelles disponibles.

Quant au pilotage au sein des établissements, il a été également marqué par une urgence et une précipitation dommageables. Quand la mise en place a été réussie, cela a été dû à l'efficacité de la prérentrée, à l'appui des corps d'inspection et à la qualité générale du pilotage devant des enseignants souvent déconcertés, obligés de

s'adapter à des contraintes d'organisation très complexes du fait de la multiplicité des changements intervenus en même temps.

On peut prévoir que de grandes disparités affecteront la mise en place de la réforme, en fonction de la nature des équipes, de leur plus ou moins grande solidarité, de leur dynamisme : qu'en sera-t-il alors de l'égalité des chances que la réforme visait prioritairement à renforcer ?

Par ailleurs les dispositifs de formation continue n'ont pas été à la hauteur des nécessités et, d'une façon plus globale on peut dire que l'organisation actuelle de la formation continue ne permet pas d'accompagner les évolutions du système d'éducation. Rattachés à la DES (direction de l'enseignement supérieur), les IUFM ne sont pas les interlocuteurs privilégiés de la DESCO (direction de l'enseignement scolaire) avec laquelle leurs liens devraient être renforcés.

Les rapporteurs font le même constat que leurs collègues chargés d'évaluer le suivi de la mise en place de la réforme du collège : le rythme de mise en place des réformes ne coïncide pas avec les rythmes habituels de fonctionnement des IUFM. Les textes sur la réforme du lycée ont commencé à paraître en mars 1999 pour être applicables à la rentrée 1999. L'aide individualisée en classe de seconde était l'un des éléments importants de cette réforme. Alors que cette innovation institutionnelle suppose des pratiques pédagogiques en rupture avec les pratiques enseignantes habituelles, les PAF étaient déjà « bouclés » et, pour trouver l'accompagnement dont ils avaient besoin, les professeurs de français et de mathématiques n'ont eu comme seul recours que les différents dispositifs mis en place par les inspections régionales.

Plus généralement, on peut dire qu'en période d'accompagnement nécessaire des réformes, les modifications profondes de la formation continue (passage de la maîtrise d'ouvrage aux IUFM, contrainte forte en matière d'absence des enseignants) se font fortement sentir. À l'heure actuelle, il apparaît clairement que l'organisation académique de la formation continue est à repenser, en particulier en renforçant les interactions entre les IUFM et l'inspection pédagogique académique.

Conclusions et préconisations

Conclusions

La réforme des lycées 1999 a introduit des innovations importantes (comme l'aide individualisée, l'ECJS, les AEA, les TPE, l'heure de vie lycéenne, etc.). Cependant le manque de sérénité du contexte et

la précipitation de la mise en œuvre de certaines mesures ont nui à l'efficacité de sa mise en place.

L'aide individualisée est appréciée pour l'amélioration qu'elle apporte au climat des établissements, plus particulièrement aux relations entre enseignants et élèves. Il n'est pas possible actuellement d'affirmer qu'elle améliore la réussite des élèves.

Élèves, enseignants, proviseurs ont manifesté un réel intérêt pour ce nouvel enseignement qu'est l'éducation civique, juridique et sociale. Cependant, cet enseignement n'est pas encore stabilisé et demande encore un effort de mise au point.

L'évolution de l'enseignement des langues dans cette réforme pose plus de problèmes qu'elle n'apporte d'améliorations (assistants de langue en nombre nettement inférieur au nombre visé, rôle de ces assistants mal défini, enchevêtrement des différents dispositifs, etc.).

Le bilan de l'année scolaire en matière de rénovation de la vie lycéenne est sans doute positif par les effets qu'on peut en escompter à terme plus que par un inventaire des résultats immédiats. Encore faudra-t-il réussir le double pari d'un investissement réel du corps enseignant et d'une ouverture sur les intervenants extérieurs. Par ailleurs, en ce qui concerne la vie lycéenne, n'y a-t-il pas une opposition entre deux logiques : l'une qui consiste à promouvoir la « démocratie » et suppose donc l'appui sur la vie collective, l'autre qui comporte une série de dispositions qui visent à l'individualisation de la formation ?

La réforme aurait supposé un investissement important dans la formation continue. Il n'a pas eu lieu. Sa mise en place a par conséquent reposé de manière importante sur une grande implication des proviseurs de lycée et des inspecteurs pédagogiques régionaux.

Préconisations

- Poursuivre le travail de réflexion, d'accompagnement et de formation pour l'aide individualisée et l'ECJS, en y impliquant les IUFM et l'INRP.

- Établir une situation de l'enseignement des langues dans les lycées (nombre et rôle des assistants, rôle des dédoublements, situation des LV2 et LV3, place des langues dans les travaux personnels encadrés, situation des classes européennes, etc.) et proposer des mesures de nature à clarifier et simplifier le dispositif.

- Pour ce qui est de l'apprentissage de la citoyenneté, reprendre et mettre en cohérence des démarches plus conceptuelles (comme l'ECJS) et des pratiques plus concrètes (participation,

représentativité, concertation) au niveau de l'établissement et de la classe.

- Poursuivre et renforcer l'action menée auprès des chefs d'établissement sur l'organisation des emplois du temps, sujet qui devrait être une des occasions de faire travailler ensemble proviseurs, IA-IPR et IA-DSDEN.

- Renforcer les liens entre la direction des enseignements scolaires (DESCO) et les IUFM, ces derniers devant mettre en place des réseaux de formateurs en prise directe avec la réalité de l'enseignement.

- Repenser l'organisation de la formation continue, en particulier en renforçant les liens entre les IUFM et l'inspection pédagogique académique.

- Renforcer le rôle essentiel des IA-IPR dans l'impulsion à donner aux réformes en développant des interactions entre eux et la DESCO (journées de regroupement, textes spécifiques).

L'Europe à l'école, au collège et au lycée

L'enquête

L'enquête évalue pour la première fois ce que le système d'éducation français entend par « Europe » et ce qu'il enseigne sous ce mot. Comme toujours dans une évaluation de l'inspection générale de l'éducation nationale, l'Europe est entendue concrètement, en situation scolaire et pédagogique, dans des classes, des établissements et des académies. Elle est donc considérée *a priori* comme un contenu et une dimension de chacun et de tous les enseignements de l'école, du collège et du lycée ; au-delà, par conséquent, des enseignements de langues vivantes européennes. Les réponses faites à des propositions dans le cadre des programmes d'action de la Communauté européenne ou d'autres instances sont naturellement prises en compte si elles ont été ou sont observables de manière significative. Par contre, l'examen des politiques nationales en la matière et de l'action de l'administration centrale ne relève pas de l'enquête.

Les champs d'observation ont été les suivants :

- les programmes et les enseignements ;
- les sections européennes ;
- les établissements ;
- les académies.

Tous les groupes de l'inspection générale ont procédé à une évaluation d'ensemble et défini le contenu de « l'Europe » (affiché, enseigné, souhaitable, etc.), comme tel, dans et à travers la discipline, mais aussi les apports éducatifs et pédagogiques que la notion d'« Europe » a, pourrait ou devrait avoir pour l'enseignement de la discipline elle-même (écrit-oral, argumentation, savoir-faire, autres acquis, etc.) ; la place qu'elle a, qu'elle pourrait ou devrait avoir dans des travaux pluridisciplinaires ou transdisciplinaires auxquels la discipline participe ou participerait.

- Le groupe d'histoire et de géographie a fait du sujet son thème de travail annuel et il a abordé avec le concours d'autres groupes disciplinaires la question de l'éducation civique ; l'histoire et la géographie comme disciplines non linguistiques dans les sections européennes ont été prises en compte.

- Le groupe des langues vivantes a choisi pour sa part de faire le point de la situation dans les sections européennes huit ans après leur création.

- Le groupe des établissements et de la vie scolaire a examiné « l'Europe », au plan national :

- dans la vie des établissements (projet d'établissement, centre d'information et d'orientation, sorties et voyages, participation aux concours et programmes européens tels que Socrates, usage favorisé des technologies d'information et de communication, etc.) ;

- dans les mouvements et échanges d'enseignants ;

- dans les programmes d'action communautaire tels que Leonardo da Vinci et Comenius.

Les études des groupes ont été accompagnées d'une enquête plus approfondie dans dix académies ¹.

Le constat général

L'Europe est enseignée à la marge, sans conviction et dans la dispersion

Huit ans après l'adoption du traité sur l'Union européenne dont l'article 126 fait de l'éducation et du développement de sa dimension européenne une priorité, à l'heure des indicateurs de qualité comparée des systèmes d'enseignement et de leur compétition sur un marché continental et mondial des compétences et des diplômes de plus en plus ouverts, au moment aussi où s'expriment si utilement tant d'ambitions politiques et culturelles qui entendent plus que jamais lier une Union élargie au projet fondamental que nous formons pour nous-mêmes et pour les jeunes, l'école, le collège et le lycée français campent sur leurs positions nationalement

1. Amiens, Caen, Clermont-Ferrand, La Réunion, Lille, Nantes, Paris, Strasbourg, Toulouse, Versailles.

acquises et n'enseignent l'Europe, sous toutes ses formes, qu'à la marge, sans conviction particulière et dans la dispersion.

Telle est la principale conclusion de l'enquête. Et la seule, à dire vrai, dont pourraient se saisir, en prémisse à toute réflexion, ceux qui souhaiteraient élaborer et mettre en œuvre une politique plus cohérente de mise à dimension européenne de l'éducation nationale.

L'Europe n'aide guère à enseigner aux jeunes un monde en pleine mutation

L'enquête note que la France ne se singularise pas autant qu'on pourrait le croire, parmi les autres pays de l'Union européenne, ou candidats à cette Union, quant à la prise en considération de l'Europe dans l'éducation des générations à venir. Car aucun système ne peut évoluer, et de fait n'évolue, s'il n'affiche pas certaine fierté intrinsèque et toujours inquiète qui lui vient de son histoire, ses valeurs, ses succès et même ses difficultés. De surcroît, en matière d'éducation prise en charge par des collectivités publiques dans un cadre étatique et national, le principe de souveraineté scientifique, civique, morale et culturelle reste intangible. Aussi n'est-il pas affirmé qu'il y aurait quelque ardente obligation, d'ordre politique ou idéologique, identitaire ou utopique, militant en quelque sorte, à mieux faire connaître ou davantage enseigner l'Europe en France. À l'inverse, rien ne laisse à penser que cet impératif aurait été délibérément ignoré ou délaissé.

Ce qui en revanche est frappant, c'est moins de noter un déficit de conscience européenne – dont la mesure resterait d'ailleurs très aléatoire et impossible à étalonner – que d'enregistrer souvent une certaine propension administrative à l'autosatisfaction souverainiste qui contraste avec les engagements et les initiatives pris à la base dans les établissements et chez les enseignants ; une certaine constance à tenir toutes difficultés ou réformes pour nécessairement endogènes ; un certain remords aussi, non pas d'être trop peu européen, mais d'avoir à constater impromptu et parfois avec étonnement qu'une transmission des connaissances fondée sur une prise en compte des réalités d'aujourd'hui pose inmanquablement toute question en termes beaucoup plus européens que naguère.

L'enquête constate donc que pour enseigner aux jeunes un monde en pleine mutation, le système d'éducation n'entre pas assez avant dans la nouveauté et l'altérité de celui-ci par la voie toute naturelle et déjà tracée de l'Europe. Et qu'ainsi l'école, le collège et le lycée français font trop souvent de l'Europe par nécessité assez passive d'accéder ainsi à un nouveau seuil éducatif, mais par

défait plus que par ambition, sans avoir une conscience assez claire de l'argument et du dénouement d'une intrigue éducative globalisée qui se joue dans un cadre désormais plus européen.

Une urgence : changer d'attitude

L'enquête révèle également que l'Europe a été tenue le plus souvent pour une surimposition ou un appendice, utiles mais à tout hasard, opportuns mais sans plus ; parfois, pour une obligation à laquelle on se plie par discipline gestionnaire, par vocation locale et régionale, en arguant d'abord d'un sens de l'intérêt particulier de l'établissement ou de l'académie ; très exceptionnellement, pour un supplément d'âme ou un militantisme. Mais elle n'est pratiquement jamais considérée comme une urgence, un principe moteur, une ligne d'horizon ou même un gisement d'initiatives prometteuses.

L'Europe reste en fait un concept qui renvoie d'abord à l'altérité. Elle n'est donc pas intériorisée par l'éducation nationale, et moins encore intégrée comme il se devrait à une économie éducative conçue et promue au niveau national.

Le libellé des trois parties qui organisent le rapport (l'atonie relative des contenus, la dispersion des initiatives, l'ambivalence des sections européennes) signale assez clairement qu'il pourrait y avoir intérêt et urgence à se départir d'attitudes et de convictions si conditionnées et si conditionnelles.

L'atonie relative des contenus

L'examen des programmes et des enseignements ne révèle ni volontarisme européen ni même souci de singulariser ou de valoriser la discipline d'enseignement en confrontant son approche à la française avec celle des pays voisins. En termes disciplinaires, il s'agit bien d'enseigner toujours des contenus nationaux par vocation et héritage bien plus que par force singulière tirée d'une confrontation avec certain « autre » de naguère ou d'une réflexion sur le « nous » d'aujourd'hui.

Les textes du conseil national des programmes, les documents d'accompagnement rédigés par les groupes de travail disciplinaires et par l'inspection générale n'arguent d'aucune urgence ou intérêt particulier à situer ces contenus d'enseignement dans un contexte européen. Une sorte d'innéité à la française suffit à les

légitimer. Seuls les manuels se hasardent, au détour d'exercices ou d'adjonctions qu'ils proposent, à des comparaisons ou des confrontations qui, au demeurant, ne sont jamais tenues pour valorisantes ou exemplaires et dont la présence laisse soupçonner qu'elles contribuent à passer outre en classe, puisqu'on peut toujours « se reporter » au manuel pour meubler les silences.

Indécision foncière

Il n'est donc pas étonnant que toute définition de l'Europe en classe reste pour l'essentiel du domaine du professeur d'histoire et de géographie, que les autres disciplines ne démêlent guère la part respective des apports nationaux, européens et mondiaux qui les ont constituées et qui les font évoluer, ni que les contenus disciplinaires s'inscrivent en toute quiétude dans l'universalisme de la version française des Lumières. Ainsi l'Europe a-t-elle dans les programmes et les enseignements des définitions et des contenus distanciés. Elle reste, le cas échéant, une affaire de « littéraires » plus que de « scientifiques ».

Une hésitation répercutée par les enseignants

Les enseignants, au premier chef, répercutent très volontiers cette hésitation, qui les traverse autant civiquement que professionnellement. On observe chez eux un balancement entre des acceptions convenues, toutes culturelles et des raccourcis d'actualité. L'Europe est assimilée à la construction européenne depuis les années 50 ou à l'Union européenne d'aujourd'hui.

L'Europe n'est de la sorte qu'un cadre de référence désormais obligé, mais qu'on s'empresse d'emplir de certitudes bien peu critiques, qui brodent sur le thème inépuisable de « l'unité dans la diversité » patrimoniale ou qui privilégient un bilatéralisme de l'échange « pays par pays » à teneur très fortement linguistique.

Faute d'accord ferme sur les contenus, tout est possible

Les élèves sont ménagés dans leur propre indécision qui reproduit au reste celle de l'opinion publique en général, tout en restant ainsi, il est vrai, heureusement préservés d'avoir à apprendre quelque vision téléologique, mythologique ou politique de l'Europe.

Mais à faire autant de celle-ci une cause désarmante ou un objet non identifiable, à tant tarder à réfléchir à sa définition, on ne s'étonne pas que s'inscrive avec tant de bonne foi et de bonne volonté dans les établissements, l'idée qu'un séjour de dix jours

dans le Kent, un exposé exhaustif sur les institutions bruxelloises ou un échange sur internet comparant la flûte à bec en Transylvanie et à Villeneuve formeront de jeunes Européens.

Panorama disciplinaire

Sans trop se soucier de contenus ou de comparaisons européennes qui sous-tendraient l'universalité des idées et des grands auteurs, la philosophie argue ou excipe volontiers dès qu'on lui désigne l'Europe, de la conférence célèbre de Husserl, *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, souvent signalée en classe et qui a fait l'objet de commentaires et d'éditions scolaires régulièrement utilisés.

Or, ce texte de 1935, prononcé à l'heure des totalitarismes triomphants, examine l'essence de l'Europe plus que son existence menacée, préfère l'analyse phénoménologique à la cartographie politique et socioculturelle, affirme que toute entité géographique du globe peut connaître un avenir transcendantement européen et que le devenir historique va dans ce sens transcendant : en clair, que l'Europe est une essence, un opérateur, une notion toujours ouverte, un concept qui donnera toute sa force à une « téléologie historique des buts infinis de la raison », bien plus qu'un objet de connaissance propre ou qu'un phénomène spécifique dont il faudrait apprendre le passé, le présent et l'avenir.

Cette déroboade husserlienne si attentivement signalée en philosophie est symptomatique de l'atonie et de l'indécision qui entourent l'Europe dans maints autres programmes et enseignements.

Des définitions et des contenus trop distanciés

■ *L'atonie de nombreuses disciplines*

Sous réserve d'investigations plus poussées, sont enregistrées l'atonie des lettres (à quand une comparaison des structures linguistiques du français et d'autres langues européennes ? *quid* de quelque littérature comparée ou de thèmes de civilisation aux vrais contours européens ?), des sciences physiques, des sciences de la vie et de la Terre et même de l'éducation physique et sportive (l'Europe du football, par exemple, connue pourtant par tous les élèves, serait-elle insignifiante et n'aurait-elle aucun ressort pédagogique ?). Les mathématiques sont friandes d'enquêtes internationales et d'olympiades, mais sans que celles-ci ne prennent des couleurs authentiquement européennes.

■ *Dans l'enseignement primaire*

Le mot Europe est cherché en vain dans les récents programmes – hormis une définition géographique avec l'Oural pour frontière qui aujourd'hui fait sourire – ou dans leurs documents d'application, et aucune dimension européenne n'a été envisagée par les enseignants au cours de la consultation qui a suivi leur élaboration : c'est toujours la proximité et non pas l'horizon élargi qui fonde la culture basique dispensée à l'école.

■ *Dans le second degré*

Le nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale ne s'est guère prononcé encore sur la présentation en classe de la citoyenneté européenne depuis les accords de Schengen, et pas davantage sur les contenus civiques des textes fondateurs de l'Europe communautaire depuis un demi-siècle. Aucun des thèmes nationaux retenus pour les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée ne fait appel à une vision européenne des questions proposées.

Une réflexion amorcée par des disciplines plus jeunes

En revanche, quelques disciplines, plus jeunes, plus composites, moins empreintes d'universalisme intrinsèque, et dès lors mieux armées pour saisir les nouveaux contextes, ont entamé une réflexion prometteuse et mettent l'Europe en œuvre de façon déjà singulière et opportune.

■ *Les enseignements artistiques*

Ces enseignements, pour lesquels la question de l'identité culturelle est passée au premier plan, cherchent un équilibre entre une proximité d'allure patrimoniale et la mondialisation des pratiques et des consommations, tentent de promouvoir une culture des arts qui prenne en compte la différence et l'altérité autant que l'héritage.

C'est dire que si l'eurocentrisme de leurs programmes, au collège comme au lycée, induit des pratiques d'enseignement des arts plastiques, de la musique et du théâtre où l'Europe est la culture de référence, implicitement ou explicitement signalée comme telle, souvent définie en creux mais tacitement tenue pour matricielle, l'attention des élèves – très demandeurs à ce propos – est, elle, assez systématiquement attirée vers les aventures artistiques extra-européennes, qu'elles soient américaines, amérindiennes, africaines ou extrême-orientales. Cet écartèlement est vécu plus intensément et plus individuellement encore grâce aux nouvelles technologies qui dispensent aux élèves une « cyberculture » adaptée aux sollicitations artistiques immédiates de chacun et

largement virtuelle. Ce qui renforce le sentiment que ces enseignements ont bien mesuré le risque qu'il y aurait à former artistiquement des citoyens de l'univers et des chantres du « localisme » plutôt que des citoyens de l'Europe artistique.

■ *Les sciences économiques et sociales*

Les sciences économiques et sociales aspirent incontestablement à une meilleure prise en compte du contexte européen dans leurs enseignements. L'Europe en effet est totalement absente de leur nouveau programme de la classe de seconde du lycée. À peine mentionnée dans l'ancien programme de première (dans la partie consacrée aux institutions politiques et dans celle touchant aux politiques sociales et de redistribution), elle est très marginale dans le nouveau programme de cette classe. Bien présente dans les domaines économiques, elle est absente de l'étude des domaines sociaux en classe de terminale. Les manuels et les enseignements eux-mêmes répercutent, inégalement mais en assez bonne fidélité aux textes, cette vision « assez myope » des économies et des sociétés.

Ce qui donne néanmoins tout leur prix aux principales recommandations pédagogiques en cours pour la mise en œuvre de cette discipline :

- penser européen partout où cela semble pertinent, sans alourdir des programmes qui viennent d'être allégés ;
- prendre en compte le fait que la France est partie intégrante d'une économie et d'une société européanisées ;
- ne pas surimposer des concepts et des notions européens mais inscrire prioritairement l'Europe comme une approche nouvelle du traitement d'un programme.

■ *Les enseignements d'économie et gestion*

Par vocation tertiaire et à tous niveaux (brevets d'enseignement professionnel, baccalauréats professionnels, baccalauréats tertiaires, brevets de techniciens supérieurs), les enseignements d'économie et gestion ont, eux, depuis longtemps inscrit l'Europe dans leurs programmes, leurs pratiques et leurs évaluations.

Ceci sous trois entrées :

- dans les enseignements juridiques ou d'économie générale, avec mentions expresses de l'Union européenne et de ses effets sur les entreprises et les activités professionnelles tertiaires ;
- dans les enseignements d'économie d'entreprise et de gestion (où le thème de l'Europe est systématiquement exploité) ;
- dans les stages (surtout pour les sections de technicien supérieur) effectués par les élèves dans les pays de l'Union, grâce à l'action du secrétariat franco-allemand de Sarrebruck, au

programme Leonardo et à l'octroi de bourses par la délégation aux relations internationales et à la coopération (DRIC).

Ainsi le thème de l'Europe imprègne-t-il de plus en plus ces enseignements. L'Europe est étudiée dans ses institutions et son droit, perçue avec ses implications dans la vie des consommateurs et des entreprises, replacée dans le cadre du phénomène de mondialisation-globalisation. Mais, faute de liens plus étroits avec d'autres disciplines sans doute, l'économie et la gestion accusent encore un déficit d'enseignement pour tout ce qui touche à la construction politique et à l'identité de l'Europe.

Dévolution historico-géographique et prégnance linguistique

En histoire, géographie et éducation civique

■ *Un déficit conceptuel, pédagogiquement difficile à réduire*

L'examen des disciplines auxquelles a été très largement dévolu, et depuis longtemps, le soin d'instruire les élèves sur l'Europe : l'histoire et la géographie et, pour le collège, le bloc histoire-géographie-éducation civique, révèle aussi un déficit, plus conceptuel et pédagogiquement plus difficile à réduire.

L'enquête particulière menée en 1999-2000 dans toutes les académies par le groupe d'histoire et de géographie de l'inspection générale conclut en effet : « À l'évidence, le souffle européen est un peu court et l'esprit européen encore bien discret. L'Europe demeure pour la plupart des enseignants une question difficile à problématiser dont on ne discerne pas les objectifs. L'enseignement de l'Europe reste donc un objet en débat et en projet parce que c'est un objet politique inachevé. Il nous faut encore beaucoup travailler pour en achever l'invention. » Et encore : « Peu d'enseignants semblent avoir franchi le pas d'un enseignement global de l'Europe. On en reste, pour beaucoup, à l'esprit des anciens programmes, centrés plus sur les États que sur une Europe en gestation. Ne nous étonnons donc pas d'une attitude prudente et du privilège toujours largement accordé à la dimension hexagonale aux dépens de la dimension européenne. »

Bien souvent aussi, cette dimension relève du discours ou de l'inscription de complaisance au projet d'établissement, de l'intention qui ne coûte guère, du prétexte à expérimenter sans but assez explicite, du militantisme initiatique ou de la spécialisation en section européenne qui dispense d'autres projets.

L'Europe, surtout au collège, est réduite à l'Union européenne, à l'histoire de ses institutions et de quelques-uns de ses pays membres. Et le concept de « citoyenneté européenne » demeure aussi vague qu'indéterminé au collège, sans que sa mise en examen figure clairement dans les finalités avouées de l'éducation civique.

■ *Les historiens et les géographes en avant-garde*

Forts qu'ils sont des nouveaux programmes de 1995 qui ont marqué un début de rupture avec une tradition très nationale qui remontait à la fin du XIX^e siècle, les historiens et géographes sont néanmoins pédagogiquement en avant-garde.

Même si les allègements de 1999 pour la classe de seconde et les nouvelles moutures de programmes du lycée semblent se faire un devoir de gommer cette hardiesse novatrice, l'élan donné partiellement est déjà significatif et il devrait se prolonger dans les années à venir, y compris en termes de programmes.

- En collège, l'Europe est désormais une clé pédagogique d'entrée dans les programmes, en histoire et géographie comme en éducation civique, signalée comme telle dans les documents d'accompagnement et par les corps d'inspection.

- En lycée d'enseignement général et technologique, elle reste une parente trop pauvre des programmes pour lesquels trouver la juste proportion dans la distribution des espaces et dans la ventilation entre histoire nationale, histoire mondiale et histoire de l'Europe reste un pari scientifique et pédagogique difficile et disputé. Cependant, le partage entre l'espace, la culture et l'économique est désormais mieux analysé. En outre, les initiatives abondent et très souvent les historiens et géographes, avec les linguistes, sont les seuls à savoir donner un tour européen à maintes entreprises de l'établissement.

- En lycée professionnel, cette dimension européenne est remarquablement prise en compte dans les programmes de brevets d'enseignement professionnel et de baccalauréats professionnels, dans les enseignements et les évaluations.

■ *L'Europe, réalité pédagogique*

Sans doute l'Europe centrale et orientale est-elle encore minorée par rapport aux espaces de l'actuelle Union européenne. Sans doute aussi, une histoire européenne ou de l'Europe de plein exercice n'a-t-elle pas cours et les manuels font-ils preuve de conformisme ou de prudence exagérée. Surtout, l'identité culturelle et citoyenne de l'Europe, toujours inachevée, incertaine, conflictuelle, inquiète et pourtant si créatrice et matricielle, est peu et médiocrement

enseignée. Car la faire découvrir et apprendre exigerait en amont une formation initiale et continue des enseignants autrement hardie et nourricière, imposerait d'avoir mis au net scientifiquement, culturellement et pédagogiquement, le mimétisme national et la tentation hexagonale qui nous gouvernent.

Il reste néanmoins qu'en histoire et en géographie à tous niveaux, en éducation civique au collège, l'Europe est une réalité pédagogique. Elle est perçue comme un enjeu notoire qui engage déjà l'avenir. Elle est enseignée sinon sans parcimonie, frilosité ou stéréotypes, du moins avec un regard en cours de renouvellement et dans l'inquiétude prometteuse d'avoir à rendre celui-ci encore plus perçant.

En langues vivantes

■ *La dimension européenne, un objectif second*

Sur la dimension européenne, supposée ou réelle, des enseignements habituels des langues à l'école, au collège ou au lycée, l'information est fragmentaire. Tout au plus, il peut-être constaté qu'à l'exception peut-être de celui de l'allemand, ces enseignements donnent fondamentalement et spécifiquement dans le linguistique et que le supplément d'âme européen qu'ils peuvent apporter reste assez strictement bilatéral à travers les textes, documents et exercices qu'ils proposent, tout comme par les échanges et voyages qu'ils favorisent. Creuser davantage l'éventuelle dimension européenne de leur apport mettrait de surcroît à l'ordre du jour une mise au net de l'aspect « civilisation » qu'ils promeuvent. Cette question devra être posée, tout comme la question de l'enseignement d'une certaine « civilisation française » est désormais posée dans les sections bilingues de maints pays d'Europe.

L'économie européenne des langues vivantes reste ainsi cantonnée, comme par définition, dans le franco-portugais ou le franco-anglais et il est trop rare de rencontrer, sauf parfois en section européenne, des études ou des exercices sur des régions du pays concerné, sur des questions de langue ou de culture qui évoquent leurs dimensions européennes à l'exception du franco-allemand, mieux institué, régi par de nombreux accords bi-latéraux depuis 1963, convaincu de reproduire utilement en matière d'éducation l'allant européen du couple France-Allemagne et particulièrement bien installé dans les académies frontalières.

■ *L'a priori linguistique*

Il reste que, fondamentalement, l'éducation nationale a largement intériorisé l'idée que l'Europe, à l'école, au collège comme au lycée,

fait certes l'objet d'une initiation obligatoire à travers les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique, mais qu'elle ne peut et ne doit être véritablement mise en œuvre qu'à travers l'échange linguistique et la pratique des langues vivantes : à travers les mots, la communication et l'expérience partagés entre jeunes.

Les langues restent le passeport et, selon l'expression d'une rectrice, « l'atout le plus sûr pour entrer dans une Europe sans frontière et s'intégrer dans un monde où la distance ne constitue plus une limite. » Si bien que nul ne songe à mettre en cause le bien-fondé de ce sentiment à peu près unanime, intériorisé sous forme d'impératif approximativement catégorique et de recours quasi téléologique.

Hormis les langues, donc, bien peu de salut européen ; sans appariement d'établissements et séjour ou voyage linguistique, point de « conscience européenne ». Pourquoi pas, en effet ? Mais comment ne pas faire observer que cette vieille confiance entretient une vision bilatérale et même bi-nationale de la dimension européenne et ne dérange point trop notre franco-centrisme ? Les langues sont incontestablement un passeport, mais encore faut-il voyager avec des devises, un itinéraire et des buts.

Tout se passe, en fait, comme si l'*a priori* linguistique pouvait avoir freiné la réflexion, donné priorité à l'échange et à la communication sur les savoirs et les cultures, cantonné ou bi-latéralisé ce qu'il serait désormais souhaitable de mettre en synergie.

Identifier et globaliser

Une question à ouvrir

Comment dès lors identifier et globaliser l'Europe dans les enseignements et les activités éducatives ? Et faut-il même le faire ? Ne pas l'aborder engagerait l'avenir des jeunes en répugnant à prendre en considération la nouveauté séculaire dont ils vont être les acteurs.

L'enquête ne fait-elle pas apparaître qu'aujourd'hui, même sans contenus disciplinaires clairs ni cohérence de ses définitions, l'Europe est déjà un chantier expérimental trop peu signalé mais assez bruisant, un thème privilégié pour des explorations pluridisciplinaires, une force prospective dans certains établissements ? Pourquoi donc ne pas faire l'effort de poser à toutes les disciplines enseignées la question de l'opportunité d'inscrire dans leurs programmes, leurs exercices et leurs évaluations une dimension européenne plus clairement exprimée et délibérément signalée, dans un souci d'internationaliser davantage les contenus d'enseignements

tout en cultivant un peu mieux l'identité européenne dont, bon gré mal gré, nous sommes aujourd'hui tous comptables ?

Rien n'oblige au volontarisme ou à l'artifice

Il suffirait que chaque discipline, en l'état actuel des connaissances et des pratiques pédagogiques dont elle est porteuse comme en l'état du monde à l'aube de ce nouveau siècle, repère davantage les savoirs et les savoir-faire pour lesquels un cadre, une mesure ou une mise en perspective européennes renforceraient l'enseignement et élargiraient la dimension éducative. Car rien n'avancera sans accord préalable, négocié, inscrit dans tous les programmes, sur les contenus disciplinaires mis dans les classes sous le mot « Europe ». Cette écriture programmatique de savoirs et de savoir-faire ne nuirait pas, bien au contraire, aux initiatives multidisciplinaires et aux entreprises conduites en dehors de la classe.

Ce cadrage préalable aurait le triple avantage de faire connaître hautement :

- que la France entend faire preuve plus que jamais de sa prise de responsabilité européenne ;
- qu'elle s'engage à bon escient sur la voie d'une meilleure ouverture internationale de l'éducation des jeunes ;
- qu'elle souhaite, grâce à ce référentiel programmé, se donner les moyens de faire désormais en continu une évaluation nationale et enfin argumentée des initiatives européennes dispersées et inégales qui fleurissent ici ou là.

La dispersion des initiatives

Les initiatives « européennes » ou affichées comme telles ne manquent pas. Si elles ne touchent directement qu'un faible nombre d'élèves et d'établissements, si leur ventilation régionale est très inégale (grossièrement : l'Est, l'Ouest et le Nord sont bien plus européens que le Centre et le Sud), elles traversent cependant le système d'éducation par éclairs et peuvent y agir, tour à tour ou simultanément, un peu comme un en-cas, un substitut ou une promesse.

C'est dire qu'en l'état, on constate que leur dispersion si évidente, aux effets éducatifs parfois peu tangibles, trahit pour le moins qu'à la base, dans quelques lieux privilégiés, sont formulés une attente pédagogique, un espoir de rénovation et un pari sur l'avenir du système... bien plus qu'un engagement délibérément européen.

Primauté de l'établissement

Rien n'est possible ni acquis sans un pari ou un projet, plus ou moins formel, d'intensité inégale, mais dont l'origine s'observe toujours au niveau éducatif de base où il trouve sa force initiale : l'établissement.

Un engagement modeste de l'école primaire

Ce volontariat basique est moins perceptible à l'école primaire, où traditionnellement les corps d'inspection veillent à la cohérence départementale et de secteur, où l'introduction d'un enseignement des langues vivantes « européenise » les activités selon un processus linguistique qui ne laisse guère de place à d'autres innovations, où surtout on a pallié l'urgence en forçant les feux sur le seul euro.

Ainsi, dans un département d'une académie observée, on ne note, en 1999-2000, outre un engagement sur l'euro, que 27 sorties scolaires à visée linguistique et culturelle, que trois écoles engagées sous le label langue dans un projet Comenius et qu'un seul stage de formation pour les maîtres, qui vient au reste d'être abandonné par l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), tandis que les correspondances informatiques avec des classes en Europe n'ont pas encore fait l'objet d'un recensement précis. Dans un autre département de cette même académie, si 15 000 élèves ont connu une forte initiation à l'euro grâce au Crédit agricole, les jumelages, rencontres internationales et participations à Comenius ne touchent que sept écoles.

Dans une autre académie, pratiquement toute l'énergie « européenne » autre que celle dépensée à présenter l'euro est consacrée à l'enseignement des langues vivantes, selon un dispositif et dans une ambition remarquables mais où les projets éducatifs européens sont rares (7 dans 3 départements).

Partout, les participations aux concours et journées européennes relèvent d'abord d'une offre et d'une aide des collectivités territoriales, communes ou départements, et ont pris une allure assez routinière. On peut donc dire que l'Europe à l'école primaire, hormis l'impératif passer de l'euro, passe d'abord par l'effort inédit de mise en place de l'enseignement des langues vivantes et que les autres initiatives sont éparses, mal connues, peu coordonnées et peu évaluées. Ne manquera pas de se poser dans toute sa force – la pression des familles et des enseignants engagés aidant – la question, rarement posée avec clarté en termes de carte scolaire, du suivi au collège des rares mais vraies réussites, notamment à propos de l'accueil dans les sections européennes.

Des avancées significatives au collège et au lycée

Par contre, au collège et au lycée le paysage a déjà changé, à proportion il est vrai de l'intérêt porté à l'Europe par des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves, des familles et des collectivités locales. Ici, foin d'euro qui aide à compter, ou d'initiation linguistique surimposée : c'est l'Europe sous toutes ses formes, langagières, culturelles et économiques qu'une minorité active veut apprendre et faire apprendre. Mais seule cette minorité est concernée : par exemple, 11 lycées sur 124 dans une académie, qui passe pourtant pour très honorablement européenne. Dans les académies examinées, 9 projets d'établissement sur 10 restent d'une grande indigence en matière européenne ou dissimulent celle-ci sous des rubriques internationales réduites au rituel voyage plus touristique qu'éducatif hors des frontières pour quelques classes.

Les lycées technologiques, professionnels, les groupements d'établissements pour la formation continue (GRETA), les centres de formation d'apprentis manifestent encore moins d'initiatives propres ou sont davantage passibles du seul volontarisme académique.

Les quelques exemples suivants font sentir la profusion et l'isolement des initiatives, leur force et leur faiblesse.

■ *Au collège*

- Un établissement va abriter trois sections européennes, à ouvrir de septembre 2000 à septembre 2001, en allemand, espagnol et anglais. Pour ce faire, il a été plongé au préalable dans un bain européen qui, de l'aveu général, donne du sens aux enseignements tout en valorisant et responsabilisant les élèves, chez lesquels l'absentéisme était très fort :

- échanges depuis 1989 avec des établissements étrangers ;
- participations remarquées à la « Semaine de l'Europe » organisée par le rectorat ;
- un centre d'information et d'orientation (CDI) « poumon européen » de l'établissement avec utilisation individuelle et collective des technologies d'information et de communication pour l'enseignement (TICE) ;
- éveil spécifique à l'Europe de la création par les disciplines artistiques ;
- apprentissage renforcé des langues ;
- liaison étroite avec les écoles du secteur et mixage systématique des publics, y compris celui de la sixième de consolidation.

- À l'inverse, cet autre collège avait perdu sa vocation européenne (un jumelage épisodique, quelques voyages de routine, une mutation imprévue des deux enseignants impliqués...). À son

arrivée, le nouveau principal prit la décision de le lancer pour la période 2000-2003 dans un projet Comenius avec deux établissements, l'un belge, l'autre roumain, sur l'éducation à la citoyenneté européenne et a fait aboutir un thème de découverte civique s'appuyant sur un pays pour chacune des quatre divisions de sixième, en misant sur le volontariat et les TICE : voilà une expérience type, promise à extension jusqu'en troisième, mais relativement isolée dans l'établissement et fragile, car son suivi est à la merci de la bonne volonté de rares enseignants (4 sur 14 sont actuellement impliqués, ceux de langues vivantes, d'histoire et de géographie et de sciences de la vie et de la Terre) et des mutations (le principal en question vient d'être affecté dans une autre académie).

- Plus modestement, plus brièvement mais plus intensément, un troisième établissement a voulu faire vivre l'Europe à toute sa communauté éducative et particulièrement à ses soixante élèves de troisième en 1997-1998. Les soutiens habituels ont été requis selon un calendrier précis : outre le foyer socio-éducatif et les parents, le rectorat, les collectivités locales, la presse régionale, un parlementaire européen et le Parlement européen, dont le programme Euroscola a permis d'organiser un voyage final à Verdun, Strasbourg et Fribourg, en passant par le camp du Struthof, la Cour européenne des Droits de l'Homme et la chaîne Arte, avec participation d'élèves de quatre nationalités. Les activités traditionnelles (une exposition, les ateliers thématiques) et la part festive (*Halloween* à l'anglo-saxonne) ou mémorable (des anciens des deux guerres mondiales dans les classes) se sont bien harmonisées.

Mais le plein effet éducatif de l'engagement collectif est venu d'une claire hiérarchisation des objectifs de sensibilisation des jeunes à l'Europe et de promotion de l'idée européenne (dans un ordre où le linguistique n'était pas premier : préparer l'avenir, promouvoir une idée fédératrice pour l'établissement, ouvrir l'esprit des élèves à d'autres horizons, apprendre à connaître « l'autre », montrer aux élèves l'importance de l'apprentissage des langues étrangères). Cette ouverture, ramassée dans le temps, strictement définie, bien orchestrée, a densifié l'investissement scolaire de l'année entière en fournissant un cadre et un guide thématique aux enseignements d'éducation civique, d'histoire et de géographie, de lettres, de langues et de mathématiques, en organisant la vie du CDI et en combinant cette vivification disciplinaire par un constant travail interdisciplinaire dont le voyage strasbourgeois fut le couronnement.

Ici, point d'engagement européen tapageur et vague, point d'« effet vitrine » ni d'espoirs hors de portée : du travail d'abord, intelligemment délimité et conduit progressivement avec l'assentiment de tout l'établissement.

■ *Au lycée*

Au lycée, les stratégies peuvent être plus élaborées mais les mêmes écarts sont observables.

- Ainsi pour ce lycée d'une ville portuaire, fort de ses 1 330 élèves, de ses quatre BTS (action commerciale, comptabilité-gestion, technico-commercial et transport) et de sa forte implantation locale, point n'est besoin d'afficher dans son projet d'établissement une vocation européenne : une « ouverture sur l'Europe » lui suffit, associant intérêt local bien compris et profilage soigneux des formations et des diplômés pour l'emploi dans la zone portuaire et l'échange privilégié avec la Grande-Bretagne. La panoplie des aides, hardiment sollicitées avec de forts soutiens académique et local, et des vecteurs dont la profusion fait effet de masse, y est complète : jumelages et appariements (Grande-Bretagne, Allemagne et Lettonie), contrats Comenius, 208 élèves en sections européennes (soit 15 % de l'effectif, pourcentage exceptionnellement fort), présentation très large à des diplômés anglais de langue, compétitions sportives, projets d'action éducative sur les institutions européennes, voyages et stages, multiples contacts sur internet, lien solide avec le GRETA qui multiplie les accompagnements à l'emploi sur financements européens à Amsterdam, Barcelone et Edimbourg.

L'Europe ici est d'intérêt local, mais elle vit et on l'apprend.

- À l'inverse, dans cet autre lycée, établissement vitrine en matière européenne dans l'académie, car ce fut le premier qui mit en place des sections européennes, le projet d'établissement est évasif, l'année scolaire aligne des actions sans référence à des objectifs précis et ignore bien davantage l'environnement culturel et économique local. On y retrouve la batterie classique des activités éparpillées : stages à l'étranger pour les BTS, échanges et voyages, dossiers Leonardo, Lingua ou Comenius, cyber-correspondance avec l'Espagne.

En fait, cette promotion de l'Europe n'a été qu'un moyen dont a usé le précédent chef d'établissement pour restaurer une image positive du lycée, sis en quartier « difficile » et soumis à un non-respect de la carte scolaire. Cette politique volontariste « d'Europe-recours » a porté ses fruits puisque les sections européennes ont attiré de bons élèves. Mais le foisonnement d'initiatives adjacentes sans lien direct avec la pédagogie dans les classes, sans souci d'évaluation et prévues trop souvent en dehors du temps scolaire, parfois non menées à leur terme, doublé d'une grande lassitude des premières équipes engagées dans ce sursaut, n'a guère suscité d'enthousiasme collectif, si bien qu'aujourd'hui l'ouverture européenne de cet établissement n'est pas si assurée.

- L'exemple de cet autre établissement, lycée « Européen » vivement souhaité par le président du conseil régional, et qui tient à la majuscule ornant son adjectif, montre qu'*a contrario* l'affichage d'une vocation européenne par décret ne suffit ni à assurer celle-ci ni même à caractériser utilement un établissement.

Sur 550 élèves, plus de la moitié y sont inscrits dans une section européenne, les enseignements de langues sont particulièrement soignés, les échanges d'élèves et d'enseignants foisonnent, l'ouverture culturelle est grande (théâtre, et cinéma en version originale), le centre de documentation et d'information et les technologies d'information et de communication sont habilement sollicités, un projet éducatif européen soutenu par la Région prévoit même une mise en commun de supports pédagogiques pour toute l'académie. Et pourtant, ce lycée « européen » ne mérite son appellation qu'au vu de son effort en faveur des langues, au vif contentement d'ailleurs des élèves et de leurs parents qui souhaitent que, fort de cette vocation linguistique, il puisse devenir un lycée international. L'érosion des effectifs en sections européennes est constante (326 en 1997, 236 en 2000). L'Europe culturelle et politique n'est pas enseignée comme telle, tant elle reste peu identifiée pédagogiquement. Et l'établissement, soumis par ailleurs aux concurrences d'établissements proches pour les sections européennes, paraît isolé dans l'académie et peu prêt à devenir un de ses pôles européens.

■ *Une présence largement tributaire du chef d'établissement*

Toute l'enquête le confirme, une présence particulière et significative de l'Europe au collège et au lycée, est largement tributaire du chef d'établissement, bien plus que des équipes enseignantes. Mais l'ambition ou le volontarisme de celui-ci restent largement dépendants d'un contexte qui le dépasse et parfois l'affaiblit, ou lui fait perdre singularité et force de persuasion : pression exclusivement linguistique des familles, vocations subitement « européennes » d'une collectivité locale, problèmes de carte scolaire, cohérence ou non du projet avec ceux qu'ont pu formuler l'inspecteur d'académie et le recteur, compétition avec des établissements d'enseignement privé qui brandissent partout très haut un drapeau européen.

Tout se combine pour aider et assiéger à la fois tout chef d'établissement qui se lance dans des projets, passe contrat, candidate aux programmes européens, équipe ses locaux, multiplie les angles d'attaque : qui se bat donc, mais sans avoir ni garanties pédagogiques suffisantes du bien-fondé de sa politique, ni soutien assez fort d'enseignants souvent rétifs à ces nouveautés, ni garantie de pouvoir un jour inscrire ses projets dans un réseau et une cohérence

académiques, ni souci d'évaluation en temps opportun pour dresser les bilans indispensables et assurer une continuité.

Si l'on ajoute que dans les académies observées, les quelques établissements internationaux fonctionnant en France n'apportent qu'à dose extrêmement faible leur aide pédagogique à la mise en œuvre des projets européens d'alentour, force est de convenir que les franches réussites européennes d'établissements restent exceptionnelles et toutes liées à la combinaison active d'une volonté du chef d'établissement et d'une légitimité ou d'un besoin d'une meilleure connaissance de l'Europe dans le contexte local de la formation des jeunes.

Une urgence : inscrire les initiatives dans le cours des enseignements

Partout, l'urgence consiste à inscrire davantage les initiatives européennes dans le cours annuel des enseignements par un réel effort disciplinaire ; en jouant aussi plus activement encore des parcours croisés ou diversifiés, des classes à thèmes ou des classes patrimoine au collège (lequel est donc déjà bien pourvu en structures d'accueil pour des initiatives européennes plus soutenues) et des modules, des travaux personnels encadrés et de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée ; en concrétisant toujours les activités et en les rapprochant des centres d'intérêt réels et immédiats des élèves et du milieu environnant.

Ainsi l'Europe cesserait-elle d'être un « projet » qui mise sur le seul avenir, ou une cascade d'initiatives qui, trop singularisées dans l'activité scolaire, trop excentrées dans la chaîne des savoirs, parfois exclues du temps scolaire et du déroulement normal de l'année, mettent en fait encore plus à distance cette Europe dont elles souhaitent rapprocher des élèves. À tout exotisme éducatif il importerait de substituer une intégration programmée et coordonnée à la vie même des enseignements et de l'établissement.

Contrastes académiques

De grandes disparités académiques

La dispersion de l'initiative, si risquée mais parfois féconde au niveau des établissements prend au niveau académique un tour aussi disparate. Volontarismes et attentismes s'entrecroisent, sans que le mode gestionnaire et administratif ait toujours su trouver sa pleine valeur éducative.

■ *Un manque de pilotage national*

Plusieurs raisons de fond ont été à l'origine de l'intérêt trop peu soutenu porté encore à ces questions par l'administration centrale : laisser libre champ à l'initiative rectorale en matière d'Europe allait trop bien dans le sens de la déconcentration en cours du système et du souci de faire passer bonne alliance avec les collectivités locales dans le cadre de la régionalisation pour que l'*a priori* pédagogique et éducatif (négocié, collectif, mais impulsé depuis Paris, programmé, mis en œuvre puis évalué avec l'aide privilégiée des corps d'inspection) d'un projet européen global pour l'ensemble national ait été envisagé. L'incertitude politique en la matière et les échéances électorales ont joué, elles aussi, légitimement, leur rôle.

En fait, l'Europe s'est donc dessinée en libres pointillés dans les stratégies académiques au point de rencontre, toujours incertain, entre l'appétit des établissements, la volonté des recteurs et la satisfaction toujours acquise de la centrale de voir ainsi délimité à moindre frais un terrain d'exercice de la délégation d'autorité et de l'initiative du terrain. Dès lors, les recteurs successifs, par ailleurs très sollicités par les collectivités locales et travaillant sans cesse davantage avec elles, ont fait au mieux dans leur académie, sans continuité véritable, en n'ayant pour seul baromètre que les indicateurs des moyens propres de l'éducation nationale mis en regard avec la force relative de l'initiative régionale et des intérêts locaux. Ainsi cantonnée, l'Europe n'a eu aucune chance de pouvoir passer pour une priorité éducative, et ce d'autant moins que la question était timidement posée à l'heure même où s'installait à tous niveaux dans l'activité académique l'impératif d'avoir à mettre en œuvre les réformes successives du système, auquel le ministère donne une priorité absolue.

■ *Des cas de figure variés*

De sorte que tous les cas de figure sont observables, mais sans exemples-types ou désignés comme tels, sans référentiels et sans évaluations ; bref, sans pilotage encore assez fort.

L'absence de quantifications sûres, d'indicateurs ou de référentiels officiels et d'évaluations régulières de « l'effet-Europe » dans une académie, tout comme la réalité d'une meilleure inscription de l'initiative au niveau de l'établissement, conduisent sans doute à survaloriser trop empiriquement la part du recteur, de ses services et des inspecteurs d'académie. Mais tout démontre dans les observations qu'avant l'installation dans chaque rectorat de délégués académiques aux relations internationales et à la coopération (DARIC) à partir de juin 1997, l'engagement du recteur est resté l'élément décisif en matière européenne.

Ainsi repère-t-on assez aisément – mais sans que l'on puisse réellement évaluer la force propre des expériences de base – l'atonie à répétition entrecoupée de brefs sursauts dans des académies où les vocations historiques méditerranéennes, transalpines, américaines ou africaines n'ont guère contribué à singulariser un domaine européen. D'autres politiques académiques oscillent entre gestion sage des héritages, intérêt bien tempéré, ou effacement sous l'avalanche d'autres urgences. Néanmoins, les réussites les plus évidentes se rencontrent toujours à la croisée d'une politique rectorale, qu'elle ait été continue ou non, et d'impératifs régionaux qui lui ont donné un cadre, des moyens, une légitimité historique et sociale, une autorité à bonne proximité.

- Telle académie a depuis longtemps exploité ses atouts (présence d'établissements internationaux, force du secteur tertiaire dans l'offre et la demande éducative) en un sens européen, d'autres ont épousé les ambitions européennes de leurs régions respectives, d'autres encore ont trouvé dans l'Europe une sorte de respiration naturelle et régulière de leurs politiques rectorales, pour des raisons où se rencontrent leur passé (frontalier, de mobilité humaine et de haute spécialisation), le présent (l'emploi et la formation professionnelle) et l'avenir (l'attachement régional à l'Europe).

- Ainsi peut-être mise en exergue cette académie insulaire où, en accord avec les autorités régionales, le rectorat veut aider à installer une « place forte avancée de l'Europe » dans la zone de l'Océan indien et briser l'insularité éducative en multipliant les liens avec l'Union européenne, à seule fin de favoriser dès la scolarité une culture de la mobilité chez les jeunes et de leur proposer des formations poussant à des expériences hors de l'île, lesquelles devraient être, à terme, un facteur de meilleure insertion dans l'économie locale et de dynamisation de celle-ci. Pour ce faire, tous les moyens habituels sont mis à disposition dans des établissements bien choisis et proposés avec insistance à tous les autres : journées de l'Europe, expositions et concours variés, onze projets éducatifs européens, bourses, stages, rencontres et voyages, accent sur les langues et sur la citoyenneté, recrutements d'assistants, synergie avec les projets des collectivités locales, avec des sections européennes pour perpétuer l'offensive, y compris dans les lycées professionnels.

- Sont aussi significatives les réussites des académies de l'Ouest, en bonne synergie avec leurs régions d'implantation, car elles attestent d'une vision sans cesse élargie et approfondie de l'Europe en privilégiant à bon escient les contacts et les échanges avec les pays de l'ex-Europe de l'Est.

- Bien connues sont les réussites des académies de l'Est, fortes de leur antériorité européenne et de leurs brassages frontaliers favorisant le bilinguisme et le trilinguisme : c'est chez elles qu'on trouve les statistiques les plus flatteuses, les expériences à généraliser, les équipes pédagogiques les plus solides et les matériels (documentation, manuels) pour l'école, le collège et le lycée les mieux élaborés. Sans doute le bilatéralisme franco-allemand, solidement institué depuis plusieurs décennies, reste-t-il ici la coloration fondamentale de l'Europe et la pratique massive du bilinguisme n'apporte-t-elle pas tous les résultats escomptés, mais cette alliance originelle n'aurait pas pu aussi bien se pérenniser si elle n'avait pas été le ferment et le premier vecteur de visions et de pratiques européennes opportunément élargies à d'autres langues et d'autres pays (Belgique, Grande-Bretagne, Suisse, pays d'Europe centrale et orientale). Si bien qu'on peut déplorer que le double exemple de ces marches historiques de l'Est ayant su payer le prix de leur engagement européen d'aujourd'hui, soit si peu et si mal porté à la connaissance des autres académies, alors qu'il est régulièrement inventorié et toujours stimulant.

