

En application de la loi du 11 mars 1957 (article 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans l'autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.

© La Documentation française, Paris, 2002
ISBN : 2-11-005211-2

SOMMAIRE

Avant-propos	5
---------------------	----------

PREMIÈRE PARTIE

Évaluations générales	7
------------------------------	----------

CHAPITRE 1

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel Les travaux personnels encadrés	9
---	----------

CHAPITRE 2

L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire	29
---	-----------

CHAPITRE 3

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire	47
---	-----------

CHAPITRE 4

L'emploi du temps des élèves au lycée	75
--	-----------

CHAPITRE 5

L'orientation vers le lycée professionnel La scolarisation au lycée professionnel	95
--	-----------

DEUXIÈME PARTIE

Évaluations générales menées conjointement avec d'autres inspections	123
---	------------

CHAPITRE 1

L'évaluation de l'enseignement dans les académies	125
--	------------

CHAPITRE 2

La fonction conseil aux établissements publics locaux d'enseignement	133
---	------------

CHAPITRE 3

La validation des acquis professionnels	165
--	------------

CHAPITRE 4

Les dispositifs passerelles, de la famille et du lieu de garde à l'école maternelle	205
--	------------

TROISIÈME PARTIE	
Les missions à l'étranger	219
CHAPITRE 1	
Panorama général	221
CHAPITRE 2	
La contribution à la réflexion sur les systèmes d'éducation	227
CHAPITRE 3	
L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger	233
CHAPITRE 4	
L'expertise et le transfert de savoir-faire en direction de l'étranger	241
QUATRIÈME PARTIE	
Études des groupes de disciplines et de spécialités	255
CHAPITRE 1	
Les productions écrites des élèves au cycle 3 de l'école primaire	257
CHAPITRE 2	
L'autonomie de l'EPLE en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire	261
CHAPITRE 3	
La formation initiale des personnels de direction	267
CHAPITRE 4	
Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège	271
CHAPITRE 5	
Nouveaux programmes, nouvelles épreuves en lettres	277
CHAPITRE 6	
Les traces écrites des élèves en mathématiques	281
CHAPITRE 7	
La mise en place d'un enseignement de sciences économiques et sociales à l'étranger	285
CHAPITRE 8	
Les sciences physiques et chimiques et leur évaluation dans les BTS	289
CHAPITRE 9	
Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelle et collective	291
4 Liste des sigles	297

AVANT-PROPOS

Ce rapport est le douzième d'une série inaugurée en 1991. Il est fidèle à sa vocation : les analyses et les propositions remises aux ministres par l'inspection générale de l'éducation nationale sont portées à la connaissance de la nation. Il s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à l'évolution constante de notre système d'éducation. Il s'inscrit également dans l'évolution engagée lors de la parution du rapport 2001, offrant un format plus maniable permettant une utilisation plus souple, une lecture plus synthétique et transversale, ce en complémentarité avec la publication *in extenso* sur le site internet du ministère ¹ des rapports rédigés par les inspecteurs généraux.

Dans la première partie consacrée aux évaluations générales, le rapport rend compte des observations faites au cours de l'année scolaire 2000-2001 dans le cadre du programme de travail fixé par les ministres. Le premier chapitre associe deux études analysant la mise en œuvre d'une innovation pédagogique majeure dans les lycées : le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel et les travaux personnels encadrés. L'école primaire fait l'objet des deux chapitres suivants : une étude concernant l'utilisation des postes hors classe, l'autre l'enseignement des langues étrangères. Une réflexion sur l'emploi du temps des élèves en lycée – objet de multiples interrogations et controverses – est présentée dans un quatrième chapitre. Le cinquième chapitre aborde un des problèmes récurrents de notre système d'éducation : l'orientation et la scolarisation en lycée professionnel.

L'inspection générale de l'éducation nationale conduit également de nombreux travaux communs avec d'autres inspections générales, notamment l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Ces travaux sont présentés dans la deuxième partie de cet ouvrage. Ils traitent de l'évaluation de l'enseignement dans les académies, en continuité avec la démarche engagée les années précédentes. Ces travaux portent aussi sur deux thèmes d'actualité : la fonction conseil aux établissements publics locaux d'enseignement et la validation des acquis professionnels. Une étude menée conjointement avec l'inspection générale des affaires sociales sur les dispositifs passerelles fait l'objet d'un quatrième chapitre.

La troisième partie rend compte de l'activité internationale de l'inspection générale qui, par sa contribution à la réflexion internationale et sa

1. Adresse du site de l'inspection générale : www.education.gouv.fr/syst/igen/igen.htm

capacité reconnue d'expertise sur les systèmes d'éducation, assure à l'étranger, faut-il le rappeler, une large part du rayonnement du système français.

Ce rapport présente dans la quatrième partie les nombreuses études réalisées à l'initiative des groupes de disciplines et de spécialités. Chaque étude est rappelée en quelques pages mais les lecteurs intéressés disposent des textes dans leur intégralité : sources de réflexion, en particulier pour les inspecteurs et les professeurs, ils sont, en effet, désormais accessibles en ligne au fur et à mesure de leur parution.

Au moment où l'inspection générale de l'éducation nationale célèbre le bicentenaire de sa création, je souhaite que cette édition de son rapport public contribue à éclairer la réflexion de tous ceux qui s'intéressent à l'évolution de notre système d'éducation.


Geneviève BECQUELIN

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



PREMIÈRE PARTIE

Évaluations générales



Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

Les travaux personnels encadrés

Ces deux innovations ont donné lieu à deux rapports présentés successivement, mais conjointement. Ce qui les rapproche, comme ce qui les distingue, contribue à les rendre remarquables et justifie de les associer.

Chacune de ces innovations, d'abord, affiche clairement l'objectif de développer l'autonomie de l'élève. Il y a là une rupture avec tous les dispositifs précédents qui visaient à renforcer et à multiplier les actions de soutien. Chacune s'inscrit, ensuite, dans une démarche de décloisonnement des disciplines, sous des formes variées : recherche de l'interdisciplinarité, recherche du travail en commun entre professeurs de disciplines différentes. Enfin, chacune d'elles présente, objectif plus lointain, la volonté de reconstruire le sens des savoirs ou des savoir-faire enseignés au lycée : il s'agit de faire en sorte que les élèves éprouvent et comprennent que ces connaissances, ces méthodes, ces savoir-faire permettent de traiter des questions non spécifiquement scolaires ou de mener à bien des projets réellement intégrés aux mondes du travail et de la vie.

Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et les travaux personnels encadrés (TPE) ont en commun une histoire qui est aussi bien celle de résistances à surmonter, de difficultés à vaincre, que celle d'une ouverture à des perspectives séduisantes. Une mise en place progressive a permis aux divers acteurs de mieux surmonter les obstacles et de mieux mesurer l'importance et les promesses de ces innovations. Leur généralisation paraît désormais effective. Cette rénovation des pratiques est probablement l'un des facteurs majeurs d'évolution du système éducatif.

Mise en œuvre d'une recherche, réalisation d'un projet : dans chaque cas c'est l'ensemble de l'établissement qui a été mobilisé ; et ce sont les mêmes questions qui ont été posées : comment faire reconnaître la valeur de ces pratiques face à la concurrence des autres enseignements ? comment les évaluer correctement ?