- Au sud de la Loire, globalement en retard en matière de coopération européenne multilatérale, se signalent tout autant deux autres exemples :

- celui d'une académie, qui comble ses retards en jouant habilement de toutes les aides et appariements ; en dosant ses candidatures aux programmes européens Lingua A, B et E de Socrates (17 % des candidatures nationales), « Dialogue 2000 » pour le franco-britannique, Comenius 1 et 2 pour 63 projets éducatifs européens et maintes visites, Arion pour les personnels d'encadrement et les formateurs, Leonardo da Vinci pour plus de 400 élèves de lycée professionnel et de sections de technicien supérieur, tout en conduisant une quinzaine de projets avec l'Europe centrale et orientale subventionnés par le ministère des affaires étrangères ; en installant en force un DARIC et en multipliant les échanges sur internet. Tout reste encore trop à la marge, peu intégré aux enseignements réguliers, mais l'élan est donné ;

- l'action déterminée d'une autre académie, qui après un premier élan reposant sur le développement culturel, a su passer du culturel à l'action formative tous azimuts. Ici, la politique est fondée sur l'idée que la préoccupation européenne et internationale ne doit pas être ponctuelle, dispersée dans une série d'actions et une poussière d'établissements concernés, mais transversale ; et qu'elle peut et doit donc trouver sa traduction dans les projets d'établissements comme dans les principaux axes du projet de l'académie. L'Europe y est présentée comme favorisant l'ouverture au monde et enracinant, au vif, les priorités académiques de maîtrise et de diversification des

langues (l'espagnol coloré par le latin et l'occitan, l'allemand restauré), d'accès à la qualification et l'insertion professionnelle (des sections européennes dans les filières technologiques professionnelles, des stages à l'étranger, des actions de formation continue et une impulsion dans les GRETA), l'éducation à la citoyenneté (avec une part majeure accordée au droit européen) et l'aménagement du territoire en liaison avec la Région qui entend « découvrir la société industrielle par l'international ».

■ *Un concept et une politique éducative indécis à l'égard de l'Europe*

Dans un paysage académique aussi contrasté, les obstacles à la mise en cohérence et au jeu de la continuité ne sont que trop évidents. Quatre sont aisément discernables, qui tous tiennent à une indécision à l'égard de l'Europe tant dans le concept que dans la politique éducative.

- Celle-ci, trop souvent abordée sous ses seuls aspects linguistiques et « civilisateurs », reste un paragraphe plus ou moins étoffé et raisonné, ou un simple appendice flatteur, des programmes culturels de l'académie, avec le voyage scolaire ou le séjour linguistique en clés de voûte. Certaines réussites sont évidentes mais l'ensemble est trop atone et sans avenir assuré.

- L'Europe se singularise trop peu dans l'ensemble de la politique internationale des académies, alors que, par exemple, un effort considérable (pour lequel la France a bien souvent été pionnière en matière éducative, notamment dans ses actions en faveur du bilinguisme) a parfois été fait pour poser utilement la question des liens indispensables à nouer ou renouer entre elle-même, les pays de l'actuelle Union européenne et ceux, si demandeurs, d'Europe centrale et orientale.

- Les rapports entre académie et collectivités locales, et d'abord la Région, n'ont pas encore produit tous les effets escomptés de part et d'autre, faute d'une inscription plus étroite des thèmes et travaux d'essence européenne dans les cours habituels et programmés des scolarités, des cursus et des diplômes.

- La formation des personnels, et d'abord des enseignants, reste l'angle mort de toutes les politiques, ce qui conduit trop évidemment à mettre la charrue avant les bœufs ou contraint à l'expectative :
 - les concours de recrutement, reproduisant fidèlement des travers bien connus des formations universitaires, n'affichent à cette heure aucun souci européen particulier et ne soupçonnent guère l'importance d'un plurilinguisme dans la maîtrise de toutes les disciplines ;
 - les plans académiques de formation inscrivent très rarement et parfois comme à regret des stages spécifiques ;

- très rares sont les IUFM qui ont su donner une dimension européenne à leurs formations des futurs maîtres et qui compensent les insuffisances des plans académiques de formation en innovant ;
- les hasards des mutations de personnels disloquent les points d’ancrage et découragent les équipes, quand ils ne favorisent pas les recrutements « sur place » sans qualification vraie ni vocation affirmée ;
- surtout, l’immense majorité des enseignants en poste, à l’exception peut-être des linguistes et des historiens et des géographes, ont hérité d’une culture professionnelle très hexagonale qui ne favorise pas chez eux l’initiative européenne.

Deux recommandations majeures

Tant et si bien qu’on ne peut que recommander, au niveau académique et national, de développer à l’avenir deux actions concomitantes.

■ *Former tous les enseignants*

Cette formation des enseignants de tous ordres et à tous niveaux, par une mobilisation plus active des IUFM et des corps d’inspection, aurait pour premier mérite de sensibiliser à l’urgence et de mettre en cause la culture héritée.

■ *Miser sur les délégués académiques aux relations internationales et à la coopération*

Nés en 1997 d’une initiative qui porte déjà ses fruits mais dont l’action au sein des académies reste trop dépendante de leur audience auprès des recteurs et de leur culture propre, approximativement internationale, bilatérale de fait et technicienne au jour le jour plus qu’européenne et éducative, les délégués académiques doivent faire l’objet d’un suivi particulièrement attentif par la direction des relations internationales et de la coopération (DRIC), l’inspection générale et les recteurs.

Faire de ces chefs de projets et de ces conseillers, des éducateurs au sens plein à l’Europe et au monde, travaillant en synergie avec tous les acteurs et notamment tous les corps d’inspection et tous les chefs d’établissement, leur assurer une stabilité dans l’action, une ouverture toujours plus vive aux évolutions européennes et une audience réelle dans l’académie, devrait devenir une priorité stimulante et profitable.

Campagnes et thématique

Puisque la dispersion est la règle mais que l’établissement reste le meilleur foyer d’initiatives et le creuset d’un travail constructif, aux

résultats tangibles, une attention particulière doit être portée aux opérations et aux campagnes, de circonstance ou liées aux impératifs du calendrier européen, qui peuvent jouer un rôle d'incitation supplémentaire et, surtout, de mise en cohérence au nom, précisément, de l'urgence sociale et civique à informer et éduquer le plus concrètement possible les jeunes sur telle question particulière.

La campagne du ministère de l'éducation nationale sur l'euro

Il en est ainsi pour la campagne du ministère de l'éducation nationale sur l'euro, dont une évaluation précise est souhaitée lors de son achèvement en 2002. Car l'objet de celle-ci a fait pour la première fois sortir l'Europe de la généralité bien-pensante et de la non-formulation habituelle : ce franchissement d'une nouvelle étape pour l'Union européenne va inscrire du concret, à échéance connue, dans la vie quotidienne, les échanges et les représentations, c'est-à-dire dans la culture de chacun et à tous âges. Et l'enjeu monétaire, si chargé historiquement de souveraineté étatique, est une des meilleures entrées possibles pour éduquer à la citoyenneté européenne.

La Mission nationale sur les aspects pédagogiques du passage à l'euro l'a bien senti qui, forte des recommandations du groupe d'experts « Euro-Éducation » de la Commission européenne, a su adapter ce cadrage européen de l'opération aux héritages et à la nature de notre système d'éducation. Ainsi a-t-elle pu aider à la mise en œuvre des instructions officielles (Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n° 5 du 11 juin 1998) par de solides documents et matériels d'accompagnement, tout en favorisant l'usage des nouvelles technologies (via *Sources d'Europe* notamment) et en instaurant des partenariats visibles avec d'autres administrations, avec les parents, les collectivités locales, des associations de consommateurs ou des banques, ce qui donne une vraie densité sociale à cette action d'éducation nationale. Et surtout elle assure une proximité avec les établissements plutôt que de miser sur les effets d'une communication généralisée.

Le secret de ce qui devrait être une réussite (à laquelle l'ampleur des moyens matériels alloués n'est évidemment pas étrangère, à la différence d'autres campagnes ou journées européennes) est en fait d'ordre pédagogique ; c'est aussi ce qui en fait une première. On note favorablement le souci d'inscrire cette campagne, aux potentiels éducatifs très forts sur les questions de souveraineté nationale et de citoyenneté, dans les situations particulières mais sans jamais la détacher des objectifs permanents de l'éducation nationale tels qu'ils sont définis dans et par les

programmes scolaires. Ainsi l'euro est-il présenté avec précision et hauteur de vue à la fois dans les segments les plus favorables du dispositif sans être artificiellement séparé de toutes les autres questions européennes. Certes, « l'euro fait la force », mais il s'agit bien d'inscrire un va-et-vient entre l'euro et l'Europe, selon les degrés, les disciplines et les enseignements, en inscrivant d'abord ce va-et-vient en classe. Ce qui fait de cette campagne d'information un élément de formation, une invite à une lecture renouvelée de tous les programmes en l'état plus qu'une activité annexe, une connaissance optionnelle, une initiative sans suite. Pour la première fois, une question touchant à l'Europe est singularisée puis généralisée, inscrite dans le cours d'une année scolaire sans y faire figure d'excroissance conceptuelle ou de supplément à la carte des activités. Elle est passible de séquences à la fois disciplinaires et pluridisciplinaires, clairement défendue auprès des enseignants, forte d'une dialectique entre l'argument de proximité et l'argumentaire national et européen : elle est, en un mot, inscrite au cœur de l'activité d'éducation.

Certes ce ne sont, à cette heure, que des observations qui demanderont à être complétées. L'écart reste grand, et trop visible dans les matériels proposés, entre les prémices « euro » et les conséquences « Europe » de l'opération. En outre, les protagonistes semblent bien impuissants, même à l'heure des réformes, à faire mettre à l'œuvre selon leurs souhaits la machine à fabriquer et adapter les programmes, lesquels comme l'étude le montre, n'ont pas tous, loin de là, perçu et enregistré l'Europe. Néanmoins, si les premières données favorables sont confirmées, et d'abord le succès dans les classes (signalons à titre d'unique exemple, que dans un département observé 7 100 parmi les 12 000 élèves du cours moyen deuxième année ont reçu une formation spécifique), on peut dire qu'avec l'euro le ministère de l'éducation nationale a su conceptualiser et mettre en œuvre, à la fois.

Proposition

C'est pourquoi l'inspection générale suggère d'établir, sur le modèle finement évalué de cette campagne, une liste sur quatre ou cinq années de questions essentielles, d'actualité prévisible et lourde de réalités concrètes, touchant à la vie quotidienne comme aux plus hautes réflexions, dont chacune serait inscrite par le ministre en exergue d'une année scolaire, tout en donnant l'argumentaire d'une « semaine » ou d'une « journée » de l'Europe réactivée.

Cette année-là, le thème retenu fédérerait les initiatives dans les établissements, orchestrerait les recours aux programmes européens d'échanges et aux voyages, orienterait le meilleur des

politiques académiques, tout en invitant à une mise en œuvre renouvelée de certains aspects des disciplines scolaires et à la multiplification des chantiers pluridisciplinaires.

L'ambivalence des sections européennes

Dans ce concert trop peu accordé des disciplines, des établissements et des académies, sur quel registre jouent les sections européennes, seul élément du système ainsi qualifié et dont on pouvait donc espérer qu'elles contribueraient à clarifier des enjeux et conforter les acteurs ?

La réponse qui peut être faite à cette question est très fuyante. En effet, l'enquête met d'abord à nu, dans ces sections, une propension au dysfonctionnement gestionnaire et à l'hésitation scientifique ou pédagogique sur les buts qui, au bout du compte, exprime une contradiction éducative évidente après huit années d'expérimentations sans pilotage national assez ferme : les sections européennes ne justifient guère leur appellation d'origine et, paradoxalement, leur relatif isolement et leur « européanité » à trop bon compte et souvent de façade, pourraient avoir demain un effet d'inhibition sur les autres activités éducatives engagées à propos de l'Europe. Ce constat rend indispensable une réflexion d'ensemble sur ces sections.

« Européennes » par défaut

Une ambivalence originelle

■ *Un texte fondateur centré sur les langues vivantes*

Lancées par la circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 et aussitôt flanquées de quelques rares sections « de langue orientale », ces sections européennes, conçues alors sur le modèle plus ou moins avoué des filières bilingues d'Allemagne, s'inscrivent dans une politique d'enseignement « proche du bilinguisme », mise en place afin d'améliorer et diversifier l'enseignement des langues vivantes étrangères en France et plus particulièrement les compétences des élèves à la communication orale.

Sans doute préconise-t-on, après le renforcement des compétences linguistiques pendant les deux premières années (l'horaire

d'enseignement de langue est renforcé en quatrième et troisième du collège), la mise en place en troisième année (au lycée) d'un enseignement dans la langue de la section dans d'autres disciplines, « non linguistiques ». En donnant un tour plus culturel et communicatif à l'utilisation de la langue étrangère, cet enseignement de tout ou partie du programme de la discipline, sur l'horaire normal, devant se substituer à l'enseignement renforcé des langues, devrait atténuer la vocation strictement linguistique. Sans doute aussi, demande-t-on de choisir ces disciplines non linguistiques ainsi enseignées « en fonction de la possibilité qu'elles offrent aux élèves de développer leurs capacités en termes de réflexion et d'échanges d'idées » (conception instrumentale de la discipline non linguistique, entendue comme une occasion de perfectionnement dans une langue de communication), « tout en se familiarisant avec la culture du pays concerné » (le bilatéralisme par voie linguistique est ainsi légitimé sans qu'une ambition européenne soit mentionnée). Mais la vocation au simple bilinguisme est renforcée sémantiquement, sans que cela ait troublé les rédacteurs de la circulaire, par l'appellation « de langue orientale » donnée à l'appendice russe, chinois ou arabe des gros bataillons des sections de langues européennes, et par l'aveu non dissimulé, d'ordre plus administratif qu'éducatif, et sur lequel on bâtera les critères du recrutement, des enseignements et de l'évaluation, que l'objectif est aussi de commodité : il s'agit d'« offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières ».

Ces sections sont donc européennes par défaut. Et la motivation foncière de leurs élèves se doit d'être d'abord linguistique, à défaut d'autres précisions ou critères sur leur recrutement, leur vocation et leur inscription dans un ensemble cohérent. Cette ambivalence originelle fut et demeure une source de tensions et de difficultés constantes.

■ *Des élèves préoccupés avant tout par une meilleure maîtrise des langues*

Il est vrai que la motivation linguistique des élèves comme des familles s'est imposée sans peine, au nom d'une excellence recherchée puis revendiquée quels que soient les secteurs des recrutements, et qu'elle fait encore tache d'huile sur tous les enseignements et activités désignés sous l'adjectif « européen » en section européenne.

L'enquête par questionnaire réalisée par le groupe des langues vivantes est formelle sur ce point : pour la plus grande majorité des lycéens de ces sections, l'expression « européenne » est liée avant tout dans leur esprit à l'apprentissage de plusieurs langues

étrangères ; l'Europe en tant que telle, au-delà du linguistique, n'est pas au centre de leurs préoccupations comme, le plus souvent, de celles de leurs professeurs.

- *Une dimension européenne présente, mais qui ne peut progresser qu'à la marge*

Néanmoins, le cours pédagogique des choses, la nécessité d'une évaluation équitable au baccalauréat, la prise de conscience de nombreux enseignants et chefs d'établissement, les réussites signalées en disciplines non linguistiques ou, plus simplement, la conjoncture générale plus favorable et le développement de politiques académiques diversifiées, ont fait germer de « l'Européen » sur ce terreau linguistique bien au-delà du texte fondateur.

Mais la capacité d'initiative, la force de proposition, l'authentique progression éducative d'ordre « européen », mal encadrées, peu évaluées malgré les efforts de l'inspection générale, restent circonstancielle et sont parfois mal tolérées par les tenants du tout linguistique qui arguent de l'assentiment général des élèves et des familles en allant au plus court et au plus rentable en privilégiant les langues.

Paradoxalement, et par vice de formulation, dans ces sections l'Europe ne peut donc progresser qu'à la marge et au prix de négociations et d'arbitrages incessants.

- *Une certaine confusion*

Ce handicap né d'une appellation en discordance avec la pratique éducative met dès lors souvent en cause la maniabilité et l'utilité même de cet outil chez tous les acteurs de terrain, tour à tour et en grand nombre déconcertés, ou contraints à pratiquer un grand écart toujours inconfortable.

Ainsi en 1999, un recteur refusait-il toute aide supplémentaire aux disciplines non linguistiques pour favoriser exclusivement les langues, tandis qu'un autre recteur rappelait très fermement que : « Les sections européennes ne sont pas conçues pour fabriquer quelque nouvelle élite que sa meilleure maîtrise des langues distinguerait des autres élèves. Il s'agit d'abord d'ouvrir nos élèves à une meilleure connaissance des réalités européennes et de favoriser leur communication avec une communauté dont ils seront demain les citoyens actifs et le moyen linguistique n'a de sens que conforté par d'autres démarches pédagogiques ! »

Les rares « chartes de qualité » académiques des sections européennes, si utiles au demeurant, reflètent la même hésitation, pour ne pas dire contradiction.

Un faible pilotage par l'administration centrale

L'administration centrale a sur ce point quelque responsabilité, tant elle a argué de sa dévolution – originelle et fondée sur l'*a priori*, jamais justifié, qui ferait mécaniquement rimer expérimentation et déconcentration en matière européenne – de l'installation et du développement de ces sections aux seules académies pour pratiquement se dispenser, en misant longtemps sur les seuls moyens de la direction des affaires générales, internationales et de la coopération (DAGIC) puis de la DRIC, d'avoir à veiller davantage au respect des textes réglementaires, à l'élaboration de statistiques sûres et d'indicateurs véritablement éducatifs, à la concertation inter-académique, à la prise de participation des établissements internationaux et du centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, à la formation spécifique des enseignants et à la mise en cohérence – réelle en Allemagne, par exemple – de ces sections avec l'ensemble du dispositif d'action européenne et internationale.

Seuls quelques recteurs et, partout, les corps d'inspection ont paré à l'urgence et tenté d'imposer une règle de vie point trop décourageante, qui passerait sous silence l'ambivalence originelle.

Construction d'une vitrine

Nonobstant, le succès est là et les sections européennes ont été sans aucun doute une des plus intéressantes innovations du système d'éducation de la décennie 1990.

Une croissance rapide

Les dernières statistiques nationales totalisaient en septembre 1997, 1 426 sections dans 1 170 établissements et 87 départements (950 collèges et 476 lycées, dont 75 lycées à dominante technologique et professionnels), scolarisant 63 560 élèves. L'accélération de leur taux de croissance depuis trois ans, liée à des politiques académiques autant qu'à la propre force d'entraînement de l'expérimentation elle-même, laisse à penser qu'à la rentrée 2000 les chiffres des 2 000 sections et 100 000 élèves devraient être atteints, voire dépassés.

Le taux de pénétration par académie (rapport entre l'offre de sections européennes et la capacité de scolarisation académique) demeurerait très inégal en 1998, échelonné de 4,3 à 0. La carte des implantations est cependant d'interprétation difficile, tant s'y entremêlent les facteurs divers : historiques, géographiques, culturels, régionaux et sociologiques.

Une vocation linguistique qui s'accroît

Il reste que l'enquête observe un élément nouveau, de plus en plus perceptible au fil des ans et qui force la conviction que les sections européennes restent « européennes » par défaut : dans nombre d'académies, un écart se creuse entre la politique de développement de ces sections telle que l'expriment les établissements et celle des projets européens tous azimuts, malgré tous les efforts des recteurs. Les enseignants de ces sections européennes (surchargés, il est vrai, et bien peu gratifiés) ne se mobilisent guère pour les projets européens initiés aux alentours de leur propre classe et l'effet d'entraînement « européen » des sections européennes dans l'établissement est donc pour le moins étale, quand il ne décroît pas. Ce qui vérifie la prégnance fonctionnelle, pédagogique et éducative (force et faiblesse à la fois, par conséquent) de la vocation à peu près exclusivement linguistique de ces sections, en plein accord avec la majorité des élèves, des familles, des enseignants de langues et de nombreux chefs d'établissement, tous cultivant et préservant leur « section-vitrine ».

Preuve *a contrario* : toutes les créations de sections européennes en lycées à dominante technologique et lycées professionnels observées lors de l'enquête, l'ont été sur initiative académique, et, pour celles de collèges ou lycées en zones « sensibles », l'aide de l'académie a été et reste déterminante.

L'enseignement privé (dont l'enquête n'a pas eu le loisir ni les moyens de mesurer l'effet concurrentiel toujours très fort, dans l'Ouest par exemple) paraît faire une offre où les sections européennes impulsent davantage la part européenne des enseignements et des activités de l'établissement et marie mieux initiatives académiques et stratégies des chefs d'établissement, tout en privilégiant il est vrai l'anglais.

Une réelle diversification des langues et un rééquilibrage certain

Dans le dispositif, la proportion des langues de l'Europe ainsi mieux étudiées grâce à la forte motivation des élèves, au renforcement de l'horaire spécifique et à une pratique de l'oral améliorée par les enseignements de disciplines non linguistiques, montre que l'ambition initiale de diversification et de rééquilibrage a été respectée, fût-ce au prix de son oubli à l'heure du baccalauréat, où la première langue vivante fait prime.

Répartition des langues en 1998 selon les statistiques établies par la DRIC

Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Portugais et néerlandais
46 %	35 %	11 %	7 %	1 %

On observe depuis lors un tassement de l'allemand au profit de l'espagnol et une montée en puissance des deuxièmes langues vivantes à porter d'abord au bénéfice des langues romanes.

Répartition des disciplines non linguistiques en 1998

Histoire-géographie	Mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre	Disciplines d'enseignement technique ou professionnel	Sciences économiques et sociales
65 %	20 %	10 %	5 %

Il s'agit d'une estimation : l'imprécision des renseignements n'a pas permis d'établir la proportion des sections européennes où plus d'une de ces disciplines était proposée, mais celle-ci ne doit pas dépasser, semble-t-il, 20 % des cas.

La tendance, depuis cette date, semble être au renforcement de la part de l'histoire et de la géographie – autant par vocation intrinsèque à mieux faire connaître l'Europe que par commodité d'emplois du temps puisque tous les élèves ont à en connaître –, au progrès des disciplines technologiques et professionnelles ainsi que des sciences économiques et sociales et à l'éveil des enseignements artistiques et de l'éducation physique et sportive.

Regain disciplinaire

Une dimension européenne cependant présente

L'enquête ne va pas jusqu'à dire qu'il n'y aurait pas de dimension européenne de ces sections, même s'il est tacitement reconnu que leur dénomination est discutable. Plusieurs observations soulignent la réalité de cette dimension.

- Les projets des établissements installant des sections européennes font l'effort de préciser et de programmer un souci d'ouverture au-delà de nos frontières et signalent la place déterminante que l'image de la section européenne ou des sections doit prendre dans celle-ci.

- La section européenne, même gérée pratiquement comme une option, est généralement un lieu où des élèves choisis et motivés bénéficient de toute la gamme des activités « pro-européennes », et en lisent mieux la partition grâce à leur maîtrise des langues.

- C'est visible aussi dans les enseignements eux-mêmes, où l'on peut rencontrer des thèmes d'étude comparée de phénomènes communs à plusieurs pays d'Europe, des documents et dossiers

documentaires (de presse le plus souvent) dont la variété et l'authenticité permettent de désapprendre les stéréotypes culturels, des séquences riches en données culturelles variées.

- La présence plus soutenue des assistants étrangers, les stages, les voyages thématiques financés sur programmes européens, les visites d'institutions emblématiques sont de réel profit dans l'économie éducative.

Un isolement relatif

Néanmoins, c'est l'isolement relatif de la section européenne qui frappe l'observateur. Comme si cette section, forte de sa réglementation particulière qui la distingue en principe d'une simple option, de sa sélection des élèves qui entretient leur statut de bénéficiaires, avait pour vocation de se suffire à elle-même, sans pouvoir rayonner suffisamment dans l'établissement non seulement en matière européenne mais aussi pédagogiquement, sans contribuer autant qu'il le faudrait à ce dépassement du stade de la consommation avisée en matière d'aides et de financements qui serait pourtant la condition première pour relancer et rendre plus hardis projets et initiatives.

Un profit revenant à chacune des disciplines enseignées

En fait, c'est d'abord et presque exclusivement à chacune des disciplines enseignées en section européenne que revient le profit de cette expérimentation, au détriment non seulement d'une extension européenne du souci pédagogique ou programmatique dont ces sections pouvaient être porteuses, mais aussi de la pluridisciplinarité la plus banale.

Ce profit est évident et d'apport utile, encore qu'il soit peu discuté au plan national et trop négligé par certaines disciplines.

■ *Pour les langues vivantes*

Pour les langues vivantes, la pratique surtout orale de celles-ci dans les disciplines non linguistiques a permis, outre de croiser des méthodes pédagogiques usuelles en vigueur dans les deux disciplines, de considérer et mieux poser le statut véhiculaire d'une « langue de communication » dans tous ses attendus de vocabulaire, de syntaxe, de lexiques et même de didactique, dans son privilège des situations concrètes, de l'échange systématique et de l'argumentation. Et cette langue de communication ne court pas les dangers de la dilution ou de la simplification observés hors de la classe, et notamment dans les médias.

■ *Pour les disciplines non linguistiques*

Pour les disciplines non linguistiques, si un « effet section européenne » ne se fait pas encore suffisamment sentir pour cause d'isolement de ces sections, une minorité active d'enseignants et de membres des corps d'inspection recense et commence à propager la nature des gains scientifiques et didactiques dont elles sont déjà porteuses et qui seront un jour d'utile secours partout ailleurs pour les enseignements des disciplines concernées.

L'assentiment sur ce point, nourri par l'expérience et preuves pédagogiques à l'appui dans les premières publications et les sites internet, est particulièrement fort en histoire et géographie (meilleur usage de la source documentaire, croisement des apports d'écoles historiques et géographiques diverses pour l'appréhension d'un phénomène, meilleurs entraînements à l'argumentation au lycée et utile initiation au collège aux apprentissages fondamentaux) et en mathématiques (clarification dans l'exposé du raisonnement) et il gagne les sciences économiques et sociales, l'éducation physique et sportive et les disciplines technologiques et professionnelles.

Sans pouvoir entrer dans le détail de ces innovations que les sections européennes aujourd'hui mettent au clair, et tout en étant bien conscients que leur diffusion tarde, il convient de souligner que cet apport au système d'éducation est important, peut-être même propitiatoire, et que, sans l'existence de ce laboratoire expérimental, nul ne peut dire s'il aurait jamais été mis à jour et authentifié.

Des entorses multiples

Toutefois, l'enquête révèle que, dans une proportion variable selon les académies et même les établissements, variable aussi bien au fil des années scolaires, et qui atteint selon les observations environ le quart, voire le tiers des sections européennes (la DRIC en 1998 annonçait déjà 11 % pour celles des lycées), les entorses de toutes sortes à la circulaire et aux autres textes de référence, et même des dérives passent trop souvent pour preuve d'une liberté créative ou pour attestation d'une vitalité prometteuse.

Des dysfonctionnements chroniques

Trois raisons majeures peuvent être invoquées pour expliquer ces dysfonctionnements observés dès l'origine par les corps d'inspection, combattus, toujours renaissants et en nombre qui croît à proportion directe de la mauvaise volonté ou de l'absence d'information des acteurs mais aussi, ce qui est plus inquiétant, de leur zèle ou de leur bonne volonté « européenne ».

■ *L'insuffisance du pilotage académique*

L'improvisation, dans l'installation des sections européennes et dans leur extension est trop fréquente. Le volontarisme intempes- tif de l'établissement ou une fidélité mécanique à l'initiative acadé- mique suffit à obtenir l'ouverture d'une section, sans que parfois, dans la zone concernée, sans qu'en son sein, et dans son aire d'influence, la situation soit assez favorable. Pris par l'urgence, le rectorat et le chef d'établissement improvisent alors trop la sélection des élèves, le recrutement des enseignants, l'emploi du temps, la dotation horaire, les concours extérieurs et l'équipement péda- gogique, sans recevoir toujours à temps de l'administration cen- trale et des corps d'inspection, les aides de toutes sortes qu'ils attendent.

Dès lors, les problèmes de carte scolaire mettent cruelle- ment à nu l'absence de mise en réseau des sections européennes et les hiatus de l'offre entre le collège et le lycée (puis demain entre les écoles et les collèges), puisque la structuration et l'économie des sections n'épousent pas assez la succession des ordres et des cycles des enseignements et poussent à enregistrer passivement (sauf à changer d'élèves en seconde, ce qui n'est pas rare) la solution de continuité plutôt qu'à la gommer. Le fait qu'en particulier près de 20 % des sections européennes de collège soient ouvertes dès la classe de sixième, dans l'assentiment général, sans arguments convaincants et quitte à ruiner l'architecture du dispositif au détri- ment des élèves (notamment, la pratique des disciplines non lin- guistiques en quatrième et troisième s'avère peu probante et plus médiocre qu'au lycée), sans profit éducatif avéré, est inadmissible.

■ *La faiblesse du pilotage national*

L'absence de recommandations générales, de programmes adaptés ou de listes nationales de questions à traiter, touchant aux contenus et aux référentiels d'enseignement (programmes, progressions, exercices évaluations) :

- a donné toute latitude à l'expression des surenchères ou des par- cimonies pour les dotations horaires par les recteurs décideurs, en langues (le renforcement illégal de l'horaire au lycée est attesté dans les trois-quarts des cas) comme en discipline non linguistique (en situation souvent anarchique sur ce point et très peu corrélée avec les besoins et les attentes des élèves) ;
- a conforté les patriotismes conflictuels des disciplines qui savent peu à peu la qualité du nécessaire travail en équipe ;
- a donné tacitement droit de cité aux défaillances conceptuelles et pédagogiques, aux alliances hâtives, à l'isolement puis à la lassitude des enseignants pionniers.

Il est regretté aussi que l'expérience des établissements internationaux et les innovations dans les autres pays européens (sections bilingues, délivrances simultanées) n'aient pu être mises continûment en synergie ou même en regard avec les sections européennes.

■ *Le manque de clarté des textes fondateurs*

Le silence, l'imprécision ou l'inapplicabilité concrète des textes fondateurs, sur l'épreuve spécifique du baccalauréat notamment, instituent une option sans le dire. Tantôt, ils rendent pratiquement impossible la constitution de sections proprement dites dans les classes de première et de terminale et posent d'inextricables problèmes d'emplois du temps et de locaux ; tantôt, ils favorisent la constitution de sections-classes homogénéisées par l'excellence de recrutement particulier.

Sans parler de l'angle mort que sont, ici encore, la formation et surtout le recrutement des enseignants (et d'abord au lycée en discipline non linguistique), ce dernier restant le talon d'Achille du fonctionnement des sections européennes, et, aux yeux de tous les acteurs, le symptôme le plus clair d'une incertitude sur leur vocation.

Un fonctionnement fragilisé

Les conséquences de ces nombreux manquements à la règle sont légion. Toutes contribuent à fragiliser le dispositif et à refermer les sections européennes sur elles-mêmes, tout en y favorisant à terme la routine pédagogique. Surtout, en limitant l'action aux seuls terrains réglementaire et disciplinaire, en surévaluant et alourdissant le rôle de l'évaluation finale du baccalauréat, elles affaiblissent ou asphyxient partout leurs potentialités ou leurs velléités « européennes ».

Partout, dès lors, on enregistre d'importantes déperditions d'effectifs au lycée et surtout à l'approche du baccalauréat : en l'état du système d'éducation, ce syndrome de la dérobade, bien connu en sections internationales et bilingues, augure mal d'une éventuelle extension de l'expérience.

Recommandations

Suppression, maintien, aménagement ou réinvention des sections européennes ?

Toute réponse à cette question devrait tenir compte de deux constatations majeures.

- Il faut tout faire pour ne pas isoler davantage ces sections de l'ensemble d'une politique européenne et internationale de l'éducation nationale dont elles pourraient, tout au contraire, être l'épicentre de la novation. Les singulariser en les spécifiant un peu plus par une révision partielle de leurs textes originels sans prendre parti sur leur entre-deux constitutif et fonctionnel, sans les mettre en première ligne d'une relance de politique éducative à l'Europe, risquerait d'en faire davantage encore un abcès de fixation ou « une potion miracle », tout en émoussant leur acuité européenne déjà faible et en renforçant le soupçon, injuste, d'élitisme par les langues dont elles pâtissent.

- Par ailleurs, elles sont déjà un outil sans doute inutilement lourd et assez coûteux mais performant si l'on considère qu'il est exclusivement au service d'un développement de l'enseignement des langues vivantes. L'ambivalence chronique n'a pas été fatale.

Propositions

Les propositions ¹ se bornent à suggérer quelques mesures, d'ordre ministériel, propres à améliorer l'état d'un dispositif, tel qu'il vient d'être observé en 1999-2000, qui n'a jusqu'alors fait l'objet que d'aménagements ponctuels et sporadiques, sans capitalisation ni prise en compte complète de recommandations antérieures. Elles sont nécessaires. Mais sont-elles suffisantes ?

■ *Première série de propositions*

- Clarifier la définition des critères d'ouverture des sections européennes et du recrutement initial et en continu de leurs élèves, qu'il conviendrait de formuler en liaison plus étroite avec le projet académique, le schéma prévisionnel des formations, l'état de la carte scolaire et l'appétence européenne du milieu et du secteur, sous une plus forte autorité des DARIC pour l'élaboration des dossiers.

- Mettre davantage l'accent sur les séries technologiques et les enseignements professionnels.

- Proposer partout, aux élèves de sections européennes des projets éducatifs européens, des stages et des séjours, et évaluer leurs effets en continu.

- Pour le recrutement des premiers élèves et au fil de la scolarité, préciser davantage la force et la continuité de leur « motiva-

1. Ces propositions sont détaillées dans le rapport du groupe des langues vivantes : *Les sections européennes et de langue orientale* – août 2000.

tion linguistique » et imposer des tests ou dossiers de candidature sur modèle national.

- Améliorer les outils statistiques nationaux.

■ *Deuxième série de propositions*

- Considérer que seule une mise en cohérence nationale des emplois du temps des élèves comme de ceux des enseignants, et donc une décision sur des horaires fixes d'enseignement, crédibilisera les sections européennes et aidera à leur extension à tout type d'élèves, dans toutes les disciplines et filières, dans d'autres secteurs géographiques et milieux sociaux, jusqu'à tisser un vrai maillage du système d'éducation et y installer ainsi en réseau, notamment avec une aide renforcée des technologies de l'information et de la communication, des pôles de rayonnement européen.

- Saisir l'occasion pour imaginer des solutions supprimant les hiatus de scolarisation entre l'école et le collège où tout est à inventer en sixième et cinquième, puis entre le collège et les lycées, puis les BTS. Ceci n'est pas qu'un problème de carte scolaire et d'orientation, dès lors qu'il faudrait tenir compte aussi des « motivations » plus tardives de certains élèves et de la mobilité inter-académique et intra-académique des populations scolaires. Car, en l'état, l'éducation nationale ne propose pas un véritable cursus « européen » aux élèves.

■ *Troisième série de propositions*

- Poursuivre la politique, déjà bien engagée, de la diversification de l'offre en langues vivantes, en accentuant la notion du bilinguisme et du trilinguisme, ce qui suppose de donner vrai statut à la deuxième langue vivante dans ces sections, avec un effort pour enseigner des disciplines non linguistiques dans ces langues, de veiller à les proposer plus systématiquement dans les établissements les plus attractifs et, surtout, donner la possibilité aux candidats de présenter l'épreuve spécifique du baccalauréat en deuxième langue vivante. Ce renforcement de l'apport des deuxièmes langues vivantes au dispositif permettrait d'élargir les bassins d'alimentation des lycées tout en donnant aux collèves la possibilité de promouvoir une sensibilisation européenne sortant du bilatéralisme trop habituel.

- Promouvoir les apports des sections européennes pour l'enseignement des disciplines non linguistiques :
 - en signalant les réussites, en fédérant les expériences ;
 - en multipliant les échanges entre académies et établissements via les technologies d'information et de communication ;

- en aidant dans les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et les centres départementaux (CDDP) à la documentation et à la publication de matériels pédagogiques ;
- en dressant à périodicité régulière des bilans nationaux et des tableaux de bord diffusés par les corps d'inspection et les DARIC.

■ *Quatrième série de propositions*

- Améliorer sensiblement les procédures de recrutement, la formation et la gratification des enseignants en sections européennes, qu'ils soient professeurs de langues ou, surtout, point brûlant et toujours nodal, professeurs de disciplines non linguistiques.

Ce qui implique :

- de définir plus soigneusement et nationalement les profils et les homologations ;
- de donner une information préalable et sûre aux candidats dans les rectorats ;
- de multiplier et faciliter, via la DRIC notamment, les possibilités d'accueil d'enseignants venus d'autres pays européens (l'accès aux concours doit être facilité) ou déjà rodés par leur passage dans le réseau de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) ou dans des sections bilingues à l'étranger ;
- de donner enfin aux enseignants une formation linguistique, européenne et internationale à la hauteur des enjeux à venir ;
- d'inscrire dans les plans académiques de formation un plus grand nombre de stages spécifiques axés sur le travail interdisciplinaire.

- Élaborer de toute urgence un compromis entre le recrutement national et le recrutement académique toujours bien trop étroit et trop pauvre en ressources régionales pour pouvoir gérer le déficit chronique des candidatures, en nombre comme en qualité.

- Forcer la décision d'inscrire dans tous les concours de recrutement une épreuve ou une mention d'au moins une langue vivante étrangère, ou arguer de la détention du diplôme de compétences en langues (DCL), pour labelliser plus précocement les futurs candidats à une formation spécifique à l'IUFM puis à un poste en section européenne ou à vocation internationale.

- Pour les enseignants déjà installés, prévoir une décharge horaire qui faciliterait leur concertation, encore aléatoire, et améliorerait leur travail de documentation déjà bien lancé.

■ *Cinquième série de propositions*

- Donner de l'équité à l'évaluation finale des élèves au baccalauréat général et technologique en repensant l'épreuve spécifique.

Pour ce faire :

- institutionnaliser la possibilité de présenter l'épreuve en deuxième langue vivante ;
- abaisser à 12 la note de 14 sur 20 exigée à l'épreuve du premier groupe de langue vivante et qui valorise indûment la série scientifique ;
- améliorer le contrôle continu comptant pour 20 % de la note totale de l'épreuve ;
- trouver le juste équilibre entre les langues et les disciplines non linguistiques dans l'économie de l'épreuve « de langue » comptant pour 80 % de cette note ;
- surtout, valoriser à tout prix l'indication « section européenne » apposée sur le diplôme du baccalauréat, dont l'actuelle valeur d'usage, quasi nulle sur le marché universitaire français et européen ou à l'entrée en classes préparatoires aux grandes écoles, décourage élèves et familles en classe de terminale et, déjà, bien en amont ;
- valoriser le cursus dans les évaluations finales des enseignements technologiques et professionnels et au brevet des collèges.

Recommandations finales

Les recommandations finales sont délibérément peu nombreuses mais chaque ensemble couvre un large champ.

Recommandation n° 1

- Programmer une dimension européenne des enseignements de toutes les disciplines, au collège comme au lycée, qui fortifie mais dépasse le bilatéralisme de l'enseignement, même renforcé et diversifié, des langues européennes.
- Initier les élèves à l'Europe, dès l'école primaire en ciblant quelques points forts de pleine actualité.
- Renforcer dans ses moyens, hiérarchiser pour ses choix, harmoniser entre les académies et évaluer davantage nationalement la participation des écoles, des collèges et des lycées aux initiatives et programmes éducatifs européens.
- Mettre au jour les dimensions et les attendus souhaités d'une éducation à la citoyenneté européenne.

- Proposer chaque année l'étude obligatoire d'un thème européen dans les classes, les établissements et les académies.

Recommandation n° 2

Placer l'Europe, ainsi mieux inscrite dans les enseignements et les échanges, à sa juste place – sous toutes ses formes, plurilinguistiques et pluriculturelles, sources de savoirs et de qualifications – dans une internationalisation du système d'éducation français qui devrait désormais relever d'une politique multilatérale globale, cohérente et claire.

Recommandation n° 3

Réexaminer, entièrement et de toute urgence, le dispositif des sections européennes, en s'interrogeant tout particulièrement sur sa vocation propre, sur le recrutement, la formation et la gratification des enseignants, sur les contenus des enseignements.

Recommandation n° 4

Plus généralement,

- renforcer l'acuité du regard porté par l'administration centrale sur les politiques des académies et des établissements, sur les cursus, les enseignements, les activités et leurs évaluations, sur les chefs d'établissement et les enseignants via les corps d'inspection, sans rigidité décourageante mais sous l'autorité ministérielle qui seule préservera de dérives contredisant trop souvent aujourd'hui la promesse de l'égalité des chances pour les élèves et donnera une cohérence ;
- renforcer la qualification initiale des délégués académiques aux relations internationales et à la coopération (par l'instauration d'un recrutement par concours ?) et leur capacité d'action.

L'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique

Introduction

Problématique

Cette étude de l'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique s'inscrit dans la logique de l'évolution des orientations pour l'enseignement, en particulier pour l'enseignement technique¹. Pour l'essentiel, ces orientations ont visé à développer et accompagner le mouvement de scolarisation engagé et poursuivi au cours du vingtième siècle et à intégrer l'enseignement technique et professionnel au sein du ministère de l'éducation nationale, en veillant à développer d'étroites relations avec le monde de l'entreprise.

Selon les époques considérées, en fonction des besoins tant quantitatifs que qualitatifs exprimés par la société et les entreprises, de nombreux éléments ont façonné la réalité de l'enseignement technique d'aujourd'hui ; parmi ces éléments : la société de consommation, les périodes de crise de l'emploi, l'automatisation, la diminution du temps de travail, le glissement des qualifications. L'introduction de nouvelles technologies, la diversification accentuée de différents modèles d'organisation du travail, et bien entendu la mondialisation, ont également contraint à faire évoluer les rôles respectifs de l'institution et de l'entreprise dans l'enseignement technique.

Vers le baccalauréat professionnel

Une des principales étapes qui ont marqué l'histoire récente de l'enseignement technique peut être située dans les années 1980.

1. Voies technologique, professionnelle, apprentissage.

L'annonce de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, l'orientation des élèves repoussée à l'issue de la classe de seconde et l'idée que l'entreprise peut être formatrice, ont constitué le socle d'une nouvelle culture des relations et de la gestion des flux d'élèves entre les différentes voies de l'enseignement secondaire sous statut scolaire et l'apprentissage.

La création en 1985 du baccalauréat professionnel concrétise alors l'effort de rénovation. Cette création, qui contribue très largement à se rapprocher de l'objectif de 80 % d'élèves d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, introduit une nouvelle donne en matière d'orientation, puisque dès lors ce sont trois voies, générale, technologique et désormais professionnelle qui peuvent conduire à un baccalauréat.

Or, l'orientation vers l'une de ces voies ne s'effectue pas en une mais en deux étapes : en fin de troisième entre l'enseignement professionnel, d'une part, et l'enseignement général et technologique, d'autre part ; en fin de seconde de « détermination » entre l'enseignement général et l'enseignement technologique.

L'idée ancrée dans l'esprit des familles comme aussi, il faut le souligner, dans l'esprit d'acteurs du système d'éducation, d'une voie générale noble et d'une voie professionnelle alimentée par des élèves en situation d'échec, conduit un nombre trop important d'élèves à vouloir, coûte que coûte, entrer en seconde de détermination, classe qui ne leur permet pourtant pas d'exprimer leurs talents.

La première partie de cette étude est consacrée à ces élèves qui, « mal orientés » en fin de troisième, sont scolarisés en seconde de détermination et qui après une, voire deux années dans cette classe, sont réorientés vers le lycée professionnel.

Baccalauréat professionnel ou baccalauréat technologique ?

Malgré cette mauvaise réputation de la voie professionnelle et l'arrivée trop tardive d'élèves initialement mal orientés, force est de constater le succès de la voie professionnelle, par l'épanouissement des élèves qui s'y trouvent, leur réussite scolaire, et la croissance régulière de la proportion des bacheliers professionnels. Ce succès a comme conséquence de rendre moins évidente la finalité du baccalauréat professionnel qui, de diplôme d'insertion, apparaît également comme un diplôme permettant une poursuite d'études, notamment en section de technicien supérieur (STS). La question de la clarification des finalités des voies professionnelle et technologique se pose avec de plus en plus d'acuité. En effet, les élèves, les parents, et bien des acteurs du système d'éducation perçoivent de

moins en moins bien les caractères propres des deux voies, leurs spécificités et donc finalement leurs différences.

La seconde partie de ce rapport vise à identifier, à caractériser et à apprécier la pertinence des passages et des adaptations entre les différentes voies de formation de l'enseignement technique. Les passerelles sont nombreuses, notamment avec les premières d'adaptation, et constituent l'une des richesses du système français. Pour autant, il convenait de déterminer dans quelles conditions une passerelle peut être intéressante et si elle permet un cursus de formation consenti et ressenti positivement par l'élève et sa famille. Aussi est-il apparu important de formuler des préconisations sur les principaux dispositifs de passage entre la voie professionnelle et la voie technologique.

Vers le brevet de technicien supérieur (BTS)

Il faut observer que l'enseignement professionnel est largement représenté par le lycée professionnel mais que le brevet de technicien supérieur, diplôme professionnel, est généralement préparé au lycée général et technologique ou par la voie de l'apprentissage. La voie technologique, caractéristique du lycée technique, qui conduit au baccalauréat technologique, diplôme classifié non professionnel, constitue actuellement le vivier principal des élèves qui préparent le BTS. Dans ce contexte a émergé progressivement une double demande, provenant essentiellement des élèves et d'enseignants de lycée professionnel : accès en section de techniciens supérieurs de bacheliers professionnels et implantation de STS en lycée professionnel. La troisième partie du rapport est consacrée aux poursuites d'études des bacheliers professionnels dans les sections de technicien supérieur.

Enfin, la question qui se pose à tous les niveaux de formation est de savoir si les établissements, qu'ils soient d'enseignement général, professionnel ou technologique, sont encouragés à coopérer pour une orientation centrée sur l'élève, incluant le concept d'enseignement professionnel intégré.

Méthodologie

La conduite de l'étude

Trois niveaux d'investigation ont permis de collecter les informations nécessaires à l'analyse :

– au niveau national, recours aux bases de données et aux publications de la direction de la programmation et du développement ;

- au niveau académique, contacts avec les services des statistiques et les services académiques de l'information et de l'orientation, le délégué académique aux enseignements techniques ; collecte d'informations à partir d'un questionnaire centré sur les classes passerelles ; investigations plus approfondies dans six académies : Aix-Marseille, Lyon, Nantes, Paris, Rouen, Strasbourg ;
- au niveau de l'établissement, réunions d'échanges dans quatre établissements de chacune des six académies retenues pour l'étude. Conduits par des inspecteurs généraux, des inspecteurs d'académie à compétence pédagogique et des inspecteurs de l'éducation nationale intervenant dans les lycées professionnels, ces échanges ont permis de recueillir des informations, analyses et points de vue de la part de chefs d'établissement, d'animateurs de bassin de formation, de conseillers d'orientation, de représentants des régions, de professionnels. Élèves et parents ont été également entendus dans un contexte favorisant leur libre expression.

Remarques

Les visites d'établissements ont été extrêmement fructueuses pour mesurer les préoccupations des élèves et des familles, pour cerner l'intérêt et les limites des dispositifs en place et émettre des propositions.

C'est au niveau de l'établissement qu'il a été, le plus souvent, possible de recueillir des informations statistiques sur l'origine et le devenir des élèves. Par contre, tant au niveau académique qu'au niveau national, il est difficile voire impossible d'obtenir des statistiques d'ensemble sur les poursuites d'études et les réussites aux examens des élèves ayant bénéficié à un moment ou à un autre d'un dispositif d'adaptation dans le cadre d'une réorientation. Il paraît pourtant essentiel, pour éclairer les décisions, de posséder des éléments chiffrés sur le cursus de ces élèves.

Passage entre seconde de détermination et voie professionnelle

Le contexte

Un passage pour l'essentiel à sens unique

■ *Quantitativement important*

L'essentiel des réorientations entre les différentes voies s'effectue dans le sens de la voie générale et technologique vers la voie

professionnelle : pour l'année scolaire 1998-1999 ces réorientations concernaient 15 884 élèves (public et privé confondus) tandis que, la même année, seulement 1 154 élèves de brevet d'études professionnelles (BEP) et 86 élèves de certificat d'aptitude professionnelle (CAP) quittaient le lycée professionnel pour une seconde de détermination. Rapporté aux effectifs de la même année scolaire (247 811 élèves en seconde professionnelle et 514 595 en seconde de détermination), il s'avère que 0,24 % d'élèves de seconde de détermination proviennent de lycée professionnel, ce qui est très faible, alors que 7 % des effectifs de seconde professionnelle ont pour origine des élèves de seconde de détermination.

■ *Variable selon les académies*

La seconde de détermination constitue réglementairement un palier d'orientation au sein du lycée. Le volume non négligeable de sorties vers la voie professionnelle (4,90 % toutes orientations confondues dont 3,14 % vers la seconde professionnelle) varie cependant de façon importante d'une académie à l'autre (de 1,15 % à 6,55 % pour les orientations vers la seconde professionnelle). Il est généralement perçu comme un indicateur du fonctionnement du système scolaire dans l'académie et apparaît comme un correcteur de l'orientation en fin de troisième dont il traduirait le médiocre fonctionnement.

Ces sorties de la voie générale et technologique, dont la répartition n'a pratiquement pas varié durant les cinq dernières années, « profitent » d'abord au lycée professionnel mais aussi à l'apprentissage et aux formations en alternance. Les observations qui suivent concernent essentiellement les passages de seconde de détermination en lycée professionnel pour la préparation d'un BEP ou plus rarement d'un CAP généralement en première année ou, d'une manière qui reste exceptionnelle, en deuxième année.

Un passage peu accompagné

Une réorientation vers la voie professionnelle après une ou deux années en classe de seconde de détermination est vécue comme un échec par les élèves et les familles et par l'institution elle-même. Devoir abandonner le lycée en seconde, c'est renoncer à un projet ou à l'absence d'obligation d'avoir déjà un projet professionnel, c'est être contraint de choisir dans l'instant. Cela aboutit souvent à des décisions et des choix non préparés car, jusqu'au bout, cet abandon forcé n'a pas été accepté.

Or, les observations recueillies à l'occasion des enquêtes menées dans les académies et dans les établissements visités mettent en évidence une absence quasi générale de suivi des élèves réorientés

et *a fortiori*, le plus souvent, une absence de prise en compte réelle des élèves concernés : leurs acquis sont rarement reconnus et valorisés, et ces élèves ne sont pas l'objet d'un accueil particulier.

Pour ces raisons et compte tenu du nombre d'élèves concernés, on doit s'interroger sur l'intérêt qu'il y aurait à mettre en place des mesures d'accompagnement ou des structures spécifiques pour faciliter l'adaptation de ces élèves à leur nouveau parcours, l'importance des effectifs qui correspond, en moyenne, à 20 divisions par académie, permettant même la création de structures particulières comme cela a été réalisé ici ou là.

Origine des réorientations de la seconde de détermination vers la voie professionnelle

Deux causes principales de réorientation

Pour l'essentiel, les réorientations de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle concernent deux types d'élèves.

- Il s'agit d'abord de ceux qui, en fin de troisième, avaient la possibilité d'entrer en seconde de détermination mais ont choisi le lycée professionnel. Ayant demandé des spécialités très recherchées, par exemple un BEP carrières sanitaires et sociales, ces élèves n'ont pu obtenir satisfaction en raison de leurs résultats scolaires. Refusés en lycée professionnel, ils ont été finalement inscrits en secondes de détermination. À l'issue de la seconde, une partie de ces élèves renouvellent leur demande d'inscription dans la voie qu'ils ont initialement choisie. L'année de seconde dans leur dossier est un « plus » parfois suffisant pour qu'ils obtiennent satisfaction.

- Il s'agit ensuite de ceux qui avaient souhaité entrer en classe de seconde, y avaient été admis avec plus ou moins de difficultés, mais dont les résultats dans cette classe après une ou deux années de scolarité les conduisent à se réorienter vers le lycée professionnel.

Dans les deux cas, mais notamment dans le second qui est le plus fréquent, le passage par la seconde de détermination nécessite pour l'élève une, voire deux années d'études de plus que s'il avait été inscrit directement, à l'issue de la troisième, en seconde professionnelle, première année de CAP ou de BEP.

De nouvelles structures d'accueil

■ *Le BEP en un an*

La scolarité en seconde de détermination a été souvent d'un grand apport pour l'élève : ses résultats scolaires après réorientation

l'attestent ; l'affecter en seconde professionnelle au même titre que des élèves issus de troisième revient à nier cet apport. Pour cette raison, sur des opérations recensées au plan national, dans 13 académies il a été rendu possible pour un contingent limité d'élèves de préparer un BEP en une année : cela a concerné 560 élèves en 1996-1997, 780 en 1997-1998 et 1 401 en 1998-1999. Dans certaines académies ont été créées de véritables structures particulières pour accueillir ces élèves.

L'augmentation rapide du nombre de ces structures, concomitante à celle des demandes d'inscription, s'explique par les résultats obtenus par les élèves : le taux de réussite au BEP est très élevé, supérieur à 90 %, et l'accès au baccalauréat professionnel ou technologique avoisine 100 %. Il est à noter que les formations au BEP en un an se sont davantage développées dans le secteur des services que dans celui de la production.

■ *La première expérimentale*

En outre, ont été ouvertes dans l'académie de Versailles, à la rentrée 1999, 12 divisions de première expérimentale (3 dans le domaine de la production, 9 dans celui des services) destinées prioritairement à des doublants de seconde. Il ne s'agit pas ici de préparer l'élève à un BEP mais à une classe de première de baccalauréat professionnel, de première d'adaptation ou de première technologique, selon les choix de l'élève et ses possibilités. Il est à noter que les demandes d'inscription en première expérimentale ont dépassé le nombre de places. L'appellation « première expérimentale » ne rendant pas compte de la finalité de la classe mais de l'expérimentation conduite dans l'académie de Versailles, dans un souci de clarté pour le lecteur nous appellerons par la suite ce type de classe « première professionnelle d'orientation ».

Observation de dispositifs aménagés pour des élèves issus de seconde de détermination

Qui sont les élèves ?

Un chef d'établissement décrit ainsi les élèves scolarisés dans la structure BEP « production » de son établissement : « Le public est fragile car les élèves ont vécu une situation d'échec et ont dû en un court laps de temps modifier complètement leur projet personnel. Il est beaucoup plus hétérogène que dans une autre classe, car le parcours de chaque élève est réellement un cas particulier. Il nécessite donc un temps d'adaptation et de remise en confiance, un travail de remotivation qui fasse apparaître à ces élèves des perspectives de « redémarrage » car ils ressentent au départ un

sentiment d'échec et de déclassement, et bien entendu un effort important au niveau de la formation technologique, domaine dans lequel ils ont du retard. À noter que ces élèves ont par contre souvent des facilités en enseignement général par rapport au niveau de ceux des autres sections de BEP. »

Les élèves composant les classes de BEP en un an proviennent pratiquement autant d'une première seconde (55 %) que d'une seconde après redoublement dans cette classe tandis que les élèves de première d'orientation ont majoritairement (68 %) doublé une seconde. Les élèves scolarisés dans ces dispositifs sont essentiellement âgés de 18 ans et plus.

Les structures mises en place

■ *Des réponses variées*

Les dispositifs mis en place sont très différents d'un établissement à l'autre. Cette diversité est, en premier lieu, la réponse appropriée à la multiplicité des situations rencontrées tant au plan qualitatif (recrutement d'élèves de parcours très différents) que quantitatif (nombre d'élèves concernés dans un secteur géographique donné). Pour ces raisons, on observe des préparations BEP en un an dans des divisions constituées uniquement d'élèves issus de seconde de détermination ainsi que des divisions mixtes où sont mêlés des élèves issus d'une première année de BEP et des élèves de seconde de détermination.

■ *L'intérêt des divisions mixtes*

L'hétérogénéité des divisions mixtes n'est pas un obstacle à la réussite des élèves ; parfois même observe-t-on l'inverse en raison des motivations et de la prise de confiance qu'elle provoque. En effet les élèves issus d'une première année de BEP, apprécient leur avance dans les disciplines professionnelles par rapport à des élèves issus d'une voie qui, le plus souvent, leur a été refusée à l'issue de la troisième, tandis que ceux issus d'une seconde de détermination n'éprouvent généralement pas de difficultés dans les disciplines générales alors que celles-ci étaient pourtant, dans la plupart des cas, à l'origine de leur départ du lycée d'enseignement général et technologique. Ainsi observe-t-on dans les classes mixtes un climat d'aide réciproque entre les élèves dont les compétences sont complémentaires.

L'intérêt de cette structure mixte est aussi de permettre une intégration de l'élève dans le lycée professionnel plus facile que lorsqu'il est accueilli dans une division qui n'est constituée que d'élèves issus de seconde de détermination, division qui conservera ce caractère propre jusqu'en fin d'année.

■ *L'hétérogénéité demande une gestion souple*

La constitution de divisions mixtes nécessite qu'une grande souplesse soit mise en œuvre dans les établissements pour la gestion des emplois du temps des élèves. Par exemple, il apparaît rapidement nécessaire pour les élèves issus de seconde de détermination de connaître l'entreprise : des périodes de formation en entreprise seront aménagées pour eux en début d'année scolaire alors que cela ne sera pas nécessaire pour les élèves issus de seconde professionnelle, ceux-ci ayant déjà bénéficié d'un tel apport. Par contre, pour ces derniers, il sera utile de renforcer en début d'année les enseignements généraux.

En procédant de la sorte, on observera progressivement une réduction de l'hétérogénéité de la classe grâce à un rapprochement, vers le haut, des compétences. Cette mutualisation des compétences est d'autant plus facile que les effectifs des élèves des deux origines, première année de BEP et seconde de détermination, sont comparables : s'écarter d'une proportion d'un à deux tiers d'élèves d'une origine donnée hypothéquerait cette mutualisation.

Durant l'année scolaire et plus particulièrement aux premier et deuxième trimestres, pour faire face à des difficultés d'élèves imprévues du fait même de l'hétérogénéité des cursus, les équipes pédagogiques souhaitent pouvoir disposer d'un volume d'heures d'enseignement qui, n'étant pas affecté à l'avance à telle ou telle discipline, pourrait être attribué en fonction des besoins constatés. Il s'agit là d'une disposition souhaitable, car elle permet d'adapter le dispositif aux élèves, et réaliste, car elle ne concerne qu'un nombre limité d'heures pour apporter des réponses ponctuelles.

Il est aussi légitime de penser que le travail nécessairement plus individualisé des élèves dans ces structures « d'adaptation » à la voie professionnelle justifie que les effectifs de ces structures soient moins élevés que ceux des divisions traditionnelles, comme cela a été le cas dans les divisions examinées lors de la présente étude.

Points de vue d'élèves, d'enseignants, de parents

■ *Les élèves*

Les élèves entendus considèrent que les horaires des différents enseignements sont adaptés à leurs besoins, bien que parfois un peu insuffisants dans les disciplines professionnelles. Aucun n'a fait part d'un horaire excessif. Ils considèrent qu'ils ont globalement moins de travail qu'en seconde de détermination. Les disciplines qui les motivent le plus sont les disciplines professionnelles. L'anglais est cité comme la discipline où ils éprouvent des difficultés. La formation en entreprise leur paraît prise en compte dans la formation du

lycée, notamment dans les disciplines professionnelles. Ils se sentent bien préparés à une poursuite d'études, essentiellement vers un baccalauréat professionnel. Quelquefois, ils font part d'un souhait d'orientation vers un baccalauréat technologique, après passage par une première d'adaptation. Contrairement à ce qu'ils ont éprouvé en seconde de détermination, le fait d'être plus âgés en raison de redoublements ne leur apparaît plus être un handicap au lycée professionnel. Tous expriment leur satisfaction d'avoir été accueillis dans une structure qui leur a redonné confiance.

■ *Les enseignants*

Le plus souvent, les professeurs étaient volontaires pour enseigner dans ce type de classe ; en tout état de cause, tous les professeurs entendus souhaitent continuer à y enseigner. Outre l'intérêt qu'ils trouvent à participer à une innovation, les enseignants apprécient beaucoup l'atmosphère qui règne dans des classes où des élèves qui étaient en échec reprennent confiance en raison de l'attention qu'on leur porte et des résultats qu'ils obtiennent.

Les professeurs des disciplines générales considèrent assez souvent que la venue d'élèves de seconde générale dans des classes mixtes (présence simultanée d'élèves venant d'une première année de BEP) améliore le niveau de la classe. Le même effet bénéfique est parfois aussi signalé pour les disciplines professionnelles, durant le deuxième et le troisième trimestre. La raison avancée est que les élèves issus de seconde de détermination ont généralement mieux acquis des méthodes de travail et des compétences transversales que les élèves issus de la voie professionnelle, et que ces méthodes et compétences peuvent être mises en œuvre dans les disciplines professionnelles dès lors qu'elles leur deviennent familières. On ne constate pas de démarche pédagogique particulière dans les structures de formation en un an, mais un enseignement davantage « à la carte » en fonction des besoins révélés, et une concertation pédagogique encore plus nécessaire ici que dans les structures traditionnelles.

■ *Les parents*

Dans leur grande majorité, les parents entendus affirment que le changement de filière et d'établissement n'a pas soulevé de difficultés chez leurs enfants, ni d'ordre psychologique (changement de culture d'établissement, éloignement géographique, perte de camarades, etc.) ni d'ordre pédagogique (lacunes dans les compétences et les connaissances requises, changement du rythme de travail, nature différente des objectifs de formation). Ils notent cependant, comme les élèves, des difficultés en langues. L'adaptation à la nouvelle structure a été bonne et rapide ; selon eux, il n'est pas demandé aux élèves davantage de travail qu'en seconde de détermination. Les parents

interrogés sont très favorables à la structure BEP en un an qui permet la réussite sans qu'il y ait eu redoublement.

Le devenir des élèves

Excepté dans les deux académies où ont été mises en place en nombre plus important des structures BEP en un an, il n'a pas été possible d'obtenir des informations précises sur le devenir des élèves ayant bénéficié de ces structures.

Les informations recueillies directement auprès d'établissements montrent cependant que la grande majorité d'élèves réorientés de seconde de détermination qui ont bénéficié d'une structure « un an » poursuivent avec succès leurs études et obtiennent un baccalauréat professionnel ou technologique avec un taux de réussite qui apparaît supérieur à celui des élèves qui sont entrés en lycée professionnel à l'issue de la troisième.

BEP en un an ou première professionnelle d'orientation ?

Les finalités de ces dispositifs accueillant des élèves de seconde de détermination sont très différentes.

■ *Le BEP en un an*

Le BEP en un an est particulièrement adapté aux élèves qui ont un projet professionnel, ou même simplement une idée de la spécialité professionnelle de leur futur métier. La structure BEP en un an leur permet de présenter et d'obtenir, dans la plupart des cas avec de grandes chances de succès, un diplôme professionnel en fin d'année. Cette perspective de réussite se traduisant concrètement par un diplôme constitue une forte motivation pour des élèves qui se trouvaient peu de temps auparavant en situation d'échec.

Par ailleurs, pour un même nombre d'élèves de seconde réorientés, la création de divisions de BEP en un an constituées d'élèves issus de seconde de détermination et de première année de BEP (divisions « mixtes ») permet l'ouverture d'un nombre de ces structures plus grand que si elles accueillait uniquement des élèves issus de seconde de détermination. En conséquence il est possible dans le cas de ces classes mixtes de proposer aux élèves davantage de spécialités de BEP dans une zone géographique donnée.

■ *La première professionnelle d'orientation*

La première professionnelle d'orientation se place dans une perspective d'études *a priori* plus longues que celles de la structure BEP en un an, car le premier diplôme préparé est de niveau IV : baccalauréat professionnel ou technologique. De telles classes ne peuvent

être autant dispersées que les structures BEP en un an car leur recrutement est limité aux seuls élèves de seconde de détermination ; par contre, la première professionnelle d'orientation permet de retarder le choix de la spécialité professionnelle de l'élève. Il s'agit d'une donnée importante car, dans bien des cas, les élèves réorientés de seconde n'ont pas encore opéré ce choix.

■ *Des structures complémentaires*

BEP en un an et premières professionnelles d'orientation n'apparaissent donc pas comme des structures concurrentielles mais plutôt comme des structures complémentaires qui devraient être implantées dans chaque académie pour accueillir certains élèves de seconde de détermination réorientés. Encore faudrait-il que les élèves issus de seconde de détermination et réorientés vers le lycée professionnel fussent l'objet d'un suivi, car l'analyse de leurs résultats, après qu'ils ont ou non bénéficié d'un dispositif d'accueil comme le sont les BEP un an ou les premières professionnelles d'orientation, est essentielle pour améliorer leur insertion et leur réussite dans la voie professionnelle.

Principales préconisations

Pour améliorer l'orientation en fin de troisième

Il serait illusoire de penser pouvoir réduire à zéro les réorientations en fin de seconde vers le lycée professionnel. Cependant leur importance – plus de 15 000 élèves concernés chaque année – montre que pour un grand nombre d'entre eux, il aurait été préférable de choisir la voie professionnelle en fin de troisième plutôt que de tenter une seconde dans laquelle ils ne réussiraient pas.

Il est donc essentiel que l'orientation de fin de troisième soit dictée par le projet et les compétences de l'élève et non par la volonté d'entrer, coûte que coûte, dans une voie de formation longue et considérée à ce titre comme plus noble, ou bien encore par le rejet *a priori* d'une filière très souvent méconnue. Les élèves de collège, leurs familles et leurs enseignants n'ont en effet que très rarement une vue exacte des formations de lycée professionnel et des professions auxquelles elles préparent.

■ *Proposition : améliorer la préparation de l'orientation à l'issue de la classe de troisième en relançant la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation en collège.*

La préparation à l'orientation doit être le fruit d'une véritable réflexion académique débouchant sur des mesures concrètes au

niveau des bassins de formation et des établissements ; elle doit impliquer les corps territoriaux d'inspection. À titre d'exemple, l'une des mesures concrètes à mettre en place au niveau des bassins, qui a prouvé son intérêt mais qui demeure confidentielle, consiste à organiser des « mini » stages en lycée professionnel. Il s'agit d'inviter, en l'occurrence, les élèves de troisième et leurs enseignants afin qu'ils puissent constater par eux-mêmes ce qui s'y fait : au cours d'une ou de deux journées d'échanges, les élèves de lycée professionnel montrent leur vécu, la nature de leur formation, font part de leur projet d'étude et de carrière, de leurs réussites et de leurs difficultés par rapport à la situation qu'ils ont connue en collège.

■ *Proposition : améliorer l'information des enseignants dans le domaine de l'orientation, ce qui passe par une meilleure connaissance des formations professionnelles et technologiques.*

À cette fin, organiser pour les stagiaires IUFM susceptibles d'enseigner par la suite en collège, une partie de leur stage de pratique accompagnée en lycée professionnel ; organiser pour les enseignants de collège des réunions d'échanges avec des enseignants de lycée professionnel.

Pour améliorer l'insertion des élèves réorientés

Les questions relatives à la réorientation des élèves à l'issue de la seconde de détermination sont généralement abordées dans les réunions de bassin de formation et lors de travaux académiques, sans doute en raison de l'importance du nombre d'élèves concernés. Mais excepté dans les académies où ils sont bien implantés, les dispositifs prenant en compte la formation reçue en seconde des élèves réorientés, tels que les formations BEP un an, sont souvent ignorés. Un proviseur écrit à ce sujet : « Il est difficile de faire connaître et reconnaître l'existence et l'intérêt de cette structure BEP un an aux "informateurs", c'est-à-dire aux adultes qui encadrent les classes de seconde voire de première. Cela explique que la section ne fasse pas le plein par rapport à sa capacité théorique, alors même qu'il s'agit d'un dispositif qui offre de bonnes perspectives aux élèves qui s'y engagent. »

■ *Proposition : créer dans chaque académie, sous l'autorité du recteur, un groupe de suivi des réorientations des élèves de seconde de détermination.*

Ce groupe aurait vocation à faciliter l'insertion des élèves réorientés dans la voie professionnelle, avec en particulier un rôle de proposition de création, de suivi et d'évaluation de structures spécifiques (BEP en un an ou première professionnelle d'orientation par exemple) auxquelles pourraient accéder certains élèves. Ce

groupe serait également chargé de faire des propositions au recteur en vue de la répartition des moyens académiques affectés à ces structures, à partir de contrats d'objectifs et de l'atteinte de ces objectifs, l'ensemble donnant lieu à une publication.

Passage de la voie professionnelle vers la voie technologique : dispositifs et classes d'adaptation

Les classes de première accueillant des élèves issus de BEP

Officiellement, les classes de premières technologiques industrielles (STI) ou tertiaires (STT) qui accueillent des élèves issus de terminale BEP peuvent être de deux types :

- des classes « d'adaptation », réservées à ces élèves et bénéficiant, dans le cadre d'une réglementation spécifique, de moyens adaptés,
- des classes « ordinaires », *a priori* sans moyens particuliers, « mixtes », mêlant quelques-uns de ces élèves à d'autres, issus de seconde de détermination (il est toutefois à noter que souvent, ces premières d'accueil « ordinaires » bénéficient de quelques moyens complémentaires extraits de la dotation horaire globale de l'établissement).

Il convient de remarquer que, dans la réalité, s'ajoute aux deux cas précédents l'existence de classes de première d'adaptation (avec moyens réglementaires), « mixtes », associant des élèves issus de terminale BEP et des élèves issus de seconde de détermination. Toutes ces classes seront dénommées dans la suite de cette étude « premières d'accueil ».

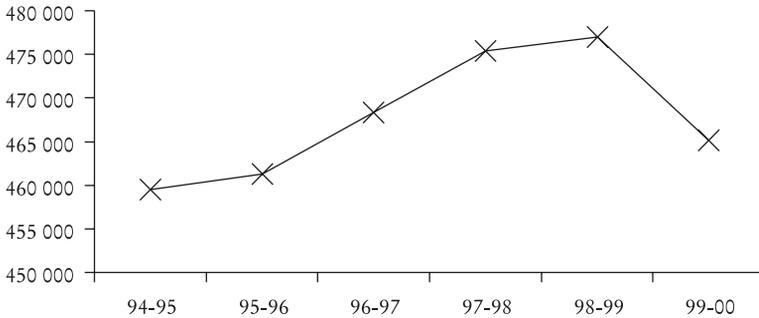
Quelques constats à caractère quantitatif

L'évolution globale des effectifs des classes de première

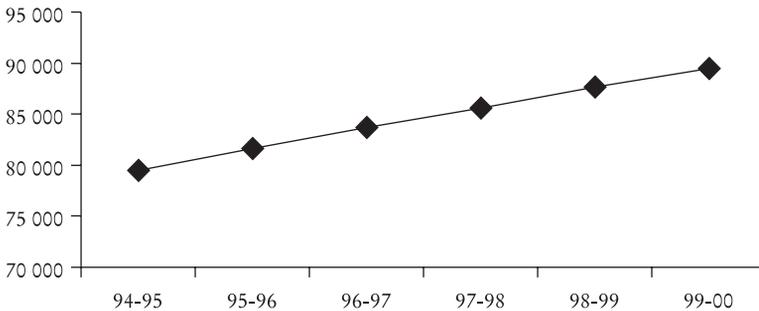
■ Une rupture en 1999

L'analyse des effectifs des classes de première au cours des six dernières années permet d'appréhender le rôle joué par les classes de première d'adaptation qui disposent de moyens réglementaires dans l'ensemble du dispositif de formation des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et des lycées professionnels (LP).

Évolution des effectifs de 1^{re} générale et technologique



Évolution des effectifs de 1^{re} professionnelle



On constate que les effectifs des classes de première de LEGT (première générale + première technologique + première d'adaptation) ont augmenté régulièrement entre 1994 et 1998. La rentrée 1999 marque une rupture de ce processus, puisque le nombre d'élèves a diminué pour la première fois, de près de 2 000.

Le nombre d'élèves scolarisés en classe de première professionnelle de LP suit la même tendance entre 1994 et 1998, mais en revanche continue d'augmenter en 1999 (de près de 2 000, soit quasiment la perte d'effectif constatée en LEGT).

■ Les disparités entre les différentes classes de première

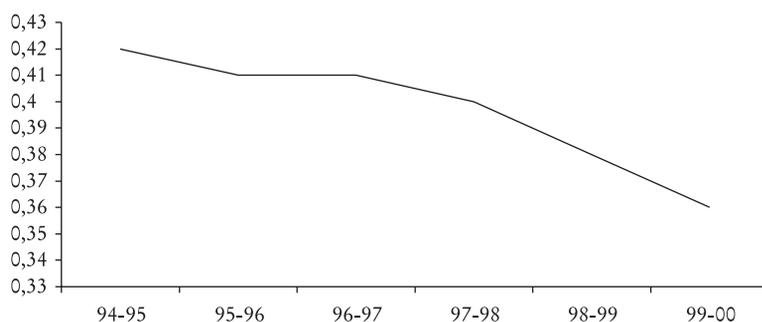
Ces évolutions globales cachent des disparités qu'il est intéressant d'observer.

- Pour les LEGT, alors que les effectifs diminuent depuis 1996 en première générale, ils augmentent en première technologique (hors première d'adaptation) jusqu'en 1998, la rentrée 1999 enregistrant une diminution d'environ 1 000 élèves. Quant aux classes de première d'adaptation, l'évolution de leurs effectifs est comparable à celle des classes de première technologique : augmentation jusqu'en 1998, diminution (d'environ 1 000 élèves) en 1999.

- En LEGT, le taux d'élèves scolarisés en première générale est en diminution régulière depuis six ans, au profit de celui de la voie technologique, qui atteint aujourd'hui 30 % de l'ensemble des élèves de première de LEGT. Celui des classes de première d'adaptation a subi une diminution entre 1994 et 1999, qui reste très limitée (0,3 %).

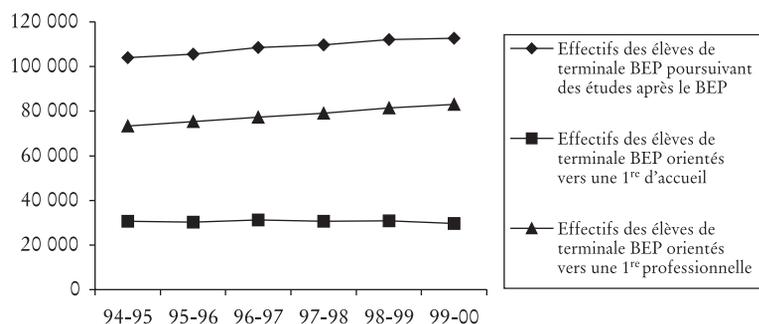
- Pour les LP, en première professionnelle, les effectifs ont augmenté régulièrement depuis 1994, d'environ 2 000 élèves chaque année. Le rapport entre les effectifs de première d'adaptation et de première professionnelle a diminué très sensiblement entre 1994 et 1999.

Rapport 1^{re} d'adaptation / 1^{re} professionnelle



S'il apparaît que l'évolution des effectifs des classes de première d'adaptation suit la tendance générale observée pour l'ensemble des classes de première de LEGT (chaque année environ 7 % des élèves de première sont en première d'adaptation) et s'il peut être avancé qu'avec plus de 32 000 élèves à la rentrée 1999, l'intérêt pour ce type de classe passerelle entre l'enseignement technologique et professionnel est indéniable, on peut toutefois présumer qu'une part de plus en plus importante des élèves de BEP préfèrent poursuivre leurs études en LP plutôt qu'en LEGT.

Poursuite d'étude des élèves à l'issue d'un BEP



■ *De plus en plus d'élèves de BEP restent au lycée professionnel*

Le graphique ci-dessus montre que, d'une part, un nombre croissant d'élèves poursuivent leurs études après l'obtention d'un BEP et que, d'autre part, la répartition de ces élèves s'effectue au profit de la voie professionnelle. Ces constats ne sont pas sans conséquences. En effet, ce désir croissant de poursuite d'études chez les élèves de lycée professionnel pose clairement le problème du positionnement des premières d'accueil, dont l'objectif est justement d'y répondre, par le biais des baccalauréats technologiques. Il conduit également dans un très proche avenir à la question de la poursuite d'études supérieures, courtes ou longues, pour ceux d'entre eux qui deviendront titulaires du baccalauréat professionnel.

■ *Une double conclusion*

Sur le plan global, une double conclusion peut donc être avancée :

- dans un contexte général de diminution du nombre d'élèves scolarisés en classe de première de LEGT, un glissement quantitatif s'est opéré entre l'enseignement général et l'enseignement technologique, au profit de ce dernier ; dans ce cadre, les classes de première d'adaptation (avec moyens réglementaires) sont relativement stables et représentent environ 7 % de la population de première ;
- dans les LP, le nombre d'élèves titulaires d'un BEP désireux de poursuivre leurs études augmente sensiblement, leur choix étant majoritairement tourné vers l'obtention d'un baccalauréat professionnel, ce qui pose la question de l'alimentation des classes de première d'accueil, même si dans l'immédiat le problème reste d'une ampleur limitée.

De fortes disparités académiques

Cette évolution globale de la scolarisation des élèves de première cache de très fortes disparités académiques et, davantage encore, locales.

■ *Deux types d'académies*

L'enquête permet de distinguer deux types d'académies :

- celles dont les effectifs en classe de première d'accueil d'élèves issus de BEP sont quasiment stables ou en légère régression au profit des classes de première professionnelle (il semble que ce soit le cas notamment des académies à forte tradition ouvrière, comme Rouen ou Lille) ;
- à l'inverse, des académies dont la culture est peut-être moins tournée vers les enseignements technologiques et professionnels, qui voient les effectifs en première d'accueil des élèves issus de BEP

diminuer très sensiblement, accentuant ainsi la dichotomie entre voie générale et technologique, d'une part, voie professionnelle, d'autre part.

■ *Le bassin, une zone déterminante*

Si l'on s'approche encore plus près du terrain, les politiques de bassin sont déterminantes et donnent lieu à des observations parfois opposées. Ainsi, les taux d'orientation des élèves de BEP vers les classes de première d'accueil peuvent varier dans une proportion de 1 à 3 selon les bassins observés. À l'évidence, la proximité au sein d'une même unité géographique d'un LEGT et de plusieurs LP est un facteur qui favorise l'orientation des élèves de BEP vers les premières d'accueil. Inversement, les LP « autonomes » ont tendance à pratiquer une certaine forme de « rétention » des meilleurs élèves de BEP en les orientant vers un baccalauréat professionnel, ce qui se fait alors au détriment des premières d'accueil.

Au plan des effectifs, les premières d'accueil sont en général nettement plus chargées dans le secteur tertiaire que dans le secteur industriel : l'effectif moyen observé en STT est d'environ 29 élèves, alors qu'il se situe autour de 15 élèves en STI (où parfois un regroupement de classes est effectué pour les disciplines d'enseignement général).

Quelques constats à caractère qualitatif

Les rencontres avec les responsables des équipes de direction, mais aussi avec les élèves eux-mêmes, leurs parents ainsi que les professeurs permettent de formuler quelques remarques sur les processus d'orientation, la gestion pédagogique des premières d'accueil et l'image de ces classes.

Les processus d'orientation

■ *Qui choisit ?*

L'orientation vers les premières d'accueil est la conséquence de deux facteurs essentiels :

- le choix des élèves eux-mêmes (les parents y semblent peu impliqués) ;
- la proposition des équipes pédagogiques.

Dans le premier cas, il s'agit pratiquement toujours d'une orientation « positive », de la part d'élèves motivés qui ont su, grâce à l'excellent travail de « remobilisation » accompli par les enseignants des lycées professionnels, se doter d'un projet personnel d'études comportant le plus souvent l'objectif d'intégrer une

section de technicien supérieur ou un institut universitaire de technologie.

Dans le second cas, les situations individuelles sont extrêmement variables, depuis l'élève orienté vers une première d'accueil sur la base de ses résultats satisfaisants, notamment en enseignement général, jusqu'à l'élève en réelle difficulté, en enseignement général et en enseignement professionnel, jugé trop faible pour obtenir un baccalauréat professionnel. Ce dernier cas de figure, hélas trop fréquent, représente une perversion totale des procédures d'orientation vers les premières d'accueil et rend la tâche des professeurs particulièrement difficile au regard du niveau de ces élèves et de leur motivation pour les études.

■ *Pourquoi choisir une première professionnelle ?*

Les principales raisons qui peuvent expliquer la diminution relative du nombre d'élèves de BEP choisissant de s'orienter vers une première d'accueil, par rapport au nombre d'élèves s'orientant en première professionnelle, alors qu'ils possèdent toutes les qualités requises pour y suivre une scolarité réussie, sont de trois types :

- la longueur du cursus après le BEP (au moins quatre ans, le baccalauréat technologique n'étant pas une fin en soi), jugée trop importante, qui amène des élèves à vouloir « sécuriser » leur parcours, à travers un cycle court de deux années en LP permettant l'obtention d'un diplôme professionnellement qualifiant (quitte à tenter ensuite leur chance en brevet de technicien supérieur), démarche appelée par les enseignants « la méthode des petits pas » ;
- la crainte pour certains élèves de se retrouver au LEGT dans une nouvelle spirale d'échec (notamment dans les enseignements généraux), semblable à celle qui les a justement conduits prématurément au LP ;
- enfin, comme il a été dit plus haut, si la première d'accueil représente une alternative à un cursus par « petits pas » – BEP puis baccalauréat professionnel –, la différenciation entre enseignement technologique et enseignement professionnel n'est pas toujours bien comprise, sauf, en général, dans les lycées d'enseignement technologique qui intègrent des sections d'enseignement professionnel. En effet, un nombre d'élèves, loin d'être négligeable (dans certaines classes ils représentent une large majorité), se retrouvent en première d'accueil « par défaut », en deuxième vœu, se portant par pure affectation « administrative » (leur premier vœu se portant souvent sur une section de baccalauréat professionnel) ; les lycées professionnels préfèrent orienter les bons élèves vers un baccalauréat professionnel interne, forme de « rétention » soutenue par l'idée *a priori* rassurante que passer par l'intermédiaire d'un baccalauréat professionnel ne nuit pas à une poursuite

d'études en brevet de technicien supérieur (idée malheureusement peu réaliste dans l'état actuel des structures, les échecs étant très nombreux dans certaines spécialités).

La gestion pédagogique des premières d'accueil

Sur un plan général, il convient de différencier les facteurs favorables et les éléments qui sont à l'origine de difficultés dans la gestion pédagogique des premières d'accueil.

■ *Les facteurs favorables*

Unaniment, les professeurs relèvent trois facteurs qui les conduisent à souhaiter intervenir dans ce type de classe :

- la maturité intellectuelle des élèves (« élèves plus adultes », « élèves plus autonomes », etc.) ;
- la motivation très forte d'un noyau d'élèves (projet personnel affirmé, « sentiment de seconde chance », etc.) ;
- l'effectif en général plus réduit qu'en classe de première technologique ordinaire, qui permet une approche plus individualisée de la relation de travail, particulièrement dans les filières industrielles.

■ *Les causes de difficulté*

Quatre éléments sont très fréquemment cités, qui rendent l'enseignement dans ces classes relativement difficile :

- la très grande hétérogénéité des classes (il s'agit principalement de l'hétérogénéité de la formation reçue en amont par les élèves, qui fragilise une approche collective des contenus d'enseignement ; elle est relativement plus forte en STT qu'en STI, et il n'est pas rare d'observer dans la filière tertiaire des premières d'accueil composées d'élèves issus de trois champs professionnels distincts : le tertiaire administratif, la comptabilité-gestion, le commercial-vente) ;
- l'absence de motivation de certains élèves, qui peut aller jusqu'à un comportement perturbateur pour le groupe-classe (il est le fait des élèves orientés négativement vers ces classes) ;
- le niveau très faible de quelques élèves qui n'ont manifestement pas été orientés à partir de critères pertinents en première d'accueil ;
- des initiatives parfois malheureuses de quelques équipes de direction qui peuvent contrarier l'émergence de projets pédagogiques, notamment par des emplois du temps mal répartis sur la semaine ou par des regroupements intempestifs en langues vivantes étrangères. Il est remarquable, par exemple, que le système « transitoire » consistant à n'assurer qu'une seule langue vivante en première d'adaptation et qui devait prendre fin rapidement, semble perdurer au risque de nuire à la poursuite d'études supérieures dans

certaines spécialités de brevet de technicien supérieur tournées vers l'international.

■ *La nature de l'enseignement*

En matière de contenus d'enseignement et de pratiques pédagogiques, les préoccupations spécifiques aux premières d'accueil sont difficilement repérables, sauf peut-être celles correspondant à un « lissage » des contenus et à un effort pour « rassurer » et « redonner confiance » aux élèves, ce qui, en effet, est primordial. Qu'il s'agisse du français, des mathématiques et, plus encore, des langues vivantes étrangères, il est dommage qu'aucune véritable réflexion sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre dans ce type de classe n'ait été engagée.

Pour les enseignements technologiques, la différence essentielle vient du fait que les élèves sont, ordinairement, déjà acquis aux matières enseignées. Cela étant, cet élément n'est pas forcément un atout et peut même constituer un handicap lorsque les élèves éprouvent des difficultés à « voir autrement » ou « de manière plus abstraite » des notions déjà étudiées sous un angle « professionnel » en BEP. Les élèves interrogés soulignent d'ailleurs l'écart important entre le travail personnel exigé en première, et celui auquel ils étaient habitués en terminale BEP.

L'image des premières d'accueil

Les premières d'accueil, particulièrement les premières d'adaptation (avec moyens réglementaires), sont perçues très favorablement :

■ *Par les élèves*

Ils considèrent avoir une vraie « seconde chance » d'aller vers une STS ou un IUT. À noter qu'il est très rarement fait référence à des projets de poursuite d'études supérieures longues à l'université et jamais au dispositif des classes préparatoires. En fait, les élèves concernés ont retrouvé une certaine ambition, mais régulent d'eux-mêmes leurs objectifs. Pourtant, les résultats aux examens montrent qu'ils réussissent particulièrement bien en terminale, ce qui pourrait leur donner davantage d'aspirations.

■ *Par les parents d'élèves*

Ils souhaitent préserver cette structure, voire la développer. Tous les représentants de parents d'élèves ont signalé la nécessité de maintenir des ponts entre le LP, dont l'image reste encore très marquée par une logique d'échec scolaire (au collège notamment et dans les disciplines d'enseignement général en particulier) et le lycée, qui représente encore le symbole de la réussite. Plus qu'une

différence entre la voie technologique et la voie professionnelle, les parents (et sans doute les élèves) font une distinction très nette entre l'image du LP et celle du LEGT.

■ *Par les équipes de direction*

Très généralement, elles sont prêtes à soutenir ces classes, même au prix d'une ponction sur la dotation horaire globale (DHG), dès lors qu'elles respectent les horaires prévus par les textes réglementaires. D'une certaine façon, le fait de disposer de classes de première d'accueil donne bonne conscience : quelque chose est mis en place pour les élèves qui ont su se « remobiliser », se prendre en charge. Ces classes semblent jouer un rôle social fort pour l'établissement.

■ *Par les professeurs*

Ils éprouvent globalement de l'intérêt à enseigner dans ces classes, même s'ils ne sont pas très nombreux, au départ, à les avoir choisies. Citation émanant d'un professeur : « J'ai été nommé par hasard en première d'adaptation, j'y enseigne depuis plus de 10 ans, pour rien au monde je ne la lâcherai ! »

En conclusion, les premières d'accueil jouissent d'une bonne image et globalement répondent bien aux objectifs de l'institution : « donner aux jeunes toutes leurs chances ».

Principales préconisations

Affirmer les finalités de chaque voie

Les finalités des voies professionnelle et technologique apparaissent de moins en moins distinctes dans l'esprit des élèves, des familles, et parfois même des acteurs du système d'éducation. Cela tient en particulier à la croissance des demandes de poursuite d'études des bacheliers professionnels en STS, IUT et à l'université. L'ouverture, à titre expérimental de quelques STS en lycée professionnel, qui au demeurant ont correctement fonctionné, a également contribué à rendre moins lisible l'architecture des formations technologiques et professionnelles.

Dans ce contexte, le baccalauréat professionnel devenant aux yeux des élèves un diplôme permettant une poursuite d'études, mais aussi un mode d'insertion professionnelle, leur réorientation dans la voie technologique ne présente guère d'intérêt, d'autant que dans cette voie le succès leur semble moins assuré.

■ *Proposition : énoncer clairement les finalités des voies professionnelle et technologique.*

Dans l'état actuel des vocations de ces filières, il est nécessaire d'affirmer et de faire savoir que la voie des premières et terminales technologiques est la voie normale pour poursuivre des études après le baccalauréat, notamment vers une STS ou un IUT. Cela implique que des consignes nettes soient données en ce sens aux lycées professionnels, afin que soient abandonnées des politiques locales visant un passage par l'intermédiaire d'un baccalauréat professionnel pour des élèves ayant à la fois un projet de suite d'études et le profil pour cela (le choix des classes de premières d'accueil étant très majoritairement le fait des élèves eux-mêmes, une politique d'information et de communication doit être mise en place rapidement).

Réactiver les premières d'adaptation

Des élèves engagés dans la voie professionnelle ont l'ambition et les compétences nécessaires pour poursuivre des études post-baccalauréat. Il convient donc que la voie professionnelle ne soit pas une voie sans issue pour les poursuites d'études mais qu'ils puissent bénéficier du dispositif de bifurcation vers la voie technologique que constituent les premières d'adaptation.

■ *Proposition : engager dans les bassins de formation une réflexion sur le développement et l'implantation de classes de première d'adaptation (avec moyens réglementaires).*

Il faut avoir présent à l'esprit que dans la précédente réforme des lycées, les classes d'adaptation, oubliées dans un premier temps, ont finalement été prises en compte avec une certaine précipitation, qui n'a pas permis au législateur de l'époque de réfléchir sur le fond ; un exemple criant est le problème des deux langues vivantes étrangères en première STT.

Les élèves actuellement en première d'adaptation ne sont pas toujours ceux qui, parmi les élèves de terminale BEP, étaient les mieux placés pour réussir une poursuite d'études.

■ *Proposition : conduire, pour les premières d'accueil, une politique de recrutement exclusivement fondée sur le projet et le profil des élèves et organiser un contact privilégié avec l'équipe pédagogique en début d'année.*

Il n'apparaît pas de démarche pédagogique particulière dans les premières d'accueil.

■ *Proposition : donner des directives destinées à faire émerger et à déployer dans les classes d'accueil une pédagogie et une progression des contenus visant précisément l'adaptation (en quoi ces classes se différencient-elles des autres classes de première ?), avec une ambition d'innovation et d'individualisation pédagogiques prenant par exemple largement appui sur la réalisation de projets pluridisciplinaires.*

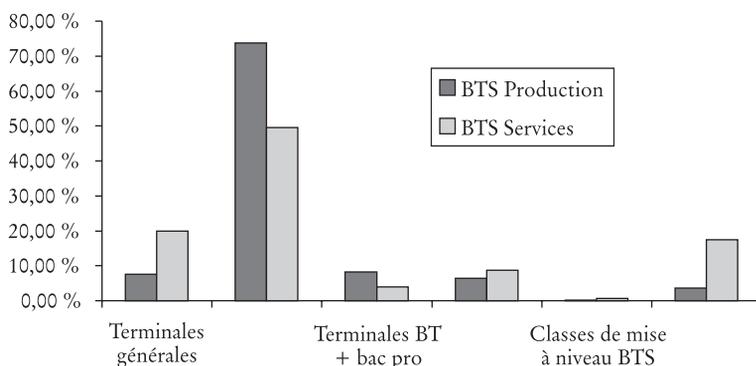
Les poursuites d'études des bacheliers professionnels vers les sections de technicien supérieur

Le contexte

Quelques chiffres académiques permettent d'apprécier le contexte.

L'origine scolaire des étudiants

Origine scolaire des étudiants de 1^{re} année de BTS (public + privé 1999/2000)



Les étudiants de première année de BTS sont essentiellement des terminales technologiques. L'apport des élèves de terminale brevet de technicien (BT) ou de baccalauréat professionnel est cependant sensible : ils représentent 10 % des élèves de BTS production, mais 5 % seulement des BTS services, qui recrutent sur des profils plus variés.

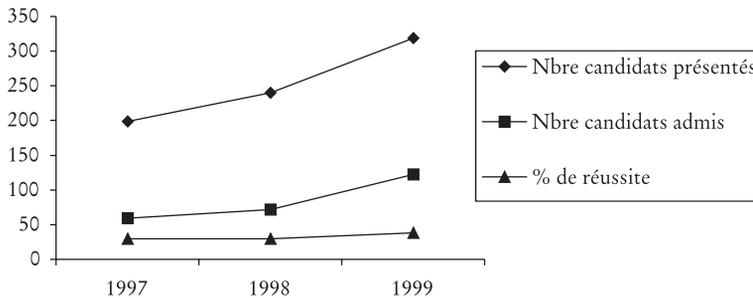
La typologie des bacheliers admis en STS

	BTS production	BTS services
Bac général	12 %	40 %
Bac technologique	76 %	52 %
Bac professionnel	12 %	8 %

Source : une des académies étudiées

Progression et réussite des bacheliers professionnels

Progression et réussite des étudiants titulaires d'un bac pro au BTS



Cet exemple d'une académie illustre la situation nationale. Elle montre une augmentation sensible du nombre de bacheliers professionnels présentés au BTS (200 en 1997, 330 en 1999) et un pourcentage de réussite stable, aux alentours de 35 %.

Acquis et difficultés des bacheliers professionnels en STS : constats et solutions

Des situations académiques variées

Les situations rencontrées sont des plus diverses, selon les académies, les établissements, les spécialités, en fonction également des élèves et des modalités de leur recrutement. Rappelons qu'est toujours affiché le principe selon lequel le bac professionnel a vocation à l'insertion professionnelle, et non à la poursuite d'études. Par conséquent, l'accueil des bacheliers professionnels en STS obéit plus à une logique de demande, d'ailleurs croissante, qu'à une politique conçue et appliquée de manière systématique, au niveau national, dans les académies et les lycées.

Si certaines académies et quelques lycées se sont efforcés d'organiser et de faciliter l'accueil des bacheliers professionnels en STS, la situation la plus fréquemment rencontrée est celle de STS recevant quelques élèves titulaires d'un baccalauréat professionnel, plus ou moins sélectionnés selon les capacités d'accueil existantes, et sans dispositif particulier pour favoriser leur réussite, tirer parti de leurs acquis et remédier à leurs faiblesses.

Les capacités d'accueil sont, en moyenne, considérables dans les sections de technicien supérieur, particulièrement au niveau des filières industrielles (4 à 10 % de places vacantes pour le secteur tertiaire, 10 à 20 % pour le secteur industriel).

Acquis et difficultés des bacheliers professionnels

■ *Une forte motivation et une expérience professionnelle*

Ces élèves sont, en général, motivés (c'est un des critères de leur recrutement), sans doute plus intéressés par les disciplines professionnelles, mais aussi quelquefois par des enseignements généraux grâce à l'attrait que certains professeurs savent donner à leur matière.

Ils ont acquis une expérience de l'entreprise à travers les PFE (périodes de formation en entreprise) et les PFMP (périodes de formation en milieu professionnel), contrairement aux titulaires de bacs technologiques et généraux.

■ *Des lacunes dans les matières générales*

En revanche, ils éprouvent de fréquentes difficultés dans les matières générales, en mathématiques et physique dans les STS de production, en français par manque de culture générale, et en langues vivantes, par manque de pratique de l'oral, notamment dans les STS des services : le niveau exigé en baccalauréat professionnel n'est pas le même, les horaires sont plus restreints, le temps consacré aux enseignements généraux sur l'année est moindre du fait des périodes de formation en entreprise ; de plus, les programmes ne semblent pas toujours traités dans leur intégralité.

Les enseignements à caractère professionnel en STS sont plus théoriques, plus abstraits, les démarches sont différentes, on attend des raisonnements et non plus seulement des savoirs pratiques, ce qui fait dire à un élève : « Quand les bacs technos révisent, au premier trimestre, les bacs pros apprennent ». Les bacheliers professionnels, enfin, manquent souvent de méthode, d'habitude du travail personnel.

À vrai dire, ces caractéristiques ne sont pas propres aux élèves issus des LP, et les difficultés rencontrées sont souvent le lot de

bacheliers technologiques. Il faut tenir compte du fait que les élèves en difficulté abandonnent souvent dès le premier trimestre et que l'écart entre bacheliers professionnels et technologiques est plus grand, lorsque la sélection a été moindre, notamment dans des STS de production où les demandes d'inscription sont globalement peu nombreuses.

On ne s'étonnera pas non plus que les risques d'échec soient particulièrement importants lorsque, dans telle académie, des quotas de bacheliers professionnels sont imposés dans les STS, sans tenir compte de la qualité des dossiers. Ajoutons que, selon les STS, la marche est plus ou moins haute, l'écart plus ou moins grand entre les enseignements professionnels de LP et de STS. On observe par exemple que la transition est difficile en CPI (conception de produits industriels), en électrotechnique, en comptabilité-gestion, en informatique de gestion, en CIRA (contrôle informatique et régulation automatique), plus aisée en maintenance industrielle, dans le bâtiment, en MAVA (maintenance et après-vente automobiles), en structures métalliques ou en hôtellerie.

Une faible prise en compte de la spécificité des élèves

■ *Peu d'aménagements particuliers*

Le profil et le parcours des bacheliers professionnels ne sont pleinement pris en compte que dans les rares classes créées à leur intention dans certaines académies, classes de mise à niveau ou STS recevant exclusivement des bacheliers professionnels. Les STS qui accueillent quelques bacheliers professionnels mettent rarement en place des dispositifs spécifiques, sinon quelques heures de soutien dans les matières générales lorsque des moyens sont disponibles et que les enseignants l'acceptent ; ces heures bénéficient en général à tous ceux qui en ont besoin, quelle que soit leur origine.

Dans certaines STS, la faiblesse des effectifs facilite un travail plus individualisé, mieux adapté aux besoins des élèves. On a relevé quelques initiatives intéressantes : le tutorat entre élèves ; le travail en binôme (bac pro/bac techno ou général) sur un thème d'étude à caractère professionnel, qui fait ainsi jouer les complémentarités, mais cela n'est possible que dans les classes où les bacheliers professionnels sont assez nombreux. Dans un lycée à vocation textile qui a mis en place ce type de dispositif, les sites des PFE sont choisis en fonction du profil et de l'expérience des élèves.

■ *Des pratiques pédagogiques non différenciées*

Force est de reconnaître qu'en règle générale, il n'y pas de stratégie définie au niveau de l'établissement, et encore moins au niveau de l'équipe des professeurs. Le travail en équipe est d'ailleurs rare,

parfois contrarié par le nombre important d'enseignants qui interviennent dans le domaine professionnel, et par l'absence, qui n'est pas propre à ce niveau, d'heures organisées de concertation. Le cloisonnement est de rigueur. L'interdisciplinarité n'est évoquée que pour le rapport de stage ou pour des études de cas qui, exceptionnellement, mobiliseront un professeur d'enseignement général et un professeur d'enseignement professionnel. Les élèves issus de LP ont le sentiment que leurs acquis ne sont pas vraiment connus, reconnus ni exploités, et les élèves de STS disent volontiers que les acquis des périodes de stage ne sont pas réinvestis dans les enseignements théoriques. Or les bacheliers professionnels, à l'occasion des stages, peuvent valoriser l'expérience acquise en entreprise, expérience souvent appréciée des tuteurs, qui savent en tirer parti. Cette reconnaissance n'est pas sans effet sur la bonne intégration des bacheliers professionnels dans les STS.

■ *Un accueil « par défaut »*

Actuellement, les bacheliers professionnels sont acceptés dans les STS, mais, sauf exception, leur accueil n'est ni encouragé ni facilité. Le discours dominant des responsables académiques, des conseillers d'orientation psychologues, des professeurs, est même franchement dissuasif.

Faciliter l'accueil des bacheliers professionnels en STS, par des dispositifs adaptés ou en créant des structures spécialisées à leur intention, aurait valeur d'appel et accroîtrait le flux des bacheliers professionnels sans leur assurer la réussite. Ne serait-ce pas aussi prendre le risque de dévaluer le bac professionnel, diplôme d'insertion, en le transformant en simple tremplin vers un niveau III ? Il est cependant regrettable que l'accueil des bacheliers professionnels tienne souvent davantage compte des capacités d'accueil disponibles que des capacités des élèves et du profil de leur formation.

Les structures passerelles créées à leur intention dans quelques académies restent souvent marginales. Ainsi, la classe de mise à niveau ouverte dans une académie, qui renforce la formation dans les disciplines générales à l'intention de bacheliers professionnels qui se destinent à des STS de la production ou des services, et qui est fortement soutenue par une équipe d'enseignants volontaires et travaillant ensemble, n'est pas reconnue au niveau national, puisque les élèves n'ont pas droit aux bourses : cette situation influe sur le recrutement des élèves, en décourageant ceux qui sont issus de milieux plus modestes ou dont le domicile est éloigné ; elle favorise les inscriptions « par défaut », et pèse par conséquent sur les résultats. Elle n'est pas reconnue non plus au niveau académique, ni en amont dans les LP, ni en aval dans les lycées d'accueil des STS.

Les résultats des bacheliers professionnels en STS

Cette absence d'identification, de reconnaissance, des bacheliers professionnels en STS ne permet pas d'appréhender de manière précise la réussite de leur scolarité, leurs résultats à l'examen, et leurs possibilités d'insertion professionnelle. Leur suivi est très inégal selon les académies, selon les lycées, et les situations, on l'a vu, sont aussi très diverses.

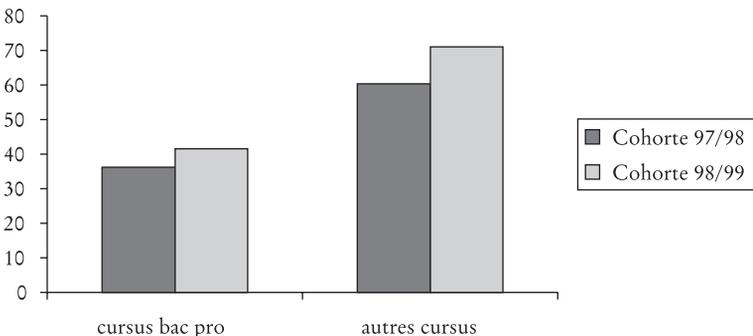
Pour apprécier ces résultats, il faut tenir compte de la spécialité des STS. La réussite semble moins facilement assurée dans les spécialités industrielles. En effet, le recrutement y est moins sélectif. L'écart y est aussi plus grand entre terminale professionnelle et STS, dans la mesure où des pans entiers de programmes étudiés en première et terminale STI, qui servent de prérequis en première année de STS, ne sont pas maîtrisés par les bacheliers professionnels ; en STS tertiaires, les matières étudiées en amont sont reprises systématiquement avec une visée professionnelle.

Au vu des résultats communiqués par plusieurs académies, et sans qu'il soit possible de donner de chiffres ni de pourcentages précis, il apparaît que les élèves issus de LP dans les STS de production, qui sont proportionnellement plus nombreux, réussissent moins bien à l'examen qu'en STS de services.

■ Des résultats inférieurs à ceux des bacheliers technologiques

Globalement, il apparaît aussi que le pourcentage de réussite à l'examen est moindre pour les bacheliers professionnels que pour les bacheliers technologiques et généraux, l'écart de réussite entre ces deux groupes étant plus faible dans les STS tertiaires.

% réussite au BTS en fonction des cursus de formation



Source : une académie étudiée.

Une académie qui a mis en place un suivi de cohorte distinguant les résultats des bacheliers professionnels au BTS fait

apparaître pour ces derniers un taux de réussite inférieur de 25 à 30 % par rapport à l'ensemble de la cohorte.

Les classes qui accueillent exclusivement des bacheliers professionnels pour préparer un BTS en deux ans, par exemple en comptabilité-gestion dans une académie, ne semblent pas avoir de résultats significativement différents des autres STS de cette spécialité dans l'académie, mais les conditions d'enseignement (18 élèves) peuvent aussi y contribuer.