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

La définition et le calendrier de mise en œuvre

Selon la charte de l'enseignement professionnel intégré, annoncée par le ministre à Lille en septembre 1999, ces projets « menés par petits groupes d'élèves ont notamment pour objectifs de les entraîner à organiser méthodiquement leur travail, à rechercher et à exploiter de la documentation, à mettre en relation les connaissances et les aptitudes qui s'acquièrent dans les différentes disciplines. Tout en satisfaisant le goût de nombreux élèves de l'enseignement professionnel pour les réalisations concrètes, ils favorisent leur esprit d'initiative, leur créativité, leur capacité à repérer des erreurs et à les rectifier et sont un atout supplémentaire pour leur insertion professionnelle. Ces projets sont en relation avec les activités professionnelles relevant du diplôme préparé. Ils consistent notamment en la réalisation totale ou partielle d'un objectif de production ou d'une séquence de service, à partir d'une logique adaptée au secteur professionnel [...]. La participation de l'enseignement général à ces projets devra être systématiquement recherchée ; elle constitue un objectif important. » (annexe de la charte, page 20)

La mise en place des PPCP

Dans les académies : une mobilisation forte, mais tardive

La mise en place des projets au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2000-2001 a été rendue difficile par les obstacles divers qu'a connus la mise en œuvre expérimentale au cours de l'année précédente.

Dans les établissements : critères et modalités du choix des projets

Le choix des PPCP a été déterminé par des motifs qui ne sont pas exclusivement pédagogiques, qui ne relèvent pas seulement d'un objectif de formation, d'aide aux élèves ou d'approfondissement : la disponibilité du matériel, la demande d'un client, ou le souci de répondre à la commande institutionnelle ont été aussi des facteurs de ce choix.

Les professeurs pilotes fonctionnent souvent en binôme, associant professeurs d'enseignement professionnel et professeurs d'enseignement général ; mais ce peut être aussi un seul enseignant, le plus souvent d'enseignement professionnel, notamment dans les projets à faible teneur pluridisciplinaire ; c'est parfois l'équipe tout entière qui est pilote, lorsque celle-ci est soudée, habituée à travailler ensemble.

L'équipe de direction n'est pas intervenue directement dans le choix des projets. Son rôle a consisté davantage à créer les conditions organisationnelles, à solliciter des enseignants pour constituer les équipes et assurer le pilotage des projets, pour en favoriser l'émergence, non sans mal, dans certains lycées. Les professeurs principaux ont pu exceptionnellement servir de relais, auprès de leurs collègues. La force de conviction dont savent faire preuve les équipes de direction exerce une influence certaine sur la réussite des PPCP et *a contrario*, le scepticisme de quelques chefs d'établissement ne manque pas d'être contagieux.

La contribution des élèves à l'élaboration des projets est restée très modeste. Il faut reconnaître que les tentatives de consultation, surtout en secteur industriel, n'ont pas toutes été couronnées de succès, soit que les élèves n'aient pas fait de proposition (au niveau du BEP, ils manquent souvent, dit-on, de la maturité nécessaire), soit que leurs propositions aient été jugées irréalistes, ou trop éloignées de la définition et des objectifs des PPCP.

Le projet a été élaboré généralement au début du premier trimestre de l'année scolaire, exceptionnellement à la fin de l'année scolaire précédente. Le plus souvent, la prérentrée a été mise à profit pour informer les équipes, pour les inciter à une réflexion commune sur la philosophie du PPCP, puis sur la définition des projets. Les heures en principe prévues pour le PPCP ont souvent été utilisées pour la concertation, dans les premières semaines, voire le premier trimestre. Si quelques rares établissements ont manifesté une opposition résolue, nombre d'équipes n'ont pas attendu le mois de janvier pour lancer leurs projets.

Bilan de la mise en place

Parmi les points positifs, on relèvera :

- l'engagement des autorités académiques ;
- la mise au point rapide de documents réalisés au niveau académique, d'un calendrier, de réunions d'information et de formation, généralement en liaison avec les instituts de formation des maîtres (IUFM) ;
- une bonne qualité de réflexion dans certaines académies sur l'articulation des référentiels et des PPCP ;
- le lancement rapide de projets dans les lycées, sans attendre la généralisation prévue au mois de janvier.

Parmi les difficultés, on soulignera :

- l'échec de la mise en œuvre anticipée ;

- le sentiment, parfois vivement exprimé, des chefs d'établissement (confrontés aux revendications des personnels et soumis à des discours contradictoires) de n'avoir pas été soutenus ;
- les conditions de lancement des projets qui ont rarement permis aux chefs d'établissement d'organiser une réelle concertation avec les équipes pédagogiques et au sein des équipes, de prévoir des emplois du temps facilitant la mise en œuvre des projets, d'associer les élèves à leur conception.

La réalisation des PPCP

Caractéristiques des PPCP

Les projets examinés lors de l'enquête revêtent une grande variété par leurs intitulés, leurs caractéristiques, les disciplines et les champs professionnels concernés. On trouve souvent dans les formations industrielles une réalisation technique (étude et fabrication d'un lit, réhabilitation d'un véhicule, réalisation d'une maquette, réfection et mise en conformité d'une porte de garage, etc.) et, dans les formations tertiaires, la réalisation d'un service (création d'une amicale, contribution à l'organisation d'une manifestation sportive, mise en place de soldes privés pour une entreprise, etc.). La réalisation d'un produit qui matérialise le projet ou, éventuellement, d'une manifestation qui conclut et concrétise le travail effectué, semble, pour les élèves, un facteur important de motivation.

Les disciplines concernées représentent généralement celles du champ professionnel et certaines disciplines générales : le plus souvent lettres/histoire, mathématiques/sciences, anglais, parfois vie sociale et professionnelle, arts appliqués, exceptionnellement éducation physique et sportive. Le documentaliste est plus rarement mobilisé par le projet qu'on ne pourrait s'y attendre et, s'il est concerné, sa place n'apparaît pas toujours clairement : on recourt souvent au centre d'information et de documentation (CDI), mais le documentaliste est considéré davantage comme un prestataire de services que comme un acteur à part entière du PPCP.

Moyens, formation, information au service du projet

Les projets n'ont pas donné lieu à une inflation de dépenses et les demandes jugées excessives ont été canalisées par les équipes de direction. Concernant les problèmes d'équipement, les seules difficultés soulignées de manière récurrente tiennent à l'encombrement des CDI et des salles informatiques, où les équipements sont trop souvent concentrés, alors que les établissements disposeraient du matériel nécessaire s'il était mieux réparti.

Il n'y a pas eu de formation d'ensemble des enseignants à l'élaboration et à la pratique des PPCP, qui aurait été inscrite dans les plans académiques de formation : la lourdeur et la lenteur des dispositifs de formation continue ne le permettaient pas. En revanche, la mobilisation des autorités académi-

ques, l'engagement des corps d'inspection, la mise en place de groupes ressources constitués d'inspecteurs et de professeurs, ont favorisé l'intervention systématique de personnes ressources dans les établissements, dès la rentrée, et tout au long du premier trimestre.

Force est de reconnaître que la mise en œuvre expérimentale prévue en 1999-2000 n'a pu se dérouler convenablement, du fait des grèves, et que les enseignements qu'on en attendait n'ont pu être tirés, pas même dans la plupart des lycées dits expérimentaux.

Mise en œuvre et organisation du projet

On rencontre une extrême diversité de situations, qui s'explique très certainement par le souci qu'ont exprimé de nombreux chefs d'établissement de ne pas se mettre en situation de conflit avec les équipes de professeurs. Assez souvent, une demi-journée a été banalisée dans l'emploi du temps où des barrettes sont prévues à des moments bien repérés dans la semaine. L'organisation hebdomadaire prévaut. Dans ces espaces, l'organisation et la répartition des disciplines peuvent être laissées à l'initiative des équipes, mais celles-ci n'exploitent pas toujours la souplesse disponible.

La parité attendue entre les enseignements généraux et professionnels n'est pas systématiquement respectée dans les projets analysés. Ce déséquilibre est particulièrement sensible quand les heures de PPCP ne sont pas distinguées des heures d'enseignement disciplinaires. On peut aller dans ce cas jusqu'à une répartition deux tiers/un tiers au profit de l'enseignement professionnel.

Les projets ont effectivement démarré bien avant la fin de janvier 2001 dans la très grande majorité des cas. Leur durée s'étale de trois semaines, pour les plus courts, à l'année scolaire entière dans un ou deux cas. La durée moyenne d'un projet est de quatre mois environ.

Évaluation des effets du projet

Dans les trois quarts des projets examinés, les principaux objectifs attendus sont présentés. Ils portent principalement sur des éléments méthodologiques : comment va-t-on s'y prendre pour réaliser les projets ? La mise en œuvre effective d'une réelle pluridisciplinarité est également recherchée. La mise en place d'indicateurs de réussite du projet, au-delà d'une évaluation qualitative et subjective (la motivation des élèves), se révèle bien peu fréquente.

Quand les conséquences éventuelles sur le fonctionnement de l'établissement ont été évoquées (dans un tiers des projets examinés), l'équipe de direction signale que les possibilités d'organisation dans le cadre des contraintes propres aux établissements ont atteint leurs limites. Le problème de la disponibilité des salles, notamment du centre de documentation, et du matériel, va exiger une réflexion interne pour optimiser

leur utilisation. Le PPCP peut être, par ailleurs, le révélateur de fortes disparités entre les pratiques pédagogiques, qui n'échappent pas à l'attention critique des élèves.

Les liens renforcés avec les rares entreprises qui ont participé au projet sont jugés comme un gage prometteur d'ouverture de l'établissement sur l'environnement extérieur.

La perception du projet

L'équipe de direction

Les chefs d'établissement estiment généralement que la mise en place des PPCP est une opération complexe et que des consignes claires ont fait défaut pour aménager une organisation favorisant la réussite des projets. Le texte de juin 2000 a été jugé très insuffisant comme cadre organisationnel, et son arrivée à une période de faible disponibilité des équipes pédagogiques n'a pas rendu possible une réflexion collective avant la rentrée. La contradiction apparaît forte, entre la mise en place d'un dispositif demandant souplesse et réactivité, et le statut des enseignants qui impose un service hebdomadaire fixe.

Plusieurs chefs d'établissement ont souhaité insister sur l'évolution positive observée dans le comportement des élèves (là où l'organisation et la mise en œuvre des PPCP sont des réussites), du fait de la création de nouvelles dynamiques et de la diminution des tensions. Ils soulignent, en outre, la valorisation de l'image de certaines sections grâce aux PPCP.

Les professeurs

Les professeurs, réservés voire réticents en début d'année, reconnaissent aujourd'hui les apports du dispositif ou en tout cas ses potentialités. Si l'on peut constater, en fin d'année, moins d'hostilité au PPCP, les principaux obstacles à sa réussite n'en demeurent pas moins nombreux. Le déficit d'information et d'aide sur la définition des enjeux, sur la manière de construire un projet et de l'évaluer, le caractère aléatoire de la bonne entente pour la constitution d'équipes pédagogiques, le manque de concertation au sein de l'équipe par absence de plage horaire prévue : telles sont les difficultés le plus systématiquement notées. Il faut y ajouter l'implication parfois difficile des disciplines générales dans un projet technique trop prégnant, ou dans un nombre trop important de projets, ainsi que le sentiment d'une réduction des horaires au plan disciplinaire sans allègement de programme : sentiment d'autant plus aigu que le rythme d'apprentissage n'est pas aussi rapide en PPCP qu'en cours, et que le projet permet d'acquérir des aptitudes qui ne se réduisent pas aux référentiels. La question de l'adaptation des référentiels se trouve ainsi posée. La difficulté d'utiliser des salles spécialisées, insuffisamment disponibles, s'ajoute aux complications matérielles par ailleurs signalées.

Malgré les réticences initiales, la perception des effets des PPCP est plutôt positive pour les professeurs. La création d'un état d'esprit différent entre élèves et professeurs est plus que sensible, elle facilite une connaissance plus directe des élèves et permet un repérage plus aisé des difficultés. La motivation et l'émulation permettent, à terme, de mieux souder des groupes d'élèves qui prennent confiance en eux et améliorent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ce qui est favorable à leur réussite.

Les élèves

Les élèves ont une perception très variable du dispositif et n'ont aucune vision à long terme de son intérêt. Certains contestent l'utilité même de projets consommateurs de temps, où l'on n'apprend rien. À l'opposé, d'autres sont totalement mobilisés, disent avoir appris beaucoup, avoir mûri. Tous reconnaissent avoir maintenant une autre vision des professeurs qu'ils trouvent plus détendus dans les séances consacrées au PPCP. L'une des explications possibles relève d'une constatation simple : le degré d'implication des élèves est d'autant plus grand que le projet a été défini avec et par eux, les enseignants se chargeant de cadrer le projet, de définir l'organisation, d'animer l'action. Les élèves reprennent volontiers le discours ambiant : moins d'heures de cours, donc moins de temps pour assimiler les connaissances. Ils perçoivent le PPCP comme une discipline supplémentaire non notée, mal organisée, qu'on ne devrait pas leur imposer « puisqu'elle ne compte pas ». Ils se rendent compte des difficultés des enseignants à gérer le projet et se démobilisent, d'où, parfois, un absentéisme accru. Les critiques les plus récurrentes concernent le choix du projet – irréaliste par son ambition ou sa durée – souvent imposé par un ou deux professeurs, les reléguant au rang d'exécutants d'une partition écrite par d'autres. S'y ajoutent le manque de perception claire de la contribution des différentes disciplines au projet et la coordination médiocre des enseignants. Les élèves mettent également l'accent sur leurs grandes difficultés d'accès aux ressources informatiques et à internet.

On relève, fort heureusement, des indices de satisfaction concernant les acquisitions des savoirs et savoir-faire, la maturation facilitée du projet professionnel, des améliorations du comportement dans les disciplines concernées par le projet, ainsi que lors des périodes de formation en entreprises. Dans certains cas, les élèves ont le sentiment d'avoir acquis des compétences et des savoirs que l'enseignement habituel ne leur aurait pas permis d'atteindre. Ils ont été séduits par une approche plus pratique, plus attractive des enseignements généraux, et par l'utilisation des moyens de communication comme internet.

Recommandations pour la réussite des PPCP

Au niveau de l'établissement

■ *L'organisation et la répartition des services*

Anticiper la préparation des PPCP de l'année à venir afin de favoriser la constitution de l'équipe pluridisciplinaire ; associer les élèves, dans cette phase préparatoire, à l'émergence du projet qu'ils mettront en œuvre l'année suivante ; veiller à ce que la durée du projet, dont les objectifs doivent rester limités, n'excède pas l'année scolaire.

Constituer les équipes de PPCP parallèlement à la construction des emplois du temps, en respectant, comme l'indique la réglementation, l'équilibre des horaires de projet entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ; faire intervenir, dans un PPCP, principalement les professeurs qui assurent l'enseignement disciplinaire de ce groupe ; veiller à ce que l'équipe d'animation d'un PPCP soit restreinte ; éviter qu'un même professeur soit impliqué dans un trop grand nombre de PPCP.