En ce qui concerne les classes de mise à niveau (BTS en trois ans), leurs résultats pâtissent de leur faible attractivité pour les raisons énoncées ci-dessus. Il est aussi dommage de se priver de l'émulation donnée par la diversité d'origine des élèves. En outre, on peut se demander si l'affichage d'un BTS en trois ans ne dévalorise pas l'image des bacs pro. Enfin, le choix quelquefois arrêté de faire l'impasse sur les disciplines professionnelles au profit de la formation générale peut se révéler risqué, en faisant perdre aux bacheliers professionnels les compétences acquises dans ces disciplines.

■ *Une insertion professionnelle identique*

S'agissant de l'insertion professionnelle, les entreprises ne font pas de différence entre les techniciens supérieurs issus d'un parcours en LP et en LEGT ; la distinction entre lycée technologique et lycée professionnel est d'ailleurs loin d'être claire pour les responsables d'entreprise. Les entreprises souhaitent pouvoir disposer de jeunes diplômés immédiatement opérationnels, ce qui favorise les parcours « non linéaires », du baccalauréat professionnel vers le BTS, mais aussi le BTS par apprentissage, qui attire de plus en plus de jeunes issus du LP. Il semble que les appréciations soient différentes selon les spécialités : dans les spécialités à vocation commerciale, les entreprises sont attachées à la formation générale dispensée en bac général ou technologique ; dans certaines spécialités industrielles (bâtiment, MAVA, etc.), on apprécie la technicité acquise par les techniciens supérieurs qui sont passés en LP. Ce sont souvent des compétences transversales qui sont recherchées, et qui ne relèvent pas d'un type particulier de formation : sens de la communication, créativité, réactivité, adaptabilité, etc.

Principales préconisations

Clarifier la situation des bacheliers professionnels en BTS

La contradiction s'accroît entre le principe de l'insertion professionnelle après un baccalauréat professionnel et la volonté de poursuite d'études des bacheliers professionnels. Cette contradiction induit

des politiques académiques très disparates, selon qu'elles subissent ou, au contraire, assument cette tendance. Elle engendre également une opacité, un manque d'informations, une absence de suivi des élèves qui empruntent ces passerelles ou choisissent de suivre une voie non linéaire.

■ *Proposition : disposer d'un suivi de cohorte des élèves de LP passés en STS, de leurs échecs et de leur réussite, selon les spécialités, au niveau de chaque lycée, de chaque académie et au niveau national, qu'ils aient choisi la voie scolaire, publique ou privée, ou celle de l'apprentissage.*

■ *Proposition : afficher des règles claires et donner une information aussi large et précise que possible sur l'accueil des bacheliers professionnels en STS.*

Réaffirmer le rôle de la première d'adaptation

La contradiction s'accuse également entre la voie « BEP – première d'adaptation – terminale technologique – STS » et la voie « BEP – bac pro – STS », au détriment de la première, qui reste pourtant la voie officiellement prônée, et qui accueille de moins en moins des élèves capables de réussir. La rétention de leurs meilleurs élèves par les LP contribue à ce déséquilibre.

■ *Proposition : donner une information précise et complète aux élèves de lycée professionnel sur les possibilités offertes par les premières d'adaptation.*

Aménager la carte académique des STS

La politique d'accueil des bacheliers professionnels en STS dépend trop exclusivement des capacités d'accueil de ces classes et du nombre de places vacantes, particulièrement nombreuses dans certaines spécialités industrielles. Il est regrettable que les bacheliers professionnels jouent trop souvent le rôle de variables d'ajustement.

■ *Proposition : aménager la carte des STS et organiser l'accueil de bacheliers professionnels dans quelques spécialités ciblées où la demande est forte, où les besoins des entreprises sont réels, en favorisant la continuité et la complémentarité des formations entre bac pro et STS.*

En amont, dans les LP et selon cette même logique de continuité et de complémentarité, préparer la poursuite d'études en donnant davantage l'habitude du travail personnel, en traitant intégralement les programmes, en favorisant une approche plus théorique, dans les baccalauréats professionnels qui peuvent servir de vivier à certaines STS. En aval, poursuivre le travail de réflexion amorcé pour mieux adapter les programmes de STS aux besoins professionnels.

Aménager les modalités de formation

Les STS qui accueillent des bacheliers professionnels ne tiennent que trop rarement compte de leurs difficultés et de leurs acquis. Ils ne sont pris en compte qu'en fonction de la bonne volonté des établissements, des professeurs, et des moyens éventuellement disponibles.

■ *Proposition : accueillir dans les STS des bacheliers professionnels qui ont une perspective raisonnable de réussite et d'insertion, en leur aménageant la première année de formation, en tenant compte des savoirs et savoir-faire acquis antérieurement (redéfinition éventuelle du stage, renforcement des enseignements généraux, par exemple). Cet enseignement différencié pourrait aussi bénéficier aux bacheliers technologiques, là où ils sont le plus en difficulté.*

Cet accueil personnalisé suppose l'évaluation des compétences à l'entrée en STS et un projet élaboré par l'équipe d'enseignants, si possible volontaires et recrutés sur profil. Cette formule paraît plus efficace qu'une classe de mise à niveau, classe préparant les élèves à l'entrée en STS qui retarde l'accès au diplôme et à l'insertion professionnelle pour des élèves déjà âgés ; plus efficace également que des classes de première année de STS formées exclusivement de bacheliers professionnels, difficiles à remplir d'élèves vraiment capables de réussir, et privées de l'émulation que constitue la diversité des parcours. Elle a le mérite d'éviter les effets pervers engendrés par des structures qui ont tendance, pour se pérenniser, à accueillir des élèves insuffisamment aptes et motivés, et qui n'évitent pas toujours les « risques de ghetto ».

■ *Proposition : faciliter les ouvertures de STS par apprentissage, notamment sous statut public, susceptibles d'accueillir des bacheliers professionnels selon la formule de l'alternance, qui se prête mieux par sa souplesse aux profils très diversifiés de ces jeunes diplômés et à leur expérience professionnelle.*

Rappel des principales préconisations

Les réorientations de seconde de détermination vers le lycée professionnel

Première proposition

Améliorer la préparation de l'orientation à l'issue de la classe de troisième en relançant la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation en collège. La préparation à l'orientation doit être le fruit d'une véritable réflexion académique débouchant sur des mesures

concrètes au niveau des bassins de formation et des établissements ; elle doit impliquer les corps d'inspection territoriaux.

Deuxième proposition

Former les enseignants dans le domaine de l'orientation, ce qui passe par une meilleure connaissance des formations professionnelles et technologiques. À cette fin, organiser pour les stagiaires IUFM susceptibles d'enseigner par la suite en collège, une partie de leur stage de pratique accompagnée en lycée professionnel ; organiser pour les enseignants de collège des réunions d'échanges avec des enseignants de lycée professionnel.

Troisième proposition

Sous l'autorité du recteur, créer dans chaque académie un groupe de suivi des réorientations des élèves de seconde de détermination. Ce groupe aurait pour vocation de faciliter l'insertion des élèves réorientés dans la voie professionnelle, avec en particulier un rôle de proposition de création, de suivi et d'évaluation de structures spécifiques (BEP en un an ou première professionnelle d'orientation par exemple) auxquelles pourraient accéder certains élèves. Ce groupe serait également chargé de faire des propositions au recteur en vue de la répartition des moyens académiques affectés à ces structures, à partir de contrats d'objectifs et de l'atteinte de ces objectifs, l'ensemble donnant lieu à une publication.

Passage de la voie professionnelle vers la voie technologique : dispositifs et classes d'adaptation

Première proposition

Énoncer clairement les finalités des voies professionnelle et technologique.

Deuxième proposition

Engager dans les bassins de formation une réflexion sur le développement et l'implantation de classes de première d'adaptation (avec moyens réglementaires). Donner une information précise et complète aux élèves de lycée professionnel sur les possibilités offertes par les premières d'adaptation.

Troisième proposition

Conduire, pour les premières d'accueil, une politique de recrutement exclusivement fondée sur le projet et le profil des élèves. Établir un contact privilégié avec l'équipe pédagogique en début d'année.

Quatrième proposition

Donner des directives de nature à faire émerger dans les classes d'accueil une pédagogie propre à l'adaptation avec une ambition d'innovation et d'individualisation pédagogiques.

Les poursuites d'études des bacheliers professionnels dans les sections de technicien supérieur

Première proposition

Afficher des règles claires et donner une information aussi large et précise que possible sur l'accueil des bacheliers professionnels en STS. Aménager la carte des STS, organiser l'accueil de bacheliers professionnels dans quelques spécialités ciblées pour lesquelles les bacheliers professionnels peuvent réussir, où la demande est forte, où les besoins des entreprises sont réels, en favorisant la continuité et la complémentarité des formations entre baccalauréat professionnel et STS.

Deuxième proposition

Aménager la première année des STS qui accueillent un pourcentage significatif de bacheliers professionnels, éventuellement par une redéfinition du stage, en renforçant la part des enseignements généraux, en tenant compte des savoirs et savoir-faire acquis antérieurement. Cet enseignement différencié pourrait aussi bénéficier aux bacheliers technologiques, là où ils sont le plus en difficulté.

Troisième proposition

Disposer d'un suivi de cohorte des élèves de LP passés en STS, de leurs échecs et de leur réussite, selon les spécialités, au niveau de chaque lycée, de chaque académie et au niveau national, qu'ils aient choisi la voie scolaire, publique ou privée, ou celle de l'apprentissage.

Quatrième proposition

Faciliter les ouvertures de STS par apprentissage, notamment sous statut public, susceptibles d'accueillir des bacheliers professionnels. Par sa souplesse, une STS par apprentissage se prête mieux aux profils très diversifiés des jeunes diplômés et à leur expérience professionnelle.

L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves

Introduction

Pendant très longtemps, l'enseignement à distance, en particulier dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire, n'a été envisagé que comme un palliatif de l'enseignement présentiel, considéré comme étant la seule forme d'enseignement reconnu et dispensé dans un établissement scolaire. Ce type d'enseignement n'intervenait en effet que dans le cas où la présence physique d'un élève dans une école devenait impossible pour diverses raisons : maladie, impossibilité de déplacement, éloignement du territoire national, etc. L'obligation de scolarité a donc conduit à mettre en place un dispositif national, une école « hors murs », pour permettre à chacun de suivre une scolarité dans les cas, considérés comme exceptionnels, où la présence assidue dans un établissement scolaire était impossible.

Cette conception de la « distance » évolue fortement avec le développement des technologies de communication et le développement des réseaux. La communication « à distance » peut être synchrone ou asynchrone. Grâce au développement des liaisons et des réseaux sans fil, elle nécessite de moins en moins la liaison par un poste fixe (celui de la classe par exemple). La connexion simultanée de plusieurs ordinateurs portables au réseau internet par radiofréquence est déjà en cours d'expérimentation dans plusieurs académies. La distance est intégrée comme une variable dans les processus pédagogiques, en particulier avec les échanges internationaux, les échanges avec des chercheurs ou d'autres partenaires que l'école. Une demande nouvelle d'un enseignement « juste à temps », moins assujettie aux contraintes spatiales et temporelles, se développe.

Méthodologie

L'idée évidente, au commencement de cette étude, de centrer l'enquête sur le Centre national à distance (CNED) a rapidement débouché sur la nécessité d'étudier également ces nouvelles formes d'enseignement à distance qui se développent et qui sont rendues possibles par la prolifération des techniques numériques de communication et d'information.

Deux protocoles d'enquête ont donc été établis, l'un portant sur le CNED, l'autre sur l'enseignement hybride. En ce qui concerne l'enseignement hybride, les évaluations par discipline et spécialité devaient s'intéresser aux activités pédagogiques interactives avec « l'extérieur » et évaluer la contribution de ces activités à la réussite des élèves. Par ailleurs, l'enquête s'est limitée aux dispositifs reposant sur la visioconférence et sur l'utilisation des réseaux numériques¹. Bien entendu lors des visites sur le terrain les inspecteurs ont rencontré les responsables d'institut, les chefs d'établissement, les directeurs d'école et d'une manière générale l'ensemble des personnels concernés.

L'étude portant sur le CNED

Créé en 1939 pour tous ceux qui ne pouvaient pas suivre l'enseignement dans un établissement scolaire pour des raisons diverses (maladie, éloignement, pratique d'un sport de haut niveau, etc.) le CNED est devenu aujourd'hui l'un des plus importants organismes d'enseignement à distance du monde, et sans conteste, le premier des pays francophones. Il assure d'abord une mission de service public, mais il est également un dispositif utilisé pour reconvertir les professeurs atteints par la maladie ou un handicap et leur permettre de conserver des tâches d'enseignement. Il offre, enfin, des préparations très recherchées aux divers concours de recrutement de l'éducation nationale. Ses formations sont également suivies en complément d'inscriptions universitaires ou de cours donnés dans un établissement de l'enseignement secondaire, essentiellement en lycée (dans ce cas, il s'agit simplement de compléter, sinon de remplacer, un enseignement présentiel qui ne répond pas aux demandes des élèves).

Les missions traditionnelles qui ont fait la réputation du CNED ne sont plus les seules aujourd'hui. L'enseignement à distance a, en effet, considérablement changé ces dernières années.

1. Réseaux locaux, intranet, internet, réseaux spécialisés à moyen ou à faible débit.

Issu de l'enseignement par correspondance qui mariait l'imprimé et la poste, l'enseignement à distance est devenu une pratique pédagogique moderne, apte à renouveler aussi bien la formation initiale que celle des adultes déjà engagés dans le monde du travail. Au cours de la dernière décennie, ce phénomène a été amplifié par la conjonction de deux facteurs : une croissance exceptionnelle de la demande de formation des jeunes et des adultes (formations diplômantes ou non) et le développement accéléré des techniques de communication, en particulier celle des techniques numériques et d'internet. Sur le premier point, tant pour les pays industrialisés que pour les pays en développement, l'amélioration et la diffusion de la formation sont devenues des enjeux stratégiques majeurs. Le « marché mondial » de l'éducation est aujourd'hui une réalité. Notre pays doit y être présent et le CNED a désormais cette mission essentielle d'être la vitrine de l'enseignement français vers l'étranger pour y exporter savoirs et savoir-faire. Sur ces deux points, les techniques numériques de communication offrent des possibilités fortement accrues d'accès aux ressources éducatives et de relations interactives à distance.

C'est dire que l'enseignement à distance perd progressivement son caractère traditionnel d'enseignement subsidiaire pour s'affirmer de plus en plus comme un mode normal de formation qui se combine avec l'enseignement présentiel traditionnel. Par les techniques et les pratiques qu'il développe, il contribue à proposer une alternative ou un complément au système de formation.

L'étude portant sur l'enseignement hybride

La deuxième partie de l'étude porte sur des formes nouvelles d'interactions qui se retrouvent dans de nombreuses situations pédagogiques, dans les différents ordres d'enseignement comme dans les différentes disciplines. Elles ont en commun l'introduction de la distance, inhérente à l'utilisation d'internet par exemple dans les enseignements. Il ne s'agit pas d'un enseignement à distance au sens traditionnel, mais de formes pédagogiques qui introduisent la distance sous diverses manières, avec des moyens adaptés aux circonstances (quand ce ne sont pas les circonstances qui sont adaptées aux moyens). Ce type d'enseignement ou d'éducation « à distance » est très fortement lié au développement des technologies de communication numériques qui autorisent de plus en plus les échanges de type « multimédia », qu'il s'agisse d'accès aux ressources éducatives, de visio-conférences, de courrier électronique, de listes de diffusion, de *chat* (ou « causerie » selon la terminologie des Québécois), de classes « virtuelles » par exemple.

Ce développement de formes nouvelles de travail, cette introduction croissante de la distance dans la pédagogie, méritent d'être identifiés par une terminologie propre et qui représente, au plus près, l'idée dynamique d'associations de pédagogies destinées à évoluer. Faute de mieux, l'expression « enseignement hybride », qui est quelquefois utilisée sous une forme analogue au Québec, a été adoptée. Cette formulation se réfère aux formes d'enseignement et d'éducation qui font appel aux échanges distants de caractère pédagogique avec les élèves, en temps réel ou en temps différé, dans une classe ou hors d'une classe. La distance et les échanges sont envisagés aussi bien du point de vue de l'émetteur que du point de vue du récepteur, du point de vue individuel que du point de vue collectif.

Les évolutions sociales auxquelles l'école se trouve confrontée (massification, hétérogénéité croissante), leurs conséquences sur la difficulté de l'individualisation des enseignements obligent à la recherche constante de nouveaux dispositifs pédagogiques. En restant dans la majorité des cas sur des schémas pédagogiques classiques, l'école et l'acte pédagogique n'ont pas encore pris en compte pleinement les possibilités offertes par les techniques d'information et de communication (en particulier les techniques numériques), même si on peut voir de nombreux exemples d'utilisations pédagogiques nouvelles et diverses des TICE (techniques d'information et de communication dans l'enseignement). Cependant, de nouveaux comportements pédagogiques dans lesquels le distant influe sur le présentiel, dans lesquels le présentiel est « transporté » à distance ou dans lesquels se développe l'idée de « classes virtuelles », se font jour. Les conséquences sur les comportements et les rapports humains sont nombreuses : elles concernent aussi bien les relations entre enseignants que les relations entre enseignants et élèves ou élèves entre eux, souvent dans des classes différentes et dans des pays étrangers. Elles constituent une illustration des possibilités plus générales offertes par les TICE et internet ; elles posent également de nouveaux problèmes.

S'il y a toujours des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans un établissement scolaire, le centre national d'enseignement à distance n'est plus le seul à fournir des solutions d'aide et d'appui. Ainsi, il n'est pas rare de voir des écoles apporter par le biais d'internet, leur concours moral et pédagogique à des enfants handicapés, hospitalisés, ou de voir des sportifs de haut niveau poursuivre leurs études « à distance », l'essentiel de leur travail se faisant à partir d'ordinateurs portables communiquant avec les enseignants d'un établissement scolaire dont le projet d'établissement prend en compte ces conditions particulières.

Le traitement du thème d'étude demande également d'analyser l'apport de l'enseignement à distance à la réussite des élèves. En

fait, celui-ci sort du strict cadre de l'évaluation normative communément appliquée dans le suivi des élèves et dans l'évaluation de leurs connaissances à un instant déterminé de leur scolarité. Le travail à distance met en relief des aspects culturels (comme la citoyenneté, la coopération, etc.) et des aspects disciplinaires. Une évaluation formative serait donc nécessaire pour suivre les progrès et la réussite des élèves. Force est de reconnaître qu'un déficit d'instruments d'évaluation ne permet pas de suivre avec rigueur ces évolutions qui sont pourtant reconnues par la grande majorité des enseignants. L'évaluation reste centrée sur la réussite aux examens terminaux.

Le CNED

L'enseignement à distance est aujourd'hui radicalement transformé par les techniques numériques de communication. Le CNED connaît bien sûr ces évolutions depuis plusieurs années, et les enseignements qu'il dispense concernent désormais non seulement son public habituel d'élèves empêchés de suivre une scolarité normale, mais encore des élèves inscrits en établissements scolaires à la recherche d'un complément de formation.

Garant de l'esprit du service public, facteur important de la présence française à l'étranger, le centre est devenu un acteur essentiel de l'éducation nationale et un laboratoire où se créent des produits pédagogiques nouveaux. Il n'est plus en priorité un établissement où des professeurs « malades » enseignent à des élèves « malades ». Au moment où chacun considère que l'individualisation du parcours de formation est essentielle à la réussite de l'élève, l'inspection générale ne pouvait plus se contenter d'inspecter les professeurs affectés au CNED. Elle se devait de prendre en compte de manière globale ce qu'est devenu, aujourd'hui, l'enseignement à distance dispensé par un centre qui, d'une certaine manière, est au cœur de la modernisation de notre système d'éducation.

Un service public de qualité

L'offre de formation

L'offre de formation est pilotée à la direction générale de l'établissement, par une « direction de la politique pédagogique » qui coordonne aussi les activités des huit instituts régionaux du centre.

Dans un premier temps, cette direction, en liaison avec la « direction du développement », propose les grandes orientations de la politique pédagogique pour une durée de deux ans et les décline en objectifs en vue de la préparation des conférences pédagogiques qui ont lieu en fin d'année scolaire. Lors de ces conférences, dans un deuxième temps, les différents instituts, ainsi que la direction générale, proposent les actions susceptibles d'être développées et inscrites à la carte des formations. La direction de la politique pédagogique instruit les dossiers, contrôle l'avancement des travaux et veille à une mise en œuvre conforme au cahier des charges initial. Elle coordonne donc l'ensemble de la production pédagogique en pilotant et animant le réseau des directions pédagogiques des instituts et veille à l'attribution des moyens financiers et humains nécessaires à la réalisation de ces actions. Elle impulse aussi le développement des TICE.

Cette organisation, malgré le recours régulier à la visioconférence, est assez lourde et en pratique chaque directeur d'institut a une marge d'initiative assez importante.

■ *Des productions très complètes*

L'examen des productions permet de constater l'ampleur de l'offre de formation. Pour l'essentiel, elle correspond aux programmes, mais elle est aussi plus vaste et s'efforce de répondre aux nouvelles attentes des inscrits : soutien, aide en ligne, interactivité. Chacun s'accorde à reconnaître la grande qualité généralement offerte par les cours, les différents supports, les corrections de devoirs. Certes, le système est lourd et les délais parfois longs, mais compte tenu du nombre des inscrits, du nombre de formations offertes, d'une partie du personnel en réemploi ou en réadaptation, il faut reconnaître la performance atteinte par cet établissement public. Aux cours traditionnels sur papier s'ajoutent souvent aujourd'hui cédéroms, cours en lignes, émissions de télévision interactives, cours d'été, etc.

Officiellement, chaque institut dispose d'une coordination par discipline, secteurs d'activité, pôles de compétences : c'est la direction pédagogique dont un enseignant nommé ou détaché, assure en principe la gestion. Mais l'organisation varie : elle est souvent verticale autour d'une discipline, parfois transversale, ou encore par secteur d'activité et par pôle de compétences. Cela peut se comprendre, mais on observera que toute organisation qui a un moment ou un autre n'identifie pas un responsable de discipline risque de voir cette dernière négligée ou prendre du retard par rapport à l'enseignement présentiel. Il serait donc nécessaire qu'il y ait toujours un responsable identifié par discipline, pour coordonner les rédacteurs, animer, informer, assurer le suivi avec les corps

d'inspection. Dans la situation actuelle, la qualité scientifique des enseignants ainsi choisis n'est pas optimisée. L'avis de l'inspection pour le choix de ces responsables pédagogiques est loin d'être systématique et beaucoup de critères aléatoires peuvent jouer : présence ou non de professeurs en réemploi, proximité géographique, etc.

Cette remarque soulève la question de la validation des contenus des productions.

■ *Une validation pédagogique à améliorer*

Ce flou sur la validation pédagogique est d'autant plus regrettable que les rédacteurs du CNED, choisis comme on l'a vu plus haut, sont parfois coupés de l'actualité de leur discipline et informés tardivement des changements de programmes ou des innovations pédagogiques. Plusieurs rapports ont souligné ainsi un décalage entre l'enseignement du centre, resté assez traditionnel pour certaines disciplines, et l'enseignement présentiel. Il y aurait lieu de généraliser les pratiques de validation avec les inspections comme c'est déjà le cas pour le premier degré, les enseignements artistiques ou les sections de sciences et techniques tertiaires.

■ *Des partenariats nombreux*

La plupart des cours s'appuient sur des ouvrages scolaires et les instituts ont tous des relations étroites avec les éditeurs. Pour les inscrits, il est presque toujours nécessaire de travailler avec un manuel scolaire dont le cours du CNED qui s'appuie sur des manuels obligatoires, n'est parfois que le prolongement. Ces accords avec des éditeurs permettent au centre de gagner du temps sur les autorisations nécessaires pour la reproduction, d'anticiper sur les rédactions urgentes en cas de nouveaux programmes et, enfin, d'éviter aux rédacteurs de réinventer des manuels, tâche complexe et lourde. Malgré ces raisons, l'existence de manuels obligatoires dans un établissement public relevant du ministère de l'éducation nationale surprend : il ne devrait pas exister de marché pédagogique captif ; chaque concepteur et chaque équipe pédagogique doivent conserver la liberté de choix des supports, et la mise en concurrence des éditeurs serait bienvenue.

Le CNED a également développé des partenariats pour la production de cédéroms ou d'émissions de télévision avec des professionnels ainsi qu'avec des établissements scolaires.

Les publics

En 1998-1999, le total des inscrits au CNED s'élève à 401 343 personnes dont 58 668 en formations réglementées de l'élémentaire au baccalauréat, 2 167 en cours de soutien et d'accompagnement

scolaires, 21 140 en compléments d'enseignement et 46 166 en cours d'été.

■ *Une grande diversité*

Les inscrits, de l'élémentaire au baccalauréat, peuvent suivre une formation complète quels que soient leur âge ou leur situation (classes complètes), une mise à niveau (reprise après une interruption d'études ou une réorientation), un complément d'enseignement (élèves en établissement qui ne peuvent suivre certaines matières), un cours à la carte (accessible à tous et choisi parmi les formations complètes), un soutien (élèves scolarisés en établissement qui souhaitent une aide dans une ou plusieurs matières), un cours d'été (consolidation des acquis et préparation de l'année suivante). Ils peuvent aussi relever de l'adaptation et de l'intégration scolaire ou encore subir un handicap tel qu'une scolarisation en établissement s'avère impossible. Ils peuvent également être à l'étranger. Ils peuvent être en formation initiale ou en promotion sociale. Bref, aucun établissement d'enseignement n'a un public aussi varié quant à l'âge et quant à la situation que le CNED. Il est donc facile d'imaginer la rigueur d'organisation que suppose une telle population d'inscrits. Il est aussi évident que les facilités que donnent les techniques modernes de communication sont vitales pour un établissement comme celui-ci. Malgré cette impressionnante masse d'usagers, le système fonctionne : les cours arrivent chez les inscrits, les devoirs sont corrigés et un véritable service d'assistance est en œuvre

■ *Une assistance appréciée*

Il s'agit là d'un point capital pour un public par définition isolé et parfois handicapé. L'acte d'enseigner suppose une intermédiation qui n'est pas possible dans l'enseignement à distance sans des procédures spécifiques d'accompagnement, de suivi, de tutorat. La réflexion au CNED sur le rôle du « correcteur » est ancienne, mais elle doit sans cesse être actualisée en raison des progrès des techniques de communication et aussi du renouvellement continu des vacataires.

Cette assistance aux inscrits prend des formes diverses : tutorat téléphonique, cassettes audio en langues, utilisation d'internet et du campus électronique, émission télévisée interactive et demain peut-être une téléformation par satellite (TFS). Dans l'ensemble, cette assistance est très appréciée, même si elle est très variable selon les niveaux et les disciplines et si l'usage des moyens de communication modernes n'est pas encore généralisé. Il reste que l'inscrit au CNED travaille seul le plus souvent et qu'il a besoin plus que tout autre élève de l'interactivité que procurent les

nouvelles techniques de communication : internet, messagerie électronique, visio, *chat*.

■ *Des résultats performants*

Le CNED estime que pour les inscrits au lycée d'enseignement général, la moitié est vraiment assidue, 70 % en lycée professionnel où les devoirs sont plus nombreux. Ces remarques ont bien sûr des conséquences sur les résultats aux examens.

Certes, on constate un écart avec les résultats obtenus par les élèves de l'enseignement présentiel (à la session de juin 1998, 40,4 % contre 79,1 % pour les baccalauréats généraux, 49,7 % contre 79,6 % pour les baccalauréats technologiques), mais, il faut souligner que sans le CNED la plupart de ces candidats n'auraient pas obtenu le baccalauréat.

Les enseignants

■ *Une grande diversité*

Les enseignants apportant leur collaboration au CNED sont à la fois nombreux (4 499 en janvier 2000) et de statuts très variés. Ces 4 499 enseignants se répartissent ainsi : 76 détachés, 23 temps partiel, 503 réemplois, 657 réadaptations, 89 mis à disposition par les académies et 3 151 vacataires. Cette énumération suffit à rendre compte des difficultés de gestion des personnels : les questions de la formation continue et celle du suivi par les corps d'inspection se posent pour beaucoup d'entre eux.

Si le CNED est un établissement irremplaçable pour permettre à des enseignants malades ou en difficulté de continuer à enseigner, son activité, surtout dans une période où s'ouvre la concurrence, doit reposer sur des spécialistes des méthodes de l'enseignement à distance. La formation de ses personnels est donc essentielle : un enseignant affecté au CNED doit maîtriser non seulement sa discipline ou sa spécialité, mais encore les techniques propres à l'enseignement à distance.

■ *Une formation des enseignants à améliorer*

• S'agissant de la formation continue disciplinaire il reste beaucoup à faire. En raison de la dispersion géographique, des difficultés de gestion, rares sont les professeurs du CNED qui suivent de manière régulière les formations organisées dans les académies de leur résidence qui sont souvent différentes de celle où se trouve leur institut de rattachement. Un accord général avec les IUFM est à cet égard urgent afin d'éviter que se creuse un écart, déjà parfois constaté, entre l'enseignement dispensé et celui des établissements scolaires. Autant, sinon plus que d'autres, les professeurs du centre

ont besoin de garder un contact régulier et étroit avec leur discipline ou spécialité. La situation actuelle ne peut qu'inquiéter et malgré les difficultés, cette question devrait être une priorité.

- S'agissant de la formation à l'enseignement à distance, le constat n'est pas plus rassurant. Le CNED a créé au Futuroscope une école modèle sur ces questions (l'école de formation aux métiers de l'enseignement à distance), à la fois centre de formation et de recherche, unique au monde. Celle-ci est visitée par de très nombreuses délégations étrangères, les savoir-faire qui y sont développés sont remarquables, mais on ne peut que déplorer qu'un nombre encore trop faible d'enseignants rédacteurs l'ait fréquentée et que seulement un petit nombre de correcteurs des enseignements scolaires y aient été déjà admis ; seuls les directeurs pédagogiques ont été concernés jusqu'à ce jour. L'enseignement des langues vivantes montre que les spécificités introduites par la distance sont prises en compte de manière assez peu probante dans les productions. Il est donc souhaitable que les enseignants du CNED, au moins les rédacteurs et correcteurs, bénéficient d'une formation systématique aux méthodes propres à la formation à distance et que cesse l'apprentissage « sur le tas ».

De la réponse aux questions soulevées par cette situation dépend l'avenir d'un établissement qui est déjà confronté à la concurrence et qui le sera encore plus demain, y compris pour l'enseignement scolaire. La nécessité d'enseignants connaissant le travail à distance sur réseaux est de plus en plus évidente et essentielle. C'est dire que la question centrale pour l'avenir du CNED est celle de sa modernisation, ou plus exactement, de sa capacité à insuffler à tous ses personnels, sans exception, la volonté d'utiliser les techniques actuelles de communication dans l'acte pédagogique lui-même et à leur en donner les moyens, bref de prendre en compte vraiment la spécificité de la distance.

Une modernisation à généraliser

Pour le CNED, comme pour l'enseignement présentiel, l'évolution actuelle des techniques d'information et de communication, la révolution numérique, le multimédia constituent une rupture dans les méthodes de conception et de diffusion des formations. Mais plus encore que les établissements scolaires, le CNED, dont l'activité est par définition liée à la distance, doit s'adapter dans un domaine soumis à des évolutions technologiques et pédagogiques rapides.

Le campus électronique

Il connaît un succès considérable et croissant. Il a comptabilisé (avec le site du CNED) dans ses deux premières années (1996-1998) 600 000 connexions et du 1^{er} janvier à la fin du mois de mai 2000, 457 080 soit un doublement par rapport à la même période de 1999. Les usagers viennent y chercher de l'information avant inscription (catalogues, bilan de compétences, tests en ligne, etc.) mais surtout des services réservés aux inscrits (forums entre inscrits, entre professeurs, entre inscrits et formateurs, ressources, liens, cours en ligne, échanges électroniques de devoirs, etc.). L'ergonomie du site, la facilité de navigation, la cohérence pédagogique doivent être signalées. Il y a pour certaines formations une excellente intégration de produits interactifs et animés, du son et de l'image. Un cédérom d'initiation à internet est même disponible en ligne.

Reste cependant à mesurer quelles formations sont ainsi consultables.

- En accès libre, sont aujourd'hui en ligne des exercices d'entraînement niveau collège, des grammaires pour le lycée en allemand, italien et espagnol.

- En accès restreint, pour les seuls inscrits, il faut distinguer le primaire, le collège et le lycée :

- pour l'enseignement primaire, sont disponibles des remédiations pour le CM1, le CM2 et le CE2 ;

- en collège, un inscrit, en classe de sixième, peut télécharger les cours d'anglais, d'éducation musicale, de français, de mathématiques, d'histoire et de géographie, de sciences de la vie et de la Terre et trouve les sommaires d'arts plastiques et de technologie ; en cinquième, les cours précités plus la physique et la chimie et tous les sommaires ; en quatrième, le téléchargement est possible pour les cours de français, de mathématiques, d'histoire et de géographie, de sciences de la vie et de la Terre, de physique et de chimie ainsi que tous les sommaires ;

- en lycée, en seconde, ne sont en ligne que la première séquence et le premier devoir de mathématiques et d'histoire et de géographie ; en première et en terminale, l'inscrit en section S ou ES peut télécharger une partie des cours d'histoire et de géographie, de mathématiques, de sciences économiques et sociales, de sciences de la vie et de la Terre et de sciences physiques. La mise en ligne de l'ensemble des cours est un objectif qui devrait être atteint assez vite.

Reste que si la numérisation de tous les « cours papier » est nécessaire, elle ne peut suffire. Son intérêt réside plutôt dans les services proposés : exercices, tutorat, corrections, etc. Ce sont eux qu'il faut développer et qui seront de plus en plus demandés par les usagers. L'offre de formation du CNED doit en être sensiblement

modifiée. Il faut noter, enfin, que les cours ainsi numérisés ne sont pas, à la différence de ceux qui sont proposés par certains sites académiques, en hypertexte.

La production de cédéroms

Elle se divise en trois groupes.

- Il s'agit d'abord de « cours papier » sur support numérique ce qui évite aux usagers un téléchargement et procure une utilisation plus facile. Cette numérisation est certes utile, mais sa valeur ajoutée pour la réussite des élèves est faible : conception papier numérisée telle quelle, absence d'interactivité. C'est un préalable à la généralisation des services interactifs en ligne. Il faut espérer surtout et rapidement une forme hypertextuelle.

- À ces cédéroms « plats » s'ajoutent ensuite une trentaine d'autres, la plupart offrant des liens hypertextes. Quatorze d'entre eux sont exclusivement consacrés aux enseignements scolaires.

- Enfin, la production de cédéroms multimédias est entreprise par le CNED en partenariat avec des éditeurs privés ou des institutions comme des universités, ou des ministères (à titre d'exemple, « l'Annonciation », cédérom d'histoire de l'art est une incontestable réussite). D'autres partenariats permettent au CNED de mettre à disposition de ses usagers des cédéroms comme *Le Petit Larousse*, l'encyclopédie Hachette, etc. Enfin, a été mis en ligne sur le campus un volumineux corpus de littérature française (300 titres du Moyen Âge à 1928), avec déclinaison en cédéroms.

La télévision interactive et les services en ligne

Avec 120 heures annuelles d'émission de télévision en direct par satellite, reçues dans 700 sites sur l'ensemble du territoire, dont beaucoup de lycées et collèges, un catalogue de vidéogrammes de plus de 700 heures, le CNED fait figure de pionnier en France pour intégrer l'audiovisuel dans l'enseignement. Ces programmes sont développés en partenariat avec l'Institut de Prospective du Futuroscope, le CNRS, le centre national de documentation pédagogique, le centre national d'études spatiales, la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, la Cinquième. Enfin, en collaboration avec l'association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) et l'Institut de gestion sociale, un programme de téléformation par satellite est en projet pour diffuser de manière continue des émissions de formation.

L'intérêt de ces innovations est évident. Par exemple :

- des classes de lycée ou de collège peuvent préparer avec leur professeur une émission et intervenir en direct au cours de celle-ci pour dialoguer avec la personnalité invitée par le CNED ;

– des accords avec des établissements scolaires permettent aux inscrits du centre d'assister à ces émissions au sein de ces établissements.

En pratique cependant, beaucoup de lycées et de collèges ont des difficultés pour dégager les emplois du temps au moment des émissions et ont tendance à se contenter de les enregistrer pour mettre les cassettes à disposition des élèves dans les centres de documentation et d'information.

Les classes virtuelles

La nouvelle approche pédagogique, conséquence de la généralisation des techniques numériques, conduit le CNED à imaginer un dispositif original : les classes virtuelles. La classe virtuelle est une unité pédagogique fonctionnelle dans laquelle l'élève, en relation avec d'autres inscrits – ce qui est très nouveau – est au centre du dispositif pédagogique dans lequel le professeur joue un rôle multiple dans la transmission et dans la construction des savoirs, l'intercession et la médiation. Ce projet essaie de résoudre certaines difficultés de l'enseignement à distance exacerbées par les techniques actuelles de communication : en premier lieu, l'inscrit fréquente une « école ouverte » sur le monde grâce aux réseaux, mais il est toujours seul, sans contact direct avec ses professeurs ou ses camarades ; en second lieu, l'usage des réseaux contracte le temps pour un inscrit qui souhaite un tutorat en temps réel, des corrections en ligne, etc.

Le CNED a donc entrepris d'expérimenter ce projet pour chacun des trois niveaux de l'enseignement obligatoire, primaire, collège, lycée, en regroupant à terme 30 à 50 élèves par « classe » et en préparant un dispositif, des outils, une démarche pédagogique innovante. La formation et l'équipement des professeurs doivent au préalable être réglés et il est bien sûr nécessaire que les élèves aient eux aussi accès aux réseaux (à la rentrée 1998, 15 % des inscrits disposaient d'un ordinateur personnel, selon l'estimation du CNED). Ce point est tout à fait capital pour l'avenir de l'établissement et l'on pourrait imaginer que ceux des inscrits qui sont dépourvus d'accès personnel puissent utiliser les équipements d'établissements scolaires partenaires.

La réalisation de ce projet ambitieux se fait par étapes ou par niveaux. Le niveau minimal est l'échange de devoirs et la correction en ligne. Il faut souhaiter que rapidement tout élève qui le souhaite puisse avoir accès à ce service ainsi qu'à celui de l'étape suivante, le tutorat en ligne ouvert sur le campus mais qui reste encore exceptionnel, hors les cours d'été. Les niveaux suivants constituent déjà des « classes virtuelles » : groupes d'élèves constants avec professeurs permanents utilisant forum, *chat*, visioconférence (les

premières applications ont lieu avec les établissements de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger) et groupes d'inscrits en liaison permanente et organisée avec des classes réelles. Ce dernier stade est très prometteur et illustre bien que sous l'effet des communications numériques, la séparation entre enseignement à distance et enseignement présentiel est de moins en moins nette.

Il n'est donc pas contestable que toutes les voies de la modernisation sont ouvertes par le CNED, avec le souci de réfléchir aux conséquences sur les apprentissages et le rôle de l'enseignant. Il ne peut lui être reproché de ne pas aller plus vite, si on songe à l'importance de son activité et aux crédits nécessaires. Malgré les difficultés, le centre propose de plus en plus des services totalement intégrés, un environnement pédagogique complet, avec des cours, des ressources, des échanges, des aides dans une communication à distance certes, mais en temps réel ou avec un décalage réduit.

Il faut cependant insister sur la nécessité de généraliser cette modernisation à toutes les formations, y compris à celles de l'enseignement obligatoire. Même si le CNED est aujourd'hui sur un marché concurrentiel, l'utilisation des réseaux doit être proposée à tous les inscrits qui le souhaitent. Sa mission de service public l'exige. C'est principalement grâce à l'importance, la qualité et l'innovation de ses productions que l'établissement forge sa réputation et trouve ses meilleurs atouts face à la concurrence. C'est dire, en conséquence, combien la formation des professeurs aux nouvelles compétences de l'enseignement à distance doit être permanente, afin de les transformer en vrais spécialistes de l'utilisation pédagogique des réseaux : sans celle-ci, les professeurs affectés au CNED en réemploi ou en réadaptation trouveront de moins en moins leur place dans l'établissement. On peut d'ailleurs s'interroger sur l'opportunité de continuer à concentrer ainsi des enseignants en situation difficile. Ne devrait-on pas plutôt trouver pour eux, en académies, des postes adaptés ?

Il faut donc souhaiter que le CNED soit davantage encore intégré dans le système d'éducation et qu'il ne soit plus seulement un enseignement par défaut. Et pour les mêmes raisons, il est vital pour lui de ne pas se couper des innovations mises en œuvre dans les académies.

Recommandations pour le CNED

- Décloisonner le travail entre les différents acteurs de la formation : concepteurs, correcteurs, professeurs principaux, équipe de direction, corps d'inspection et unifier sur ce sujet les pratiques des instituts.

- Valider les productions par une autorité extérieure au CNED : les inspections générales et/ou les inspections territoriales.
- Généraliser la nomination dans chaque institut d'un professeur coordonnateur par discipline (et par langue pour les langues vivantes).
- Faciliter le détachement des enseignants volontaires sur les emplois offerts par le CNED.
- Consulter les inspections pour la nomination des responsables pédagogiques et des concepteurs.
- Assurer, en liaison avec les IUFM, la formation continue disciplinaire des professeurs.
- Se rapprocher du CNDP et de l'INRP pour travailler sur les innovations pédagogiques de l'enseignement à distance.
- Accueillir à l'école de l'enseignement à distance du Futuroscope les professeurs rédacteurs.
- Généraliser la numérisation des productions sur cédérom et le campus électronique.
- Développer les exercices et corrections en ligne en les offrant à tous les inscrits.

L'enseignement hybride ou l'intrusion grandissante de la distance dans les enseignements scolaires

À l'origine, l'enseignement à distance classique répondait à la nécessité d'éducation d'élèves dans l'impossibilité de se rendre pour des raisons diverses dans un établissement scolaire ou d'avoir un enseignement de proximité. Le but initial était d'apporter aux élèves empêchés, un cours aussi voisin que possible de l'enseignement dispensé dans un établissement scolaire et d'évaluer les progressions à partir de devoirs corrigés par des enseignants recrutés pour ce travail. Les échanges entre les élèves et les professeurs se faisaient naturellement par courrier postal, le support des cours et des devoirs étant le papier. Les supports comme les techniques de transmission évoluant, on voit intervenir des formes d'échanges différents avec la radio, le téléphone, le minitel et la télévision.

■ *L'abolition des distances*

Le développement des techniques d'information et de communication, en particulier les techniques numériques reposant sur la micro-informatique, apporte une souplesse bien plus grande. Il permet de traiter directement la plupart des échanges en passant par un intermédiaire d'une autre nature que les services postaux et apporte des solutions à un nombre toujours plus élevé de situations différentes. On voit ainsi se développer l'idée que la distance est un obstacle de moins en moins difficile à surmonter, du moins techniquement.

L'utilisation des réseaux a également pour conséquence de réduire la nécessité d'un centre unique. L'idée se développe de déporter, depuis un établissement scolaire, un enseignement vers un autre établissement où les élèves sont présents mais dans lequel, pour des raisons diverses, les enseignants font défaut. Il s'agit dans ce cas de déconcentrer un enseignement vers des établissements défavorisés ou isolés. Dans tous les cas, l'idée maîtresse reste de faire parvenir à distance, dans les meilleures conditions possibles, l'enseignement tel qu'il se fait dans un établissement scolaire avec des élèves présents.

■ *Des incidences notables sur les méthodes pédagogiques*

L'utilisation des TICE, en particulier celle des techniques numériques, a des conséquences plus larges que la simple abolition des distances. Elle a des incidences notables sur les méthodes pédagogiques, sur les échanges entre enseignants et enseignés, sur l'accès distant aux ressources et sur le travail coopératif à distance. Elle permet un travail à la fois plus coopératif, plus individuel et permet une utilisation plus souple du temps par le professeur comme par l'élève. Cependant, elle ne peut être envisagée toute seule, et la présence physique d'enseignants dans des moments privilégiés reste nécessaire.

Ces conditions se retrouvent dans le développement progressif d'un enseignement que l'on appelle « hybride », faute d'une terminologie appropriée, où la distance devenant un atout cesse d'être un obstacle insurmontable et où le temps peut être utilisé avec plus de souplesse. Cet enseignement est hybride en ce qu'il mélange l'enseignement présentiel et un travail coopératif distant.

L'enseignement hybride s'inscrit donc dans le cadre du traitement de situations complexes par utilisation des TICE, sans pour autant faire nécessairement appel aux services du CNED. Il permet d'apporter des solutions dans le cas classique des élèves « empêchés », dans celui d'établissements « isolés » où l'on veut implanter des enseignements en l'absence d'enseignants permanents, dans le cas de situations d'échanges d'enseignements ou de travail

coopératif à distance pour des classes entières ou par groupes, dans le cas d'aides au travail individuel à distance, etc. De plus en plus, il passe d'une situation pédagogique exceptionnelle essayant de retrouver les conditions de l'enseignement présentiel, à une forme pédagogique nouvelle et diversifiée.

L'enseignement hybride tel qu'il peut être envisagé introduit donc la notion de distance dans le travail des élèves et des enseignants, mais il ne concerne pas uniquement les publics « captifs » de l'enseignement à distance au sens classique. Il en constitue un élargissement et recouvre plusieurs réalités :

- il s'appuie sur l'utilisation des TICE dont il constitue une application ;
- il peut être individualisé ou collectif, synchrone ou asynchrone ;
- il représente des formes de travail la plupart du temps différentes de la forme traditionnelle de la transmission des savoirs directement liée au programme disciplinaire, en particulier dans une classe : travail collectif, aides personnalisées, introduction de thèmes d'éducation (citoyenneté, responsabilité, environnement), apprentissage du rôle de l'information et de la documentation, etc. ;
- il ne se fait pas nécessairement pendant les heures de classe ;
- il met en jeu les échanges entre écoles, collèges et lycées, mais peut introduire également les parents ou d'autres institutions comme partenaires ;
- il s'appuie sur les possibilités de communication offertes par les réseaux spécifiques (par exemple visioconférence via le réseau numérisé au format H320) ou par internet (courrier électronique, *chat*, visioconférence point à point, listes de diffusion, sites sur la toile, etc.) ;
- il représente souvent un « espace de liberté » offert aux élèves, sous le contrôle des enseignants, dans une organisation de classe non conventionnelle, ce qui a pu être observé avec une séance de « cassettes » sur internet.

On notera, enfin, que les nombreux développements de services privés et payants (base de données de sujets traités, corrigés d'examen par des professeurs, révisions, conseil, etc.) s'insèrent dans une stratégie d'enseignement hybride.

Quelques techniques utiles pour l'enseignement hybride

De nombreuses techniques de communication peuvent être utilisées : depuis les échanges classiques par la poste en passant par le minitel, pour arriver à l'utilisation plus souple et plus productive des techniques actuelles d'information et de communication.

Ces dernières permettent de mettre en œuvre des solutions de visioconférences multipoints sur réseaux spécialisés (ATM, numéris), des solutions de visioconférences point à point via numéris ou internet, ou toutes les solutions de communication utilisant les ressources d'internet (courrier électronique, listes de diffusion, forums, *chat* ou « causettes », partage de tableau blanc, sites sur la toile – ou *web* –, téléchargement, etc.). Un tableau blanc électronique « communicant » permet également d'introduire directement en temps réel, dans une classe, les données distantes nécessaires à un enseignement de type classique amélioré. Dans ce cas, l'enseignant retrouve une situation pédagogique familière, mais il bénéficie, en plus, des facilités des TICE. Il s'agit d'une forme encore différente et nouvelle d'enseignement « présentiel à distance ».

Les différentes techniques de communication présentent toutes des avantages et des inconvénients. La qualité de la transmission multipoint des images sur des réseaux spécialisés à haut débit met en jeu des matériels plus coûteux et de maniement plus lourd que la transmission point à point plus souple mais actuellement plus limitée via internet. Pour l'heure, en effet, les bandes passantes disponibles sur internet permettent très rarement d'avoir des échanges simultanés de vidéo et de son en direct. Le déploiement en cours de l'ADSL sur le territoire national devrait apporter une amélioration sans que les débits autorisés soient nécessairement suffisants pour optimiser les besoins de l'enseignement à distance. Par ailleurs, de nouvelles possibilités d'enseignement à distance utilisant des ordinateurs « nomades » et des communications sans fil sont en cours d'expérimentation dans des établissements de plusieurs académies. Il s'agit d'un aspect tout nouveau d'enseignement à distance dans lequel l'utilisateur n'a pas besoin d'un lien matériel direct avec le réseau pour accéder à internet. L'ordinateur communique par radio avec une borne connectée au réseau, qui peut être située à plusieurs dizaines de mètres de lui. Cette borne accepte jusqu'à une dizaine d'utilisateurs simultanément. Il est plus que probable que ces techniques auront, dans un avenir plus ou moins proche, des retombées pédagogiques non négligeables.

À ce jour, les techniques « utilisables » ne sont pas toutes utilisées, en tout cas pas de façon exhaustive.

Les techniques utilisées

La première idée qui vient à l'esprit est celle de l'utilisation de techniques qui permettent de « transporter » à distance l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans une classe « normale ». C'est la première

des applications envisagées lors de l'utilisation de la télévision, puis de la visioconférence, bien que différentes possibilités techniques puissent être utilisées dans les établissements scolaires.

La visioconférence

Il en va ainsi de l'utilisation de la visioconférence « lourde » introduite essentiellement lors de la mise en place des enseignements d'option et des enseignements de langues au cours de l'année scolaire 1995-1996 (mesures 59 et 60, des 110 mesures pour l'enseignement).

Les situations observées montrent que ce type de visioconférence utilise presque exclusivement le transport d'un enseignement magistral d'un établissement « émetteur » vers un ou plusieurs établissements « récepteurs » ne disposant pas des enseignants dans l'établissement. Il est à noter que dans ce cas, la présence d'un « assistant » est nécessaire au bon déroulement de la session de travail dans chacun des établissements récepteurs (cette assistance est souvent fournie par un aide éducateur). Par ailleurs, la mise en place d'une session de visioconférence lourde nécessite la plupart du temps la présence simultanée de plusieurs personnes dans l'établissement émetteur, souvent deux ou trois enseignants. Ce type d'enseignement simultané à distance oblige à coordonner très sérieusement les emplois du temps au sein des établissements. Il implique également l'utilisation de réseaux spécifiques (numéris, ATM), ainsi que l'appoint d'une société spécialisée en communication, en particulier pour rendre possible et sécuriser la transmission simultanée multipoint. Cependant, il n'utilise pas toujours totalement les possibilités des techniques de communication, et si les cours sont « transportés », les contrôles sont souvent envoyés depuis les établissements récepteurs vers l'établissement émetteur par voie postale. Les possibilités de partage d'écran ne sont que très peu utilisées, l'attention des élèves diminue assez rapidement et un apprentissage des techniques de communication est indispensable.

Une expérience originale a pu être observée dans le cadre d'un enseignement spécialisé sur la communication commerciale. Une classe d'un établissement doté d'un système vidéo complet, comportant un studio d'enregistrement avec plusieurs caméras, une régie et une salle de projection, a pu conduire des expériences d'analyse de la communication : un groupe issu de cette classe a observé une scène directement dans le studio d'enregistrement ; le reste de la classe a, de son côté, été invité à regarder la même scène telle qu'elle était enregistrée ; il s'agissait ensuite de confronter les impressions des deux groupes et de mesurer ainsi le poids du choix des images par la régie. Le résultat s'est avéré formateur au-delà de la communication professionnelle appliquée au domaine commercial.

Curieusement, l'utilisation de transmissions point à point ne nécessitant pas de mixage n'est pas très développée. Il est vrai qu'elles exigent, en l'état actuel des choses, l'utilisation de réseaux spécialisés (ATM, numéris). Si la logistique mise en jeu est moins lourde, le savoir-faire n'est pas de même nature et une plus grande maîtrise de la technique est nécessaire de la part des enseignants. Dans les deux cas, les coûts de communication participent fortement à la limitation du développement et de l'utilisation permanente de ce type d'enseignement.

À ce jour, la visioconférence passant par internet est de nature différente par la qualité (et la taille) des images pouvant être transmises uniquement point à point en temps direct. Cependant, cette forme d'échange présente des particularités intéressantes : relative facilité de mise en œuvre, échanges en direct. Il doit être noté qu'il ne s'agit pas uniquement d'échanger des images vidéos, mais bien de collaborer et travailler à distance, ce qui implique la présence de tuteurs.