Constituer pour le PPCP des groupes homogènes d'élèves de la même classe et, de préférence, de la même spécialité.

■ *La construction des emplois du temps*

L'observation montre qu'il paraît très souhaitable de ménager, dans les emplois du temps des divisions, des barrettes hebdomadaires fixes d'une demi-journée, d'une durée de trois ou quatre heures, pendant lesquelles tous les professeurs participant à un PPCP peuvent contribuer au projet pluridisciplinaire.

Une bonne répartition de la charge des centres de ressources internes du lycée, CDI, salles informatiques, accès à internet, etc., doit conduire à distribuer les barrettes de PPCP des différentes classes de l'établissement sur l'ensemble des demi-journées de la semaine.

Une fois constituée l'équipe enseignante responsable du PPCP, en respectant pour le calcul des services dûs l'équilibre de 50 % pour l'enseignement général et 50 % pour l'enseignement professionnel, la gestion des interventions des différents enseignants peut être laissée à leur initiative.

■ *Le choix du projet*

En BEP, du fait de l'évolution actuelle de ces diplômes qui deviennent moins spécialisés en s'organisant par grands champs de métiers, le PPCP peut présenter un caractère d'ouverture assez large. Celle-ci, tout en prenant en compte le champ de métiers considéré, doit permettre aux dimensions de la culture et de la communication de trouver toute leur place au sein du projet. Le rôle et l'impact des disciplines d'enseignement général dans le projet doivent y être particulièrement sensibles. Pour les baccalauréats professionnels, le caractère professionnel devenant progressivement plus marqué, on peut

proposer de caractériser les PPCP de première et deuxième année selon plusieurs points de vue.

Du point de vue pédagogique, sans revenir, pour l'une et l'autre année, sur l'exigence d'acquisitions disciplinaires, le PPCP a principalement pour objet en première année :

- d'entraîner l'élève à organiser méthodiquement son travail ;
- de l'exercer à rechercher et à exploiter de la documentation ;
- de faire apparaître le sens des enseignements par la mise en relation des connaissances et des compétences qui s'acquièrent dans les disciplines générales et professionnelles ;
- d'acquérir les démarches de mise en œuvre d'un projet.

Il est recommandé de choisir les projets de première année en veillant à la proximité entre les savoirs et les savoir-faire que le PPCP mobilise, et à leur positionnement au sein des programmes d'enseignement des disciplines associées. En deuxième année, le PPCP doit permettre de contribuer plus directement à la professionnalisation, par l'acquisition et la mobilisation de connaissances générales et de compétences professionnelles permettant une réalisation ou une production.

Du point de vue pratique, une attention particulière sera portée aux contenus techniques des PPCP, en graduant tout au long de la scolarité leur proximité avec des situations issues du référentiel des activités professionnelles.

■ *Le déroulement du PPCP*

Les observations faites dans les différents établissements montrent qu'un déroulement harmonieux du PPCP passe par une structuration qui identifie les étapes du projet et associe à chacune d'entre elles les activités des professeurs et des élèves. Le cahier des charges du projet doit être mieux connu des élèves. Il doit décliner notamment les objectifs de formation du PPCP et présenter la problématique plutôt que la solution technique. C'est ainsi qu'ils sera de nature à engager les élèves dans un processus de créativité qui, même contraint par les ambitions pédagogiques de la formation, permet aux élèves de développer leur projet.

En cours de réalisation, les revues de projet permettent :

- de réaliser des bilans intermédiaires ;
- d'arrêter des modifications diverses en concertation ;
- de développer la qualité de la communication au travers des discussions arbitrées par l'équipe de professeurs ;
- de garder la trace de l'avancement des travaux et d'attester (du fait de la présence de plusieurs enseignants) le travail en commun de l'équipe pédagogique.

En fin de projet, la valorisation des réalisations peut être envisagée dans deux directions principales :

- en interne, grâce à la présentation du travail réalisé par l'équipe de professeurs et d'élèves (exposés, soutenances, expositions, etc.) ;
- à l'extérieur de l'établissement, par la présentation des réalisations lors de forums, de journées des métiers, de réunions d'information en collège, etc.

■ *Le positionnement du PPCP par rapport à l'aide personnalisée*

Le PPCP s'inscrit dans une pédagogie du projet, ce qui lui confère deux finalités distinctes et complémentaires qu'il conviendra d'associer, en fonction des résultats obtenus par les élèves au cours de leurs apprentissages :

- dans le premier cas, c'est la démarche qui est première par la synergie qu'elle offre entre comportements, méthodes, connaissances et savoir-faire des différentes disciplines ;
- dans le second cas, la fin (c'est-à-dire la réussite) l'emporte sur les moyens.

On perçoit que le PPCP doit diversement équilibrer ces deux dimensions. L'aide individualisée peut consister à alléger, voire à supprimer une partie des étapes du projet pour un ou plusieurs élèves en difficulté, en les aidant, par un soutien spécifique dans l'une ou l'autre des disciplines mobilisées, à franchir celles de ces étapes qui, au regard des difficultés qu'ils rencontrent, paraissent déterminantes pour leur formation.

La réussite du projet impose une démarche structurée lisible par l'élève, même si certaines étapes peuvent être totalement ou partiellement prises en charge par le professeur. Que les élèves soient en difficulté ou non, ils doivent tous être confrontés aux exigences du travail coopératif. Il serait regrettable que l'aide individualisée se traduise, dans le cadre du PPCP, par la suspension temporaire de l'activité de projet au profit d'une remédiation strictement disciplinaire extérieure au projet.

■ *Les évaluations à réaliser dans le cadre des PPCP*

Dans le domaine de l'évaluation, les différences entre première et deuxième année de baccalauréat professionnel sont sensibles. La première année, on peut envisager que l'évaluation soit conduite par l'équipe pédagogique, pilote du projet, dans un cadre qui, en fonction du projet d'établissement, peut être disciplinaire ou spécifiquement lié au projet afin de valoriser l'activité. Cette évaluation pourrait être prise en compte sur le bulletin scolaire sous forme d'un commentaire sur les aptitudes développées.

En deuxième année, la mise en œuvre du PPCP et les productions qui lui sont associées doivent être évaluées à l'examen et valorisées, dans le cadre réglementaire de la certification, sous une forme à définir rapidement. La solution du contrôle en cours de formation apparaît la mieux adaptée à la situation, compte tenu de la variété des organisations pédagogiques et calendaires. À défaut d'une prise en compte, pour l'obtention du diplôme, des travaux réalisés et des compétences acquises dans le cadre du projet, le désintérêt des élèves ne manquerait pas de compromettre à bref délai la mise en œuvre et la réussite des PPCP.

Au niveau académique

Une des difficultés observées dans la quasi-totalité des établissements concerne les incompréhensions mutuelles touchant aux objectifs et aux finalités des programmes disciplinaires d'enseignement général et d'enseignement professionnel. La seule lecture en commun des référentiels semble ne pas être suffisante, et les experts que sont les inspecteurs de l'éducation nationale ont un rôle prépondérant à jouer.

Dans le cadre de la formation et de l'accompagnement des enseignants, chaque IUFM doit prendre la mesure des enjeux de cette nouvelle modalité pédagogique, en proposant aux futurs professeurs un temps de formation d'un volume suffisant pour permettre des études de cas et une approche concrète de la pluridisciplinarité au sein du PPCP. Concernant la formation continue, une formation à la démarche de projet, à ses outils et à ses techniques semble indispensable pour une grande majorité de professeurs, de l'enseignement général ou de l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, la mise à disposition sur le serveur académique de PPCP réussis, et surtout de leurs conditions d'organisation, de services et de fonctionnement, est un élément clé pour l'appropriation rapide des actions à entreprendre.