L'image vidéo illustre l'action, permet de montrer et de voir à distance quand la ressource n'est pas directement accessible (utilisation en travaux pratiques de physique, en cours de mathématiques, etc.). Elle permet la retransmission d'images 3D réelles ou virtuelles ou l'acquisition de données en temps réel (utilisation pour l'économie par exemple). À ce propos, des polémiques récentes ont pu voir le jour sur l'utilisation de la bourse en temps réel dans les enseignements. C'est un fait que la réalité du monde peut aujourd'hui facilement pénétrer dans l'école par le biais d'internet. Faut-il pour autant ne pas l'utiliser ou au contraire tirer un profit éducatif de cette illustration récente de ce que peut être l'enseignement à distance ?

Le courrier électronique

C'est l'instrument le plus proche des échanges classiques et il vient en tête des utilisations. Il est à noter que les possibilités de transmission existaient déjà avec le réseau minitel. Cependant, l'ergonomie très supérieure, ainsi que les possibilités de traitement des données sur l'ordinateur terminal, rendent plus performante l'utilisation du courrier électronique sur internet.

De nombreux exemples de travail à distance, et souvent de travail coopératif, ont pu être observés à l'occasion de cette étude. Ils concernent tous les ordres d'enseignement comme toutes les disciplines. Il est cependant utile de préciser que le nombre de demandes de travail et de coopération à distance est en croissance constante. Le nombre de romans, de contes ou de nouvelles écrits en commun par des classes sur internet devient impossible à

déterminer avec précision et il augmente pratiquement chaque jour. Ce type de travail trouve un champ d'application important dans le domaine des langues et il semble qu'il n'y ait plus d'enseignement de langue étrangère qui échappe à cette forme d'enseignement à distance. Il s'agit toutefois essentiellement d'initiatives individuelles ne correspondant pas à une politique nationale, académique ou même d'établissement, affichée et systématique.

Bien organisé par des enseignants motivés et compétents, le courrier électronique est un excellent moyen pour intéresser les élèves aux échanges internationaux et aux langues étrangères, comme il est un excellent moyen pour développer l'écrit et la lecture dans l'enseignement primaire. Il permet de voir, sinon de mesurer l'impact sur les élèves de l'introduction de la « distance » dans les enseignements. Il n'y a pas encore, semble-t-il, d'outil d'évaluation fiable de cet impact sur la réussite aux examens, mais l'incidence qualitative sur l'écriture, la lecture, l'intérêt, la concentration, le comportement est indéniable et soulignée par la très grande majorité des enseignants utilisateurs.

Le travail utilisant le courrier électronique est soit individuel, soit collectif.

- Le travail individuel est souvent analogue à celui relativement classique de la correspondance scolaire : on se présente, on présente dans sa langue ou dans la langue de l'autre, son environnement quotidien, école ou famille, social ou géographique. Les élèves se corrigent entre eux, en particulier lors de travaux sur les langues étrangères, introduisant ainsi une forme originale de tutorat ou de monitorat. Les relations entre élèves sont de nature différente de celle de l'enseignement dans la classe. On retrouve naturellement l'idée de tutorat qui existait déjà bien avant les TICE, comme dans l'enseignement mutuel (ou mutualiste) du début du XIX^e siècle. Les travaux personnels encadrés s'inscrivent sans difficulté dans le cadre de l'enseignement hybride.

- Le travail collectif est plus réfléchi et plus préparé. Des thèmes de travail sont organisés et définis par (ou avec, selon les cas) les enseignants qui agissent seuls avec leur classe ou qui mettent en commun, autour d'un projet disciplinaire ou pluridisciplinaire, des idées concernant des thèmes « transversaux » (thème sur l'eau, thème sur l'éco-citoyenneté, etc.). Il s'agit dans ce cas de faire partager des connaissances et des expériences, de construire des savoirs. C'est à ce propos que sont introduites les notions qui concernent plus directement des programmes disciplinaires : travail sur la langue, sur l'expression écrite, travail sur la géographie, sur la géologie, sur la physique, la chimie ou les mathématiques. Le courrier électronique peut faire intervenir dans la classe des

partenaires extérieurs comme des chercheurs ou des auteurs ou répondant, sur des sujets déterminés (astronomie, chimie), à des questions d'élèves d'écoles primaires et établissant avec telle ou telle classe les liens d'une correspondance suivie. L'usage du courrier électronique est dans ce cas un moyen du développement de la culture scientifique et technique.

Le *chat* ou la « causette »

Une expérience de discussion sur internet avec des classes d'un collège fait apparaître immédiatement que les élèves ont une aisance certaine dans le maniement des outils et que la discussion sur internet avec d'autres personnes distantes éveille leur curiosité. Cependant, si la « causette » suscite effectivement l'intérêt des élèves, elle est relativement peu utilisable comme outil de développement de l'apprentissage d'une langue : elle est assez informelle et constitue difficilement, de ce fait, un outil d'enseignement proprement dit ; elle demande une très grande maîtrise et, surtout une présence d'un enseignant pour éviter les dérives parfois rapides.

La « causette » est donc plus utilisable comme un instrument d'ouverture au travers duquel les élèves découvrent d'autres partenaires, comme ils l'auraient fait par des échanges épistolaires classiques (mais la discussion qui se fait en temps réel paraît plus attrayante à leurs yeux). Le recours à ce type d'exercice montre que :

- le clavier reste un facteur de ralentissement, mais pas un obstacle insurmontable ;
- les élèves sont pour la plupart obligés de se concentrer davantage sur la frappe du texte que sur l'expression, la syntaxe ou l'orthographe ;
- des efforts importants de mise au point et d'utilisation à des fins réellement pédagogiques restent à faire.

La « causette » conserve pour l'heure un caractère plus ludique que directement orienté vers la transmission ou la construction des savoirs. Mais, les enseignants qui participent à ces expériences en tirent profit à partir des corrections qu'elles nécessitent et non par reproduction de savoirs acquis directement dans la classe. Cet exercice a un rôle de régulateur de comportement tout en introduisant des données comportementales nouvelles : certains élèves sont tentés par des échanges avec des élèves étrangers présents sur le *chat* ; d'autres sont plus enclins à discuter avec le voisin immédiat pour constater en direct le résultat de leur discussion.

Sur le plan technique, on rappellera que le *chat* utilise des canaux spécialisés de communication, qu'il est très consommateur de bande passante, que l'expression doit donc y être très courte et très directe, et qu'elle ressemble très peu aux formes plus classiques

des échanges, qu'ils soient écrits ou oraux. Les retombées pédagogiques de nature classique ne sont pas évidentes puisqu'il s'agit de nouveaux moyens d'expression. Les retombées éducatives le sont un peu plus : apprentissage du respect, tant dans l'utilisation du réseau que dans l'expression, découverte des autres. Il y a là des éléments éducatifs importants qui concernent aussi bien le comportement citoyen que la responsabilité individuelle, même si ces deux éléments sont difficilement dissociables. Il devrait y avoir également des retombées en matière de comportement de groupe.

Comme avec le courrier électronique, les logiques d'apprentissage sont souvent inversées. On travaille plus à partir de la méconnaissance et de la complémentarité, (erreurs commises, correction) qu'à partir de la restitution du savoir sur des questions précises. On est dans des logiques plus floues et qui reposent moins sur la notion de certitude. On doit en tirer la leçon que l'incertain peut être (doit être) accompagné d'une démarche intellectuelle rigoureuse, que l'erreur et l'incertitude ne sont pas de même nature. Le monde complexe des communications fait apparaître de nouvelles logiques et l'enseignement ne peut plus se limiter aujourd'hui aux approches traditionnelles de la simple transmission des connaissances, sous peine d'être de plus en plus coupé de la réalité vécue par les élèves.

Les pages sur la toile

C'est avec le courrier électronique le moyen de communication le plus utilisé aujourd'hui sur internet. Les pages permettent, en effet, un affichage et une utilisation distante des ressources, et constituent un lieu privilégié d'échanges et de travail en collaboration.

La mise en ligne de ressources ou de travaux communs est déjà une formation importante à la lecture, à l'écriture, à la mise en page et à la mise en forme qui peut se faire « à distance ». On notera qu'il n'est plus nécessaire (quoique souhaitable, même si le langage XML le remplace progressivement) de connaître le langage HTML pour mettre les ressources en ligne. Cependant, dans le cas de la production de pages pour la toile, une maîtrise minimale des outils d'internet, en particulier celle des logiciels, devient rapidement une nécessité. La concurrence entre sites entraîne une démarche de qualité souvent vérifiée.

Les sites sur la toile ont d'autres effets sur les enseignements. La coopération entre les enseignants y est réelle et en constants progrès. Certains sites, entretenus par des enseignants passionnés, sont remarquables et mis à la disposition de la communauté enseignante dans un réel souci éducatif. Ils constituent souvent, avec les sites officiels (ministères, académies, inspections

académiques, établissements publics, etc.), des sources d'informations distantes, utiles et utilisées.

On commence, par ailleurs, à trouver des « cours en ligne » de qualité, même si certains en sont restés à la mise en ligne de pages non interactives, simples copies de pages de cours sur papier. Il paraît évident que là ne réside pas l'avenir de l'utilisation d'internet pour l'enseignement à distance. Ce dernier demande un effort important dans la qualité des présentations et ne peut être envisagé sans une maîtrise minimale de l'écriture de pages internet utilisant les techniques récentes d'affichage des images, de la vidéo ou de la musique. Ce sont souvent les élèves qui préparent les notes de cours qui sont corrigées par le professeur avant d'être mises en ligne comme cela a pu être vérifié dans certaines disciplines (mathématiques, physique et chimie, français, sciences économiques et sociales, sciences de la vie et de la Terre, etc.). Par contre, semble-t-il, il n'y a pratiquement pas d'expérience, d'utilisation des techniques « de personne à personne » (*peer to peer* pour les Anglo-Saxons).

Les éléments positifs de l'enseignement hybride

Dans plusieurs académies, des dispositifs originaux ont été mis en place afin de permettre une diversification de l'offre d'étude des langues moins enseignées, dans certains bassins de formation où les options ne peuvent être réalisées en enseignement présentiel.

Des expériences fructueuses sont effectuées par la visioconférence point à point entre un professeur et un établissement distant, avec l'appui d'un manuel scolaire, parfois d'un cédérom réalisé à cet effet et l'apport d'internet ou de la télécopie pour la transmission de documents papier utiles au travail personnel et à l'évaluation écrite. Il est prévu, par ailleurs, de corriger en ligne les devoirs des élèves.

La période de révision des examens montre une forte augmentation du nombre de visiteurs des sites institutionnels ou privés, avec un recours accentué aux différents services proposés, souvent d'ailleurs par des sites privés, (certains sites offrent même une « mise en forme pour passer l'examen »). Il est donc indispensable que le service public d'éducation se penche sur ce problème et incorpore dans ses offres ce type de demande fortement exprimé par le comportement du public, plutôt que de laisser ces thèmes au seul secteur privé. Les sites traitant de l'orientation (ONISEP, CNED) sont également très consultés durant ces périodes. Entre le mois de mai et le mois de juin de la présente année, une société de mesure d'audience indique que le nombre d'internautes qui ont visité un site lié à l'éducation depuis leur

domicile s'est accru de 18 % et que plus de cent mille internautes ont visité les pages relatives à l'orientation du site du ministère même de l'éducation nationale. Dans cette perspective, il est donc souhaitable que les établissements scolaires, en particulier les lycées professionnels, intègrent dans leur projet d'établissement un volet relatif à l'orientation des élèves (différent de leur affectation) et mettent en place des services et des aides en ligne en la matière. Les directions régionales de l'ONISEP peuvent aider pour le contrôle de la pertinence des informations mises en lignes.

La participation des écoles et des établissements français aux projets européens implique un travail « communautaire » qui peut souvent être assimilé à de l'enseignement hybride. Dans ce cas, le bénéfice retiré par les élèves se situe au niveau de la connaissance des autres pays de la communauté, de l'apprentissage des langues et des contacts pour des séjours ultérieurs dans un des pays de l'Union européenne. Il revient à l'institution d'accompagner ces démarches qui ne devraient pas rester au niveau des initiatives individuelles ou locales, de même que les projets qui favorisent le travail avec des établissements scolaires de pays n'appartenant pas à l'Union, notamment avec les pays francophones (Canada, pays d'Afrique, etc.). L'enseignement professionnel, pour sa part, utilise aussi le concours de l'enseignement à distance dans de nombreuses circonstances et nombre de lycées professionnels ont mis en place des sites sur lesquels peuvent intervenir les professionnels employeurs potentiels des élèves, favorisant ainsi les contacts avec les entreprises. Par ailleurs, les élèves peuvent également recevoir grâce à la visioconférence des formations accélérées en langues vivantes afin de préparer des stages en entreprise à l'étranger.

Les services d'aides en ligne, synchrones ou asynchrones, et les aides aux devoirs à la maison se multiplient, en même temps que se développent les associations d'enseignants en activité ou même à la retraite. Cependant tous ces services s'inscrivent dans des logiques de travail qui ne sont pas strictement celles du fonctionnement de l'école. Elles viennent en complément sans se substituer aux services existants. Il est néanmoins important que le service public les prenne en compte et ne laisse pas dans ce domaine d'importance le champ libre au seul secteur privé et payant, même si un projet d'aide aux devoirs entre le CNED et France Télécom est encore en suspens.

Les problèmes qui se posent, les écueils à éviter

À l'instar des problèmes posés par l'utilisation de technologies associées à la micro-informatique (cf. chapitre 3 du *Rapport de*

l'inspection générale de l'éducation nationale, année 2000, sur les technologies de l'information et de la communication), les problèmes posés par l'enseignement à distance sont d'autant plus évidents que la pédagogie n'a pas totalement intégré les possibilités offertes par les TICE, et l'usage de celles-ci se fraie un chemin hésitant entre de nombreuses contradictions. Les emplois du temps et à un degré moindre les programmes sont constitués à partir de séquences pédagogiques « classiques » dont l'une des conséquences se voit dans la difficulté pour trouver la souplesse indispensable.

L'utilisation des TICE à des fins éducatives demande un développement accru de l'esprit critique et du bon sens qui doivent s'appliquer constamment lors de l'utilisation de documents et de sources d'information dont la pertinence et la validité ne sont pas nécessairement évidentes. Elle renforce, de ce fait, la nécessité de connaissances de base minimales en matière de documentation, comme en matière de contenus disciplinaires.

On doit rappeler à cette occasion, combien sont importantes les questions liées non seulement à l'achat, mais aussi à la maintenance et au fonctionnement du matériel informatique qui doit être de type communicant. S'y ajoute dans le cas de l'enseignement à distance, la nécessité d'avoir des réseaux avec des débits convenables (en particulier pour la visioconférence), ce qui implique des contraintes matérielles supplémentaires qui peuvent s'avérer coûteuses et qui ne sont pas toujours faciles à résoudre en absence de personnel qualifié en matière de réseaux locaux et de leur maintenance. La maîtrise des logiciels de communication est également une contrainte supplémentaire qui demande un minimum de formation.

L'une des questions les plus difficiles à résoudre, à l'heure actuelle, en matière d'enseignement à distance, reste celle des modalités de contrôle et de certification. En effet, la distance reste un obstacle à la certitude de savoir qui est effectivement contrôlé. Si l'enseignement à distance est un réel avantage dans bien des cas, il reste soumis aux règles de l'évaluation et du contrôle, en particulier à celles des examens et concours qui sont la norme générale. Ces derniers exigent que l'identité du candidat puisse être vérifiée avec le maximum de fiabilité. Pour l'heure, seule la présence physique avec contrôle de l'identité constitue la preuve que c'est bien l'élève intéressé qui est évalué. Même la présence d'une caméra distante ne peut constituer une preuve dans le passage d'un examen à distance et par informatique. Il faut au moins au préalable que le contenu des disques durs ait été vérifié et que l'on soit sûr qu'il n'y a pas de communication « parasite » avec « l'extérieur » via le réseau ou un autre moyen de communication. Dans ce domaine, une réflexion approfondie reste plus que jamais nécessaire.

Par ailleurs l'utilisation de ressources distantes ou d'aides en ligne ne doit pas conduire l'élève à remplacer son travail personnel par celui de quelqu'un d'autre. Cette question est d'importance car elle implique aussi l'assimilation par les élèves d'un comportement citoyen. L'abolition de la distance ne doit pas s'accompagner de l'abandon de l'effort personnel ni de l'apparition de ce qui risquerait de ressembler à de la tricherie.

Ces questions ne sont évidemment pas propres à notre seul pays et se posent partout. Elles sont d'autant plus importantes que tendent à se développer des services privés payants d'enseignement à distance qui, d'une part, ont pour ambition de concurrencer à terme les services publics d'éducation sur un marché jugé important et qui, d'autre part, s'adressent à la partie la plus fortunée de la population, amplifiant ainsi les inégalités et risquant de transformer internet en un service pour « élites », ce qui n'était pas sa vocation première.

Une deuxième question tout aussi importante concernant l'enseignement hybride touche les emplois du temps. L'exemple de la visioconférence, a montré que l'enseignement à distance nécessite des conditions particulières qui ne sont pas celles de l'enseignement dit « classique ». Pour l'enseignement distant synchrone, elles se rapprochent beaucoup plus des conditions d'utilisation des nouvelles technologies. Il est donc indispensable que, dans l'élaboration des emplois du temps, ces données nouvelles soient prises en compte, de la même façon que les emplois du temps doivent donner la priorité, dans leur élaboration, aux activités physiques et sportives qui ont, en effet, leurs propres exigences en matière d'utilisation des équipements.

La partie distante de l'enseignement hybride peut sembler concerner davantage l'éducation aux valeurs citoyennes que l'enseignement des disciplines. Cependant, il y a de plus en plus d'exemples tendant à montrer le contraire. L'impression générale qui se dégage est que l'enseignement hybride permet de développer les conditions de la réussite personnelle plus que celles de la seule réussite scolaire. Il est néanmoins difficile de faire la part de chacune et l'absence de critères d'évaluation pour l'enseignement hybride peut conduire à terme à des situations paradoxales.

Alors qu'à l'évidence, les TICE représentent un potentiel important pour remédier à l'échec scolaire, la situation semble se développer à l'inverse de ce qui est souhaité : les bons élèves, et plus particulièrement ceux qui bénéficient de la possibilité d'utiliser les TICE à domicile progressent encore plus vite et le fossé avec les autres se creuse davantage. Pour de multiples raisons (matériels,

absence de formation des enseignants, scepticisme), l'individualisation de l'enseignement sous ses divers aspects que permet l'enseignement hybride n'est pas exploitée comme elle pourrait l'être.

Recommandations concernant l'enseignement hybride

Utilisation

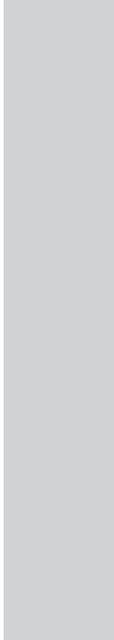
- Élaborer des indicateurs de réussite pour l'évaluation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement hybride.
- Développer des réseaux de service et d'appui pour favoriser et encourager la partie de travail à distance de l'enseignement hybride.
- Développer la mise en ligne de sujets, de conseils, de tutorat.

Formation

- Encourager le développement de la recherche sur l'enseignement à distance.
- Former les enseignants à des pédagogies intégrant l'enseignement hybride, dans le cadre de leur formation initiale et de leur formation continue.
- Contrôler, dans le cadre des concours de recrutement, les connaissances des enseignants en matière d'utilisation des TICE à des fins éducatives et d'enseignement hybride.

Matériel

- Prévoir dans les achats de matériels les possibilités d'enseignement hybride.
- Développer des actions expérimentales utilisant les possibilités les plus récentes en matière de TICE.
- Développer l'évaluation de l'ensemble des projets, évaluer les coûts et généraliser ceux qui sont les plus pertinents.



DEUXIÈME PARTIE

Évaluation de l'enseignement dans une académie



L'évaluation de l'enseignement à l'échelon d'une unité géographique

L'inspection générale de l'éducation nationale mène régulièrement de nombreux travaux en association avec d'autres inspections générales et en particulier avec l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ; à titre d'illustration, on citera les évaluations d'un échantillon de lycées, de lycées professionnels et de collèges ¹ ou le rapport sur les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire ². Lors de ces travaux communs, chaque inspection générale apporte ses compétences propres, son expertise, notamment en matière d'appréciation du fonctionnement et de l'efficacité du système d'éducation.

Conformément à leur programme de travail 1999-2000, arrêté par les ministres, les deux inspections générales ont conduit conjointement l'évaluation de l'enseignement dans deux académies. Cette demande s'inscrit dans la poursuite du travail engagé l'année précédente, qui les avait conduites à élaborer en commun une méthode d'évaluation de l'enseignement à l'échelon d'une unité géographique.

L'année 1998-1999 fut essentiellement destinée à cerner le champ des questions à aborder, à formuler les règles de l'investigation, à élaborer et à tester dans deux académies volontaires la méthode d'enquête adaptée à ce type de travail nouveau pour les inspections générales : elle fut celle du « prototype ». Il importait, en 1999-2000, à l'occasion de l'évaluation des académies de Rennes et de Limoges de passer à une phase que l'on pourrait qualifier de « pré-série » afin de valider la pertinence de la méthode élaborée.

1. En 1989-1990, évaluation de 88 lycées ; en 1990-1991, évaluation de 88 lycées professionnels ; en 1991-1992, évaluation de 91 collèges.

2. Catherine Moisan, Jacky Simon – septembre 1997.

Il s'agit donc des deux premiers rapports témoignant de l'intérêt de ce type d'évaluation globale et devant contribuer aux ajustements méthodologiques préalables à sa généralisation.

Pourquoi évaluer l'enseignement dans une académie ?

Une nouvelle approche qui intègre les transformations de l'organisation du système d'éducation

Tenir compte des évolutions majeures

Au cours des deux dernières décennies l'organisation du système d'éducation a connu des transformations majeures.

■ *La déconcentration*

La déconcentration commencée dès les années 70 et l'affirmation de l'autonomie pédagogique concrétisée par l'obligation faite aux écoles, collèges et lycées de se doter de projets ont progressivement modifié le mode de relation entre l'administration centrale et les services déconcentrés.

■ *La décentralisation*

Depuis le début des années 80, la décentralisation a remis en question les traditions d'uniformité qui prévalaient dans la plupart des établissements de l'éducation nationale.

■ *La contractualisation*

La contractualisation, enfin, engagée depuis peu entre l'administration centrale et les académies et aux termes de laquelle « le dialogue entre l'administration centrale et les académies sera désormais fondé sur le projet académique. Ce projet [...] établi par le recteur, [...] fera l'objet d'échanges avec l'administration centrale ; il sera la base d'un contrat qui liera désormais le ministère à l'académie. »¹

Ainsi, peu à peu s'est imposée l'idée que, pour atteindre les objectifs nationaux, chaque niveau du système d'éducation doit disposer d'une certaine capacité d'initiative, d'une autonomie pédagogique et éducative.

Accompagner ces évolutions

■ *Éviter la dispersion, voire les dérives*

Mais il est également apparu que ces évolutions doivent être accompagnées pour éviter la dispersion, voire les dérives. Les divers échelons hiérarchiques et les établissements scolaires disposent de larges espaces d'initiative. Usant de cette marge de manœuvre, les académies, les départements, les circonscriptions ou les établissements scolaires développent des politiques qui s'emboîtent plus ou moins bien et ont une forte réalité, même si elles restent souvent implicites et ne sont pas toujours formalisées dans un projet partagé par l'ensemble des acteurs.

Pour éviter que ne s'installent ainsi des disparités supplémentaires entre les académies, les départements et les établissements, des évaluations régulières de ces politiques sont des outils de régulation nécessaires pour maintenir la cohérence nationale.

■ *Développer un pilotage pédagogique et éducatif plus efficace*

L'autonomie des différentes unités du système d'éducation doit pour gagner en efficacité, s'accompagner du renforcement parallèle d'un pilotage recentré sur les objectifs pédagogiques et éducatifs à tous les niveaux : pilotage des établissements par les académies, pilotage des académies par le niveau central.

La notion de pilotage est assez étrangère à celle de contrôle *a priori* qui est le plus souvent pratiqué dans notre système : elle implique un suivi des unités et des évaluations régulières pour analyser les conséquences, en termes de résultats sur les élèves, des politiques menées, des moyens consacrés et des pratiques mises en œuvre.

Développer une information utile

L'objectif premier est d'apporter au ministre des informations sur le fonctionnement des académies et sur la traduction dans les réalités locales des politiques engagées. En même temps, ces informations peuvent aussi apporter au niveau central comme au niveau académique des éléments susceptibles d'infléchir ou de conforter le pilotage.

■ *Au niveau central, mieux connaître pour mieux dialoguer*

Cette connaissance supplémentaire de la situation des académies correspond à un besoin pour les services centraux de mieux connaître pour mieux dialoguer. La contractualisation doit pouvoir s'appuyer sur une analyse approfondie des académies. Une meilleure connaissance des réalités de terrain et de la façon dont les

impulsions nationales font système dans les académies peut également éclairer les directions de l'administration centrale et les amener à infléchir leurs objectifs et à améliorer leurs méthodes.

■ *Au niveau local, mieux connaître pour mieux décider*

L'évaluation vise aussi à aider les responsables locaux à mieux connaître pour mieux décider, et fonder leur politique sur une analyse externe de la situation. Elle peut, en particulier, apporter aux recteurs des éléments objectifs, complémentaires de l'information dont ils disposent.

Que signifie l'évaluation de l'enseignement dans une académie ?

Par évaluation de l'enseignement, on entend non seulement l'analyse des diverses pratiques pédagogiques, mais encore celle du cadre dans lequel s'inscrivent les enseignements, qui résulte d'interactions multiples. Il s'agit donc d'une étude de système.

L'étude de l'état des disciplines dans chaque académie est constitutive de la recherche ; à ce titre, l'apport de l'inspection générale de l'éducation nationale, en particulier le rôle des inspecteurs généraux membres du collège académique et celui des IA-IPR de discipline de l'académie, est essentiel ; cette étude est un élément nécessaire à la compréhension des résultats.

Cependant, la compréhension des résultats, les raisons des faits observés, l'explication des constats conduisent à s'interroger plus largement sur l'ensemble des processus mis en œuvre dans l'académie. Il s'agit donc de rechercher ce qui concourt à produire les résultats des élèves, tout ce qui contribue à expliquer la qualité de leurs apprentissages : ce qui se passe dans les classes est évidemment essentiel, mais prend place dans un ensemble plus large incluant, par exemple, les politiques d'orientation des élèves, d'élaboration de la carte des formations, de gestion des enseignants, de formation continue, etc., comme le contexte sociologique dans lequel s'inscrivent les établissements.

Dépasser la lecture habituelle des résultats

■ *De l'analyse des résultats...*

On dispose aujourd'hui, grâce aux travaux de la direction de la programmation et du développement (DPD), de nombreux instruments qui permettent de se faire une idée assez précise des résultats observés et attendus aux différents niveaux d'enseignement. On peut en analyser les évolutions dans le temps et les situer par

rapport aux autres académies, repérer les disparités au sein d'une académie que masquent les résultats d'ensemble.

Cette analyse des résultats constitue un point de départ : elle permet de faire apparaître des réussites ou des faiblesses et de dégager les premiers éléments d'une problématique. L'évaluation ne saurait pour autant se limiter à mesurer les résultats obtenus par les élèves en les rapportant aux caractéristiques de la population et en tenant compte des diverses contraintes qui s'imposent à l'académie.

■ ... à l'analyse d'un fonctionnement global

Sous peine de vouloir faire passer toutes les académies sous la même toise, on ne peut se contenter de les situer par rapport aux moyennes nationales, ni même par rapport aux objectifs quantitatifs que la loi assigne à l'École. Il faut donc s'efforcer d'évaluer de quelle façon elles préparent les jeunes à une bonne insertion sociale et professionnelle, et, dans un premier temps, comment elles les préparent à des études ultérieures ou à une première insertion.

Chercher des pistes pour favoriser les améliorations nécessaires conduit à analyser le fonctionnement global de l'académie, à expliciter des choix souvent implicites, à s'attacher à repérer les diverses logiques en œuvre et à mettre en lumière les synergies, les cohérences ou les incohérences.

Rechercher ce qui contribue à produire les résultats des élèves

Il s'agit, au-delà de l'étude d'indicateurs de résultats ou la description d'une politique donnée, de rapprocher les résultats de la façon dont ils sont produits par des procédures d'enseignement et de pilotage pour mettre en évidence la réalité de l'académie.

Des académies proches par leurs caractéristiques socio-économiques peuvent obtenir des résultats fort différents. Un « effet académie », s'il existe, comme il existe un « effet établissement », tient au pilotage exercé aux différents niveaux, à la qualité des relations humaines, à l'engagement des personnes, à la façon dont les diverses actions s'articulent, à l'histoire et aux traditions régionales, etc. Une académie est ainsi beaucoup plus – ou parfois moins – que la somme des actions des personnels ; c'est la cohérence de l'ensemble qui en fait la force.

Plutôt que de décrire le fonctionnement de l'académie dans tous ses aspects, il convient de faire apparaître les cohérences des logiques en œuvre, de cerner les dynamiques et les lignes de force et de dégager les atouts comme les difficultés, de façon à mettre en évidence des leviers d'action possibles.

La méthode

Les outils

Le champ d'observation

Les éléments du champ d'information sur lesquels portent les investigations sont de trois ordres :

- les performances, rapportées à des référents nationaux et dont l'évolution dans le temps est prise en compte ;
- les éléments qui concourent à produire ces performances, c'est-à-dire l'offre de formation, les personnels, la prise en charge des élèves ;
- le management général du système, en d'autres termes, le pilotage aux différents niveaux de responsabilité, les relations avec les partenaires.

Sans être toutefois exhaustif, ce champ est vaste, mais ce n'est qu'après une large analyse préalable des principales données de l'académie qu'on peut envisager de le réduire aux points sur lesquels il est utile de faire porter prioritairement l'investigation.

Une liste d'indicateurs

Chaque item figurant dans le champ d'observation est décliné en une liste d'éléments observables visant à caractériser la situation de l'académie sur ce point : les indicateurs. Les indicateurs répondent à la question : « À quoi le voit-on ? » S'ils ne sont pas toujours quantifiables, ils doivent cependant être observables. Cette traduction rigoureuse en faits objectifs et s'imposant à tous, permet d'éviter le risque de caractère impressionniste et aléatoire des conclusions de l'évaluateur et renforce la fiabilité des analyses, garantie par ailleurs par l'implication de nombreux évaluateurs et le croisement constant de leurs regards.

L'utilisation des indicateurs nécessite quelques précautions. Chaque indicateur n'apporte en lui-même que peu de sens ; c'est la mise en relation de plusieurs d'entre eux qui permet d'approcher la portée d'une politique académique. L'utilisation d'indicateurs nombreux permet de mieux cerner la réalité qui est par nature complexe.

Le recueil des informations

Les informations nécessaires sont extraites de documents nationaux et académiques, de visites, d'entretiens individuels ou collectifs et enfin de quelques études de cas. Provenant de sources multiples, elles sont systématiquement réorganisées.

Une analyse préalable sur dossier

L'analyse préalable prenant appui sur les documents disponibles aux niveaux national et académique permet de mettre en évidence les principales caractéristiques de l'académie.

Des visites ciblées

Ces visites « de terrain », dans les écoles, les circonscriptions du premier degré, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique, les lycées professionnels, s'attachent notamment à observer ce qui se passe aux points sensibles de la scolarité :

– pour le premier degré, le cours élémentaire 1^{re} année, niveau où peuvent s'analyser les difficultés qui se font jour ainsi que le traitement apporté (poursuite de l'apprentissage de la lecture au sein de la classe avec le maître, actions de soutien, intervention du réseau d'aides coordonnée ou non avec l'action du maître) ;

– pour le collège, l'acquisition de méthodes d'apprentissage et l'organisation du travail personnel, par exemple à l'occasion des études dirigées de sixième, la prise en compte de la diversité des élèves à travers notamment les principes de composition des divisions ; la mise en œuvre des réformes pédagogiques, le soutien, l'aide aux devoirs ; la prise en compte de la grande difficulté scolaire dans les dispositifs dérogatoires (sections d'enseignement général et professionnel adapté, quatrièmes d'aide et de soutien, troisièmes d'insertion ou classes relais notamment) ;

– pour les lycées, la fonction de détermination de la classe de seconde, d'accueil de la seconde professionnelle ; les dispositifs de différenciation pédagogique, les travaux personnels encadrés, les projets professionnels pluridisciplinaires ; le rôle joué par les options et spécialités en première et terminale ; l'exploitation des stages et périodes de formation en entreprise, le rôle de la vie scolaire dans l'adaptation ; l'éducation à la citoyenneté.

Des entretiens multiples

Des entretiens menés avec les responsables de l'académie, des services, avec les parents d'élèves, les élèves, les personnels, leurs représentants ainsi que les partenaires habituels de l'école (collectivités territoriales, services de l'État, partenaires économiques, etc.) complètent la somme des informations qui ne prennent sens qu'à travers le croisement des différentes données.

La démarche

La procédure d'évaluation retenue associe ensuite plusieurs phases de travail dont les résultats sont confrontés les uns aux autres, de

façon à mettre en évidence les lignes de force, les tendances dominantes, pour cerner ce qui concourt aux résultats des élèves.

Une démarche sans ambiguïté

Évaluer l'enseignement dans une académie ne revient pas à évaluer la politique académique du moment : le fonctionnement d'une académie est lui-même inscrit dans une durée, dans une histoire, en rechercher le sens conduit à confronter les éléments nombreux qui y participent.

L'aspect systémique de l'enquête permet de décrire le cadre dans lequel s'exerce l'action de chacun, de prendre en compte les interactions, mais ne permet pas d'isoler l'action de tel ou tel acteur : les phénomènes en jeu sont complexes et difficiles à saisir ; le rôle des acteurs est délicat et il n'appartient pas à l'évaluateur de se poser en censeur, mais de repérer des éléments qui peuvent constituer des leviers pour l'action. Néanmoins, si l'évaluation de l'enseignement ne doit pas être confondue avec une évaluation de personnel, elle peut fournir une base pour orienter la mission des différents responsables et constitue un point de départ pour le dialogue entre l'académie et le niveau central.

Une démarche associant l'académie, mais conduite par les seules inspections générales

Pour atteindre ses objectifs, cette évaluation doit nécessairement prendre une forme participative et donner lieu à un rapport sur lequel l'académie est appelée à faire connaître ses observations. Pour autant, ce travail est conduit par les seules inspections générales hors la présence d'un observateur permanent de l'académie : il est indispensable de séparer précisément la responsabilité de l'action de celle de l'évaluation et donc d'écarter de l'équipe des évaluateurs toute personne impliquée de près dans le fonctionnement de l'académie.

La mise en œuvre de la méthode dans les académies de Limoges et de Rennes

La méthode validée dans ses principes

Les études conduites au cours de l'année 1999-2000 dans les académies de Limoges et de Rennes, par deux équipes restreintes copilotées par un inspecteur général de l'éducation nationale et un

inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, ont appliqué dans ses grandes lignes la méthode élaborée l'année précédente, qui s'est ainsi trouvée validée dans ses principes, tout en procédant à quelques choix tenant, soit aux caractéristiques de l'académie, soit à des ajustements qui ont paru pertinents aux équipes d'inspecteurs.

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

Le choix des établissements secondaires et des circonscriptions primaires visités a visé à couvrir l'ensemble des départements, à prendre en compte les différents types d'établissements ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie. Les inspecteurs se sont attachés notamment à retenir des établissements aux performances variées, lesquelles ont été appréciées en fonction de leur réussite globale dans ces académies.

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

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

Des précautions, des adaptations à prévoir

Pour les études à venir, des précautions seront néanmoins à prendre et des adaptations et des améliorations à prévoir, notamment dans le domaine statistique, source de plusieurs problèmes. Faute de toujours maîtriser ces difficultés, plutôt que de gommer ces rugosités, il paraît plus opportun de les repérer et de les signaler comme les marques d'un travail à poursuivre.

Des améliorations nécessaires dans le domaine statistique

■ *Des interrogations quant à la fiabilité des statistiques*

Toutes les données que les deux missions ont voulu exploiter n'ont pas toujours la fiabilité souhaitée ou ne sont pas suffisamment actualisées. Cela vaut d'abord pour toutes celles qui conduisent à sortir de la sphère du système scolaire pour toucher, par exemple, à l'articulation avec le monde du travail et de l'emploi, ou aux réalités économiques et sociales. Certitudes et incertitudes semblent parfois se côtoyer dans le domaine statistique.

■ *Des difficultés d'interprétation*

Qui plus est, des informations qui paraissent cohérentes chacune en son ordre, deviennent souvent problématiques dès qu'on cherche à déterminer comment elles peuvent faire système ; ce type d'obstacle a été rencontré plus d'une fois au cours des missions. Difficulté d'interprétation de statistiques souvent très techniques ? Incohérence des domaines de référence des différentes enquêtes ? Ces deux hypothèses sont probablement à retenir. Elles invitent à des travaux complémentaires.

Des limites dans le domaine pédagogique

Dans le domaine pédagogique, la qualité des enseignements disciplinaires et interdisciplinaires se révèle difficile à évaluer à l'échelle d'une académie. Analyser l'état de l'enseignement d'une discipline dans une académie est une démarche nouvelle. Observer quels en sont les points forts et quels en sont les faiblesses et donc les stratégies à mettre en place pour en améliorer le fonctionnement est complexe, car les pratiques enseignantes sont aussi diverses que les classes. Observer et analyser la réalité du pilotage académique de chaque discipline, le degré de cohérence entre le pilotage des différentes disciplines, observer si les pratiques pédagogiques favorisent la progression de chaque élève ou se révèlent de fait porteuses d'exclusion, nécessitent la poursuite de la réflexion.

Ainsi, les observations faites sur un échantillon d'établissements et de circonscriptions ne sauraient sans doute être immédiatement généralisées à l'ensemble du fonctionnement d'une académie. Ainsi pour ce qui touche au domaine pédagogique, en dépit d'un croisement avec les observations des inspecteurs territoriaux, il s'agit surtout de décrire de grandes tendances, évidemment toujours susceptibles d'être infirmées localement.

Des précautions de lecture

Des précautions de lecture s'imposent, car pour volumineux qu'ils soient, les rapports peuvent paraître lacunaires. Certes, comme le souligne l'un d'entre eux, « bien des aspects du fonctionnement de l'académie ne sont pas abordés, nombre de secteurs ne donnent pas lieu à des observations ou à des commentaires », mais ce type d'étude ne recherche pas à tout prix l'exhaustivité mais plutôt à se concentrer sur quelques problématiques essentielles de l'académie observée. L'objectif d'une telle mission n'est pas de faire une « somme », de répéter ou de récapituler les autres travaux que les inspections générales assurent tout au long de l'année dans l'académie, mais d'alerter sur quelques questions cruciales.

Conclusions et propositions relatives aux académies de Limoges et de Rennes

L'enseignement dans l'académie de Limoges

La conclusion et les propositions contenues dans le rapport établi par les deux inspections générales sont reprises ici dans leur intégralité.

Conclusion

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

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

importante parvient en classe terminale et l'académie obtient ainsi sur ces deux points des résultats qui sont parmi les meilleurs.

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

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

Les résultats scolaires obtenus le sont au prix de modalités contestables de prise en charge des élèves : l'académie, avec des différences entre les départements, se caractérise par une propension marquée à identifier les difficultés plus qu'à les prévenir ou les traiter. Elle fait montre d'une grande rapidité à distribuer les élèves dans les structures qui paraissent les mieux adaptées. Elle fait ainsi accomplir à trop d'élèves des parcours longs et compliqués, associant des redoublements en nombre élevé, l'utilisation de tous les dispositifs possibles qui permettent de prendre en charge les difficultés des élèves hors des classes ordinaires et une orientation précoce dans l'enseignement professionnel. Il en résulte une accumulation de retards, des sorties vers la vie active sans une formation préparant à l'insertion professionnelle, par exemple avec un baccalauréat technologique tertiaire, comme une arrivée tardive dans l'enseignement supérieur et des poursuites d'études malaisées.

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

La lecture des diverses réformes intervenues dans les écoles, collèges et lycées depuis la loi de 1989 demeure généralement formelle. La gestion de la pédagogie prévaut sur la réflexion pédagogique et didactique : on met en place les structures pédagogiques

demandées ou proposées, mais on utilise des approches didactiques inchangées, reprenant les mêmes procédures quelle que soit l'organisation retenue, comme si la structure suffisait à résoudre les difficultés. Cet état de choses n'est pas propre à l'académie de Limoges. Mais, plus qu'ailleurs, semble-t-il, l'orientation tend à être le remède à un défaut de prise en charge pédagogique préalable. Bien évidemment dans ce contexte, la réflexion sur ce que pourrait être une éducation à l'orientation demeure embryonnaire et la majorité des établissements ne porte guère d'intérêt à l'élaboration par les élèves d'un projet de formation.

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

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

Propositions

À l'attention de l'administration centrale

- Clarifier l'organisation des académies : lever les confusions résultant de la coexistence d'une répartition des compétences définie par voie réglementaire et de nouveaux modes de gestion qui

modifient de fait implicitement cette répartition ; préciser le rôle des bassins d'éducation et de formation ; préciser à nouveau les compétences de l'IUFM et du recteur dans l'élaboration des plans de formation continue.

- Assurer la continuité du pilotage académique, en évitant le départ simultané de plusieurs responsables jouant un rôle central dans ce pilotage.

- Dans les réformes et rénovations engagées, expliciter davantage les priorités pédagogiques et les finalités des dispositions arrêtées de façon à rendre plus nettement perceptibles les évolutions attendues des enseignants dans leurs pratiques et aider ces derniers à dépasser une lecture formelle ou instrumentale des demandes qui leur sont faites.

- Définir des stratégies intermédiaires venant à l'appui de ces réformes et mobiliser à cette fin les différents cadres à tous les niveaux (central, académique, départemental, local), et notamment les corps d'inspection pédagogique.

- Clarifier et homogénéiser les données de résultats, notamment concernant les taux d'accès ; préciser le degré de fiabilité de ce type de données.

- Organiser un suivi systématique des différents dispositifs de scolarisation des élèves de l'âge du collège : sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), dispositifs d'aide et de soutien ; troisième d'insertion ; classes relais ; classes implantées en lycée professionnel.

- Centrer la contractualisation avec l'académie de Limoges sur l'évolution de la carte des formations et sur les parcours proposés aux élèves ; soutenir l'action des autorités académiques sur les axes ainsi définis.

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

- Confirmer la validité de la stratégie académique et en poursuivre la mise en œuvre tout en lui apportant quelques infléchissements.

- Définir les actions réellement prioritaires, éviter les doublons dans l'activité des groupes, associer un cercle plus large aux réflexions académiques et simultanément recentrer les activités des cadres de l'académie sur leurs missions essentielles.

- Engager les inspecteurs territoriaux à s'impliquer davantage auprès des établissements dans la mise en œuvre pédagogique des réformes nationales comme de la stratégie académique et à faire remonter les observations qu'ils font sur le terrain.

- Favoriser le développement d'une culture de l'évaluation :
 - en incitant les équipes enseignantes à s'attacher à une évaluation de nature formative conduisant à mettre en évidence les acquis et à rechercher l'origine de l'erreur ;
 - en engageant les équipes d'écoles et d'établissement à évaluer le résultat des actions engagées et à fonder sur de telles analyses la mise à jour de leurs projets ;
 - en développant l'exploitation et l'utilisation des évaluations nationales, notamment en favorisant l'utilisation de l'évaluation de seconde dans la relation de proximité entre les collèges et les lycées ;
 - en étudiant les possibilités de traitement académique de l'évaluation de seconde pour donner aux établissements des éléments de référence ;
 - en faisant usage des résultats de l'ensemble de ces évaluations dans le pilotage, tout particulièrement dans celui des ZEP.

- En prenant appui sur les inspecteurs et sur les formateurs, engager les équipes enseignantes à s'inscrire chaque fois que cela est possible dans une perspective de prévention, d'analyse et de prise en charge des difficultés au sein des classes, au lieu de laisser prévaloir une logique de prise en charge par les seuls « spécialistes », membre de réseau d'aides, enseignant d'un dispositif spécifique, etc.

- Organiser une action résolue pour modifier l'approche de l'orientation dans l'académie : dans l'esprit de l'axe de la stratégie académique, vers une orientation active, développer l'éducation à l'orientation ; faire évoluer le fonctionnement des conseils de classes lorsqu'ils demeurent une simple instance de jugement ; conduire une action académique coordonnée sur les redoublements et l'orientation vers des dispositifs ou structures parallèles au collège.

- Accompagner cette action d'un travail de réflexion pédagogique et didactique :
 - développer une réflexion concernant la continuité des apprentissages et la diversification des pratiques à l'école primaire ;
 - renforcer les articulations entre les objectifs de la stratégie académique et les enseignements du second degré ;
 - impliquer les corps d'inspection et les formateurs (de formation initiale et continue) dans ce travail ; conforter les compétences des formateurs en ce domaine, notamment, pour ce qui concerne le premier degré, en incitant les équipes de formateurs de chaque département à mettre en commun leurs apports spécifiques ;

- Engager un suivi systématique des élèves inscrits dans un dispositif ou une structure particulière (quatrième d'aide et de

soutien, troisième d'insertion, SEGPA, quatrième et troisième implantées en lycée professionnel) de façon à s'assurer du bien fondé de l'orientation et de la qualité de l'apport pour les élèves de ces structures ; ne pas maintenir les structures qui se révéleraient ne pas constituer un bénéfice réel pour les élèves.

- Amener les établissements à remplir leur mission de suivi et d'insertion et notamment à suivre les élèves qui quittent l'établissement.

- Assurer un suivi des établissements ; développer le travail engagé dans l'audit des collèges ruraux en prenant appui sur l'expérience d'évaluation des établissements conduite dans d'autres académies, celle de Lille en particulier ; donner la priorité à l'évaluation sur le contrôle *a priori* des projets.

- Renforcer la politique déjà engagée de constitution de pôles de formation ; étudier avec la Région les modalités de révision du plan régional des formations en liaison avec les partenaires professionnels ; développer une approche globale de la carte des formations, en élargissant le raisonnement par filières à une réflexion plus globale.

- Engager l'élaboration d'un schéma pluriannuel visant à préciser les évolutions possibles du réseau scolaire du premier degré.

L'enseignement dans l'académie de Rennes

La conclusion et les propositions contenues dans le rapport établi par les deux inspections générales sont reprises ici dans leur intégralité.

Conclusion

Au moment de conclure, on n'entreprendra pas ici de résumer l'ensemble des points abordés.

La réussite de l'académie de Rennes est incontestable ; elle témoigne des effets positifs de la confiance que la société bretonne accorde à l'école : le système d'éducation ne fonctionne jamais sans doute mieux que lorsqu'on lui fait crédit.

Pour autant, des améliorations sont possibles : la réussite globale de l'académie recouvre parfois des difficultés individuelles et des disparités locales. Et surtout, des anticipations sont nécessaires. L'évolution des politiques nationales, les transformations de la

société et de l'économie bretonnes, obligent à préparer l'école à des situations et parfois à des difficultés nouvelles, dont apparaissent les premiers signes.

Afin de se maintenir au niveau de réussite qui est le sien, l'académie de Rennes doit donc évoluer, notamment pour dépasser un cloisonnement, historiquement fortement marqué, entre les différents niveaux d'enseignement et de gestion du système scolaire : primaire, collège, lycées.

La mise en œuvre d'un nouveau projet académique et la mise en place des bassins participent des adaptations souhaitables. De nouvelles méthodes de travail se dessinent, qui demanderont des réorganisations des modes de fonctionnement, notamment au sein des services du rectorat, parfois réticents ou mal préparés à des logiques différentes de celles qu'ils ont connues.

Dans ce cadre, il semble possible à la mission de souligner certaines priorités, et de poser certaines questions, qui pour plusieurs d'entre elles renvoient à des débats en cours sur le pilotage national du système. Elles ont été évoquées tout au long de ce rapport : on se contentera donc de les reprendre ici succinctement.

Des priorités pour un programme de travail de l'académie de Rennes

- Par-delà les indicateurs académiques ou départementaux, développer et préciser l'analyse des situations locales : cela pourrait être l'un des rôles de la politique de bassins.
- Renforcer l'intégration du premier degré dans le projet académique.
 - Préparer les enseignants à mieux prendre en compte les élèves en difficulté, et à accueillir un public qui va sans doute devenir de plus en plus hétérogène. Cela passe notamment par une relance de la formation continue des personnels.
 - Favoriser l'évolution des collèges, à la fois en termes de gestion des flux d'élèves par rapport au lycée professionnel, et en termes de pratiques pédagogiques.
 - Rechercher une connaissance plus précise des sorties sans qualification et des flux entre les différents systèmes de formation ainsi que des besoins de formation.
 - Rechercher une meilleure coordination des formations professionnelles, au sein des dispositifs dépendant de l'éducation nationale, mais aussi avec les autres dispositifs et avec la Région.

- Suivre attentivement l'évolution des flux et les pratiques d'orientation au sein des lycées généraux et technologiques.
- Clarifier les rôles respectifs du rectorat et des inspections académiques dans le cadre des bassins et dans la prise en charge des premier et second degrés.
- Prolonger le projet académique par un programme de travail, précisant les priorités et les calendriers de mise en œuvre retenus, et articulés avec le programme de travail académique des corps d'inspection.
- Développer la politique de prévention dans le domaine de la santé et de la vie scolaire.
- Accentuer les efforts de développement de la dimension internationale.

Des pistes de réflexion pour le pilotage du système d'éducation

L'examen de la situation de l'académie de Rennes fait apparaître des sujets de réflexion qui appellent souvent des réponses dans le cadre de la politique nationale, mais qui peuvent aussi apporter un éclairage original pour l'élaboration de celle-ci :

L'articulation collège-lycées

La situation de l'académie de Rennes est de ce point de vue profondément atypique. L'orientation vers le lycée professionnel s'y fait souvent plus tôt que dans les autres académies. Cependant, ce qui a pu apparaître un temps comme une voie alternative de réussite apparaît plutôt aujourd'hui comme un signe de difficulté. Au moment où des débats s'engagent autour de la question du collège unique et de l'avenir des classes technologiques, la situation rennaise pose de façon particulière la question de la diversification des voies de formation, et fait apparaître, si l'on ne se contente pas d'une analyse superficielle, le risque qu'il peut y avoir à inscrire trop tôt cette diversification dans des structures.

La relation entre déterminismes sociaux et réussite scolaire

Dans l'académie de Rennes, la qualité des résultats du système scolaire, selon les indicateurs habituellement utilisés, va bien au-delà de ce que permettrait d'attendre la situation socio-économique : constat encourageant en ce qu'il semble échapper au poids des

déterminismes. Mais en même temps, on peut s'interroger sur la façon dont les indicateurs mesurent cette situation socio-économique : l'académie de Rennes n'est-elle pas, de ce point de vue, plus favorisée qu'ils ne le font apparaître ? Il y a en tout cas une dimension « culturelle », évidemment difficile à quantifier, que les acteurs du système d'éducation, dans l'académie, perçoivent clairement comme particulièrement favorable. La « plus-value » apportée par le système est donc très difficile à apprécier, et les facteurs d'efficacité sont délicats à définir.

La pertinence et l'interprétation des outils statistiques

On l'a signalé dès l'introduction de ce rapport, le croisement des données montre que des précautions sont nécessaires dans l'utilisation des outils statistiques. Tel ou tel d'entre eux se révèle à l'examen fragile ; surtout, ils ne sont pas toujours cohérents entre eux, ni comparables avec ceux qui sont élaborés par d'autres acteurs que l'éducation nationale : il semble à la mission qu'il y a là un champ de réflexion pour la direction de la programmation et du développement et le Haut Conseil de l'Évaluation.

Le champ propre du projet académique

L'élaboration d'un projet académique permet une analyse en profondeur et une mobilisation des acteurs. Pour autant, l'expérience de Rennes, comme celle d'autres académies, montre que le rôle spécifique d'un projet académique, entre politique nationale et projets d'établissement (ou de bassin), ne va pas de soi. Le projet académique court le risque de n'apparaître que comme la déclinaison des priorités nationales, faiblement articulée avec les spécificités régionales, le projet d'établissement venant à son tour paraphraser le projet académique : logique descendante peu compatible avec une authentique démarche de projet. Il y a sans doute une réflexion à mener à ce sujet, à partir de la confrontation des expériences, pour préciser à la fois les bons niveaux d'élaboration des projets, et la nature de ceux-ci, en distinguant, par exemple, projet et programme de travail.