Au niveau national

Cinq priorités apparaissent :

- au regard des éclairages apportés par cette première année de mise en œuvre, il semble nécessaire que soit publié, sous le timbre de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), un cadre de recommandations plus précis que celui du texte de juin 2000 ;
- compte tenu de la généralisation des dispositifs pédagogiques associant plusieurs disciplines autour de projets, notamment les travaux personnels encadrés dans les lycées d'enseignement généraux et technologiques, et les itinéraires de découverte en collège, la direction des enseignements supérieurs (DES) pourrait demander à l'ensemble des IUFM d'intégrer cette préoccupation dans la formation initiale et continue des enseignants de toutes les disciplines ;
- l'animation par les corps d'inspection territoriaux du dispositif PPCP étant un des éléments de la réussite, la direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement (DPATE) pourrait proposer, dans le cadre de la formation initiale des corps d'inspection, des travaux de groupes pluridisciplinaires prenant appui sur les problématiques du PPCP ;
- il paraît très souhaitable que, dans le cadre de ses missions en académie, l'inspection générale accompagne les corps d'inspection territoriaux dans leurs actions d'explication et de promotion des stratégies pédagogiques sous-tendues par les PPCP ;
- la question de l'évaluation des PPCP, dans le cadre de l'examen, devra être abordée nettement et rapidement.

Les travaux personnels encadrés

Une innovation pédagogique intéressante

L'étude des différentes phases des TPE montre la diversité des pratiques et la nouveauté des tâches, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. On relèvera comme aspects positifs des relations nouvelles entre élèves et professeurs, un développement certain de l'autonomie, l'amélioration de l'interdisciplinarité.

Des situations pédagogiques variables selon les établissements

■ *Le passage des thèmes au sujet*

Faut-il proposer tous les thèmes aux élèves ? Par quelle démarche passer du thème au sujet ? Face à ces deux questions, toutes les pratiques se rencontrent.

Une organisation trop libre présente plusieurs risques :

- laisser les élèves s'aventurer sur des sujets trop difficiles à maîtriser ;
- laisser les élèves choisir des sujets sans lien suffisant avec les programmes ;
- confronter les enseignants à des sujets trop compliqués pour qu'ils puissent les maîtriser dans leur diversité.

De même, une organisation trop cadrée présente d'autres inconvénients :

- arrêter un thème de façon directive, sans dialogue construit, provoque un sentiment d'insatisfaction, voire un refus ;
- procéder à un cadrage trop rapide, sans période de recherche, fait disparaître l'autonomie des élèves.

Dans l'immense majorité, les équipes enseignantes n'étaient pas prêtes pour bien gérer la mise en place des sujets de TPE pour chaque groupe d'élèves. Une mauvaise gestion de cette phase a des conséquences sur l'ensemble de l'opération. C'est en effet à ce moment-là que se détermine le rôle de l'enseignant : doit-il être un spectateur de l'activité des élèves, ou au contraire un accompagnateur travaillant avec les élèves sur des questions disciplinaires nouvelles, mais maîtrisées ? Le sentiment d'insatisfaction qui a été perçu chez les élèves dans le courant du mois de mars 2001, trouve son origine dans ce flottement pédagogique.

Des équipes pédagogiques attribuent les difficultés précitées au caractère trop général et ambitieux des thèmes nationaux. Celui-ci a parfois donné lieu à des dérapages regrettables du moins dans la phase de démarrage. Il conviendrait en tout cas de rappeler qu'avant même la conformité aux thèmes nationaux, les TPE, dans leur réalisation concrète, doivent s'inscrire non seulement dans la lettre mais aussi dans l'esprit des programmes.

Dans certains cas, les ressources documentaires déterminent en amont le choix du sujet, dans d'autres, le choix du sujet est antérieur à une recherche documentaire approfondie et la documentation est utilisée pour affiner.

La définition des thèmes et les méthodes de passage des thèmes aux sujets sont les premiers moments fondamentaux de l'organisation des TPE. Ils nécessitent :

- une redéfinition des thèmes et des mots clés, en les accompagnant de phrases indicatrices et de pistes aidant aux choix des sujets ; ceci relève d'une décision nationale ;
- une réflexion menée au plan académique sur ces sujets dans chaque filière, organisée avec des inspecteurs et réunissant des professeurs des disciplines concernées ;
- un dialogue réel, au niveau des établissements, dans un respect mutuel, entre élève et professeur lors de la phase de recherche et de choix.

■ *Le carnet de bord : un intérêt contesté par les élèves*

Le carnet de bord doit avoir un rôle mieux explicité auprès des professeurs et des élèves. Pour certains élèves, il est difficile à tenir. Il est cependant le moyen de suivre le travail de chacun au sein d'un groupe. Il devrait être individuel (ce qui est souvent le cas), d'un modèle identique pour tout l'établissement, afin de lui conférer un aspect plus officiel auquel les élèves semblent être sensibles. Il paraît souhaitable que ce carnet soit visé régulièrement par l'équipe de professeurs, pour corriger les erreurs et aussi pour évaluer le travail de chacun.

■ *Une perception à clarifier de ce que doit être un TPE*

Le TPE est-il défini par une question ? Est-ce plutôt une problématique ? Cela dépend. Mais tous s'accordent à dire que ce n'est pas un « super-exposé ». Pourtant cela est souvent le cas et, alors, les élèves ne comprennent pas pourquoi il faut autant de temps pour préparer un exposé : « C'est un exposé qui dure toute l'année » disent-ils.

Quelle durée pour les TPE ? Il semble que le TPE ne doive pas être étalé sur une durée trop longue. Passer de la recherche documentaire à l'analyse et à la synthèse est un exercice ardu. Quelle est la bonne durée, qui puisse permettre à l'élève de s'inscrire dans un projet, sans être trop longue au risque d'en oublier les finalités ? La durée optimale semble être d'une quinzaine de semaines, ce qui permet aux professeurs d'expliquer ce qui est attendu et de donner aux élèves les éléments méthodologiques indispensables avant de procéder aux choix des sujets. Il existe une très grande hétérogénéité d'une classe à l'autre, d'une filière à l'autre, mais aussi entre les élèves. La constitution des groupes d'élèves s'est faite souvent par équipes de trois. L'existence d'un TPE conduit par un élève isolé est en général l'indicateur d'un sujet mal choisi, voire très peu avancé, le plus souvent parce que l'élève s'est refusé à tout dialogue avec les profes-

seurs et que le degré d'ambition est irréaliste. On peut estimer que le cadrage pédagogique a souvent été insuffisant eu égard aux difficultés, faute de recul et d'expérience en la matière. Aussi, bien souvent, les sujets sont trop ambitieux, soit en volume, soit en niveau, par rapport aux capacités réelles des élèves.

Par ailleurs, les élèves dans leur très grande majorité n'ont pas été formés dans les niveaux antérieurs à poser une réelle problématique : il en résulte un passage beaucoup trop rapide à la recherche de documents, sans réflexion préalable sur les questions que l'on se pose. Les élèves se retrouvent alors avec des masses de documents dont l'utilisation n'a pas été préalablement réfléchie, ce qui conduit à un travail de compilation bien loin des objectifs recherchés. Il convient de relever l'extrême disparité d'accès aux documents qui existe entre les différents élèves : ceux d'entre eux qui ont la chance de disposer à leur domicile d'une bibliothèque bien fournie, d'ordinateurs, d'accès à internet sont évidemment privilégiés, d'autant plus qu'en général les parents ont alors le niveau culturel correspondant à l'équipement familial.