Les rôles respectifs des recteurs et des inspecteurs d'académie

L'évolution du rôle du collège, l'émergence des bassins, l'affirmation du pôle académique posent la question de la répartition des rôles et des domaines d'intervention entre le niveau académique et le niveau départemental. Comme beaucoup d'autres, l'académie de Rennes est encore marquée par des cloisonnements hérités du

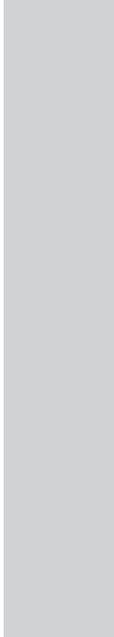
passé, qui font que le rectorat a du mal à prendre en compte le premier degré, ou qu'il est difficile de travailler sur l'articulation entre collèges et lycées. Les évolutions nécessaires des modes de pilotage entraînent des conséquences qui demandent une analyse nationale.

La relation avec l'enseignement privé

L'académie de Rennes est un lieu privilégié pour réfléchir aux relations entre les systèmes d'enseignement public et privé, relations qui hésitent entre concurrence (chacun des systèmes développant sa logique et son réseau en parallèle) et complémentarité (dans le domaine de l'offre des formations ou de l'émulation pédagogique).

Le pilotage de la formation professionnelle

L'académie de Rennes, de par la diversité des acteurs qui interviennent en ce domaine, pose avec une acuité particulière la question des rôles respectifs de chacun dans ce secteur, et en particulier celle des relations entre le rectorat, la région, les acteurs économiques. Une confrontation d'expériences au niveau national et une coordination au niveau de l'administration centrale paraissent souhaitables.



TROISIÈME PARTIE

Les missions à l'étranger



Panorama général

Conformément aux objectifs de la politique arrêtée par le ministre, l'inspection générale de l'éducation nationale se doit, de par sa vocation, d'apporter sa contribution à la présence et au rayonnement de notre pays à l'étranger et, dans l'esprit des missions qui fondent son action, elle remplit dans le domaine international, trois fonctions essentielles : une fonction de réflexion et d'analyse prospective, une fonction d'expertise, une fonction d'évaluation.

Elle participe ainsi, dans une double perspective d'ouverture du système français d'éducation sur l'étranger et de présence de la France dans la réflexion menée au plan international sur les problèmes d'éducation, à de nombreux congrès, séminaires, colloques internationaux et missions d'étude. Elle apporte en outre sa contribution à la diffusion de notre langue, de notre culture et de notre savoir-faire en matière d'éducation, par le biais notamment de l'expertise qu'elle met en œuvre au profit de pays étrangers, à la demande de ces pays eux-mêmes mais aussi à la demande des instances françaises chargées des relations avec l'extérieur ou encore d'institutions internationales. En même temps, enfin, conformément à une longue tradition, elle évalue le fonctionnement et la qualité de l'enseignement des établissements français à l'étranger et anime l'important réseau qu'ils constituent hors de nos frontières.

Les chiffres clés : près de 1 300 jours, consacrés à 170 missions, conduites dans 57 pays

L'inspection générale a ainsi réalisé au cours de l'année 1999-2000, 170 missions. Ces missions ont eu pour destination 57 pays et, même si leur répartition est inégale entre les continents, elles ont, outre l'Europe, concerné l'Afrique, l'Asie et le continent américain. Intéressant la totalité des disciplines et des spécialités, elles ont nécessité l'intervention de 95 inspecteurs généraux dont plus du quart d'entre eux a effectué au moins trois déplacements à l'étranger.

À ces 170 missions ont directement été consacrées 1 276 journées, ce qui représente, si l'on considère qu'il faut y ajouter un temps au moins équivalent pour assurer la préparation de chaque mission et en assurer ensuite l'exploitation (rapports, élaboration de propositions ou de projets, production de documents, etc.), un volume d'activité de l'ordre de 2 500 jours, correspondant, *grosso modo*, au travail à plein temps d'une douzaine d'inspecteurs généraux.

Les principales caractéristiques

Un niveau d'activité équivalent à celui de l'année 1998-1999

Quantitativement, l'activité déployée par l'inspection générale de l'éducation nationale hors de nos frontières, que ce soit au profit de pays étrangers, dans le cadre d'échanges avec des organisations ou des institutions internationales, ou en direction des établissements français à l'étranger, s'est située en 1999-2000 à un niveau comparable à celui de l'année précédente qui avait vu la réalisation de 172 missions, d'une durée totale de 1 200 jours, réalisées dans 55 pays.

Mais cette apparente stabilité ne doit pas cacher un certain nombre d'évolutions quant aux destinations, aux objectifs ou aux contenus de ces missions : celles-ci ont, certes, répondu encore prioritairement à des demandes d'expertise et de transfert de savoir-faire au bénéfice de pays étrangers, mais elles ont été aussi marquées, comme on le verra plus loin, par un effort accru en direction de certains de ces pays ou par la volonté de renouveler l'esprit dans lequel elles étaient engagées et menées ; et la part respective consacrée aux différents types d'interventions a nettement évolué d'une année sur l'autre.

Le rééquilibrage des différents types de missions

Si l'on se réfère à l'objet principal de chacune d'entre elles, les missions réalisées en 1999-2000, se sont réparties entre les trois grands axes d'intervention identifiés plus haut, de la manière suivante :

- 42 missions ont été effectuées au titre de la contribution de l'inspection générale à la réflexion conduite au niveau international sur les systèmes d'éducation ; à ce chiffre en augmentation notable par

rapport à l'année précédente (33 missions) correspondent 234 journées passées hors de nos frontières ;

– 55 missions auxquelles ont été consacrées 408 journées, ont eu pour objet l'évaluation des établissements, l'animation du réseau français à l'étranger et l'inspection des personnels ; chiffres également en augmentation sensible comparés aux 358 journées exigées par les 52 missions réalisées au cours de l'année 1998-1999 ;

– 73 missions d'expertise et de transfert de savoir-faire, enfin, d'une durée totale de 584 jours, ont été réalisées dans 34 pays ; activité qui avait, par contre, représenté 636 jours en 1998-1999, correspondant à un nombre nettement supérieur (87) d'interventions.

Si, cette année, la fonction d'expertise et de transfert de savoir-faire au profit des pays étrangers reste la plus importante et si ce sont, encore, les interventions de ce type qui ont le plus mobilisé les inspecteurs généraux, on assiste cependant à un net rééquilibrage des différents types de missions réalisées au titre du volet international des activités de l'inspection générale.

L'accent mis sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement français à l'étranger

L'inspection générale consacre, chaque année, une part importante des missions qu'elle réalise hors de nos frontières, à l'évaluation et à l'animation du réseau des établissements français à l'étranger. Ces établissements qui dispensent un enseignement conforme aux objectifs et aux programmes en vigueur en France et préparent les élèves aux examens français, scolarisent presque tous, aux côtés d'enfants de français expatriés, des enfants de ressortissants du pays d'implantation ou de pays tiers, attirés par la qualité de leur enseignement.

Eu égard à ces caractéristiques, il s'agit en particulier pour l'inspection générale, au travers de ses interventions, de garantir la conformité et la qualité de l'enseignement dispensé à l'étranger. Cette garantie fonde, d'une part, la réinsertion automatique des élèves dans d'autres établissements français, hors de France ou en France. C'est sur cette garantie que repose, d'autre part, la réputation des établissements qui jouent, de la sorte, un rôle fondamental dans le rayonnement de la France et le maintien ou le renforcement de la francophonie dans les pays partenaires.

L'évaluation de l'organisation et du fonctionnement d'un établissement en particulier, déjà homologué ou en vue de son homologation, l'évaluation de façon plus générale du réseau d'établissements d'un pays, ou encore l'évaluation de l'enseignement

d'une discipline dans les établissements français d'un pays donné, constituent donc, dans ce contexte, un objectif essentiel. L'année 1999-2000 marque, à cet égard, une évolution : évolution quantitative qu'exprime l'augmentation significative du temps consacré aux établissements français à l'étranger, évolution qualitative que traduit l'accent particulier mis sur la démarche d'évaluation globale ou transversale. Deux points, à cet égard, méritent d'être soulignés :

- 142 journées (soit plus d'une journée sur dix passées à l'étranger) ont été consacrées, à l'occasion de 18 missions, à ce type d'interventions ; elles ont permis d'observer l'organisation et le fonctionnement des établissements français de cinq pays, d'« auditer » des établissements en particulier dans quatre pays, ainsi que d'évaluer l'enseignement d'une discipline dans les établissements français de neuf pays ;
- à l'instar de la démarche d'évaluation engagée dans les académies, certaines de ces missions ont été réalisées conjointement par l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ; elles ont eu pour objet un établissement en particulier et trois réseaux locaux.

Des missions toujours largement tournées vers l'Europe et le continent africain

La répartition des missions par pays fait apparaître que 47 missions ont été réalisées dans les pays de l'Union européenne ; ce nombre (le plus important) doit cependant être relativisé dans la mesure où le temps correspondant à ces missions représente moins d'un cinquième du volume total de journées de mission.

Le lecteur gardera, en effet, présent à l'esprit en analysant la répartition des missions par grandes zones géographiques, la distinction qu'il convient de faire entre les missions elles-mêmes et le nombre de journées qui leur ont été consacrées. D'une manière générale, plus les destinations étaient éloignées, plus les missions ont été longues : le temps moyen d'une mission est ainsi de moins de 5 jours dans les pays de l'Union européenne, de 6 jours pour les autres pays d'Europe, de plus de 7 jours pour le Maghreb et le Moyen-Orient, de 7 jours également pour l'Amérique du Nord et l'Amérique centrale, d'un peu plus de 10 jours pour l'Afrique et l'Asie et de plus de 15 jours dans les pays d'Amérique du Sud.

Les interventions en direction des pays d'Europe centrale et orientale ont fait l'objet de 24 missions dont 12 missions d'expertise et de transfert de savoir-faire au bénéfice de 10 pays. Même si

elles restent encore conjoncturelles ces interventions connaissent, par rapport aux années précédentes, un développement sensible que l'on pouvait d'ailleurs attendre de pays qui se tournent de plus en plus vers l'Europe occidentale et l'Union européenne.

Le Maroc et la Tunisie constituent encore la deuxième zone de destination en importance, ayant accueilli 43 missions auxquelles ont été consacrées plus de 300 jours, soit le quart du temps total. Ces chiffres, en augmentation lente mais constante depuis plusieurs années, tiennent essentiellement à l'importance et à la diversité des opérations de coopération éducative que conduit la France dans ces deux pays, pour les aider, notamment, à mettre en place leurs agrégations nationales ou leurs classes préparatoires aux grandes écoles. Cette situation est cependant appelée à évoluer dans l'avenir, avec l'instauration progressive d'une relève locale.

Parmi les 22 missions effectuées dans 6 pays d'Afrique, 17 d'entre elles concernaient des opérations d'expertise ou de transfert de savoir-faire, 4 autres ayant pour objet le réseau des établissements français. Il y a là une évolution très sensible par rapport aux années antérieures et notamment à l'année 1998-1999, puisque ces missions sont passées de 12 à 17 en une année et se sont concentrées sur un nombre beaucoup plus restreint de pays.

Les 8 missions réalisées au Moyen-Orient (dont 5 au titre de la coopération éducative engagée avec le Liban), même comparées aux 3 seules missions effectuées l'année précédente, montrent toutefois le caractère épisodique et encore aléatoire de nos interventions dans cette partie du monde. Les 9 missions effectuées dans 6 pays d'Asie confirment, quant à elles, la reprise de relations éducatives avec certains de ces pays amorcée depuis 1993 (1 mission en 1993-1994, 5 en 1995-1996), reprise qu'illustrent en particulier les trois missions réalisées en 1999-2000, relatives aux projets de coopération mis en œuvre au Viêt-nam.

Le nombre des missions en Amérique du Nord (12) reste à un niveau comparable à celui des années antérieures, alors que l'Amérique latine n'en a accueilli que 4 contre 10 en 1998-1999 ; on soulignera que la moitié de ces missions avaient pour objectif essentiel l'évaluation et l'animation du réseau des établissements français implantés sur le continent américain.

L'élargissement du contenu des missions

On observe, cette année encore, l'élargissement progressif du champ d'intervention des inspecteurs généraux par rapport à l'objet principal et au contenu premier de leurs missions, ce qui était déjà le

cas, selon une tradition bien établie, pour les missions d'évaluation d'établissements ou d'inspection des personnels, fréquemment complétées par des réunions d'information, des journées pédagogiques ou une observation plus large de notre réseau, qui dépasse l'établissement d'accueil. Nombre de missions sont ainsi de plus en plus, quelle que soit leur nature, l'occasion de juxtaposer à l'objectif principal à l'origine d'une intervention, des objectifs secondaires qui ne sont pas forcément en relation directe avec cet objectif premier : une intervention ponctuelle auprès d'un partenaire étranger peut, de la sorte, constituer l'amorce d'une coopération plus formelle avec lui ou être l'occasion de participer à une réflexion avec des responsables éducatifs du pays concerné, voire de rencontrer le ministre de l'éducation ou ses proches collaborateurs.

Cette approche est sans aucun doute beaucoup plus riche : en élargissant le champ de son intervention, l'inspecteur général acquiert une autre perception des situations qu'il observe, des évaluations auxquelles il procède ou des questions qu'il a à résoudre. Elle lui permet parallèlement, en renforçant sa fonction de représentation de notre institution, de créer ou de conforter des liens avec le pays qui l'accueille.

Une concurrence toujours forte entre sollicitations extérieures et préoccupations propres

Il n'est pas inutile de rappeler qu'en matière d'activités à l'étranger, l'inspection générale n'agit pas que de sa propre initiative et que dans un très grand nombre de cas, elle intervient en réponse à des demandes extérieures :

- appel à contribution d'organisations et de pays étrangers ou d'institutions internationales (Conseil de l'Europe, OCDE, Union européenne, UNESCO), à l'occasion de séminaires, de colloques ou de congrès internationaux ;
- visites d'évaluation des établissements français à l'étranger ou d'inspection des personnels, à la demande de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger), de la Mission laïque française ou de l'Alliance française ;
- missions d'expertise et de transfert de savoir-faire, à la demande d'opérateurs français, étrangers ou internationaux (direction des relations internationales et de la coopération du ministère de l'éducation nationale, ministère des affaires étrangères et postes diplomatiques, institutions locales ou gouvernementales étrangères, organisations internationales, etc.) agissant tantôt de façon ponctuelle, tantôt dans le cadre de programmes de coopération organisés.

À cet égard, les demandes d'intervention émanant directement du ministère des affaires étrangères et de nos postes diplomatiques (ou les demandes auxquelles ils sont associés) influent fortement sur l'activité hors de nos frontières : ainsi, en 1999-2000, deux missions sur cinq et près de la moitié des journées d'intervention, ont eu pour origine des demandes formulées par ces commanditaires.

Face à ces sollicitations extérieures, l'inspection générale n'en a pas moins à réaliser son propre programme de travail en direction de l'étranger, programme auquel elle a consacré au cours de cette même année près de 250 journées à l'occasion d'une trentaine de missions. Et, même si l'impossibilité de multiplier les déplacements hors des frontières, compte tenu de l'ampleur et de la diversité de ses tâches en France même, la conduit à donner la priorité aux demandes extérieures et aux attentes officielles, elle doit aussi s'efforcer de trouver un équilibre, indispensable, entre ces sollicitations et ses propres préoccupations, internes comme en direction de l'étranger. Cette situation déjà observée dans les années antérieures mérite d'être encore soulignée, car elle risque de n'être pas sans incidences à terme sur les activités hors de nos frontières, de l'inspection générale.

Le chapitre qui suit relate brièvement les activités de l'inspection générale dans le domaine de la réflexion prospective et dans le domaine de l'expertise et du transfert de savoir-faire en direction des pays étrangers. Le chapitre 3 s'attache à présenter plus en détail l'activité conduite dans le domaine de l'évaluation interne.

L'expertise sur les systèmes d'éducation

Sous le vocable d'« expertise » sont regroupés dans ce chapitre les deux grands types de mission que constituent, d'une part la contribution de l'inspection générale à la réflexion sur les systèmes d'éducation, d'autre part, l'expertise et les transferts de savoir-faire qu'elle met en œuvre en direction de pays étrangers.

La réflexion sur les systèmes d'éducation

L'inspection générale reste très sollicitée pour apporter sa contribution à la réflexion menée au niveau international, sur les systèmes d'éducation ; elle a ainsi participé au cours de l'année 1999-2000, à 32 rencontres à l'occasion de congrès, de colloques ou de séminaires internationaux de travail. Parallèlement, elle a de sa propre initiative réalisé six missions d'étude à l'étranger, destinées à enrichir sa propre réflexion par l'observation et l'analyse de systèmes, de dispositifs ou de pratiques mis en œuvre dans d'autres pays.

La participation à des séminaires, des congrès et des colloques

Ce type de manifestation associe, sur un thème donné, des spécialistes provenant de différents pays et a, en général, pour objectif, à la fois, d'entendre des exposés sur la réflexion et les réalisations engagées dans les différents pays participants et au terme des travaux, d'en dégager les apports afin de les capitaliser. Ces rencontres se concluent donc, le plus souvent, par la rédaction d'actes, d'articles de revue, de recommandations à l'attention des pays participants, voire de résolutions. Ces manifestations ne donnent cependant pas toutes lieu à une production écrite diffusée au niveau international, dans la mesure où l'échange organisé a essentiellement pour objectif d'apporter à des responsables du pays

d'accueil ou des organisations invitantes un complément d'analyse et de réflexion pour éclairer des choix ou des décisions dans le domaine de l'éducation.

Les rencontres dans le cadre des organisations gouvernementales

Au cours de l'année 1999-2000, l'inspection générale a été associée à un certain nombre de travaux réalisés dans le cadre de l'Union européenne, ainsi que du Conseil de l'Europe. Elle a, en outre, été invitée à participer à une rencontre organisée en Chine sur le thème « réforme de l'enseignement de la science et de la technologie, étude comparée avec l'Europe », sous l'égide de l'UNESCO.

■ *Les travaux réalisés dans le cadre de l'Union européenne*

L'éducation ne s'est trouvée explicitement inscrite dans les domaines de compétence et d'action de l'Union européenne que dans le traité de Maastricht, mais la nécessité de prendre en compte la dimension éducative dans la perspective de l'emploi avait depuis de longues années, conduit la Communauté européenne à mettre en place une réflexion et des programmes en matière d'éducation. Les initiatives qu'elle lance et qu'elle finance aujourd'hui dans le domaine pédagogique, même si l'éducation relève de la subsidiarité, auront à terme une influence certaine sur nos propres pratiques ; l'inspection générale déjà associée au début de l'année 1999, à deux réunions consacrées aux indicateurs de qualité dans les systèmes d'éducation, a ainsi été conviée à participer au cours de l'année scolaire 1999-2000, à quatre rencontres à l'initiative de la Commission européenne.

■ *Les travaux du Conseil de l'Europe*

Le Conseil de l'Europe a, depuis pratiquement sa création, perçu l'importance de prendre appui sur l'éducation pour promouvoir un objectif de développement des droits de l'homme, de la démocratie et de la compréhension entre les hommes. Ses travaux qui portent donc essentiellement sur l'éducation des futurs citoyens dans les pays membres, comme dans les pays associés, débouchent selon les usages en vigueur dans l'organisation, sur des textes de recommandations élaborés par des groupes de travail associant des représentants d'un nombre souvent important d'États et sur des publications résultant de travaux d'enquête et de réflexion. Sept réunions de travail auxquelles a été associée l'inspection générale, en 1999-2000, ont ainsi été consacrées à l'apprentissage des langues vivantes et plus particulièrement au *Portfolio européen des langues*, et aux réformes éducatives dans les pays de l'est de l'Europe.

■ *Les travaux conduits par l'OCDE*

L'OCDE, comme le Conseil de l'Europe, a rapidement pris conscience de l'importance que revêtait pour le développement économique des pays, la formation de ceux qui en seront les futurs acteurs, quelles que soient les fonctions qu'ils occuperont. Elle a donc mis en place des programmes d'étude et d'analyse dans le domaine de l'éducation. Ces travaux permanents prennent des formes diversifiées : bilans périodiques du fonctionnement de systèmes d'éducation, assortis de propositions et de suggestions, travaux d'enquête et d'analyse plus ponctuels sur des thèmes déterminés, considérés comme porteurs d'avenir dans le domaine de l'éducation et répondant aux enjeux du développement. C'est dans ce cadre que l'inspection générale a participé aux États-Unis, à la conférence de Philadelphie sur « la formation tout au long de la vie et l'écart créé par les nouvelles technologies ».

■ **Les rencontres à l'initiative d'institutions, d'associations ou de pays étrangers**

Vingt-trois missions ont été effectuées en 1999-2000, en réponse à des sollicitations de cet ordre.

L'inspection générale a, dans ce cadre, participé à diverses manifestations organisées par des pays étrangers eux-mêmes, comme le séminaire qui s'est déroulé à l'initiative du Portugal sur l'enseignement des langues vivantes en Europe, le colloque sur « l'évaluation des responsables d'établissement dans les systèmes d'éducation européens » organisé par le ministère italien de l'instruction publique, le premier forum international sur l'Holocauste, de Stockholm, le colloque « mondialisation, démocratie et modernités » organisé par le Sénégal, un séminaire sur « l'enseignement des langues étrangères comme atout du développement » au Viêt-nam, ou encore le colloque sur « l'enseignement scientifique » organisé par le ministère haïtien de l'éducation.

Elle a, par ailleurs, apporté sa contribution aux travaux d'un certain nombre d'institutions : le congrès sur « l'enseignement des mathématiques » organisé par l'université d'Athènes, le « festival international du théâtre lycéen francophone » à l'initiative de l'Institut français de Naples, une série de rencontres sur « les problèmes de l'alphabétisation, de la culture écrite et des nouvelles technologies » à l'université fédérale de Bahia au Brésil. Elle a également été associée, à l'invitation d'Arte, au forum international réuni aux États-Unis sur le thème du « rôle éducatif de la télévision », ainsi qu'au colloque franco-allemand « Mémoire et identité ». Trois missions, faisant suite aux six réunions de 1998-1999, ont en outre été consacrées aux travaux réalisés dans le cadre de

l'ISO (International standards organization) en matière de technologies de l'information et de la communication.

L'inspection générale a, enfin, participé à des rencontres organisées à l'initiative de diverses associations, comme l'association nationale des inspecteurs de l'enseignement secondaire espagnols et l'association suédoise des professeurs de français, ainsi qu'au Forum européen des administrateurs de l'éducation réuni sur le thème de « l'école entre le local et le global », au Portugal.

Les missions d'étude

D'une manière générale, ces missions ont pour objectif principal d'enrichir la réflexion de l'inspection générale sur notre propre système d'éducation et d'apporter une contribution supplémentaire à l'élaboration de la politique et à l'organisation des activités du ministère, par l'observation d'un aspect précis du fonctionnement d'un système étranger. Six missions ont été organisées dans cet esprit, au cours de l'année 1999-2000 :

- en Allemagne, sur les sciences physiques et chimiques ;
- en Italie, sur la réforme du système d'éducation italien ;
- au Royaume-Uni, sur la mise en œuvre du programme « Éducation action zones » ;
- en Pologne et en Suisse, sur le thème des institutions muséales scientifiques ;
- en Suisse, sur les activités du Centre d'études et de recherche nucléaires.

L'amélioration du système d'éducation français

Un certain nombre de partenariats avec des pays étrangers ont essentiellement pour objet de contribuer à l'amélioration de notre propre système d'éducation, par la confrontation directe de démarches pédagogiques, de systèmes d'apprentissage ou de situations d'enseignement. C'est à cet objectif que répondent en particulier les stages de perfectionnement à l'étranger de certains de nos personnels enseignants. Il s'agit, pour l'essentiel, d'opérations déjà « rodées », mais la contribution de l'inspection générale peut s'avérer nécessaire à la mise en œuvre et au bon déroulement de certaines d'entre elles. Il n'est donc pas inutile de les mentionner, même si quatre déplacements seulement ont été effectués à ce titre au cours de l'année scolaire 1999-2000, respectivement en Italie, au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Brésil.

L'expertise et le transfert de savoir-faire en direction de l'étranger

Les missions d'expertise réalisées par l'inspection générale répondent, en fonction des demandes, à des préoccupations diverses qu'on peut ordonner autour de quatre grands thèmes : l'évaluation des politiques, des dispositifs ou des systèmes d'éducation, les échanges de pratiques et les apports méthodologiques ou techniques, les programmes de coopération, les sections bilingues. Soixante-treize missions ont été réalisées dans ce cadre au cours de l'année 1999-2000.

L'évaluation des politiques, des dispositifs ou des systèmes d'éducation étrangers

Six missions ont eu pour objet essentiel, ce premier thème d'intervention :

- une mission a été réalisée en Hongrie à la demande des autorités locales pour procéder à une évaluation des formations professionnalisantes courtes ;
- une nouvelle mission au Kosovo qui s'inscrivait dans le cadre de l'action internationale conduite en direction de ce territoire, avait pour objectif l'organisation du système d'éducation kosovar ;
- une mission en Roumanie a été consacrée à l'évaluation du système d'éducation et des réformes en cours dans ce pays ;
- la Turquie a accueilli une mission consacrée à l'évaluation de l'enseignement du français dans des établissements turcs et à l'université de Galatasaray ;
- une évaluation de son projet d'enseignement de base a été réalisée pour le Burkina Faso ;
- l'Île Maurice, enfin, a sollicité un audit du *Mauricius Institute of Education*.

Les échanges de pratiques et les apports méthodologiques ou techniques

Au cours de l'année 1999-2000, dix-huit missions ont été effectuées à ce titre :

- une intervention en Italie avait pour objet la mise en place d'un référentiel de compétences ;

- une mission en République Tchèque a répondu à une demande de présentation du système d'éducation français ;
- la rédaction de nouveaux programmes de français pour les *écoles spéciales* de la Fédération de Russie a fait l'objet d'une intervention sur place ;
- deux missions ont été diligentées au Kosovo sur le projet de réhabilitation du lycée de Vushtrri ;
- un séminaire sur l'harmonisation des programmes de mathématiques a fait l'objet d'une intervention au Burkina Faso ;
- un stage sur le thème de l'étude de l'image et de l'évaluation de l'oral, a été organisé à la demande des autorités du Sénégal ;
- trois missions au Tchad, à la demande de l'UNESCO, ont été consacrées à la rénovation de l'enseignement supérieur tchadien ;
- l'animation d'un séminaire de travail de chefs d'établissement égyptiens a fait l'objet d'une intervention en Égypte ;
- une mission au Liban avait pour objectif de contribuer à la définition des équipements nécessaires à la mise en œuvre de la réforme des programmes ;
- l'organisation d'une consultation internationale sur l'éducation en Palestine a fait l'objet d'une mission ;
- un déplacement à Taïwan a répondu à une demande de présentation du système d'éducation et de l'enseignement français de sciences économiques et sociales ;
- quatre missions, enfin, ont eu pour finalité l'organisation d'échanges d'enseignants entre l'Allemagne, le Royaume-Uni, les États-Unis et la France.

Les programmes de coopération

Les programmes de coopération formalisée constituent la part la plus importante des activités à l'étranger de l'inspection générale, puisqu'ils ont été à l'origine, en 1999-2000, de quarante-quatre missions ; leur nombre était déjà de quarante-deux en 1998-1999. Trois de ces programmes de coopération engagés avec le Maroc, la Tunisie et Djibouti, ont représenté à eux seuls 80 % de l'activité en ce domaine, puisque trente-six missions y ont été consacrées.

Le programme le plus important concerne la coopération franco-marocaine et a nécessité vingt et un déplacements. Il porte essentiellement sur le fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles et les agrégations nationales marocaines. La coopération linguistique et éducative franco-tunisienne qui constitue le deuxième programme en importance a fait au cours de l'année 1999-2000, l'objet de huit missions. Elle couvre principalement quatre domaines : les compagnonnages d'inspecteurs, la

rénovation des cursus, l'école internationale de Tunis, et les classes préparatoires et les agrégations. Djibouti a, pour sa part, accueilli sept missions dont l'objectif principal était la titularisation d'enseignants djiboutiens, et dont certaines visaient parallèlement des adaptations de programmes ou des évaluations d'établissements.

Dans le même temps, se sont ajoutées :

- deux missions au Burkina Faso, dans le cadre du suivi d'une coopération universitaire ;
- une en République centrafricaine, pour l'évaluation du *Projet d'appui au secteur éducatif centrafricain* ;
- une aux Comores, visant à relancer la coopération avec ce pays ;
- deux missions au Viêt-nam, l'une pour évaluer les résultats de la première année de mise en œuvre du *Programme de formation d'ingénieurs d'excellence*, l'autre pour procéder à une expertise du dispositif d'enseignement de la langue française ;
- une mission en Haïti, pour expertiser le *Projet d'appui aux filières professionnelles* ;
- une au Brésil, pour le montage à Sao Paulo d'un centre franco-brésilien des métiers de la maintenance industrielle et de l'automobile.

Les sections bilingues

Des initiatives multiples ont été prises, dans de nombreux pays, depuis une trentaine d'années, pour développer un enseignement scolaire d'excellence dans un cadre de pratique du bilinguisme. Ce fut notamment le cas dans les pays de l'Est où ce type de pratique faisait partie de la formation des futures élites, de même que dans les pays de tradition francophone comme l'Afrique du nord, une partie du continent africain ou, au Moyen-Orient, le Liban. Soucieux désormais de développer ou de renouer des relations économiques et culturelles avec les pays occidentaux et, pour certains, d'entrer à terme dans l'Union européenne, de nombreux pays se tournent aujourd'hui vers la coopération française, pour diversifier l'enseignement du français et en français dans leurs sections bilingues.

Le bon fonctionnement de ces classes repose sur le respect d'un certain nombre de principes fixes qui régissent la coopération française en matière d'enseignement des disciplines non linguistiques dans les sections bilingues. L'inspection générale porte donc en ce domaine, une attention particulière à :

- l'établissement, négocié et publié officiellement, des objectifs, des programmes et des horaires mis en œuvre dans les établissements partenaires ;

- l'évaluation finale des enseignements dans l'examen national et l'attestation délivrée par la France ;
- la formation spécifique des enseignants, initiale et continue ;
- la mise en réseau des établissements et la mise en commun des expérimentations pédagogiques ;
- l'apport français à la réflexion, en particulier, au travers des sections européennes de France.

La mise en place et le suivi de ces sections constituent ainsi le quatrième volet des missions d'expertise à l'étranger de l'inspection générale. Elles ont fait, au cours de l'année 1999-2000, l'objet de cinq missions.

L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger

Conformément à une longue tradition l'inspection générale consacre, chaque année, une partie des missions qu'elle réalise hors de nos frontières, à l'évaluation et à l'animation du réseau des établissements français à l'étranger. Ces établissements répartis dans 120 pays, même s'ils accueillent souvent un nombre important d'enfants étrangers, ont été créés au fil des années, d'abord pour scolariser les enfants de familles françaises expatriées ; ils dispensent un enseignement conforme aux objectifs et aux programmes en vigueur en France, dans le cadre d'une scolarité structurée en cycles, et préparent les élèves aux examens français.

Les spécificités des établissements

Pour procéder, à l'étranger, à l'évaluation du fonctionnement d'un établissement ou apprécier la qualité de l'enseignement d'une discipline, il convient de prendre en compte nombre de spécificités.

La dénomination et la structure pédagogique

À la différence de la France, il n'y a pas nécessairement correspondance entre la dénomination d'école, collège ou lycée, et la structure pédagogique. Beaucoup d'établissements regroupent sous une seule appellation plusieurs niveaux de scolarité pouvant aller de la

maternelle aux classes terminales de lycée : ainsi, parmi les établissements visités au cours de l'année, le lycée français de Madrid accueille des élèves de primaire, de collège et de lycée ainsi que des classes préparatoires. Par ailleurs, certains établissements ne voient leur enseignement reconnu que pour des niveaux ou des classes déterminés : ainsi, l'école française d'Anvers qui comporte des classes allant de la maternelle à la première a obtenu, au cours de cette même année, l'homologation de ses classes de collège.

Les statuts

Du point de vue administratif et financier, on distingue quatre types d'établissement :

- les établissements à gestion directe, dont le chef d'établissement est ordonnateur des dépenses et dont les budgets et les comptes sont soumis à la tutelle de l'AEFE ;
- les établissements à gestion privée qui concluent avec l'AEFE des conventions négociées : ils représentent à eux seuls, plus de la moitié des établissements du réseau à l'étranger ;
- les établissements binationaux qui fonctionnent selon des modalités propres et dont le budget est alimenté par l'AEFE et le pays concerné ;
- les établissements hors réseau qui fonctionnent sur ressources propres, sans financement de l'AEFE.

Les élèves

Presque tous les établissements français à l'étranger scolarisent des enfants de ressortissants du pays d'implantation ou de pays tiers, attirés par la qualité de leur enseignement. La proportion d'élèves français et non français francophones est très variable d'un établissement à l'autre et d'un pays à l'autre, et le public autochtone et étranger est souvent beaucoup plus important que le public français.

Les enseignements

Bien que les contenus d'enseignement soient globalement les mêmes qu'en France, on observe un certain nombre de particularités : un enseignement renforcé des langues vivantes étrangères, en particulier la langue du pays d'accueil, des enseignements de mise à niveau dans la langue du pays hôte ou en français pour élèves non

francophones, ou encore des adaptations de programmes dans certaines disciplines, liées aux caractéristiques du pays.

Les missions de l'inspection générale

L'homologation des établissements

L'ensemble des établissements scolaires français à l'étranger fait l'objet d'une procédure d'homologation : cette procédure est appliquée en particulier aux établissements sollicitant leur reconnaissance au sein du réseau des établissements français, aux établissements déjà homologués ouvrant de nouvelles classes en enseignement direct, aux établissements faisant l'objet d'une inspection ou d'un audit, à ceux, enfin, que le poste diplomatique dont ils dépendent estime nécessaire de soumettre à une nouvelle évaluation. Ce processus d'homologation s'inscrit bien entendu dans le strict respect des dispositions législatives et réglementaires existantes : les dispositions de la loi d'orientation de juillet 1989 doivent ainsi être appliquées dans les établissements bénéficiaires de l'homologation, sous réserve d'un certain nombre d'aménagements liés à leurs spécificités et autorisés par voie réglementaire.

L'homologation repose sur un principe essentiel : les établissements scolaires homologués sont le prolongement à l'étranger du service public d'éducation. À ce titre, ils doivent être garants de la conformité de leur organisation et de leur fonctionnement :

- aux principes fondamentaux d'égalité, de liberté et de laïcité,
- aux objectifs des programmes français d'enseignement,
- aux modalités de préparation aux examens français,
- aux possibilités, à tout niveau, de passage d'un établissement homologué à un autre ou d'un établissement homologué à un établissement public ou privé sous contrat en France, sans examen d'admission.

Sont ainsi pris en compte pour l'homologation : le contexte local et l'appréciation du poste diplomatique, ainsi que celle du ministère des affaires étrangères, sur l'opportunité de la mesure, mais aussi le projet de l'établissement, son organisation pédagogique et éducative, la composition de ses équipes, ou encore le mode de gestion de l'établissement. L'ensemble de la procédure qui requiert impérativement l'avis du poste diplomatique concerné, se conclut par la décision d'une commission interministérielle qui

rend, elle-même, un avis motivé et propose, le cas échéant, une liste de recommandations à l'établissement.

Les principaux objectifs des interventions dans les établissements homologués

Eu égard à certaines de ces caractéristiques, il s'agit pour l'inspection générale, au travers de ses interventions, de garantir la cohérence entre l'enseignement dispensé à l'étranger et celui dispensé en France, de veiller à la qualité des recrutements locaux et d'organiser ou d'assurer la formation continue des personnels, de contribuer, enfin, au bon déroulement des carrières des personnels expatriés.

La cohérence entre l'enseignement français à l'étranger et l'enseignement en France

La création progressive d'établissements français de plus en plus nombreux, dans les villes où sont implantées des représentations diplomatiques ou des entreprises françaises, répond au souhait des Français expatriés de scolariser leurs enfants dans des établissements français. Encore faut-il leur garantir la cohérence entre les cursus et les enseignements assurés sur place et ceux offerts en France. L'inspection générale est donc, en la matière, le garant de la conformité et de la qualité. Cette garantie fonde, en outre, la réinsertion automatique des élèves dans d'autres établissements français, hors de France ou en France. C'est sur elle également que repose la réputation des établissements français qui font souvent, on l'a déjà souligné, l'objet d'une forte demande de scolarisation de ressortissants des pays d'accueil ou de pays tiers. Ces établissements jouent de la sorte un rôle fondamental dans le rayonnement de la France et le maintien ou le renforcement de la francophonie dans les pays partenaires : certains de leurs élèves étrangers seront plus tard des responsables politiques, économiques ou culturels.

L'aide aux personnels recrutés sur place

La diminution progressive du nombre de personnels expatriés s'assortit d'une augmentation du nombre de personnels français ou étrangers recrutés sur place : Français « résidents » engagés par les établissements avec l'accord de l'ambassade ou étrangers « recrutés locaux » engagés par un établissement sur des postes vacants. Il importe donc de s'assurer de leurs compétences scientifique et pédagogique, de leur apporter des conseils et d'organiser ou d'assurer directement à leur intention des sessions de formation adaptées à leurs besoins.

La formation continue des personnels

Nombre de visites d'établissement et d'inspections de personnels sont complétées par des conférences pédagogiques, des réunions d'information et de réflexion sur les programmes ou les méthodes pédagogiques, dont les évolutions ne sont souvent perçues par les personnels expatriés que de façon théorique, au travers de la lecture du bulletin officiel du ministère. À ces interventions s'ajoutent des stages proprement dits de formation continue, regroupant souvent les personnels concernés de plusieurs établissements d'un pays, voire de plusieurs pays, dont nombre font appel à une animation directe par l'inspection générale.

La carrière des personnels expatriés

Les fonctions qu'exercent les personnels expatriés, enseignants comme personnels d'encadrement et d'éducation, doivent s'inscrire dans un développement naturel de carrière. L'inspection individuelle de ces personnels et l'entretien qui la complète permettent l'évaluation de l'exercice professionnel, mais aussi les conseils et les suggestions relatifs aux perspectives de carrière des intéressés. Les missions d'inspection individuelle ont donc une fonction essentielle au regard de personnels qui contribuent à la présence de notre culture et de notre savoir-faire à travers le monde mais qui doivent aussi rester proches de notre pays et des évolutions de son système d'éducation.

Les interventions en 1999-2000 : données générales

L'activité en direction des établissements français à l'étranger s'est traduite concrètement en 1999-2000, par la réalisation de 49 missions qui ont conduit les inspecteurs généraux dans une trentaine de pays :

- 13 pays d'Europe (Allemagne, Autriche, Belgique, Espagne, Grèce, Italie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Hongrie, Russie et Turquie) auxquels ont été consacrées 22 missions ;
- 7 pays d'Afrique et du Maghreb (Maroc, Tunisie, Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Togo) qui ont fait l'objet de 12 interventions ;
- 4 pays au Moyen-Orient et en Asie (Arabie Saoudite, Liban, Inde, Japon,) visités à l'occasion de 7 missions ;
- 6 pays sur le continent américain (Canada, États-Unis, Mexique, Chili, Pérou et Vénézuéla) qui ont accueilli 8 missions.

Vingt-quatre de ces interventions étaient directement inscrites au programme de travail que l'inspection générale arrête annuellement. Quatorze missions ont été réalisées à la demande de l'AEFE, les autres ont répondu à des demandes diverses émanant, entre autres, de nos postes diplomatiques, de la Mission laïque française et de l'Alliance française. Ces interventions, alliant fréquemment évaluation et animation, ont poursuivi souvent plusieurs objectifs complémentaires : inspections de personnels enseignants ou de personnels d'encadrement et d'éducation, stages de formation continue, évaluation d'un enseignement, audits d'établissement, etc. Au cours de l'année, vingt-cinq missions ont ainsi principalement été consacrées à des inspections individuelles. Outre les rencontres pédagogiques, les réunions d'information ou de réflexion sur les programmes ou les méthodes pédagogiques, prolongeant fréquemment ces visites d'inspection, les inspecteurs généraux ont également animé une dizaine de stages au bénéfice des personnels, notamment enseignants. Parallèlement, les réseaux d'établissements de cinq pays ont fait l'objet d'une évaluation globale ; quatre établissements ont également fait l'objet d'une observation directe portant sur tout ou partie de leurs activités, en matière d'enseignement ou de fonctionnement. Six missions, enfin, ont porté sur des évaluations transversales dans neuf pays, visant à apprécier l'enseignement d'une discipline déterminée.

L'accent mis en 1999-2000 sur l'évaluation des établissements eux-mêmes et sur l'évaluation d'enseignements disciplinaires a déjà été souligné au début de cette partie : les pages qui suivent s'attachent à présenter plus en détail un certain nombre de ces interventions, pour mieux faire percevoir au lecteur l'esprit dans lequel l'inspection générale est sollicitée, les conditions dans lesquelles elle intervient, seule ou associée dans certains cas à l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, ainsi que la manière dont elle aborde ces questions ; en un mot, pour donner au lecteur une image plus concrète et plus explicite de son rôle en la matière.

Les évaluations de réseaux d'établissements

Trois des cinq missions d'évaluation globale ont été, à l'instar de la démarche d'évaluation engagée dans les académies, réalisées conjointement par les deux inspections générales. Elles se sont intéressées à l'organisation et au fonctionnement des réseaux

d'établissements français de Madagascar, du Liban et des États-Unis. Le lecteur en trouvera un compte rendu succinct dans les pages qui suivent.

Parallèlement, l'inspection générale de l'éducation nationale est intervenue, seule, dans deux autres pays :

- en Arabie Saoudite, à l'occasion d'une mission dont l'objet principal était de procéder à une évaluation des classes de lycée récemment ouvertes dans les trois établissements scolaires français de ce pays ;
- au Maroc où une mission d'inspection a débouché sur un état des lieux de l'organisation et du fonctionnement des écoles primaires françaises, portant notamment une attention particulière à l'enseignement en arabe en grande section de maternelle et au cours préparatoire, et à la formation continue des enseignants.

Les établissements français de Madagascar

Les établissements d'enseignement français de Madagascar sont au nombre de dix-neuf. Compte tenu de ce nombre, la mission a porté son attention sur huit d'entre eux, considérés comme constituant un échantillon représentatif de l'extrême diversité des établissements, de leur statut, de leurs structures pédagogiques, de leur implantation géographique, des publics qu'ils scolarisent, des moyens dont ils disposent et des modes de fonctionnement qu'ils adoptent ou qu'ils subissent.

Un ensemble éclaté et disparate, facteur d'inégalités de traitement des élèves

■ *Une grande disparité des conditions matérielles*

La mesure de ces contrastes se prend d'emblée au travers de la disparité des conditions matérielles : le lycée de Tananarive, établissement de prestige, reconstruit en 1998, offre une concentration de moyens qui surprend en regard du reste du réseau livré à l'exiguïté de locaux inadaptés, à la pauvreté des moyens, voire à l'insécurité et à l'insalubrité ; à Fianarantsoa, 68 enfants de 4 à 16 ans sont toujours hébergés dans des conditions dont l'inconfort et l'insécurité ont été mis en évidence depuis une dizaine d'années. Ailleurs, dans les sites écartés, la détérioration des moyens de communication accroît isolement et désarroi des maîtres par ailleurs confrontés à une pauvreté de moyens proche du dénuement. À Tananarive même, dans une école homologuée, la simple mise à disposition individuelle de livres semble tenir de la prouesse.

■ *Une prise en charge insuffisante des publics les plus vulnérables*

La scolarisation des élèves français, notamment de ceux possédant la double nationalité française et malgache, fournit d'autres exemples des inégalités observables : les études de cohorte montrent ainsi qu'à Tamatave, sur les élèves français entrés en sixième en 1992, on comptait 38 % de boursiers, alors que quatre ans plus tard à l'entrée en seconde on n'en retrouvait que 4 % et qu'on n'en comptait plus aucun en 1997, à l'entrée en première. De la même manière, sur les élèves français entrés en sixième en 1993, on comptait 34 % de boursiers ; en 1997, on n'en retrouvait que 15 %, comme à l'entrée en première en 1998.

À Tananarive, on observe un autre phénomène tout aussi révélateur d'inégalités de traitement. On constate, en effet, que ce sont les écoles en gestion directe qui accueillent le moins d'élèves boursiers, alors que ce sont souvent ceux qui sont le plus en difficulté : 29 % de boursiers parmi les élèves français, pour 70 % dans les écoles homologuées. On ne peut que regretter, au regard de ces chiffres, que les établissements les plus directement liés à l'AEFE remplissent mal, à l'égard d'une fraction importante des enfants français, la mission prioritaire qui les fonde et s'inscrivent, en se désintéressant de la population scolaire la plus vulnérable, à contresens des orientations fondamentales du système d'éducation qu'ils ont mission de représenter.

Des tentatives de remédiation encore peu concluantes

■ *Une prise en compte insuffisante des besoins spécifiques d'un public scolaire non francophone*

Dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire, plusieurs dispositions ont été prises en faveur des élèves français non francophones : encouragement par le système des bourses à la scolarisation dès l'âge de trois ans, développement progressif de l'apprentissage de la langue malgache, utilisation de méthodes inspirées de l'enseignement du français langue étrangère. Mais, le succès de ces tentatives de pédagogie diversifiée demeure dépendant des moyens affectés, comme de la qualité de l'encadrement ou du soutien pédagogique dont peuvent disposer les maîtres. Or, la prise en compte de ce public menacé par l'échec précoce n'apparaît pas encore comme une préoccupation prioritaire.

■ *L'amorce d'une diversification des voies de formation*

Au niveau du collège, une amorce de solution a été mise en place dans quatre sites sous la dénomination locale de classes d'initiation pré-professionnelle en alternance. L'objectif est de conduire

l'élève, à partir de 17 ans, dans un cursus de formation professionnelle ou vers des formations technologiques du système scolaire malgache. L'expérience paraît bénéficier de la motivation et de la qualité des équipes enseignantes et de la détermination et du soutien des partenaires professionnels ; mais elle court le risque si elle n'est pas pilotée avec vigilance, d'une marginalisation dévalorisante qui en ferait une sorte de filière ségrégative, et de montages pédagogiques de fortune.

L'ouverture de sections de BEP et de baccalauréat technologique à Tananarive est apparemment, pour sa part, un succès.

Une interrogation sur la réalité du réseau

L'organisation des établissements français à Madagascar est loin de correspondre à la définition d'un véritable réseau et s'apparente plus à une série de cercles concentriques : au centre les trois établissements de Tananarive, en gestion directe, puis les lycées et collèges de province conventionnés, les écoles « de brousse » conventionnées et les écoles simplement homologuées. Cette hiérarchie de statut administratif et pédagogique entraîne de fait une hiérarchisation dans l'affectation des personnels, dans l'attribution des moyens et dans la prise en compte des problèmes ; on a pu ainsi constater que, pour les six établissements homologués ou « homologables » de Tananarive, l'initiative avait été prise de créer, en liaison avec l'Alliance française, un centre de ressources pédagogiques, mais apparemment sans aucune collaboration du lycée et des écoles en gestion directe de la capitale, ce qui est radicalement contraire à ce qui devrait présider à une organisation en réseau.

La résolution de ce type de difficulté passe d'abord par une attention plus grande portée aux recrutements, qu'il s'agisse des objectifs fixés aux personnels enseignants ou des compétences que l'on en attend. Elle passe aussi, sans doute, par une interrogation sur la manière dont on oriente et on coordonne leur action à l'échelle de l'établissement, dans le cadre d'un projet collectif, réfléchi et concerté, adapté aux conditions locales et fidèle aux orientations ministérielles. Elle passe, enfin, par un renforcement du pilotage, du suivi et de l'évaluation de l'action des établissements. Dans cette perspective, une meilleure articulation entre l'expertise pédagogique et la décision administrative est manifestement à rechercher dans le premier degré. Pour le second degré, ce recours à une capacité d'expertise, d'évaluation, de stimulation n'existe pas dans les ressources du poste et doit être organisé, car une telle capacité est nécessaire pour analyser et apprécier l'existant, les cheminements scolaires à travers les cycles, le devenir des cohortes, la légitimité de la répartition des flux, les processus

d'orientation, mais nécessaire également pour fixer les choix, d'ordre pédagogique et politique, qui peuvent dessiner à terme l'évolution du dispositif, la carte des formations, la place et le devenir de chacun des établissements, et donner de la sorte tout son sens à la notion de réseau.

Conclusions

Même s'ils ne peuvent totalement constituer une analyse à la fois exhaustive et fine, les constats qui précèdent montrent clairement que la situation de l'enseignement français à Madagascar est, à bien des égards, loin d'être satisfaisante. En effet, non seulement son fonctionnement doit être sensiblement amélioré pour qu'il accroisse son efficacité et son équité mais, en outre, le dispositif, dans sa configuration actuelle ne paraît pas en mesure de répondre convenablement à la demande de scolarisation de l'ensemble des familles françaises et, singulièrement, des familles bi-nationales dont le nombre devrait prochainement s'accroître de façon significative.

Il convient donc tout à la fois, pour répondre à ce besoin d'une meilleure efficacité et d'une plus grande équité, de s'attacher à faire prévaloir un état de droit sans faille, de combattre l'inégalité des chances, de diversifier les formations, d'intensifier et d'adapter les programmes de formation continue des personnels, de construire, enfin, un véritable réseau. L'évolution de la demande de scolarisation justifiera encore plus dans les années qui viennent, une stratégie globale et cohérente de l'offre de formation des établissements français et la recherche d'une meilleure efficacité des ressources affectées par l'AEFE.

Des améliorations nombreuses peuvent donc, dès à présent, être envisagées, dont la plupart n'ont pas d'incidences financières. Il est par contre évident que l'objectif, ambitieux mais légitime, de donner à tous les enfants français un enseignement équivalent, quel que soit leur lieu de résidence, ne pourra pas être atteint à Madagascar sans un investissement humain et financier conséquent.

Les établissements français du Liban

Un réseau avec des spécificités marquées

■ *Un pôle de scolarisation important et apprécié*

Le réseau des établissements du Liban constitue le premier réseau des établissements français à l'étranger : avec ses 43 000 élèves, il accueille, en effet, à lui seul plus de 18 % des 236 000 élèves scolarisés

dans le monde, dans les établissements en gestion directe, conventionnés ou homologués.

Qu'ils se dénomment, pour des raisons historiques, école, collège ou lycée, tous les établissements accueillent des élèves depuis la petite section de maternelle jusqu'aux classes de lycée incluses. Leurs effectifs sont imposants : la moyenne, pour les 25 établissements s'établit à 1 700 élèves. Ces élèves sont en très grande majorité issus des classes sociales favorisées. Les Libanais y sont en outre largement majoritaires et la proportion de français, y compris les enfants ayant la double nationalité, atteint rarement les 10 %. Il n'existe aucune sectorisation au sein du réseau et les parents choisissent souvent un établissement en fonction de sa réputation ; les établissements, de ce fait, organisent eux-mêmes les transports scolaires qui constituent une flotte considérable (un établissement emploie à lui tout seul 70 chauffeurs).

■ *Des établissements à la croisée des chemins*

Les établissements du réseau de l'AEFE sont au croisement de plusieurs logiques qui ne sont pas complémentaires : la logique du système français, celle du système scolaire libanais et, pour les établissements homologués congréganistes, celle de leur congrégation d'appartenance. Choisir entre deux options nettement distinctes, d'élever globalement le niveau de toute une classe d'âge comme la loi française le prescrit explicitement, ou de dégager une élite universitaire ce qui semble être l'objectif du projet éducatif libanais, n'est évidemment pas simple pour des établissements qui se réclament de l'un et l'autre système. En outre, si les valeurs auxquelles se réfère le Liban sont similaires à celles que promeut l'École française, la plupart des établissements homologués font également explicitement état de leur appartenance religieuse.

Institutions de droit privé libanais, mais devant néanmoins respecter la loi d'orientation de 1989, les établissements français du Liban se trouvent enserrés dans un ensemble complexe de contraintes et d'injonctions qui s'ignorent mutuellement. Ce n'est pas sans incidence sur les politiques d'établissement et sur l'indépendance de fait de leurs responsables.