Il faut cependant insister sur le fait que dans les cas où les TPE ont pu être bien conduits, ils ont été l'occasion pour les élèves de découvrir une signification nouvelle aux savoirs scolaires, puisque les connaissances acquises à travers les enseignements traditionnels sont indispensables pour traiter les sujets choisis.

- *Une incitation pour les professeurs de disciplines différentes à travailler ensemble*

Rares sont encore les situations où deux enseignants de disciplines différentes travaillent ensemble, chacun avec les méthodologies propres à sa discipline pour étudier une même question. La situation la plus fréquente est encore la juxtaposition de deux disciplines plutôt que l'interdisciplinarité. Cependant les rapports entre professeurs de différentes disciplines semblent être modifiés, en particulier par un meilleur regard sur la discipline voisine.

- *Une articulation avec les programmes qui reste à définir*

Il semble qu'à aucun niveau, il n'y ait eu une véritable réflexion sur l'articulation entre les TPE et les programmes des disciplines concernées. Les situations où les TPE sont en cohérence avec les programmes demeurent par ailleurs trop rares, alors même que c'est là une excellente occasion de valoriser les connaissances acquises. Il faut noter toutefois que lors des choix des sujets en début d'année de première, les élèves n'ont, en termes de connaissances acquises, que celles de la classe de seconde.

- *À terme, une remise en cause du « sens » des disciplines enseignées*

Il semble naturel de penser que si la pratique des TPE trouve une place légitime dans le lycée, non comme une activité qui se superpose aux autres, mais comme le moyen d'une nouvelle réflexion sur les disciplines, elle devra

induire, à terme, une réflexion sur les contenus des programmes, leur organisation et leur articulation.

Les élèves apprécient à travers cette activité d'échapper au rythme scandé habituel de l'emploi du temps. Ils trouvent aussi valorisant d'avoir parfois à sortir de l'établissement et de gérer eux-mêmes leurs déplacements (demandes d'autorisation, prise de contact, organisation matérielle).

L'évaluation des TPE

L'évaluation est toujours l'objet de nombreuses interrogations : évaluation du travail de l'équipe ou évaluation du travail individuel de l'élève ? Évaluation du travail de l'année dans sa globalité ou évaluation terminale sur le dossier et la présentation orale ? Ces questions reviennent de façon permanente.

Des points semblent devoir être pris en compte dans l'évaluation :

- la capacité à sélectionner et à classer ;
- la capacité à adapter la démarche au projet ;
- la pertinence de la production en fonction du sujet choisi ;
- la cohérence et la clarté de la restitution ;
- l'implication personnelle.

Certains élèves déclarent qu'ils ont du mal à assimiler ce qu'ils avaient appris lors des heures consacrées aux travaux personnels encadrés : ceci rend d'autant plus nécessaire une phase de préparation et d'explicitation par les professeurs en début d'année. En effet, même si la production n'est pas parfaite, et donc soumise à critique, pour autant l'élève aura acquis de nouvelles compétences : autonomie, recherche documentaire, sélection de l'information, utilisation des TICE. Il semble que cela n'ait pas été compris par la grande majorité des élèves car cela ne leur a pas été expliqué.

Les réflexions et formations sur l'évaluation doivent être développées. Elles doivent aboutir à des productions qui soient utilisables par la majorité des enseignants : simplicité d'utilisation, lisibilité par les élèves, prise en compte du résultat final comme du travail conduit dans la durée.

Un rôle revalorisé des enseignants documentalistes

La fonction des enseignants documentalistes est revalorisée, ceux-ci apprécient le travail en équipe avec les autres enseignants et l'enrichissement de la relation avec ceux-ci. Toutefois, certains regrettent de ne pas être assez associés à la « vie » des TPE. Ils souhaitent une collaboration plus étroite avec les autres enseignants. Quand celle-ci existe, elle entraîne une charge importante de travail pour les enseignants documentalistes.

La disparité des conditions locales de mise en œuvre

■ *Des situations matérielles contrastées*

Révélaient les inégalités d'équipements entre établissements, notamment dans le domaine des technologies d'information et de communication, la généralisation des TPE rend particulièrement sensibles les difficultés matérielles des lycées exigus, voire vétustes.

■ *Des CDI revitalisés, mais souvent débordés*

Les centres de documentation et d'information constituent souvent un point faible du dispositif ; lieux privilégiés de travail des élèves lors des deux heures consacrées aux TPE, souvent ils « reprennent vie », mais dans un certain nombre de cas, l'accueil des élèves en TPE se fait au détriment des activités habituelles et crée une surcharge, plusieurs classes travaillant en barrettes à l'intérieur desquelles les TPE sont en concurrence avec l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS).

Ce n'est pas toutefois le seul problème : l'absence de salles annexes, le manque de matériel informatique en quantité, l'insuffisance des connexions à internet, la faiblesse de certains fonds documentaires – particulièrement sensible dans le domaine des sciences et techniques industrielles – sont en certains endroits la cause de réelles difficultés, en particulier dans les lycées de taille importante.

La lancinante question de l'évaluation au baccalauréat

Dans la culture scolaire, une mention qualitative sans appréciation quantifiée n'est pas valorisante aux yeux des élèves, voire de certains professeurs. Ceci n'est pas sans incidence sur l'accueil fait à la généralisation à la classe terminale. Il est à craindre que dans cette classe, précisément pour cette raison, une forte résistance ne se fasse jour.

Des réponses doivent être apportées ; divers systèmes de valorisation par la notation sont connus et déjà pratiqués, par exemple l'attribution de points au-dessus de 10 lorsque la note obtenue est supérieure à la moyenne.

Des enseignants insuffisamment préparés

En dépit des efforts importants tant de l'administration centrale que des structures académiques pour préparer les enseignants à cette nouvelle pratique, ceux-ci, au cours des entretiens menés dans le cadre de cette étude – à l'exception de quelques-uns, hostiles par principe, qui déclarent ne pas souhaiter recevoir de formation – disent leurs difficultés sur un certain nombre de points :

- les méthodes pour accompagner le passage du thème au sujet ;
- l'accompagnement de petits groupes travaillant sur des projets différents ;
- la méthodologie du travail en équipe ;

- le manque de culture « scientifique » de certains professeurs qui leur est pourtant nécessaire afin de maîtriser le travail sur les sujets, en particulier lors des « croisements » des disciplines ;
- l'évaluation des TPE ;
- le travail avec les documentalistes ;
- la recherche documentaire.

L'extension à la classe terminale va augmenter de manière sensible le nombre d'enseignants intervenant en TPE. Le problème de la préparation des équipes pédagogiques à ces nouvelles tâches va donc être aussi crucial, sinon plus, qu'en 2000-2001. L'effort dans la formation des équipes, sous toutes ses formes, actions dans et en dehors de l'établissement, utilisation des ressources documentaires y compris celle des sites internet, l'accompagnement des équipes, doivent être poursuivis, voire renforcés de façon très volontariste. Par ailleurs, on peut se demander si le développement des « forums TPE » sur internet ne sera pas une aide considérable pour les professeurs, à condition bien sûr qu'ils sachent utiliser un navigateur, ce qui n'est pas toujours le cas, loin de là.