Des réalités très éloignées de celles des EPLE

■ *Des locaux souvent luxueux mais traduisant une faible préoccupation de la vie des élèves*

L'intérieur des bâtiments est confortable et remarquablement entretenu, mais le principal problème est celui de la superficie. Les salles de classe sont en nombre suffisant pour les besoins actuels ; certaines, toutefois, qui accueillent des divisions de plus de

quarante élèves, paraissent exigües, et dans plusieurs établissements, la mise en place des TPE suscite des inquiétudes et nombreux sont ceux qui doivent renoncer, faute de place, à leur souhait d'ouvrir des divisions supplémentaires. Par ailleurs, les installations sportives sont souvent quasi inexistantes, et à de très rares exceptions près, il n'y a pas de réfectoire, ni même de cafétéria pour les élèves. Cette dernière lacune est expliquée pour partie par la volonté des parents de garder leurs enfants chez eux aussi longtemps que possible, durant les hostilités, mais elle paraît particulièrement dommageable si l'on tient compte du fait que la journée scolaire est continue et que la durée des transports est parfois longue.

■ *Des acteurs aux rôles bien différents de ceux des EPLE*

Les compétences sont réparties entre le chef d'établissement qui dispose de pouvoirs étendus, le conseil d'établissement n'ayant que des attributions très réduites et un comité des parents dont dépend en partie le budget.

• *Les chefs d'établissement* (nommés par l'AEFE lorsqu'il y a conventionnement, par les ordres religieux en cas de simple homologation) prennent toutes les décisions qui rythment la vie de l'établissement :

- ils organisent l'inscription des élèves et, pour cela, déterminent le nombre de places, reçoivent parents et enfants ou fixent les critères d'affectation ;
- ils fixent également les rythmes scolaires, nombre hebdomadaire et durée des journées de classe, mais aussi, en certains cas, horaire des disciplines ; pouvoir qui ne paraît pas exercé en concertation très étroite avec les enseignants ni ne donne lieu à une réflexion commune entre les proviseurs ;
- vis-à-vis des personnels, leur position s'apparente à celle d'un dirigeant d'entreprise, à qui il appartient de recruter les personnels locaux, quel que soit leur emploi, mais aussi de procéder à des licenciements, y compris de personnels enseignants, ou encore qui attribue, dans certains établissements homologués, des primes en fonction des mérites ;
- ils ont, enfin, la haute main sur un budget constitué pour l'essentiel par les écolages, auxquels s'ajoutent des droits de première inscription d'environ un millier de dollars, généralement affectés aux investissements, ainsi que des dons parfois très importants d'anciens élèves fortunés ou de sponsors.

Trois conclusions peuvent être tirées de ces données : les établissements sont financièrement à l'aise ; ils sont surtout accessibles aux familles aisées ; le rôle du chef d'établissement est considérable puisque le conseil d'établissement n'a aucun pouvoir en ce

domaine et que, comme la plupart des fonds n'est pas d'origine publique, le contrôle de tutelle est pratiquement inexistant.

- *Le conseil d'établissement* n'est guère comparable aux conseils d'administration d'un EPLE : il n'a, en effet, aucune compétence de décision et, alors même que dans les lycées conventionnés on retrouve la composition tripartite et le principe de l'élection, l'instance est purement consultative. Dans les établissements homologués, la composition des conseils les apparente parfois plus à des assemblées d'actionnaires qu'à une représentation d'usagers.

- *Le comité des parents*, élu pour trois ans, a des compétences nettement délimitées : il fixe le montant des écolages et adopte le budget. Le chef d'établissement qui assiste souvent aux réunions y joue un rôle actif. Les parents, individuellement ou par l'intermédiaire du comité, suivent cependant de près la scolarité, car, outre son importance pour l'avenir de leurs enfants, elle signe aussi l'appartenance à une certaine classe sociale.

- *Les délégués des élèves*, enfin, sont sans responsabilités réelles dans la communauté éducative. Exceptés dans les lycées conventionnés où l'on s'attache sans doute plus à l'idée de citoyenneté, ils ne participent pas aux conseils, mais se disent relativement écoutés. Leur attitude est d'ailleurs ambivalente quand ils forment des critiques sur l'organisation de la scolarité mais qu'ils ont aussi conscience de fréquenter des établissements d'élite dont les contraintes valent d'être supportées.

- *Une grande diversité des statuts et des situations des enseignants*

Seuls les établissements conventionnés bénéficient de la présence d'enseignants français expatriés ou jouissant du statut de résident, soit 73 enseignants titulaires pour plus de 10 000 élèves. L'essentiel du corps enseignant (la totalité pour les établissements homologués) a un statut de recruté local, pour une petite partie français, pour la majeure partie étranger. Les recrutés locaux sont soumis aux règles qui régissent les enseignants libanais.

Les difficultés de recrutement d'un personnel compétent et diplômé sont très généralement soulignées, dans la mesure où il n'existe aucun concours de recrutement, et où aucun diplôme n'est exigé *a priori*. Chaque établissement s'efforce donc d'attirer des enseignants d'un niveau universitaire suffisant.

On observe, en outre, des modes de fonctionnement très divers selon qu'il s'agit de personnels « cadrés » ou susceptibles de l'être, qui obéissent à un système compliqué d'échelons, soit de personnels contractuels qui ne semblent, pour leur part, en rien réglementés. Cette diversité des situations est encore compliquée

par le rôle donné aux professeurs coordonateurs qui va, selon les établissements, de l'accueil des nouveaux ou de la coordination de contrôles communs, à une fonction d'évaluation plus ou moins explicite.

La concertation, enfin, n'existe réellement qu'au sein des disciplines et l'interdisciplinaire demeure « spontané » ; l'impression qui prévaut est à nouveau celle d'une disparité très marquée des situations et des pratiques, la notion de réseau n'ayant guère de sens.

La scolarité

■ *Une coordination insuffisante des cursus français et libanais*

L'accord de coopération franco libanaise fait état de l'équivalence des baccalauréats français et libanais pour l'accès aux études universitaires, mais sauf dans certains cas particuliers, les élèves libanais doivent néanmoins suivre le cursus libanais et, notamment, réussir le brevet libanais pour entrer en seconde ; de même, l'accès à certaines formations universitaires se fait sous réserve de réussite à des épreuves particulières dont le contenu repose largement sur le programme libanais. Tous les éléments de cette nature poussent donc au double cursus. Tout donne ainsi l'impression d'un consensus autour d'un système qui pourtant est organisé de façon déraisonnable : les horaires hebdomadaires imposés de la sorte aux élèves par ce double cursus défient souvent le bon sens, et les disparités d'horaires, hebdomadaires comme annuels, entre les établissements sont considérables en l'absence de concertation entre eux.

Les contenus d'enseignement semblent, en outre, insuffisamment coordonnés, et au-delà du souci minimal d'éviter les redondances, il paraîtrait opportun de s'interroger sur la nécessité de traiter tout au long des deux cursus des points abordés par l'un ou l'autre programme et de définir plutôt les savoir-faire exigibles pour permettre aux élèves d'aborder dans de bonnes conditions les examens auxquels ils se présentent. Ceci éviterait, par ailleurs, que le double cursus continue à être d'abord une épreuve d'endurance.

À cette situation s'ajoute le fait que l'évolution des méthodes est encore timide. Ainsi conserve-t-on l'habitude de considérer la classe accueillant les élèves de cinq ans comme la première classe du primaire et a-t-on des difficultés à mettre en œuvre un enseignement polyvalent dans le premier degré. Plus généralement, on observe que malgré l'effort de formation que font les établissements et l'AEFE, les méthodes d'enseignement évoluent difficilement et demeurent trop souvent fondées sur la mémorisation et l'acquisition d'automatismes, sans faire une place suffisante à la

réflexion ni mettre les élèves en activité. Il est évident que la formation continue doit se centrer sur ce point et que doivent être facilités et poursuivis les travaux engagés pour aider les enseignants à dépasser ces traditions scolastiques. Il en résulte tout naturellement que les réformes en cours dans les établissements français ne trouvent qu'un écho limité : un seul établissement a engagé une expérience de TPE et les différents éléments tendant à faciliter la prise en charge de l'hétérogénéité, comme l'aide individualisée ou les études dirigées en collège, sont peu pris en compte.

■ *De réels succès aux examens, mais de fortes traditions de sélection des élèves*

À considérer les résultats bruts aux examens, le réseau des établissements français au Liban est très performant. Il faut néanmoins nuancer les résultats du baccalauréat, dans la mesure où les effectifs aux épreuves anticipées de français et aux épreuves terminales de l'année suivante peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre : si ces effectifs sont proches dans les établissements conventionnés, les écarts sont importants dans certains établissements homologués. Il n'est donc guère significatif d'arborer des taux de réussite proches de 100 %, si c'est au prix de départs importants en fin de première année ou si on ne présente pas tous les élèves aux épreuves de fin de cycle.

En outre, les établissements sont loin de conduire en terminale toute la génération accueillie en maternelle. Même s'il est difficile de les analyser de façon précise faute de suivi de cohorte, les politiques d'établissement paraissent varier aussi considérablement en ce domaine. Mais il faut reconnaître que, d'une manière générale, les pratiques sélectives des établissements reçoivent l'assentiment des familles soucieuses de voir se maintenir le niveau de réussite au baccalauréat. On soulignera, par ailleurs, que les approches habituelles de l'orientation en France ne sont pas ici opérantes : il n'est guère question d'orientation dans les voies technologiques ou professionnelles qui n'existent pas dans les établissements de l'AEFE, mais essentiellement dans l'enseignement libanais et demeurent très mal considérées. Le départ des élèves en cours de scolarité ne signifie donc pas orientation mais abandon de l'ambition de passer le baccalauréat français. En définitive, l'impression qui prévaut est celle d'un système très traditionnel dans ses méthodes, malgré les efforts déployés par l'AEFE. Les résultats apparents sont bons, mais construits sur la base admise par tous, d'une éviction progressive de ceux qui ne peuvent suivre le rythme imposé par le double cursus ou, dans le pire des cas, de ceux dont les résultats sont trop incertains pour garantir le maintien des taux de réussite au baccalauréat.

Les poursuites d'études

Les données statistiques sont sur ce point imprécise ou lacunaires. On peut cependant estimer, au vu des documents disponibles, que pratiquement tous les bacheliers entreprennent des études supérieures le plus souvent dans des universités situées au Liban : université publique libanaise ou universités privées francophones ou américaines. Mais on ne sait pas bien si ce choix majoritaire est dicté par la nationalité ou par le baccalauréat obtenu. Dans toutes ces universités, d'ailleurs, des tests sont imposés à l'entrée, y compris des tests de langue française à l'université francophone Saint-Joseph pour les titulaires du baccalauréat français.

À l'inverse, les études en France attirent peu de bacheliers issus des établissements de l'AEFE : parmi ceux des lycées conventionnés, seulement 8,5 % se sont inscrits en 1999, dans une université française ou en CPGE.

Les relations extérieures des établissements

■ *Une influence limitée des ministères français et libanais de l'éducation*

L'influence des deux ministères reste faible : les relations entre les établissements et le ministère libanais se limitent à quelques actes formels (transmission des listes d'élèves et d'enseignants) et il ne paraît pas y avoir de contrôle réel. L'ignorance est grande, aussi, des principes qui régissent le système scolaire français : on connaît des éléments des évolutions en cours, mais non l'organisation générale et sa portée. En réalité, on ne s'attache à une impulsion venant du ministère français de l'éducation nationale que dans la mesure où elle est fortement relayée par l'AEFE et les services culturels de l'ambassade.

■ *L'AEFE et le poste diplomatique : un rôle reconnu*

Le bureau de l'AEFE et le bureau de coopération linguistique et culturelle du poste diplomatique ont vocation à travailler régulièrement avec les établissements. Ce dernier intervient notamment comme conseil dans l'élaboration des dossiers d'homologation. Le bureau de l'AEFE de Beyrouth exerce, pour sa part, une action pédagogique importante et de qualité : il assure, d'abord, une animation pédagogique au sein du réseau, pour partie de façon systématique, pour partie à la demande des établissements ; il organise également la formation continue des enseignants des premier et second degrés. Dans le premier degré, le projet retenu à ce titre pour l'année 2000, établit un équilibre apparent entre stages consacrés à la vie de l'école, à l'actualisation des méthodes d'enseignement, à la maîtrise des

savoirs fondamentaux et à la polyvalence des maîtres. Dans le second degré, les plans successifs de formation continue traduisent en premier lieu des attentes disciplinaires qui prennent en compte les spécificités du double cursus. Le travail réalisé est manifestement important, mais la taille actuelle du réseau et les besoins de formation qui résultent du recrutement des enseignants et de traditions pédagogiques très prégnantes justifieraient que l'on se donne les moyens de structurer plus fortement la formation continue, à la fois au travers de nouvelles équipes de formateurs et par le biais d'une évaluation *a posteriori* plus systématique des formations.

■ *Le réseau des établissements*

Il n'existe pas réellement de coordination structurée, quel que soit le statut des établissements, même si l'équipe du bureau de coopération linguistique et culturelle et de l'AEFE apporte un soutien tangible et apprécié à ceux qui le souhaitent. La création récente d'un poste d'inspecteur d'académie devrait répondre à ce besoin de coordination de l'ensemble des établissements français.

Conclusions

L'impression qui prévaut, en définitive, est celle d'un système qui bénéficie, sans doute, du fait des bons résultats qu'il affiche, d'un large consensus, au point de scolariser les mêmes familles – financièrement aisées – de génération en génération. Mais il parvient à ces résultats au prix d'une extrême exigence et d'une politique de sélection progressive. En outre, si les établissements sont manifestement concernés par les résultats scolaires, ils le sont nettement moins par les objectifs éducatifs pourtant fortement rappelés dans le projet de l'AEFE.

Les approches pédagogiques ne font guère appel à la réflexion des élèves, et les réformes engagées en France ne sont prises en compte que marginalement. On peut d'ailleurs se demander si certains établissements cherchent autre chose qu'un « label français », en demandant leur homologation.

Nécessairement marquée par le contexte national, la gestion de ces établissements est sans rapport avec celle des EPLE en France. Les établissements français du Liban sont en fait quasiment indépendants, sans coordination suffisante ni a fortiori contrôle externe reconnu. Et, malgré les efforts déployés par les représentants locaux de l'AEFE et des services culturels pour lui donner un peu de cohérence, le système est, en fait, sous-encadré compte tenu de l'importance qu'il a prise et du nombre des élèves qu'il scolarise.

Les établissements français des États-Unis

Compte tenu du temps qu'aurait exigé la visite des 36 établissements d'enseignement français aux États-Unis, la mission ne pouvait prétendre à une vision exhaustive, ni à une analyse approfondie de chacun des établissements visités : elle s'est donc concentrée sur quelques points jugés d'importance stratégique pour la vitalité du réseau et le renforcement des liens nécessaires avec le système d'éducation français.

Des établissements au croisement de plusieurs logiques

Le réseau français aux États-Unis, qui compte seulement 9 établissements conventionnés avec l'AEFE, se caractérise essentiellement par :

- un environnement socio-culturel marqué par la compétition entre établissements et l'exigence des parents,
- des droits d'écolage élevés mais qui ne couvrent qu'une partie du coût de revient,
- une organisation à géométrie variable, mais souvent marquée, avec la montée des effectifs nationaux, par une « américanisation » des conseils d'administration qui interviennent même dans les domaines pédagogique ou de gestion des personnels, ce qui n'est pas sans créer des difficultés avec les chefs d'établissement.

Les établissements français des États-Unis se trouvent, en fait, au croisement de plusieurs logiques souvent perçues comme difficilement compatibles : celles du système d'éducation français et du système américain, celles des préférences des parents américains pour une filière « la plus française possible » ou pour une filière « internationale », qui ne recoupent pas nécessairement les préférences des parents français selon qu'ils ne résident que temporairement aux États-Unis ou qu'ils envisagent une installation. Les établissements se trouvent de la sorte au croisement de deux cultures, mais aussi de deux réglementations et tout ceci a des incidences sur leur projet dont les priorités vont osciller entre la proximité du système français et la diffusion culturelle.

Ils sont, par ailleurs, en compétition avec d'autres écoles américaines pour le recrutement de leurs élèves, et comme ce sont, la plupart du temps, des organismes privés à caractère non lucratif de droit américain, il leur est nécessaire pour atteindre l'équilibre financier, de scolariser le plus grand nombre d'enfants possibles, sans que la charge d'un cursus français et d'un cursus international soit, toutefois, toujours compensée par l'augmentation du nombre d'élèves étrangers. Cette obligation dans laquelle ils se trouvent de paraître sans cesse attractifs pour les parents d'élèves confère,

d'ailleurs, une importance particulière à l'homologation, élément de reconnaissance et de réputation.

Un déficit d'information, de réflexion commune et d'échanges

■ *Au niveau des établissements*

On rencontre des logiques éducatives difficiles à faire converger. Les objectifs des parents d'élèves sont, en effet, caractérisés par une ambiguïté permanente :

- les familles françaises de passage cherchent un enseignement aussi proche que possible de celui donné en France ;
- les familles françaises ou mixtes, établies, cherchent à la fois à donner à leurs enfants la culture française et à assurer leur insertion dans l'enseignement supérieur et la société américaine ;
- les familles américaines ou d'autres nationalités, choisissent un établissement de bon niveau, mais non nécessairement français, avec la possibilité de passer à tout moment d'un système étranger au système américain.

Ces différents points de vue s'expriment, de fait, dans les conseils d'administration qui ont parfois du mal à synthétiser et à trancher, sans oser faire valoir l'intérêt d'un choix cohérent pour le système français. Dans l'enseignement secondaire, en particulier, l'opposition supposée entre rigueur et académisme, du côté français, et développement de l'autonomie et du sens critique, du côté américain, laisse ainsi peu de place aux convergences et aux compatibilités qui pourraient être recherchées dans le cadre de projets éducatifs originaux. Dans ce contexte, les projets d'établissement sont insuffisamment débattus au sein de la communauté éducative et souvent peu explicites.

Les établissements, enfin, n'ont pas une connaissance fine du devenir de leurs élèves, ni de leur orientation : pas de suivi de cohortes, pas de suivi des anciens élèves dans l'enseignement supérieur américain ou français. La mise à jour des informations sur ce dernier point laisse, d'ailleurs, souvent à désirer.

■ *L'absence d'un véritable réseau*

L'*Association of French schools in America* (AFSA) est le seul exemple de regroupement de tous les chefs d'établissement dans le même secteur géographique. Elle pourrait être un outil utile de rencontre et d'échanges entre eux, mais ses travaux n'ont pas systématiquement abordé les implications de la mise en œuvre de la loi de 1989, les évolutions de la pédagogie ou les projets d'établissement dans le contexte particulier des États-Unis, et on peut regretter qu'ils ne soient pas plus méthodiquement structurés et diffusés.

■ *Les échanges entre établissements et services culturels*

Les constats effectués au cours de la mission, témoignent également d'un déficit de pilotage des établissements, trop souvent laissés à eux-mêmes ; ce rôle devrait à l'avenir être pris en charge de manière plus déterminée par les services culturels, avec le concours des représentants locaux du ministère de l'éducation nationale. L'inspecteur d'académie nommé à la rentrée 2000 a, à cet égard, un rôle essentiel à jouer dans la constitution d'un véritable réseau et pour guider les établissements dans une authentique prise en compte des évolutions essentielles du système français, aboutissant à de véritables projets d'établissement.

■ *Les relations avec l'AEFE*

Une certaine confusion existe entre les deux notions d'homologation et de conventionnement : si tous les établissements veulent être homologués, pour tous les niveaux d'enseignement, certains par contre expriment des réserves concernant le conventionnement avec l'AEFE. Certaines de ces réserves, formulées davantage par les responsables américains, traduisent plutôt le refus d'un certain nombre de contraintes : respect strict et contrôle accru des procédures, en particulier pour le recrutement des chefs d'établissement et des personnels. Il semble donc utile, dans ce contexte, qu'une réflexion soit menée sur une meilleure adaptation du conventionnement aux réalités locales.

■ *Le nécessaire resserrement des liens avec le ministère de l'éducation nationale*

L'homologation est très recherchée par les établissements à programme français, dont un grand nombre présente, sous des formes adaptées, un cursus complet de la maternelle à la préparation du baccalauréat. Elle apporte, en effet, des garanties d'organisation de l'enseignement et la reconnaissance des cursus si l'élève rejoint un établissement en France ou un autre établissement homologué ; elle confère un label de qualité sur le marché américain de l'enseignement ; elle apporte, enfin, des avantages significatifs : possibilités de bourses pour les enfants de ressortissants français, participation aux programmes de formation continue, concours des inspecteurs français, etc. L'objectif des établissements est donc d'obtenir à terme l'homologation de tous leurs niveaux d'enseignement.

La procédure d'homologation, désormais plus complète et plus précise, reste toutefois beaucoup plus légère que les accréditations locales auxquelles les écoles américaines sont tenues et sont habituées. Elle ne devrait donc pas être perçue comme une contrainte et devrait même être l'occasion d'une information et d'un dialogue donnant les moyens de mieux mesurer les adaptations

nécessaires au système d'éducation français, ainsi que les avantages qu'apportent ces adaptations.

Des établissements qui semblent parfois douter de la validité et de l'intérêt du modèle français

Les établissements français des États-Unis, appliquent le calendrier scolaire des établissements américains. Mais, si l'année scolaire a à peu près la même durée qu'en France (fin août à mi-juin), les petites vacances ne présentent pas une alternance équilibrée des périodes de travail et de congés. La semaine scolaire, en termes de présence des élèves dans l'établissement, est en outre lourde dans tous les niveaux : à Boston, par exemple, 30 heures du CE2 au CM2 ; à Atlanta, 33 heures en primaire pour 28 heures d'enseignement. La journée, enfin, même si elle s'arrête à quinze heures, est très concentrée du fait de l'absence de restauration scolaire et d'une interruption de trois quarts d'heures seulement.

Les programmes sont en général respectés, les horaires des élèves répondent à leurs exigences, mais par divers aspects les établissements cèdent à des tendances qui les éloignent, souvent sans justification évidente, des références françaises.

■ *La polyvalence dans le premier degré*

On constate une multiplication des enseignants intervenant dans le premier degré, ce qui conduit à dissoudre parfois dans les faits, le principe traditionnel de la polyvalence du maître qui caractérise l'approche pédagogique française. Dans la rude concurrence que se livrent les écoles privées américaines, cette diversification constitue un élément très apprécié des parents qui jugent par là, souvent à tort, de la qualité d'un établissement scolaire ; mais, cette pratique et tous ses effets de structure liés à la richesse de l'encadrement, ont un coût qui pèse lourd sur les droits d'inscription, sans qu'on puisse par ailleurs démontrer l'efficacité réelle du dispositif sur le plan pédagogique.

■ *La part respective des enseignements en français et en anglais*

La répartition des enseignements entre les deux langues tend souvent à se faire par moitié. Il y a là une confusion grave entre deux textes : le décret de 1993 sur l'homologation qui énonce le principe du respect des programmes français avec certes des aménagements possibles, et une circulaire de l'AEFE relative aux bourses scolaires, qui indique que lorsqu'il n'y a pas d'homologation, il y a néanmoins une possibilité d'attribuer des bourses quand au moins 50 % de l'enseignement est donné en français. Les établissements homologués ont

donc interprété ce texte en considérant qu'ils pouvaient, sans davantage s'interroger, répartir également les enseignements en français et en anglais : l'examen des dossiers d'homologation devra être, à l'avenir, particulièrement attentif à cet aspect.

■ *Des hésitations entre le baccalauréat français et le baccalauréat international de Genève*

Les établissements envisagent souvent d'ouvrir une préparation au baccalauréat international de Genève pour offrir une sortie du niveau de la *high school* aux élèves qui ne suivraient pas le cursus français jusqu'à la terminale, dans la mesure où cet examen est reconnu par la France pour l'accès à l'enseignement supérieur, et accepté pour l'admission par de grandes universités américaines ou canadiennes. Nombreux sont, par ailleurs, les établissements qui lui accordent une place importante, sinon la préférence, dans leur offre de formation, compte tenu de sa réputation et d'une forte demande des parents américains. Ceci invite pour rendre ces établissements attrayants pour les parents non français, à revoir les recoupements existants ou possibles avec le baccalauréat français, les conditions de développement de l'option internationale du baccalauréat, les passerelles entre les deux dispositifs, mais aussi leur compatibilité, du point de vue financier, pour l'enseignement dispensé aux États-Unis. De manière plus générale, le baccalauréat international de Genève doit, en tout état de cause, faire l'objet d'une position clairement affirmée.

■ *Un recours insatisfaisant au CNED*

En cas d'effectifs trop faibles, les élèves sont inscrits au CNED (Centre national d'enseignement à distance) pour les cours concernés, mais sont accueillis dans l'établissement. Normalement, lorsque des élèves suivent un enseignement à distance, les enseignants doivent intervenir comme répétiteurs des cours et non assurer un enseignement propre. Or, ce n'est pas toujours le cas, si bien que l'inscription au CNED dans certains établissements devient un prétexte pour obtenir l'homologation, au lieu d'être un dispositif pédagogique pleinement reconnu dans ses modalités propres d'efficacité. Il y a de ce fait un risque sérieux de voir le Centre, soucieux de ne pas disperser ses moyens, suspendre sa participation.

La méthodologie du CNED prépare, en outre, les élèves au travail autonome qui caractérise l'enseignement supérieur, mais les établissements ont souvent du mal à effectuer un choix entre enseignement direct et enseignement à distance : les associations de parents d'élèves ont, sans aucun doute, un rôle à jouer dans ce choix et dans l'intégration de l'enseignement à distance dans le projet global de l'établissement.

- *Une valorisation insuffisante des atouts du système français notamment en ce qui concerne l'accès aux universités*

Les services d'admission des universités américaines semblent, aux dires des chefs d'établissement et des conseils d'administration, avoir des vues divergentes à l'égard du système français d'éducation : certains trouveraient la formation française trop abstraite et tenant mal compte de certains aspects jugés essentiels du second degré américain (vie collective, sport, activités communautaires) ; d'autres, au contraire, seraient sensibles aux caractéristiques d'excellence de cette formation, et les valoriseraient dans leur politique d'admission. Il serait donc nécessaire que les établissements aient une connaissance plus systématique de ces pratiques et qu'ils adoptent une politique délibérée d'information sur les spécificités et les atouts du système d'éducation français, que ne met pas suffisamment en valeur, actuellement, leur stratégie promotionnelle.

Des établissements fragilisés par des coûts et des frais de scolarisation excessifs

Institutions de droit privé, les établissements sont tenus d'assurer leur équilibre financier. Pour la fixation des droits d'écologie, les références sont toujours les établissements privés américains de bonne réputation, auxquels les tarifs des établissements français restent inférieurs afin de les rendre attractifs pour les parents américains, dans la mesure où pour maintenir ce niveau des droits, les établissements ont besoin à la fois des effectifs français, francophones et américains. Néanmoins, et bien que compensés par des bourses pour les parents français, ils restent élevés, d'autant que le montant des aides peine à suivre l'augmentation des frais : de nombreux parents d'élèves français sont ainsi mis en difficulté par ces charges et l'absence quasi générale de solution alternative, ce qui remet en cause la mission de service public de ces établissements. Le montant de ces droits a par ailleurs des conséquences sur les exigences, parfois déraisonnables, des parents, en particulier en matière de taux d'encadrement. Il exerce aussi une pression à la hausse du montant des bourses versées par l'AEFE, contrainte de financer de la sorte des services qui peuvent paraître superfétatoires, alors que leur montant reste insuffisant pour beaucoup de parents d'élèves. Tous les établissements, enfin, éprouvent la nécessité de ressources complémentaires en recherchant des dons (*fund-raising*).

La qualité de l'environnement, des locaux et des équipements est aussi un facteur important dans la concurrence que se font les écoles. Or, tous les établissements visités à l'occasion de la

mission connaissent des problèmes immobiliers ; ils sont donc partout portés à la fuite en avant et tous ont fait des emprunts immobiliers. Leur situation financière est, de ce fait, souvent délicate : le lycée international franco-américain de San Francisco doit ainsi faire face simultanément, en trois ans, à des remboursements dus à l'acquisition de nouveaux locaux (11 % du budget), à l'aménagement de salles de classes supplémentaires pour faire face à un important recrutement de nouveaux élèves, et à une augmentation de salaires fixée pour la seule année 2000, à 22 %, en application de la convention collective sur les salaires et les avantages sociaux des enseignants pour la période 1997-2001.

Une insuffisance de démocratie interne

■ *Les conseils d'administration*

Le rôle des conseils d'administration, comités directeurs (*boards of trustees* ou *boards*) est avant tout de se concentrer sur la sécurité financière et légale de l'école. Leurs membres sont choisis par cooptation, en principe en fonction de trois critères principaux : les trois « w » (*wealth, wisdom, work* – richesse, savoir, travail). On observe, d'un établissement à l'autre, des différences notables dans la composition des *boards*, leurs rôles ou la qualité de leurs relations avec les autres acteurs :

- à l'école internationale de Dallas, le *board of directors* concède un rôle particulièrement important à la Mission Laïque qui en désigne les membres et en nomme le président ;
- le bureau de l'école franco-américaine de Chicago est composé de représentants des parents d'élèves élus en assemblée générale, et des services culturels ;
- la composition du conseil du lycée français de Los Angeles est marquée par la participation des Studios Walt Disney dont l'aide avait été déterminante en 1964 pour la création de l'établissement.

Le conseil d'administration n'est en principe pas impliqué dans la pédagogie, ni dans les questions de personnel comme les grilles de salaires ou les recrutements. Certains, toutefois, deviennent à la longue très puissants et interfèrent alors dans les choix de gestion du chef d'établissement et les activités, même pédagogiques, ce qui peut engendrer confusion et conflits.

■ *Les chefs d'établissement*

Les équipes de direction ont également des compositions et des rôles très variés et, sauf exception, les directeurs ne sont pas personnels de direction, au sens français du terme :

- à Boston, une directrice administrative américaine travaille avec un directeur du primaire et un directeur du second degré, français résidents ;
- au lycée français de Chicago, la direction est confiée à une certifiée recrutée locale ;
- dans les deux établissements de Los Angeles, PME familiales, la réalité du pouvoir est assurée par les fondateurs, deux couples dont les deux épouses sont chefs des établissements.

Les conseils d'administration confient de plus en plus de tâches de gestion aux directeurs d'établissement, qui les écartent de l'action pédagogique, mais malgré l'importance du rôle qui leur est assigné, ceux-ci sont parfois peu au fait des spécificités du système d'éducation français.

■ *Les équipes de direction*

Force est de constater, en général, la faiblesse de la direction pédagogique des établissements, dimension pourtant fondamentale pour le suivi et l'adaptation des évolutions pédagogiques françaises, souvent laissés à des personnels non qualifiés et insuffisamment formés : le renforcement et l'amélioration de la qualité du pilotage pédagogique sont aujourd'hui un objectif prioritaire.

■ *Les parents d'élèves*

Du fait de leur forte participation financière, mais aussi de leur isolement relatif par rapport au système français, les parents sont très présents et très exigeants en matière de moyens mis en œuvre et de résultats. On constate ainsi chez eux une attente forte et légitime, mais aussi une méconnaissance des principes d'organisation de l'enseignement français. Ils sont réunis en associations dont la fonction est principalement d'organiser la discussion entre eux, d'organiser des activités pour aider l'école et de participer aux collectes de fonds. Il n'existe en général qu'une seule association par établissement ; les parents français n'y sont d'ailleurs pas très présents. Le Conseil des parents, pour sa part, assure la liaison entre parents, enseignants et *boards of trustees*. Mais, absents des *boards* eux-mêmes, les parents se plaignent souvent de manquer d'informations sur les orientations, voire l'avenir de l'établissement.

■ *Les enseignants*

Leurs obligations de service, inscrites dans leur contrat d'embauche élaboré par le conseil d'administration et le chef d'établissement, sont variables en fonction des États et des écoles :

- à l'école franco-américaine de Chicago, les obligations de service sont de 160 jours par an, à raison de 27 heures par semaine, ce qui est proche de la situation des écoles françaises ;

- à l'école internationale de Dallas, elles se répartissent en 29 heures de présence, auxquelles s'ajoute une heure et demie de réunions ; en fait, l'enseignement proprement dit se situe entre un peu plus de 18 et un peu moins de 21 heures ;
- à Los Angeles, le service, comparable dans les deux établissements, est de 25 périodes (de 50 minutes au lycée international, de 45 au lycée français) pour le secondaire, et de 29 périodes pour le primaire.

Une impression générale s'est dégagée à l'occasion de la mission, selon laquelle les enseignants français ne semblaient pas participer volontiers à la vie de leur établissement, au-delà de leurs obligations de service.

■ *Les représentants des élèves*

La représentation des élèves est souvent assez proche des pratiques actuelles du système français : il y a des délégués élus et leur participation à la vie de l'établissement (présence dans les instances, démarches auprès de la direction, etc.) est réelle.

Conclusions

Les établissements visités répondent globalement à deux préoccupations : assurer aux jeunes français expatriés un enseignement le plus proche possible de celui qu'ils recevraient en métropole, débouchant le cas échéant sur le baccalauréat français ; offrir à de jeunes américains ou étrangers, la possibilité de suivre un enseignement en français, fondé sur les valeurs de la culture et les principes du système d'éducation français. Il s'agit dans le premier cas, d'assurer, à l'étranger, la continuité du service public. Il s'agit, dans le second, de contribuer au rayonnement culturel de la France, reconnu comme un vecteur fort d'influence politique et une source importante, à terme, de développement économique.

Ces deux missions, aussi importantes l'une que l'autre, se conjuguent souvent au sein d'un même établissement. Elles ne paraissent cependant pas relever de la même problématique politique, ni des mêmes modalités d'intervention. Cette question est posée aux États-Unis sans doute avec plus d'acuité que dans beaucoup d'autres pays, en raison du caractère essentiellement privé des structures d'enseignement. Leur légitime exigence de rentabilité économique conduit, en effet, les établissements à mêler étroitement les deux préoccupations, mais sans aboutir à les concilier dans une vision de synthèse cohérente, pourtant possible.

Dans le contexte nord-américain, deux types de demandes sont ainsi adressés au gouvernement français :

- dans le premier cas, celui du « service public délocalisé » destiné à de jeunes français expatriés temporaires, l'obtention d'un conventionnement ou d'une homologation, accompagnée d'aides en personnels et en bourses, avec vérification régulière de la conformité pédagogique, est fondamentale, même si cette formule n'exclut pas une nécessaire adaptation aux usages locaux ;
- dans le deuxième cas, celui du « rayonnement culturel », l'homologation est surtout considérée comme un argument auprès des populations locales et étrangères, et représente un plus que les autorités françaises peuvent accorder pour des raisons d'opportunité politique.

La situation particulière de l'enseignement français dans la baie de San Francisco, illustre bien cette dualité que traduit la répartition des établissements en deux catégories. Les uns, comme le lycée Lapérouse, mettent l'accent sur le respect du système « à la française », avec ses programmes nationaux, ses techniques d'évaluation, ses principes et sa rigueur d'apprentissage. Les autres mettent l'accent sur le biculturalisme, en s'efforçant de concilier l'approche éducative française et les caractéristiques de socialisation et d'ouverture sur de multiples centres d'intérêt, propres au système nord-américain ; c'est, semble-t-il, le choix fait par le lycée international franco-américain de San Francisco.

Mais, quelle que soit la vocation des établissements, une question d'ordre financier se pose toujours en définitive. Ces lycées et ces écoles, en effet, sont d'abord des entreprises privées qui doivent assurer leur survie économique et que caractérisent des coûts de gestion de plus en plus lourds, des frais de scolarité de plus en plus élevés, une sélection par l'argent de plus en plus marquée et une inadéquation de plus en plus grande des bourses offertes aux ressortissants français. La question est alors la suivante : revient-il à la France de financer, en particulier par le biais des bourses scolaires, les dépenses engagées par des établissements privés pour maintenir leur flux de clientèle nord-américaine ?

Les évaluations de l'enseignement d'une discipline

L'observation du réseau d'établissements d'un pays déterminé ne porte pas toujours sur une évaluation globale de son organisation et de son fonctionnement ; elle peut se focaliser sur une partie

seulement de son activité et notamment sur la façon dont est enseignée telle ou telle discipline. L'inspection générale de l'éducation nationale s'est ainsi consacrée au cours de l'année 1999-2000, à l'observation de :

- l'enseignement de l'espagnol dans les établissements français du Maroc, dont la mission a permis de juger la qualité ; enseignement dont on ne peut, d'ailleurs, que regretter qu'il ne s'adresse pas à un auditoire plus large, en particulier d'élèves marocains, dans un pays où les échanges culturels avec l'Espagne sont fortement ancrés dans l'histoire des deux pays ;
- l'enseignement de l'arabe dans l'ensemble des classes des établissements français de Tunisie, dont l'importance doit être soulignée, eu égard aux relations de coopération éducative très étroites qu'ont ce pays et la France ;
- l'enseignement du français dans les établissements du réseau, au Bénin et au Togo ;
- l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre, dans les deux établissements français du Cameroun, à propos duquel la mission a notamment souligné la nécessité de mettre cet enseignement en cohérence avec l'excellent projet d'établissement de Douala, et noté à Yaoundé, l'implication collective des professeurs confortée par de très bonnes conditions matérielles de mise en œuvre de l'enseignement ;
- l'enseignement, également, des sciences de la vie et de la Terre, au Liban ;
- l'enseignement des mathématiques, apprécié à l'occasion d'inspections individuelles et de réunions pédagogiques, dans les trois lycées français de Mexico, Caracas et Lima.

Les évaluations d'établissement

Au cours de l'année 1999-2000, quatre établissements ont fait, individuellement, l'objet d'une observation :

- l'école française d'Anvers qui comporte des classes allant de la maternelle à la première, scolarisant 170 élèves, et qui sollicitait l'homologation de ses classes de collègue ;
- le lycée français de Moscou qui accueille de la maternelle à la terminale, 420 élèves pour la plupart français ou francophones ;
- le lycée Descartes de Rabat, établissement de plus de 2 100 élèves répartis entre 31 classes de premier cycle du second degré, 45 classes de second cycle, 2 classes de BEP et 2 classes préparatoires ;

– le lycée français de Madrid dont l'école élémentaire, le collège et le lycée proprement dit scolarisent près de 3 600 élèves.

Ainsi que l'affiche, lui-même, ce dernier, un établissement français à l'étranger répond en principe à une double mission : scolariser des enfants français en assurant la parfaite continuité des études selon des programmes et des horaires réglementaires intégralement respectés, accueillir de jeunes étrangers intéressés par la langue et la culture française. Ces deux finalités sont-elles compatibles ? Pour quels résultats ? Les moyens mis en œuvre sont-ils réellement utilisés en fonction des finalités affichées ? De telles questions ont l'ambition de dépasser le seul exemple du lycée de Madrid, pour s'interroger sur l'avenir des établissements français en Europe et proposer quelques pistes de réflexion. C'est à cette interrogation, formulée dans les termes qui concluaient l'évaluation de ce lycée, précédée elle-même d'une rapide présentation de la situation de l'établissement, que sont consacrées les pages qui suivent.

Le lycée français de Madrid : le plus important du réseau par le nombre de ses élèves

L'histoire du lycée français de Madrid, le plus important du réseau français à l'étranger par le nombre de ses élèves, remonte au siècle dernier avec la création du collège de la *Société française de Bienfaisance*, en 1884, qui devient lycée en 1919 et s'installe en plein cœur de Madrid. Le lycée, qui a fermé de 1936 à 1939, pendant la Guerre civile, compte entre 200 et 300 élèves dans les années 1920, plus de 1 000 dans les années 1940, l'effectif dépasse 2 000 élèves dans les années 1960. Les locaux du centre ville ne sont pas extensibles et la croissance entraîne la construction d'un nouvel établissement sur un vaste terrain au nord-est de l'agglomération, au *Parque Conde de Orgaz*, qui ouvre en 1969. Le lycée continue à croître dans ses nouveaux locaux : on dénombre près de 4 000 élèves dans les années 1980. Depuis cette date, les effectifs tournent autour de 3 600. Entre temps, l'établissement a absorbé le collège Saint-Exupéry, qui conserve dans ses locaux, au nord de l'agglomération, le cursus de l'école élémentaire. Les bâtiments (qui représentent 23 000 m² construits) sont regroupés en trois ensembles sur un vaste terrain de 10 hectares : l'école élémentaire et les maternelles ont leurs propres locaux clairement délimités ; un autre ensemble regroupe le collège, le lycée et les services administratifs ; entre le primaire et le collège-lycée, enfin, les services de restauration et la salle de spectacle occupent le troisième ensemble construit.

Le lycée dispose ainsi d'un vaste et agréable espace dans un quartier très résidentiel de Madrid, mais il ne semble guère afficher d'autre identité. Pourtant, comme les autres établissements français en Espagne et tout particulièrement le lycée de Barcelone, sa croissance pendant le franquisme s'explique par la réputation d'ouverture et de libéralisme du réseau français : le lycée a pu apparaître comme un lieu refuge de l'esprit critique. Cependant, il ne semble pas désireux aujourd'hui de s'appuyer, pour conforter une identité, sur son histoire.

L'ensemble de l'établissement est donc constitué d'une énorme école élémentaire de 61 divisions et presque 1 700 élèves – auxquels il convient d'ajouter près de 300 élèves du collège Saint-Exupéry – d'un très gros collège de 1 200 élèves, et d'un lycée de taille modeste puisqu'il ne dépasse que de très peu les 700 élèves. Sa structure évoque donc plus le cylindre que la pyramide : chaque niveau, de la grande section de maternelle à la classe terminale, comprend une dizaine de divisions, soit 250 à 300 élèves, et tout semble indiquer qu'un élève, inscrit en maternelle, a toutes les chances d'accéder 13 ans plus tard en classe terminale. La réalité est plus complexe mais difficile à préciser rigoureusement faute des éléments statistiques nécessaires. La seconde caractéristique forte de l'établissement permet d'éclairer la spécificité de la structure : les Espagnols représentent environ 60 % des effectifs, les binationaux 14 %, les Français près de 20 % et les « étrangers tiers » 5 %. Quelques sondages tendent à montrer la très forte hétérogénéité des comportements des différents groupes : la quasi totalité des élèves espagnols (et, sans doute, des bi-nationaux) soit 75 % de l'effectif, qui sont aujourd'hui en terminale, sont élèves de l'établissement depuis la maternelle et passent donc 13 ou 14 ans au lycée ; la durée de séjour des Français en Espagne explique que la scolarité de leurs enfants au lycée est beaucoup moins longue, sans doute de l'ordre de 4 à 6 ans. Il faut regretter que l'absence de tout suivi de cohortes ne permette pas de vérifier ce constat empirique, qui, s'il était avéré, devrait orienter le projet pédagogique de l'établissement.

Complexe par la structure de ses effectifs, le lycée français de Madrid l'est également par l'origine et le statut de ses personnels. L'établissement emploie en effet 388 personnes dont 237 enseignants. Sur ce nombre, 76 sont des recrutés locaux, régis par le droit espagnol comme la quasi totalité des personnels d'administration et de service. La majorité des enseignants sont dits « résidents », les expatriés étant devenus progressivement très rares.

L'établissement est, pour les Espagnols, un établissement de caractère privé régi par des accords culturels, mais pour les Français (professeurs ou parents d'élèves) il s'agit d'un établissement public qui dépend de l'AEFE. Beaucoup d'incompréhensions résultent de

ce double aspect de l'établissement : les parents français supportent difficilement les frais de scolarité, les parents espagnols comprennent mal, par exemple, les éventuelles grèves enseignantes, les professeurs français rejettent toute contrainte qui résulterait du statut spécifique du lycée.

Un lycée français doit-il accueillir une large majorité d'élèves étrangers ?

La présence d'une très large majorité d'Espagnols dans le lycée français de Madrid ne constitue en rien une originalité de cet établissement, puisque la proportion des élèves nationaux correspond à la proportion moyenne du réseau. Mais, face à un établissement aussi complexe, une des premières questions qui vient à l'esprit est celle de sa taille et de l'opportunité d'une éventuelle réduction de ses effectifs. C'est donc une des interrogations autour desquelles la mission a mené sa réflexion, en observant, en particulier, que la réduction des effectifs de l'établissement pourrait s'appuyer sur deux considérations :

- la première selon laquelle il serait préférable, pour que les élèves espagnols soient réellement immergés dans un bain de langue française, qu'ils soient minoritaires dans les classes
- la deuxième de politique générale, aux termes de laquelle on peut estimer que les moyens économisés en raison de la réduction des effectifs pourraient être redéployés là où se créent des besoins nouveaux, dans un contexte où le réseau des établissements français à l'étranger ne pourra mobiliser des moyens supplémentaires.

Par rapport à un projet de réduction, tel qu'il peut donc être imaginé s'agissant du lycée français de Madrid, l'attention des décideurs doit être cependant attirée sur l'illusion d'optique qui pourrait faire prendre pour un gros lycée – au sens pédagogique du terme – un établissement qui compte 700 lycéens. C'est ce chiffre qui doit être présent à l'esprit pour apprécier les conditions d'un fonctionnement optimal des structures pédagogiques. Il convient aussi de rappeler le principe de gestion implicite qui sous-tend le mode de recrutement des lycées français à l'étranger. La présence d'une proportion importante (de l'ordre des deux tiers) d'élèves de la nationalité du pays d'accueil n'est pas seulement justifiée par l'une des missions centrales du réseau, rappelée par la loi du 6 juillet 1990 (« contribuer, par l'accueil d'élèves étrangers, au rayonnement de la langue et de la culture françaises ») mais aussi par la nécessité d'atteindre ainsi un effet de seuil qui permette aux établissements de fonctionner dans de bonnes conditions. Cette analyse

ne s'écarte pas, d'ailleurs, de ce qui peut être considéré comme la doctrine actuelle de l'AEFE.

Un service public de qualité suppose, en effet, que soit atteinte une masse critique. Peut-on imaginer ce que donnerait un lycée (au sens pédagogique du terme) comme celui de Madrid qui, au lieu de compter les 702 élèves inscrits cette année, serait ramené à l'effectif des seuls 207 élèves français ? Un « petit lycée » ne permet pas l'ouverture d'un riche éventail d'options ni la création des filières conduisant aux baccalauréats technologiques ou professionnels d'où une double impossibilité : celle de développer toute la palette des spécificités éducatives françaises, comme celle de ménager, pour les usagers, des réorientations salutaires. L'établissement ne peut alors être « une vitrine exemplaire » de notre service public d'éducation.

Si la mission de diffusion de la culture et de la langue française peut, s'agissant d'un pays européen comme l'Espagne, sembler à certains une obligation moins ardente qu'il y a trente ans, la considération gestionnaire mérite, par conséquent, d'être prise en considération : pour assurer un service public éducatif de qualité, d'abord aux enfants d'expatriés – c'est-à-dire les mêmes chances de réussite qu'en France –, il faut des établissements ayant une masse critique suffisante et celle-ci ne peut être atteinte que par l'adjonction au public scolaire français d'un public espagnol quantitativement significatif. Une forme de « carriérisme » éducatif n'est donc pas de mise qui jouerait d'abord contre les intérêts de nos ressortissants, dans la mesure où, au plan financier, sous couvert d'économies, une déflation des effectifs d'un établissement tel que le lycée français de Madrid, aboutirait à réduire fortement le cofinancement « national » (40 % actuellement) et à augmenter la part du coût par élève supporté par la France et par les parents d'élèves français. Si on le compare, d'ailleurs, au lycée français « Vincent Van Gogh » de La Haye qui ne compte au total que 790 élèves, on observe que les coûts de scolarité sont, pour l'enseignement élémentaire, de 13 233 francs à Madrid et de 28 125 francs à la Haye, qu'ils sont pour le collège, respectivement de 15 622 francs et de 35 670 francs, et pour le lycée, de 16 556 francs et de 40 748 francs.

Reste à savoir si l'importance des implantations d'entreprises françaises, en Espagne en l'occurrence, justifie l'effort engagé pour maintenir la qualité du service éducatif rendu aux expatriés, comme la formation de jeunes Espagnols maîtrisant parfaitement la langue française et susceptibles de devenir pour ces entreprises les collaborateurs bilingues qu'elles recherchent. Il s'agit là d'une appréciation politique qui seule peut trancher le débat essentiel du format futur du lycée.

Quelle identité pour un lycée français en Europe ?

Affirmer l'identité d'un modèle éducatif

Une rencontre avec d'anciens élèves espagnols qui ont « réussi » dans divers secteurs (économie, haute fonction publique) montre que le modèle français d'éducation, toujours présenté comme plus réflexif et plus critique, n'est pas périmé. Il offre sans doute une singularité – on n'ose pas dire un *must* – face au modèle anglo-saxon. Cette singularité, certes, doit être cultivée, mais l'affirmation d'une identité ne peut reposer seulement sur la conservation des permanences, et passe par trois voies qu'il faudrait prioritairement explorer.

- Le lycée français doit devenir un des vecteurs (à Madrid en l'occurrence) de la culture française. Il dispose pour cela de toutes les installations et de toutes les compétences nécessaires : un conférencier invité par l'Institut français ou le conseiller culturel, devrait nécessairement passer au lycée devant un public qui peut s'élargir aux parents d'élèves ; mieux médiatisé le festival de théâtre peut devenir un événement culturel madrilène de première importance ; l'établissement doit aussi nouer des relations étroites avec la *Casa Velasquez* et il ne serait pas inopportun d'inscrire dans les missions des pensionnaires de la *Casa* quelques interventions au lycée. Il faut, en définitive, supprimer l'absurde cloisonnement entre la gestion du culturel et la gestion du réseau éducatif alors même que les deux domaines sont sous la responsabilité d'une même personne.

- Cette participation à la diffusion de la culture française doit renforcer le rôle de vitrine du modèle éducatif français. Comme beaucoup d'établissements français à l'étranger, le lycée français de Madrid est fermé sur lui-même ; l'obliger à s'ouvrir est sans doute un des plus sûrs moyens de le contraindre à évoluer. Cela veut dire, par exemple, que, contrairement à la démarche actuelle, les classes bilingues pourraient être mises en place dans le système espagnol en coopération avec le lycée français. Démontrer à tous son excellence, c'est sans doute l'unique méthode pour la conserver.

- Le rayonnement du système d'éducation français ne peut s'arrêter au baccalauréat. Il est dommage que les efforts consentis tout au long d'une scolarité de 13 ans ne débouchent sur aucun projet de poursuite d'études en France. Aussi paraît-il nécessaire d'établir, dans les esprits et dans les faits, un lien étroit entre études secondaires au lycée français et études supérieures en France. Le public d'un établissement français est, en effet, prédisposé à poursuivre des études en France pour conforter un avantage comparatif,

la maîtrise d'une langue européenne qui tend – comme toutes à l'exception de l'anglais – à devenir une langue « rare » et, par là même, recherchée sur le marché du travail. Un démarchage systématique et attractif pourrait être entrepris, auprès de tous les lycéens, qu'ils soient espagnols ou français, pour promouvoir les classes préparatoires, mais aussi les cursus offerts par les universités françaises.

Affirmer cette identité dans un horizon européen

Au point auquel sont parvenus tous les partenaires de la construction européenne, il n'est plus possible d'inscrire le nécessaire rayonnement culturel français, dans le seul cadre des relations bilatérales.

La démarche qui doit alors guider un établissement comme le lycée français de Madrid, peut se construire en s'élargissant autour de trois cercles concentriques :

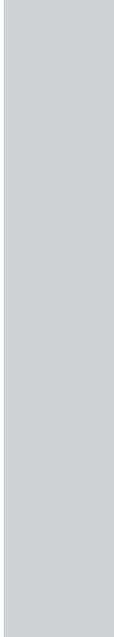
- le lycée affirme son identité et joue pleinement son rôle dans la diffusion de la culture française et du modèle éducatif français ; c'est sa mission fondamentale inscrite dans les textes ;
- le lycée démontre sa capacité à faire dialoguer langue et culture françaises et langue et culture espagnoles : les deux langues et les deux cultures sont considérées comme égales en dignité ; c'est la tâche prioritaire à mettre en œuvre ;
- le lycée démontre que maîtriser deux langues et pratiquer le dialogue de deux cultures reste le meilleur moyen d'appréhender d'autres langues, l'anglais en tout premier lieu ; ce serait, à moyen terme, l'ambition naturelle d'un grand projet d'établissement.