Des TPE en concurrence avec les autres enseignements

L'impréparation des enseignants a contribué à induire à travers les TPE une charge de travail trop lourde pour les élèves relativement à l'ensemble de leur activité. Dans la filière ES, cette surcharge de travail est souvent rapprochée des réductions d'horaires, les élèves et les professeurs disent que les TPE ont pris des heures qu'ils auraient pu consacrer à travailler d'autres disciplines, et qu'ils auraient plus besoin de connaissances fondamentales que de TPE. La question est aussi posée de la place de l'ECJS : est-ce un travail supplémentaire, en concurrence avec les TPE ? Dans la filière L, les élèves mettent en avant les difficultés à mener de front les TPE et la préparation à l'épreuve anticipée de français.

L'aspect marginal de l'évaluation des TPE au baccalauréat, le relatif « désenchantement » d'un nombre significatif d'élèves de première en 2000-2001 peut compromettre la réussite des TPE en classe terminale en 2001-2002.

Un intérêt de la majorité des professeurs et des élèves

Les entretiens menés avec les équipes de direction, les professeurs et les élèves font apparaître que l'une des premières qualités reconnues aux TPE n'est pas le développement de l'autonomie ou de l'interdisciplinarité, mais d'abord l'enrichissement des relations entre professeurs et élèves.

Pour autant, il convient de réaffirmer avec force que les TPE ont une valeur formative extrêmement importante à condition d'être menés par des équipes dynamiques, des professeurs cultivés, sachant dialoguer avec les élèves. L'effort de communication entrepris auprès des enseignants doit être poursuivi et étendu aux élèves.

La mise en place des travaux personnels encadrés

Un dispositif mis en place de manière progressive

L'administration centrale a fait un effort tout particulier dans la mise en place des TPE, aussi bien dans la progressivité de la démarche, que dans la publication de documents d'accompagnement ou dans l'information donnée aux recteurs et aux responsables académiques.

Dans l'ensemble, dès le troisième trimestre de l'année scolaire 1999-2000, les académies se sont mobilisées pour organiser la mise en place des TPE. Cela a pris de multiples formes : groupes de pilotage, réunions d'information, de formation, avec des proviseurs, des enseignants, des documentalistes soit dans les départements, soit dans les bassins d'éducation quand ceux-ci existent et peuvent être utilisés à cette fin, publications, ouverture de sites TPE sur les serveurs académiques, etc.

Si ce travail d'impulsion a largement contribué au succès de la généralisation en janvier 2001, il n'a pas permis de résoudre toutes les questions matérielles et pédagogiques posées par la mise en place de cette innovation.

Les questions de responsabilité

Dans un contexte de « judiciarisation de l'école » les équipes ont été prises de court. La parution de la circulaire relative à la responsabilité des professeurs a fait disparaître les craintes qui étaient nourries en début d'année scolaire. En revanche, les proviseurs font valoir que leur responsabilité personnelle est toujours autant engagée. La modification des règlements intérieurs, la mise en place de modes de contrôle souples des déplacements hors du lycée ont souvent été appliquées et semblent donner satisfaction.

L'organisation des TPE dans les établissements

■ *La constitution des équipes d'enseignants*

Dans un certain nombre de lycées, les équipes d'enseignants de première ont été constituées lors de réunions au mois de juin 2000 en prenant les travaux personnels encadrés comme premier critère et en déterminant les binômes intervenant dans les classes, puis en adaptant les services. Le choix a pu alors se faire par affinités personnelles. La constitution des équipes en fonction des projets de TPE ne s'est pas toujours faite de cette manière mais il est certain que des binômes qui ne « s'étaient pas choisis » ont eu des difficultés à fonctionner ensemble. On trouve parfois des professeurs venus en surnombre. Il convient de noter une forte demande pour une plus grande souplesse dans la constitution des équipes pédagogiques de TPE.

■ *Les emplois du temps : des organisations plus satisfaisantes que d'autres*

Les deux heures hebdomadaires doivent-elles être regroupées ou dissociées ? Les deux solutions se rencontrent, la première étant quand même majoritaire. Quand les deux heures sont séparées, elles ont souvent des vocations différentes, par exemple l'une étant encadrée par les enseignants, l'autre étant en situation de travail autonome.

Une organisation semble satisfaire certaines équipes, elle consiste à aligner deux ou trois classes (maximum) sur un même créneau horaire de deux heures. Plusieurs professeurs de disciplines différentes peuvent alors intervenir, en fonction des choix des sujets, pas nécessairement auprès des élèves de leur classe. Cette organisation permet de faire intervenir un plus grand nombre de disciplines et d'élargir les choix des sujets possibles.

Les équipes de direction constatent aussi les difficultés d'organisation liées à la multiplicité des enseignements transversaux et à ceux qui réclament la mobilisation des documentalistes et du CDI. Ce constat est préoccupant dans l'hypothèse de la généralisation en terminale.

Des insuffisances en matière d'encadrement et de formation

La multiplicité des tâches des personnels d'encadrement (inspecteurs, proviseurs) fait que, même si ceux-ci se sont investis dans la mise en place des TPE, un certain nombre de dérives apparaissent.

■ *Le rôle prépondérant des IA-IPR*

Dans l'ensemble des académies, les IA-IPR se sont fortement mobilisés pour les TPE. Cela s'est fait au détriment de leurs autres activités, en particulier de leurs visites dans les classes.

■ *Une formation continue insuffisante*

Les IUFM se sont, encore une fois, trouvés démunis en matière de formation continue, principalement par le manque de compétences adaptées en leur sein. Afin de répondre à une demande de formation importante, ils ont ainsi recruté les enseignants de lycée qui en début d'année s'étaient impliqués avec les IA-IPR dans le dispositif. En revanche, les différents sites sur les serveurs académiques sont largement consultés et ont ainsi contribué de manière importante à l'information et à la formation des équipes, quand celles-ci ont su les utiliser.

Il est nécessaire de tirer les conséquences de la mobilisation des personnels d'encadrement et de l'effet sur l'évolution de leurs missions. Il est nécessaire et urgent, encore et toujours, d'adapter la formation continue pour qu'elle soit au service des enseignants, des réformes et donc des élèves, et non guidée par des principes inefficaces.

De même, les sites sur les serveurs académiques doivent être soutenus, au plan des moyens et enrichis des expériences les plus réussies. Ren-

forcer le dispositif de formation continue, demande de développer les compétences là où elles commencent à exister et de s'appuyer sur les organisations souples les plus rapidement et aisément mobilisables.

La généralisation : un pari risqué qu'il faut prendre

Les proviseurs sont partagés quant à la faisabilité en classe terminale. Certains font valoir, non sans raison, que les problèmes de locaux qu'ils ont connus seront encore plus aigus dans cette hypothèse. Ils précisent en outre que dans certains lycées, ils ont épuisé la liste des professeurs volontaires et qu'il sera très difficile, voire impossible d'en trouver d'autres.

En ce qui concerne les professeurs, leurs craintes sont de plusieurs sortes (il faut bien entendu parvenir à les dégager de ce qui peut être une position syndicale ou idéologique) :

- certains font valoir que le surcroît de travail dû aux TPE sera un réel handicap, surtout si les élèves y consacrent trop de temps ; pour ces professeurs, il est indispensable que la présentation des travaux personnels encadrés soit achevée au plus tard fin février ;
- ils font également valoir, reprenant à leur compte les arguments d'élèves, qu'une simple mention qualitative au livret scolaire ne reconnaît pas suffisamment la quantité de travail fourni ; beaucoup disent leurs difficultés pour évaluer les TPE, faute d'instructions suffisantes ;
- d'autres regrettent la diminution des heures d'enseignement (par exemple les langues en série L) ;
- d'autres encore mettent aussi en avant que les TPE accroissent les inégalités sociales (surtout pour les TICE et l'accès à internet).