S'agissant de l'anglais il est clair que, si le lycée français veut continuer à former une partie de ceux qui demain constitueront la « classe dirigeante » espagnole, il doit répondre aux exigences d'une formation adaptée, notamment en levant ce qui pourrait être légitimement considérée comme un handicap, c'est-à-dire l'absence d'un apprentissage intensif et efficace de l'anglais. Il y a là, sans doute, matière à expérimenter et à mettre au point des méthodes et des contenus innovants, dans le cadre d'une indispensable autonomie pédagogique permettant aux établissements français en Europe de procéder à la mue nécessaire.

Atteindre l'horizon européen ce n'est pas seulement apprendre des langues européennes, c'est également réfléchir à une organisation pédagogique différente. Il devrait être possible, en Europe, de garder l'essentiel du modèle d'éducation français tout en sachant adapter des instructions nationales conçues d'abord pour la France. Il est temps, semble-t-il, de réfléchir à une autre forme de la présence éducative française en Europe, plus ouverte,

plus décidée à promouvoir la culture et le modèle éducatif français, mais, en même temps, moins exclusive, plus capable de dialogue et d'échange.

Une telle évolution n'est guère possible si le personnel enseignant demeure dans le cadre strict des obligations de service telles qu'elles sont définies en France. Là encore, la réflexion dépasse le cadre du seul lycée français de Madrid. La situation actuelle est paradoxale, face à un service culturel, temporaire, et à une direction, temporaire elle aussi, le personnel avec la quasi disparition des expatriés tend à devenir permanent et risque, malgré la somme de bonnes volontés qu'il représente, d'apparaître, malgré lui, comme une force de conservation. Il importe donc que soient réaffirmées les missions spécifiques qui sont celles des enseignants à l'étranger et que toute l'attention soit portée aux critères et aux procédures de sélection des candidats – qu'il s'agisse des fonctions d'enseignement comme des responsabilités d'encadrement – afin qu'une constante préoccupation de qualité préside au choix de ceux qui auront à représenter le système d'éducation français.



QUATRIÈME PARTIE

Études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées



La série sciences et technologies tertiaires : pour une diversification des résultats au lycée

Objet de l'étude

Le développement quantitatif du baccalauréat sciences et technologies tertiaires (STT), les analyses variées et l'interprétation des atouts et des faiblesses des bacheliers STT, qui échappent rarement aux idées reçues, aux clichés, à l'incessante logique de la hiérarchisation des mérites scolaires, ont conduit le groupe économie et gestion à réaliser une étude approfondie sur cette série.

Dans le lycée d'aujourd'hui, la série sciences et technologies tertiaires, à la fois un recours et une voie d'excellence, offre-t-elle un projet culturel et éducatif original ?

Les connaissances développées dans les programmes de la série correspondent-elles aux compétences sollicitées par la forte évolution des métiers et des qualifications liée à la tertiarisation croissante des économies, à la reconnaissance de l'apport des activités tertiaires dans la création de la valeur, ainsi qu'aux mutations organisationnelles et technologiques ?

Le profil socio-scolaire dominant des élèves accueillis en STT confère-t-il à cette série un statut et une responsabilité spécifiques dans le système d'éducation ?

Économie d'ensemble

L'étude, après une présentation de la série STT, dresse un bilan complet des programmes d'enseignement conçus en 1992, puis

dans une troisième partie analyse les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Dans une quatrième partie, elle analyse les résultats et les épreuves du baccalauréat STT, puis conduit une large réflexion sur les articulations tant en amont qu'en aval de la série STT, avant de conclure en mettant en évidence les incontestables éléments de réussite de cette série, ainsi que les évolutions attendues.

Éléments de conclusion

Les éléments de réussite

- La finalité de la série, orientée vers la poursuite d'études, est comprise et largement revendiquée aujourd'hui. Elle permet de distinguer le baccalauréat STT des baccalauréats professionnels du tertiaire. Elle autorise une orientation plus conceptuelle et méthodologique des programmes qui, pour l'essentiel, est réalisée.

- L'architecture d'ensemble de la série est lisible et cohérente : deux spécialités en première conduisant à quatre spécialités en terminale. Elle correspond à des champs disciplinaires bien identifiés et suffisamment ouverts pour permettre un affinement progressif des projets d'orientation.

- L'équilibre interne entre les trois pôles de la formation, pôle d'enseignement général renforcé par l'introduction de la seconde langue vivante obligatoire, pôle économique et juridique, pôle technologique lui-même diversifié, semble satisfaisant du point de vue de la répartition horaire.

- Une pédagogie inductive, à base d'activités, contribue à la réussite des élèves et à leur motivation. Elle s'appuie sur l'intégration précoce de la pratique des outils informatiques et participe au développement de la communication orale. Elle a suscité l'introduction d'un mode de validation original au baccalauréat, sous la forme d'une épreuve pratique fondée pour partie sur les travaux des élèves réalisés au cours de leur formation.

Les évolutions attendues

Elles découlent de la nécessité de faire progresser la réussite d'une proportion plus forte de bacheliers STT dans leurs études supérieures, tout en prenant en compte les évolutions des domaines de références des sciences et technologies tertiaires. Elles appellent une valorisation accrue de la série et de son positionnement au sein du lycée, par le renforcement des exigences dans la formation comme dans l'évaluation. C'est d'abord par ces variables que l'on

obtiendra une maîtrise véritable de l'évolution quantitative et qualitative (les deux dimensions sont indissociables) des flux d'élèves accueillis en première STT.

■ *Améliorer la contribution de la série STT à la formation des lycéens*

La formation actuellement dispensée peut gagner en efficacité par des aménagements disciplinaires mesurés, une actualisation des programmes, un renforcement et une adaptation de l'évaluation. Ces changements sont requis aussi bien par l'évolution des sciences et technologies de référence que par l'élargissement nécessaire des voies de réussite des bacheliers STT. Ils s'imposent également pour intégrer, en classe de première, les effets de l'introduction du nouvel enseignement de détermination de seconde : informatique de gestion et de communication (IGC).

L'enseignement civique, juridique et social doit être proposé aux élèves de la série STT, notamment en exploitant le potentiel des disciplines économiques et juridiques.

■ *Améliorer l'insertion du parcours de formation STT au sein du système éducation*

La série STT est partiellement utilisée comme voie de formation volontaire, associée à un projet construit de poursuites d'études supérieures. Les représentations véhiculées au sein du système d'éducation à l'égard de cette série ne correspondent pas aux réalités contemporaines, s'agissant de l'élévation des qualifications et de l'accroissement des emplois tertiaires dans l'ensemble de la société.

L'organisation de parcours de formations adaptés à une meilleure réussite des élèves appelle un infléchissement des pratiques d'orientation.

■ *Mettre en œuvre et accompagner la rénovation*

L'intervention du niveau national s'impose pour conserver l'unité de la formation, accompagner les évolutions de contenus et de méthodes, impulser et propager les changements de pratiques pédagogiques. L'expérience acquise à travers la rénovation de 1992, les rénovations des BTS ou plus récemment l'IGC en seconde, démontrent la nécessité d'un accompagnement national fort pour assurer l'appropriation des contenus, la réalisation et la diffusion de supports de formation spécifiques ¹.

1. Le potentiel de formation en IUFM est beaucoup trop dispersé par rapport aux spécialités de l'économie et gestion.

Le rôle des corps d'inspection est ici essentiel pour expliciter, relayer les directives nationales. L'appui sur les réseaux de ressources nationaux est irremplaçable, puisqu'ils fournissent les apports en formation et les supports pour assurer la formation nationale de formateurs académiques ou inter-académiques ¹.

■ *Renforcer la qualité de l'enseignement d'économie et gestion*

La rénovation des programmes d'enseignement de la série STT est un processus qui doit s'inscrire dans une continuité motivée par les évolutions technologiques et organisationnelles, ainsi que par les apports de la recherche dans le domaine des sciences de gestion. Le rapprochement avec l'enseignement supérieur et la recherche en « gestion » semble s'imposer comme une voie de renouvellement et d'enrichissement disciplinaire et didactique.

1. Comme ce fut le cas, par exemple, en janvier 2000 pour la formation préparatoire à la mise en place du nouvel enseignement de détermination IGC en classe de seconde.

Mise en place des classes de seconde de détermination EPS

Objet de l'étude

Le ministre de l'éducation nationale ayant pris la décision de proposer pour les classes de seconde de détermination une option EPS¹, cinq heures hebdomadaires, dont une heure réservée à l'analyse réflexive sur les activités physiques et sportives appliquées (APSA), lui étant consacrées, le groupe éducation physique et sportive a décidé, dès le mois de mai 1999 d'observer les conditions de mise en place des classes concernées.

Économie d'ensemble

L'étude considère successivement les établissements ayant ouvert ces classes, les élèves, et l'enseignement en classe de seconde de détermination. Lors de l'année scolaire 1999/2000, 34 classes de seconde de détermination ont été ouvertes dans 29 départements pour 19 académies, elles concernent 681 élèves.

Les établissements

Ce sont le plus souvent des établissements d'enseignement général classique, ou d'importants lycées technologiques, souvent situés en zone rurale et ne se caractérisant pas par la présence de difficultés particulières. Leurs motivations sont principalement :

- la valorisation de leur image ;
- la volonté de créer un pôle d'excellence ;

1. BOEN hors série n° 6 du 12 août 1999.

– la contribution à la réussite sociale en fournissant un accès aux métiers du sport.

Les élèves

Ils ne présentent aucune caractéristique typique. Leur projet individuel vise pour 45 % d'entre eux une filière EPS.

L'enseignement

Il présente quelques différences par rapport aux programmes EPS de seconde. L'apprentissage des APSA est approfondi, l'aspect théorique est davantage développé : cette différence est nette, les élèves, comme les enseignants, ont le sentiment de faire autre chose, avec d'autres exigences. Il faut noter l'existence d'une heure de « pratique réflexive », plus ou moins conforme à l'esprit de sa définition. Les TICE ne sont guère mises en œuvre. Des échanges se font avec d'autres disciplines (sciences de la vie et de la Terre, français, histoire), des débats peuvent être organisés.

Éléments de conclusion

La mise en place de l'option EPS a été très bien accueillie parce qu'elle représente un réel besoin. Elle entretient cependant certaines confusions (espérance d'un bac général sport ou d'une ouverture directe sur un emploi dans les métiers du sport).

Pour être efficace, cette filière doit résoudre quelques problèmes :

- préciser les contenus ;
- donner de bonnes conditions de recrutement ;
- clarifier la suite vers la première technologique ou vers un enseignement général ;
- donner les moyens d'un véritable suivi médical.

Le rapport aboutit à quelques propositions.

- Cet enseignement devra être développé pour passer à une ou deux classes par département.

- En voie générale, un enseignement d'option facultative doit être officialisé. Il doit viser une éducation corporelle générale plus qu'une spécialisation. En voie technologique, les établissements auront à ouvrir des options facultatives particulières pour les séries sciences et technologies tertiaires et sciences et technologies industrielles.

- Si l'enseignement actuel de l'option facultative est un enseignement de spécialisation, celui de la nouvelle option vise une polyvalence de formation.
- En voie professionnelle, il paraît nécessaire d'envisager des enseignements renforcés dans la perspective d'une formation professionnelle aux métiers du sport.

L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique

Objet de l'étude

Quelle est la place de l'Europe dans les enseignements d'histoire, de géographie et d'instruction civique ? Quelle est la prise en compte de la dimension européenne dans les contenus des programmes des collèges, des lycées ? Comment sont mis en œuvre les programmes dans les collèges et les lycées et plus précisément dans les sections européennes ?

Quelle vision de l'Europe propose-t-on aux élèves ? L'Europe constitue-t-elle un concept historique et géographique ? Ce concept est-il figé ou évolutif ? Sommes-nous prêts à mettre en place une histoire européenne ?

Souvent convoquée dans les projets d'établissement, l'Europe sert-elle d'alibi garant des apparences d'un dynamisme utile ou exprime-t-elle un réel intérêt ?

Pour la plupart des enseignants, l'Europe demeure une question difficile à problématiser. Quelle est la place réservée à l'Europe dans la formation initiale et continue ?

Autant de questions, d'interrogations que le groupe d'histoire et de géographie examine à un moment où, à l'évidence, le souffle européen est un peu court et l'esprit européen encore bien discret.

Économie d'ensemble

Dans une première partie, après l'analyse de la dimension européenne des programmes actuels du collège, du lycée d'enseignement général, du lycée professionnel, une interrogation sur la définition de l'Europe (objet d'étude), de ses rapports avec le contexte politique, sont rappelées les hésitations des universitaires dont les controverses passionnées peuvent troubler bien des professeurs et les inciter à une attitude prudente privilégiant la dimension hexagonale aux dépens de la dimension européenne d'un enseignement global tel qu'y invitent les nouveaux programmes.

Encore faudrait-il que les programmes maintiennent le cap de la dimension désormais européenne que devraient prendre les enseignements en collège et en lycées ; encore faudrait-il que le concept de « citoyenneté européenne » ne demeure pas vague et indéterminé et que sa définition et son acquisition figurent plus nettement encore dans les finalités avouées de nos enseignements d'éducation civique, pour amener les enseignants à franchir le pas de cet enseignement global de l'Europe qui croiserait les approches de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique.

La seconde partie de l'étude traite de l'Europe dans les enseignements. Une Europe placée volontiers au cœur des projets d'établissements mais dans un contexte où le faire valoir d'établissement est souvent plus important que le projet pédagogique, seuls des professeurs d'histoire et de géographie – et des professeurs de langues – donnent un contenu réel à des intentions qui ne coûtent rien tant qu'elles demeurent seulement affichées.

Encore faudrait-il que plus de professeurs, hors des sections européennes, s'engagent résolument et soient finalement eux-mêmes convaincus de l'intérêt d'enseigner l'Europe, dans ses réalités passées ou présentes.

Dans la troisième partie l'accent est mis sur l'absence quasi générale de formation spécifique dans les IUFM et sont constatées les insuffisances préoccupantes de la formation initiale et continue des professeurs d'histoire et de géographie enseignant en section européenne.

Éléments de conclusion

Peu d'enseignants semblent avoir franchi le pas d'un enseignement global de l'Europe. On en reste, pour beaucoup, à l'esprit des anciens programmes, centrés plus sur l'étude des États que sur la présentation d'une Europe en gestation. L'enseignement de

l'Europe reste un objet en débat et en projet : c'est un objet politique inachevé.

À l'issue de cette observation deux questions apparaissent auxquelles les professeurs d'histoire et de géographie, notamment, sont confrontés.

- La première est essentiellement politique : faudrait-il, dans une démarche volontariste et dans le dessein de susciter un sentiment d'appartenance européenne, articuler les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique comme le fit consciemment la III^e République, pour renforcer le sentiment national ?

- La seconde est essentiellement scientifique et didactique : de quels outils intellectuels les professeurs disposent-ils pour enseigner la région dans le contexte d'une Union européenne dont le mouvement stimule cette échelle d'organisation ? La combinaison du local, du national et de l'international fait partie des exigences des programmes que la formation continue, avec l'aide des spécialistes universitaires, doit prendre en considération ¹.

1. Voir sur ce point les conclusions du rapport « Du local à l'universel », thème d'étude 1997-1998 du groupe d'histoire et de géographie, *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*, 1999.

Les sections européennes et de langues orientales

Objet de l'étude

Créées en 1992¹, les sections européennes s'inscrivent dans une politique d'enseignement « proche du bilinguisme » mise en place par le ministère de l'éducation nationale afin d'améliorer l'enseignement des langues étrangères en France et plus particulièrement les compétences des élèves à la communication orale.

La possibilité d'extension de ce dispositif novateur à des langues autres qu'européennes (arabe, japonais par exemple), dites « langues orientales », fait qu'il s'agit donc au départ d'une appellation par défaut.

Les nombreux débats organisés autour du mode de fonctionnement de ces sections, les divers séminaires de réflexion sur l'enseignement de la discipline non linguistique mettent au jour un certain nombre de difficultés ou de dérives. Par ailleurs, l'administration centrale, ainsi que les partenaires du système d'éducation souhaitent une évaluation sur la place et le rôle de ces sections : sorties du laboratoire expérimental, elles font aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement bilingue sur tout le territoire.

Attentif à l'existence même de ces sections, le groupe des langues vivantes a entrepris un état des lieux afin de mettre en lumière les points forts du dispositif mais aussi ses dysfonctionnements, afin de proposer des voies d'amélioration, d'harmonisation, d'extension et contribuer ainsi à un meilleur apprentissage des langues étrangères dans tout le système d'éducation français. Son interrogation visait à répondre en particulier à trois questions :

– Huit ans après leur ouverture, ces sections font-elles la preuve de leur efficacité ?

1. Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992.

– Quelles sont les conséquences de leur accroissement rapide et massif ¹ ?

– Comment est développé le souci d'ouverture européenne ?

Cette étude prend appui sur les réflexions et évaluations antérieures, réalisées :

– au niveau national, université d'été du Centre international de Valbonne en 1998, séminaires 1999 et 2000 sur l'enseignement des disciplines non linguistiques au centre international d'études pédagogiques (CIEP) à Sèvres, séminaire 1999 des délégués académiques aux relations internationales et à la coopération au CIEP ;

– au niveau académique, comptes rendus de synthèse établis par les DARIC, nombreux rapports d'enquêtes concernant les modalités de fonctionnement et les modalités de recrutement des élèves effectués par les inspecteurs pédagogiques régionaux à la demande des recteurs et de l'inspection générale ;

– ainsi que sur des enquêtes spécifiques réalisées auprès des élèves des établissements concernés.

Économie d'ensemble

La première partie analyse le dispositif tel qu'il est prévu dans les textes.

La seconde partie décrit la réalité du terrain, dresse l'état des lieux. Sont mises en évidence les fortes variations (évolution du nombre de sections, modalités de fonctionnement, etc.) selon les académies.

Une troisième partie observe les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans ces sections dont l'enseignement en langue associe deux disciplines. Comment parvient-on à les faire fonctionner ensemble tout en respectant les contraintes et les exigences de qualité propres à chacune d'elles ? Quelles sont leurs interactions ? Comment s'opèrent les évaluations des élèves, en cours d'apprentissage, au baccalauréat ?

Puis dans la partie suivante, la dimension « européenne » de ces sections est questionnée, en particulier, au travers de l'examen de politiques académiques, de projets d'établissements. Comment ancrer les notions de citoyenneté et de culture européennes ? Comment les développer ?

Enfin, l'étude ne se contente pas en conclusion de la mise en lumière d'un certain nombre de points qu'il serait souhaitable de

corriger ou de renforcer en vue d'un meilleur fonctionnement, mais capitalise de nombreuses propositions et formule un ensemble cohérent et global de recommandations voulant éviter toutes améliorations ponctuelles et sporadiques.

Éléments de conclusion

Le dispositif des sections européennes remplit « sa mission originelle » : il améliore les compétences linguistiques des élèves. Il leur donne la possibilité de mieux s'approprier une langue par une pratique interdisciplinaire qui en est le pivot central. Ceci permet aux élèves concernés d'avoir une perception globale de leur apprentissage et de sortir du cloisonnement nuisible aux transferts des connaissances. De plus, l'interdisciplinarité, qui modifie les pratiques des enseignants et offre aux jeunes une ouverture d'esprit qui va dans le sens d'une mobilité professionnelle, fait de ces sections européennes – et, elles le deviennent de plus en plus – le lieu d'un renouveau pédagogique. Elles jouent, aussi, un rôle social en brisant l'isolement de certaines régions où elles s'implantent en zones difficiles et enclavées géographiquement. De même, la dimension européenne souhaitée s'affirme de plus en plus dans les établissements. Le plurilinguisme et le multiculturel ne sont plus seulement le fait de pays frontaliers voisins quand l'Europe, elle-même et tout entière, constitue notre voisinage immédiat.

Cependant, le dispositif des sections européennes trouvera sa pleine justification :

- lorsque sera démontré qu'en permettant, en effet, une plus grande « exposition à la langue » d'un nombre toujours plus grand d'élèves, il participe largement et efficacement à l'amélioration de l'apprentissage des langues vivantes (son extension réclame un net renforcement du pilotage, indispensable au maintien et à l'amélioration de la qualité) ;
- lorsqu'il sera véritablement un facteur d'intégration sociale et européenne (voire internationale) mis à la disposition de tous ;
- lorsqu'il permettra une valorisation au niveau de l'emploi.

L'extension numérique actuelle permet de quitter le caractère exceptionnel de ces sections et demande leur pleine intégration au système d'éducation français. « Banaliser » ne veut pas dire ici « minimiser » : un tel réseau doit irriguer toutes les catégories d'élèves et tous les échelons du système d'éducation. De même, une réflexion pédagogique de fond doit s'engager sur le transfert des pratiques innovantes propres à ces sections aux autres classes des établissements dans lesquels elles fonctionnent. À terme, l'internationalisation de l'ensemble de notre système sera nécessaire.

L'image dans l'enseignement des lettres

Objet de l'étude

L'image tient une place nouvelle dans les programmes des collèges dont la publication s'est achevée en 1999. L'objet de l'enquête conduite en 1999-2000 par le groupe des lettres est de faire le point sur le statut de l'image dans l'enseignement des lettres au moment où s'engage la réforme des lycées.

Un immense corpus multimédia est aujourd'hui disponible : quel usage est-il fait de ces ressources nouvelles dont la notion d'image est le dénominateur commun ? La question n'est plus, en effet, comme il y a quelques années, d'intégrer des techniques ou des supports nouveaux, mais de pratiquer un nouveau langage. Autrement dit, si la pédagogie consiste à maîtriser des langages, il s'agit de savoir vers quelle maîtrise des images l'enseignement peut conduire.

Économie d'ensemble

L'étude se développe en quatre points :

- place de l'image dans les programmes et examens ;
- outils et supports de l'image ;
- conditions pédagogiques de son exploitation ;
- pratiques.

Comme support d'apprentissage et objet d'étude, l'image occupe une place plus importante dans les programmes et examens, tous niveaux et toutes filières confondus. Placé dans la perspective de sa relation à l'écrit, le travail sur l'image est désigné comme l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français. Le principe posé en 1985 comme objectif du collègue – « la maîtrise de la trilogie écrit, oral, image » – est devenu une réalité dans le corps des programmes à partir de 1996. Que ce soit en

langues anciennes ou en français, les enseignants sont convaincus de l'apport pédagogique essentiel de l'image et demandent une formation adéquate à cette fin.

Les manuels de lettres font tous – manuels en usage dans les collèges, en lycée professionnel ou en lycée d'enseignement général et technologique – une large place à l'image. Abondant, le support image y est en général bien intégré et dépasse le simple souci d'illustration de tel ou tel texte. L'analyse d'image fait l'objet de rubriques voire de chapitres spécifiques dans lesquels la confrontation d'un texte et d'un document iconique (photographie, extrait de bande dessinée, affiche, caricature, tableau) est la formule la plus fréquente. En revanche, si le matériel nécessaire à l'étude de l'image (téléviseurs, magnétoscopes, projecteurs, ordinateurs) est bien présent dans la plupart des établissements, il est souvent employé par d'autres disciplines que le français, en raison de pratiques plus anciennes, bien ancrées dans les mentalités. Rares sont les établissements où l'affectation des salles spécialisées englobe les enseignements de lettres, au même titre que ceux des sciences de la vie et de la Terre, d'histoire-géographie ou de langues vivantes.

Par ailleurs, les obstacles juridiques à l'exploitation des films, clips, extraits de journaux télévisés ne sont pas levés. Il existe toutefois des ressources audiovisuelles d'un usage légal : les productions du CNDP, en particulier, dont on ne peut que déplorer la méconnaissance et l'utilisation insuffisante. Pour ce qui est des cédéroms, on espère que le label RIP (« reconnu d'intérêt pédagogique »), désormais dispensé après expertise, guidera les enseignants dans le marché du multimédia pédagogique. Mais c'est surtout du côté d'internet que se situe l'enjeu à venir. Développement du taux d'équipement des établissements et arrivée du haut débit aidant, les services en ligne de grandes institutions et les sites de certaines académies sont en passe d'ouvrir des perspectives nouvelles à la pratique scolaire.

L'attrait des ressources audiovisuelles ou numériques ne doit pas faire oublier la présence, aux portes de l'école, de l'environnement culturel local. La multiplication des conventions passées entre les établissements scolaires et les organismes culturels locaux indique que musées, monuments et théâtres restent les lieux d'un contact direct avec les œuvres et d'une découverte complémentaire au travail sur écran.

La pratique de l'image dans l'enseignement des lettres n'est plus dissociable des pratiques artistiques globalement présentes dans l'établissement (histoire des arts, cinéma-audiovisuel, théâtre-expression dramatique) ni des opérations menées en partenariat à l'échelon de la ville ou du département. Mais si cette

pratique de l'image se généralise, on note que sa présence n'est pas toujours explicitement inscrite dans le projet d'établissement, que le travail en équipe demeure restreint, la collaboration la plus fréquente étant celle des littéraires et des historiens, plus rarement étendue aux professeurs d'arts plastiques qui sont pourtant particulièrement bien armés pour ce travail.

La formation initiale et continue est insuffisante : il importe donc d'actualiser les outils pédagogiques pour faire acquérir les compétences désormais souhaitées par les enseignants. La maîtrise des nouveaux supports est en effet devenue un atout important de la gestion de classe. Pour les nouvelles générations d'élèves – en ZEP tout particulièrement – la référence visuelle est devenue prioritaire.

L'inscription en 1993 d'un film au concours interne de l'agrégation de lettres classiques et en 2000 à celui de l'agrégation de lettres modernes va dans le sens de cette actualisation. Pour ce qui est de la formation continue, l'éducation à l'image occupe une place variable dans les priorités retenues par les diverses MAFPEN et les résultats sont contrastés selon les académies. Dans quelques-unes d'entre elles, grâce à l'implication d'enseignants formateurs de grande qualité, existent de véritables réseaux favorisant les pratiques audiovisuelles. Mais l'ensemble du système souffre d'une pénurie de formateurs à l'image alors que l'affirmation de l'image dans les programmes et la place du cinéma au baccalauréat ne font qu'accroître les demandes de stages en établissement. Par ailleurs, le développement des formations aux TICE semble s'être fait au détriment de la formation à l'audiovisuel, selon un cloisonnement désormais obsolète : ainsi s'impose aujourd'hui un rapprochement des structures et des modalités de formation dans deux domaines dont la séparation se justifie de moins en moins.

Le rôle des responsables pédagogiques doit être souligné : le soutien des corps d'inspection a été et reste essentiel pour encourager les professeurs à inventer les procédures selon lesquelles l'image s'intégrera pleinement à leur enseignement.

Quant aux pratiques effectives qui font recours à l'image dans l'enseignement des lettres, elles sont délicates à décrire. L'enquête montre qu'il n'existe pas de véritable généralisation de la pratique de l'image dans l'enseignement du français, même si l'état d'esprit a changé ; la capacité à exploiter le document visuel est inégalement partagée, étant bien entendu que l'examen visuel ne peut se réduire à l'illustration de thèmes et de contenus et que la fécondité pédagogique ne peut venir que du croisement des logiques textuelle, visuelle et sonore. On constate qu'il n'y a plus guère de séance isolée consacrée à l'image, mais qu'une réelle volonté de cohérence préside à son exploitation ; cette dernière est cependant

entravée par l'insuffisance de la formation, le manque de temps, le manque de travail pluridisciplinaire, la hiérarchie des priorités enfin (surtout dans les ZEP).

L'enquête s'est efforcée d'élaborer une typologie des pratiques de l'image : étudiée principalement dans sa relation à l'écrit, elle doit aussi faire l'objet d'une interrogation sur ses règles spécifiques et sur ses formes en tant qu'elle est un objet culturel autonome. Les pratiques les plus convaincantes sont celles qui relèvent de la remédiation (établir une adhésion au départ refusée), de l'incitation, l'image devenant un déclencheur de l'imagination, un facteur d'innovation pour de nouvelles façons d'apprendre.

L'éducation à l'image et aux médias développe une capacité critique certaine en mettant en question l'équation quasi systématique établie par les jeunes entre le vu et le vrai. Elle joue un rôle important dans l'acquisition de compétences en matière de discours oral ou écrit : création d'un roman-photo, d'une bande dessinée, d'un court métrage, voire édition d'un recueil de poèmes, sont des exemples réalisés de la fécondité du travail sur l'image et en images. Enfin, médiation dans l'acte de comprendre, l'image donne aussi accès à des univers lointains ou différents : elle collabore ainsi à la création d'un imaginaire et elle conduit à des pratiques pédagogiques inventives et novatrices.

Éléments de conclusion

Il est indéniable que l'intégration de l'image au cours de français a progressé et que son apport méthodologique est de mieux en mieux établi. Mais il existe encore un déséquilibre entre la lecture de l'image et l'écriture de l'image. Il reste enfin vrai que si l'image est pratiquée comme illustration, remédiation ou détour, elle est insuffisamment appréhendée dans son expressivité, ses techniques et ses modes spécifiques.

Le rapport recommande de favoriser partout la conjonction des actions et l'association des responsables et intervenants du dossier image, ce qui implique l'engagement des corps d'inspection territoriaux, IA-IPR et IEN, dans la formation. Entre ces corps de contrôle, un travail pluridisciplinaire est indispensable, tout autant qu'il l'est entre collègues enseignants. Afin que le socle théorique des actions de formation soit consolidé, la présence des universitaires dans le pilotage est en outre hautement souhaitable.

Il faudrait enfin que soient mieux connues les publications du CNDP et de son réseau et que les CRDP soient plus largement associés aux actions d'animation concernant les nouveaux supports : là

aussi, le rôle des corps d'inspection territoriaux est essentiel, la diffusion sur le terrain des ressources disponibles dépendant largement des relations qu'ils ont établies ou non avec les centres de documentation pédagogique.

Au total, c'est un appel au renforcement des liens entre les divers acteurs de l'éducation à l'image qui est lancé. L'apprentissage de la « lecture de l'image » – pas plus que celui de la lecture des textes – ne saurait se réduire à l'application d'une méthode universelle et simplifiée. Apprendre à lire l'image, c'est savoir renvoyer chacun à la liberté de voir les images, selon ses propres choix et critères.

La qualité des formations professionnelles de niveau V et de niveau IV

Objet de l'étude

Ce thème d'étude du groupe des sciences et techniques industrielles fait suite au « Plan qualité pour les enseignements technologiques et professionnels » publié dans le rapport 1999 de l'inspection générale.

La France dispose aujourd'hui d'un dispositif de formation performant et prospectif construit en étroite collaboration avec les milieux professionnels selon un projet cohérent et souvent anticipatif des développements industriels à venir. Les régions ont réalisé des efforts importants de modernisation permettant d'offrir aux jeunes, de plus en plus souvent, des lieux d'apprentissage attractifs. Cependant ce dispositif offre de nombreuses places vacantes dans des filières porteuses d'emplois, alors que de nombreux jeunes arrivent sur le marché du travail sans qualification. Ce signe de dysfonctionnement imposait que l'on engage une action de type « plan qualité pour l'enseignement professionnel ».

Économie d'ensemble

L'étude conduite par le groupe des sciences et techniques industrielles privilégie certains aspects du « Plan qualité » ; il les rappelle, les analyse et émet des recommandations susceptibles de conduire à des améliorations rapides.

Les mesures indiquées concernent différents niveaux et différents acteurs : le pilotage académique des formations

professionnelles implique le recteur d'académie et ses conseillers, les collectivités territoriales et les entreprises ; l'orientation positive vers les formations professionnelles se travaille essentiellement au niveau local et dès le collège ; la qualité de l'accueil et des parcours proposés aux élèves sont de la responsabilité des lycées professionnels et technologiques d'un même bassin ; le projet d'établissement doit réunir toute la communauté éducative du lycée professionnel dans une recherche de qualité éducative et pédagogique et de promotion de l'excellence ; enfin, le pilotage ministériel s'exerce sur le recrutement et la formation des professeurs comme des personnels d'inspection et d'encadrement.

Éléments de conclusion

La politique de développement et de suivi des formations professionnelles au niveau académique

■ *Objectifs*

- Rendre claires et prospectives les propositions et les traduire dans des plans de développement des formations cohérents et volontaristes.

- Présenter des stratégies d'implantation des formations professionnelles répondant à des critères objectifs et gérer en conséquence les ressources humaines.

■ *Domaines d'intervention et recommandations*

- Gestion prospective des formations professionnelles : dans chaque rectorat constituer un groupe de pilotage académique des formations professionnelles, animé par le délégué académique à l'enseignement technique (DAET), associant les IA-IPR et les IEN STI, et chargé de créer des pôles de compétences, d'améliorer la lisibilité de la carte des formations et de maintenir un équilibre entre les divers modes de formation.

- Gestion des flux : impulser une politique académique en matière de recrutement pour certaines formations professionnelles à débouchés locaux importants.

- Mise en place d'un plan qualité au niveau académique : inciter à la mise en place de tableaux de bord d'établissement et demander aux corps d'inspection un tableau de bord académique par filière ; encourager les initiatives de bassins de formation et d'établissements visant à promouvoir la qualité et charger les inspecteurs territoriaux de suivre et évaluer ces actions.

- Gestion académique des professeurs chargés des enseignements professionnels : associer les inspecteurs territoriaux à l'élaboration de plans prévisionnels de recrutement, reconversion ou spécialisation dans des secteurs professionnels pointus, et à la définition des contenus des formations continues.
- Partenariat avec les entreprises : mettre en place une cellule académique chargée de suivre les relations école-entreprise et diffuser les résultats des travaux les plus représentatifs.

L'amélioration de l'orientation vers les formations professionnelles

■ *Objectif*

- Éclairer le choix des élèves par une information suffisante sur les métiers plus que par une information sur les parcours de formation.

■ *Domaines d'intervention et recommandations*

- Orientation vers les filières professionnelles : soutenir et promouvoir toutes les actions de communication des lycées en direction des collèges et développer, sur les bassins d'emploi, la tenue de forum « formation-métier » rassemblant les lycées et les entreprises locales pour montrer ainsi que l'orientation vers les filières professionnelles est un gage de réussite.
- Individualisation des parcours de formation : instituer dans chaque établissement la création d'un dispositif d'écoute et de conseil permettant une réorientation des élèves en cours d'année sans attendre qu'une situation d'échec irréversible soit atteinte.

L'enseignement technique, voie de la réussite

■ *Objectif*

- Démontrer que l'enseignement technique et professionnel n'est pas à considérer comme un simple dispositif d'accueil des jeunes en difficulté.

■ *Domaines d'intervention et recommandations*

- Amélioration des structures d'accueil : développer ou améliorer les espaces de vie scolaire permettant une approche pratique de la citoyenneté ; améliorer la convivialité des locaux en particulier favoriser l'accueil des jeunes filles dans les lycées professionnels par la mise à disposition de locaux adaptés, spécifiques et réservés à ces seules élèves.

- Mise en place de parcours de réussite : développer les classes passerelles favorisant la poursuite d'études des élèves des sections professionnelles ; développer, dans chaque établissement, un dispositif d'accompagnement de l'élève pour l'aider à mieux se situer et à affiner son projet.

Le projet d'établissement, outil de pilotage de la qualité

■ *Objectif*

- Utiliser le projet d'établissement pour valoriser les réussites et les débouchés des formations professionnelles, et montrer l'aptitude de ces formations à mobiliser fortement les TICE.

■ *Domaines d'intervention et recommandations*

- Indicateurs de réussite : susciter le suivi de cohortes dans la poursuite d'études et dans la vie active ; inciter au suivi de l'insertion professionnelle en valorisant les carrières les plus brillantes.
- Qualité de l'action éducative : organiser l'accueil des publics et présenter les formations, les équipements et les moyens ; promouvoir le travail d'équipe et les partenariats inter-établissement ; développer une politique académique de pôles d'excellence et soutenir toutes actions médiatiques destinées à promouvoir les réussites des lycées professionnels.

Le pilotage ministériel par la formation et le recrutement des personnels

■ *Objectif*

- Engager une valorisation effective de l'enseignement professionnel avec une prise en charge spécifique, au niveau du ministère, de ses problèmes en matière de gestion, de recrutement et de formation des enseignants et des personnels d'encadrement.

■ *Domaines d'intervention et recommandations*

- Développement de ressources nationales : généraliser la création de centres nationaux de ressources permettant aux enseignants de toutes filières d'actualiser leurs enseignements par consultation, via internet, des serveurs spécialisés de leurs disciplines ; renforcer les missions du centre d'études pour la rénovation pédagogique de l'enseignement technique (CERPET) en développant ses possibilités en matière de recherche et d'organisation de stages nationaux dans les entreprises les plus performantes.
- Postes spécifiques : soutenir les académies dans leurs efforts de formation d'enseignants dans des spécialités pointues ou rares.

Décentralisation et projet d'établissement

Objet de l'étude

La mise en œuvre progressive, depuis une douzaine d'années, des textes relatifs à la décentralisation a plus ou moins fortement influencé notre système d'éducation et conduit à des adaptations de ses procédures de décision, comme de ses modes de fonctionnement. Au-delà des évolutions institutionnelles prévues par les textes successifs, des transformations souvent profondes se sont opérées dans l'approche et le traitement des problèmes d'éducation ainsi que dans les comportements, tant aux niveaux régional, académique ou départemental, qu'à l'échelon local, dans les communes ou les établissements. Les effets de la décentralisation sont notamment sensibles au niveau local où la dévotion de compétences aux collectivités a eu, souvent, des incidences fortes au regard des structures, du rôle des acteurs ou du rôle même de l'EPLE dans son environnement. À cet égard, le projet d'établissement constitue un élément central de la problématique décentralisation-déconcentration. C'est donc à une observation de la manière dont les collectivités accompagnent les projets d'établissement, dans six académies, qu'est consacrée l'étude de la commission « Décentralisation et enseignement ».

Économie d'ensemble

- La première partie est principalement consacrée à une présentation des politiques régionales à l'égard des lycées, des politiques des départements vis-à-vis des collèges et de l'attitude des municipalités à l'égard des établissements scolaires du second degré :
 - le constat qui s'impose d'entrée de jeu est la diversité des situations résultant de la compréhension ou de l'interprétation et,

partant, de la mise en œuvre par les conseils régionaux, des lois de décentralisation et des textes d'application relatifs à l'éducation ; le transfert de compétences peut ainsi être vécu par certaines Régions de façon quasi passive, comme une simple obligation découlant de la loi, alors que d'autres à l'opposé, le vivent comme une opportunité d'intervention directe sur l'organisation, mais aussi la fonction et les orientations du système d'éducation et comme une occasion de régionaliser, en quelque sorte, la politique éducative ;

- les conseils généraux sont dans l'ensemble prioritairement engagés (parfois lourdement) dans la maintenance, la réhabilitation des établissements et la construction de nouveaux collèges ; parallèlement à ce volet essentiel de leur action, ils consacrent pratiquement tous une part importante du budget départemental à des interventions de soutien à l'action éducative : les services périscolaires, le sport, l'équipement informatique des établissements, ou le soutien scolaire ;

- si les collèges et les lycées font partie intégrante de la vie locale et à ce titre ont des rapports avec les municipalités, ces dernières n'assurant aucune tutelle n'ont pas de relations systématisées avec eux ; c'est donc de façon occasionnelle qu'on peut rencontrer des municipalités qui apportent leur concours, conjointement à une collectivité territoriale, au fonctionnement et au développement d'un certain nombre d'activités pédagogiques d'un établissement de leur ressort.

- Dans une seconde partie, l'étude analyse les politiques et les pratiques académiques en matière de projets d'établissement. Elle montre en particulier que ceux-ci ont progressivement évolué au fil des années : à la première génération de projets a succédé, depuis trois à cinq ans selon les académies, une deuxième génération, fruit d'une volonté politique des recteurs de relancer une démarche en inscrivant le travail dans la durée, afin de tendre à partir d'une analyse stratégique vers des projets globaux sur plusieurs années ; les projets sont ainsi appelés à mieux prendre en compte la demande économique et sociale de l'environnement. Mais s'ils ont aujourd'hui, pour la majorité d'entre eux, acquis une dimension pédagogique, il faut toutefois constater que la dimension développement local est encore absente.

- La troisième partie s'attache plus particulièrement aux politiques et aux pratiques des collectivités territoriales et locales en matière de projets d'établissement, et met en lumière :

- une implication faible, au stade de l'élaboration des projets, des collectivités territoriales et locales qui, dans la majorité des cas, ne prennent pas d'initiatives en la matière et ne sont associées ni à la conception ni à l'élaboration de projets, sauf dans des cas très exceptionnels ;

- une très grande hétérogénéité des politiques et des pratiques des différentes collectivités, dans leur concours à la mise en œuvre

proprement dite des projets d'établissement, qu'il s'agisse des pratiques des conseils régionaux qui varient entre l'intervention ponctuelle et le soutien systématique (parfois sous conditions), des interventions ponctuelles et ciblées des conseils généraux ou de la participation généralement conjoncturelle des municipalités ;

- une tendance de plus en plus forte, toutefois, des collectivités à vouloir être autre chose que de simples bailleurs de fonds ;
- le caractère exceptionnel des coopérations organisées entre collectivités ;
- une pratique encore rare du suivi et de l'évaluation des projets par les collectivités comme par l'institution ;
- certaines réticences de la part de représentants de l'institution, voire d'usagers (parents ou élèves) à accepter que ces collectivités, agissant au nom d'une politique propre, se mêlent de pédagogie par le biais du financement d'opérations dont elles seraient les inspiratrices ;
- le problème des responsabilités réellement partagées dans le domaine pédagogique entre l'État et les collectivités, et des conditions d'exercice, comme des limites, d'une coopération effective en la matière.

Éléments de conclusion

L'ensemble des observations qui précèdent montre toute la diversité des situations possibles en matière de participation des collectivités à la conception et à la mise en œuvre des projets d'établissement. Il en ressort une série de points marquants qui permettent, en outre, de dégager quelques recommandations.

- *Le projet d'établissement : des démarches hétérogènes qui réclament une impulsion nouvelle*

Les différentes observations faites à l'occasion de cette étude appellent ainsi une première recommandation d'ordre général, sur le sens et la fonction du projet d'établissement.

- *Le contexte et les acteurs locaux : une place et un rôle encore mal appréhendés*

Au-delà de propos convaincants et souvent forts de la part de certains chefs d'établissement, sur le sens et la fonction du projet, la démarche ne s'inscrit encore que rarement dans une dimension socio-économique prenant en compte l'environnement et dans une approche du développement local et durable. D'une manière générale, même si les collectivités territoriales ou locales apportent (et ce pour certaines, de façon très significative) leur concours à la mise en œuvre des projets d'établissement, leur association directe

à la démarche de projet proprement dite et à la réflexion qui préside à son élaboration, reste inscrite dans des limites tacites, étroites.

■ *L'accompagnement : une fonction inhérente à la démarche de projet*

L'étude a montré une attente forte chez nombre de chefs d'établissement, en matière d'accompagnement de la démarche de projet et ce constat induit une recommandation d'ordre général aux termes de laquelle les académies doivent veiller à donner une forte impulsion à la démarche. Deux points doivent être soulignés, à cet égard :

- l'accompagnement des établissements dans l'élaboration de leur projet, pour nécessaire et souvent sollicité qu'il soit, doit être conçu dans le souci de respecter la responsabilité du chef d'établissement, de soutenir la réflexion et la créativité des équipes, de contribuer, de la sorte, à favoriser l'autonomie de l'établissement et lui permettre de mieux appréhender le rôle du contexte et des acteurs locaux ;
- la mise en œuvre d'une fonction de conseil, d'expertise en amont et d'aide à la décision, constitue un vecteur fort de la démarche de projet ; il convient de veiller à ce que les corps d'inspection à compétence pédagogique y soient associés afin de jouer pleinement le rôle qui leur revient en ce domaine.

■ *La communication : une exigence du dialogue entre les collectivités et les établissements*

Il ne suffit pas d'affirmer la place et le rôle des collectivités dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'établissement et d'afficher au niveau des établissements, une volonté de dialogue sur ce thème avec elles ; encore faut-il pouvoir communiquer. L'effort engagé pour y associer plus étroitement les personnels doit donc aussi concerner les collectivités territoriales et locales.

■ *Les rapports avec les collectivités : un rôle déterminant des chefs d'établissement*

On observe que le degré d'implication des collectivités dans les projets d'établissement est très variable, mais également que leur participation, même lorsqu'elle est forte ou qu'elle résulte d'une volonté politique affirmée, est rarement spontanée et que le degré propre d'engagement des personnels de direction est, sans aucun doute, tout aussi déterminant.

■ *La validation en amont des projets d'établissement : une garantie*

Les projets d'établissement ne font pas toujours l'objet d'une validation par les autorités académiques. Plusieurs arguments doivent toutefois être relevés en faveur de cette validation :

- le projet est la traduction au niveau de chaque établissement d'une politique académique ;
- sa validation confirme le bien-fondé de la démarche conduite par l'établissement et elle n'est d'ailleurs pas considérée comme contradictoire avec la notion d'autonomie.

■ *La contractualisation : vecteur pertinent de l'autonomie de l'établissement*

La perspective d'une contractualisation sur leurs projets, entre le recteur et les établissements, est souvent perçue comme un élément moteur de la démarche de projet lorsqu'elle fonctionne, ou comme un moyen facilitateur de sa relance :

- parce qu'elle donne un sens à la démarche elle-même et à son caractère permanent, en nécessitant une évaluation régulière, des aménagements éventuels et de nouvelles projections ;
- parce que l'évaluation n'est plus ressentie dans ce cadre, comme un contrôle mais comme un instrument de mesure et un moyen d'évolution du projet,
- parce que la contractualisation est une forme d'expression de l'autonomie de l'établissement.

La démarche contractuelle est, de la sorte, souvent ressentie comme une nécessité voire comme une sécurité, y compris vis-à-vis des collectivités.

■ *Les compétences déléguées aux collectivités : une ligne de partage sensible*

Les différences que l'on peut constater entre les différentes collectivités résident en fait, largement, dans leur affirmation plus ou moins forte d'un projet en matière d'éducation et dans le soutien direct qu'elles apportent sur cette base, aux actions engagées par les établissements. Leurs critères d'intervention dans la mise en œuvre des projets d'établissement constituent donc un point sensible de la ligne de partage entre les compétences qui leur sont déléguées et les compétences propres de l'État, garant au travers du recteur, du caractère national de la politique éducative : l'affectation de moyens à la mise en œuvre des projets d'établissement, par les collectivités territoriales et locales, ne peut conduire à subordonner la définition et la réalisation de ces projets à des politiques éducatives décentralisées. Il y a là des risques d'évolution possibles auxquels il convient d'être très attentif, tant au niveau académique qu'au niveau national.

■ *Les compétences partagées entre l'État et les collectivités : des complémentarités à développer*

Il conviendrait que les académies recherchent, dans le cadre du dialogue suscité sur ce thème avec les collectivités territoriales et

locales concernées, les conditions d'une globalisation et d'une complémentarité des moyens affectés par l'État et par ces mêmes collectivités, à la mise en œuvre des projets d'établissement. Elles n'en doivent pas moins être attentives au respect des compétences respectives des uns et des autres et, en particulier, aux conditions de mise en œuvre d'une coopération dans le domaine pédagogique.

■ *Des moyens consentis par les collectivités, dont l'utilisation pourrait être optimisée*

Il conviendrait de porter une attention particulière aux dotations en moyens informatiques opérées par les collectivités afin de réaliser l'adéquation la meilleure entre ces dotations et les besoins des établissements, en particulier dans le cadre de leur projet, de veiller à leur pleine utilisation, et de se donner les moyens d'assurer leur maintenance.

■ *L'évaluation : un outil indispensable*

L'évaluation interne reste limitée. Elle réside pour l'essentiel dans une évaluation en amont, c'est-à-dire une validation *a priori* des projets d'établissement. Dans la très grande majorité des cas, les projets mis en œuvre n'ont pas fait, par la suite, l'objet d'un travail précis d'évaluation. Il est donc difficile *a fortiori* d'apprécier le rôle joué par les collectivités locales ou territoriales dans la mise en œuvre des projets d'établissement. Cette situation, préjudiciable au développement d'une dynamique de projet, risque en outre d'être confrontée à la volonté que manifestent aujourd'hui plusieurs d'entre elles de mesurer les effets de leur propre participation au fonctionnement du système d'éducation.

Liste des sigles

AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
AIS	Adaptation et intégration scolaires
BEP	Brevet d'études professionnelles
BOEN	Bulletin officiel de l'éducation nationale
BT	Brevet de technicien
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDI	Centre de documentation et d'information
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CERPET	Centre d'études pour la rénovation pédagogique de l'enseignement technique
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CFA	Centre de formation d'apprentis
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CPE	Conseiller principal d'éducation
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
DARIC	Délégué académique aux relations internationales et à la coopération
DESCO	Direction des enseignements scolaires
DHG	Dotation horaire globale
DRIC	Délégation aux relations internationales et à la coopération
ECJS	Éducation civique juridique et sociale
EPL	Établissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
GRETA	Groupement d'établissements pour la formation continue
HSA	Heures supplémentaires/année
HSE	Heures supplémentaires effectives
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie – directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
INRP	Institut national de recherche pédagogique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LP	Lycée professionnel
LV	Langue vivante
PAF	Plan académique de formation

LISTE DES SIGLES

PLP	Professeur de lycée professionnel
SAIO	Service académique d'information et d'orientation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
STI	Sciences et techniques industrielles
STS	Section de technicien supérieur
STT	Sciences et techniques tertiaires
TICE	Technologies d'information et de communication pour l'enseignement
TPE	Travaux personnels encadrés
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Table des matières

Sommaire	3
-----------------	----------

Avant-propos	5
---------------------	----------

PREMIÈRE PARTIE

Évaluations générales	11
------------------------------	-----------

CHAPITRE 1

Le suivi de la mise en place de la réforme du collège et du lycée	13
--	-----------

Le suivi de la réforme du collège	14
-----------------------------------	----

Le suivi de la réforme du lycée	28
---------------------------------	----

CHAPITRE 2

L'Europe à l'école, au collège et au lycée	47
---	-----------

L'enquête	47
-----------	----

Le constat général	48
--------------------	----

L'atonie relative des contenus	50
--------------------------------	----

La dispersion des initiatives	59
-------------------------------	----

L'ambivalence des sections européennes	73
--	----

Recommandations finales	86
-------------------------	----

CHAPITRE 3

L'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique	89
--	-----------

Introduction	89
--------------	----

Passage entre seconde de détermination et voie professionnelle	92
--	----

Passage de la voie professionnelle vers la voie technologique : dispositifs et classes d'adaptation	102
---	-----

Les poursuites d'études des bacheliers professionnels vers les sections de technicien supérieur	112
---	-----

Rappel des principales préconisations	120
---------------------------------------	-----

CHAPITRE 4

L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves	123
---	------------

Introduction	123
--------------	-----

Le CNED	127
L'enseignement hybride ou l'intrusion grandissante de la distance dans les enseignements scolaires	137

DEUXIÈME PARTIE

Évaluation de l'enseignement dans une académie	151
---	------------

CHAPITRE 1

L'évaluation de l'enseignement à l'échelon d'une unité géographique	153
Pourquoi évaluer l'enseignement dans une académie ?	154
La méthode	158
La mise en œuvre de la méthode dans les académies de Limoges et de Rennes	160

CHAPITRE 2

Conclusions et propositions relatives aux académies de Limoges et de Rennes	165
L'enseignement dans l'académie de Limoges	165
L'enseignement dans l'académie de Rennes	170

TROISIÈME PARTIE

Les missions à l'étranger	175
----------------------------------	------------

CHAPITRE 1

Panorama général	177
Les chiffres clés : près de 1 300 jours, consacrés à 170 missions, conduites dans 57 pays	177
Les principales caractéristiques	178

CHAPITRE 2

L'expertise sur les systèmes d'éducation	185
L'expertise et le transfert de savoir-faire en direction de l'étranger	189

CHAPITRE 3

L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger	193
Les spécificités des établissements	193
Les missions de l'inspection générale	195
Les évaluations de réseaux d'établissements	198
Les évaluations de l'enseignement d'une discipline	219
Les évaluations d'établissement	220

QUATRIÈME PARTIE	
Études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées	229
CHAPITRE 1	
La série sciences et technologies tertiaires : pour une diversification des résultats au lycée	231
CHAPITRE 2	
Mise en place des classes de seconde de détermination EPS	235
CHAPITRE 3	
L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique	239
CHAPITRE 4	
Les sections européennes et de langues orientales	243
CHAPITRE 5	
L'image dans l'enseignement des lettres	247
CHAPITRE 6	
La qualité des formations professionnelles de niveau V et de niveau IV	253
CHAPITRE 7	
Décentralisation et projet d'établissement	257
Liste des sigles	263