La plupart des enseignants sont toutefois favorables au maintien du principe des TPE mais souhaitent que le choix des sujets soit facilité. Certains élèves, également, sont opposés à la généralisation des TPE en classe terminale : pour certains, l'intérêt en soi des TPE n'est pas évident, mais pour une grande partie d'entre eux, la quantité de travail demandée par rapport au gain escompté est vraiment trop importante.

Dans plus de la moitié des établissements visités, des élèves et des enseignants n'ont pas cessé d'insister : pas de TPE en terminale. On se trouve ici dans une situation qui n'est pas nouvelle, mais qui aboutit régulièrement aux mêmes difficultés : face à la structure historique et rigide des disciplines, de leur évaluation, au poids qu'a le baccalauréat dans l'opinion publique, il est d'autant plus difficile d'introduire une réelle nouveauté qu'elle n'apporte rien aux yeux de l'opinion en matière de réussite immédiate aux examens. Que les travaux personnels encadrés puissent être une remarquable préparation à la poursuite d'études ou bien un enrichissement pour la culture personnelle ne semble pas être compris par des personnes qui ne raisonnent qu'en fonction du court terme : « Passe ton bac d'abord ! »

L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire

À partir de l'étude des données nationales et des observations tirées des enquêtes approfondies conduites par la mission d'inspection aux niveaux départemental et infra-départemental, les auteurs de ce rapport procèdent successivement à une étude quantitative puis qualitative des postes hors classes. D'abord, ils caractérisent ces postes, en dressent une typologie, en mesurent les évolutions et en cernent les implantations. Puis, ils proposent de répondre à des questions plus qualitatives de la problématique. Ainsi, ils en mesurent l'impact sur les élèves, les maîtres, la pédagogie et les projets d'école ; analysent comment les inspecteurs d'académie, responsables « de terrain » de la mise en œuvre de la politique pédagogique et éducative nationale en direction des écoles, déterminent et mettent en œuvre les moyens privilégiés de l'action que sont ces postes hors classes ; évaluent leurs marges de manœuvres ; s'interrogent sur le mode de gestion : ces postes doivent-ils être gérés de manière spécifique ou ont-ils tendance à devenir des emplois ordinaires ? Enfin, ils portent une attention particulière aux directeurs d'école.

Au terme de cette étude, à partir des constatations faites, il est possible d'effectuer un état des lieux des postes hors classes et de leur utilisation, pour tenter de tracer les axes d'une amélioration du dispositif. Ce rapport rend compte des conclusions et des préconisations auxquelles les rapporteurs sont parvenus.

Problématique de l'étude

Le champ de l'étude

L'étude porte sur les postes hors classes ; compte tenu de leur nature et de leur mode de gestion, les postes affectés au remplacement des maîtres ont été intégrés au champ d'observation.

Pour des raisons de cohérence dans l'analyse des données pour la période considérée, soit 1989-1999, la mission a retenu quatre rubriques principales, extraites des données de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO). Chacune de ces rubriques est subdivisée en catégories spécifiées pour une plus grande précision de l'étude :

- postes affectés aux remplacements (formation continue, stages longs, maladie et maternité) ;
- postes affectés aux décharges (direction, écoles annexes, écoles d'application, activités syndicales) ;
- postes affectés aux actions spécifiques et divers (soutien aux élèves, services exceptionnels, personnes ressources, postes en centres départementaux ou régionaux de documentation pédagogique (CDDP, CRDP) ;
- postes de conseillers pédagogiques en circonscription (généralistes et éducation physique et sportive) et départementaux (arts plastiques, éducation musicale, EPS).

La problématique

Le constat

Depuis dix ans, c'est l'équivalent de plus de 16 000 postes qui ont, de fait, été attribués à l'école primaire. Près des trois quarts d'entre eux ont servi à améliorer les taux d'encadrement des classes, tandis que 4 175, soit près de 1,5 % de l'ensemble des postes d'enseignement du premier degré, ont gagé la création de postes dits « qualitatifs ».

Au moment où différentes organisations représentant les instituteurs et les professeurs des écoles font de l'attribution d'un poste « non classe » supplémentaire par école une de leurs revendications centrales, la question de l'évaluation de leur utilisation se pose : à quoi servent-ils et quels changements induisent-ils dans la pédagogie de la classe, dans la vie des écoles, dans la gestion des personnels, ainsi que dans le pilotage et l'animation du système ? Sont particulièrement concernés, parmi les 4 175 postes « qualitatifs » évoqués ci-dessus, les postes affectés aux décharges de service d'enseignement, dont les décharges de direction, les postes réservés à l'action pédagogique et les postes qualifiés de « divers ».

Des questions d'ordre quantitatif

Les questions qui se posent sont d'abord d'ordre quantitatif et concernent le nombre de postes hors classes, son évolution en dix ans, sa répartition en pourcentages – homogènes ou non – sur le territoire national, sa corrélation avec les variations des effectifs d'élèves, sa typologie et son utilisation, les tendances de son évolution.

Des questions relevant de la dimension qualitative

D'autres questions relèvent de la dimension qualitative, au regard de laquelle l'information disponible apparaît d'une grande pauvreté. Il s'agit d'abord de savoir si les postes hors classes ont amené des changements dans la pédagogie de la classe, des cycles, dans les projets d'écoles, dans la prise en compte des difficultés des élèves et dans leurs résultats. Avec, comme questions connexes, l'explicitation de l'utilisation de ces postes, de leur pérennité, le contrôle de leur utilisation, leur profil, le choix des maîtres, leur évaluation, l'existence éventuelle de cahiers des charges, avec une préoccupation particulière concernant les décharges des directeurs d'écoles, compte tenu de la part qu'elles représentent et de leur importance dans le fonctionnement et la vie des écoles.

Enfin, si l'on considère que les emplois hors classes doivent s'inscrire dans une logique qualitative, centrée moins sur un groupe d'élèves identifiés – comme peut l'être une classe, par exemple – que sur des objectifs procédant d'une logique plus systémique, aussi bien au sein du projet d'école que dans les instances de pilotage du système scolaire – circonscription et inspection académique – faut-il définir pour eux des procédures de recrutement, d'affectation et de suivi spécifiques, ainsi qu'une durée déterminée ? En bref, les postes hors classes (en totalité ou pour certains d'entre eux) doivent-ils être gérés spécifiquement ou, au contraire, ont-ils tendance à devenir des emplois ordinaires, expression de droits nouveaux ouverts ou à ouvrir aux écoles ?

D'où la problématique générale de l'étude : comment mieux cerner l'utilisation des postes hors classes et leur incidence sur le fonctionnement de l'école primaire, pour en optimiser les coûts et améliorer l'efficacité du système, c'est-à-dire les performances des élèves, dans un contexte de déconcentration et de contractualisation ?

La méthodologie

La méthodologie mise au point a dû tenir compte des contraintes liées aux données disponibles, globalement abondantes mais variables selon les années dans leur présentation en ce qui concerne les champs d'utilisation des postes hors classes, mais inégales ou absentes pour ce qui touche les aspects qualitatifs.

Les données disponibles

La question des données disponibles se pose en effet avec acuité. Hors des rapports de l'inspection générale et du rapport traitant des absences des enseignants, présenté en février 1998 sur le thème « pas de classe sans enseignant », la mission ne dispose pas d'analyses ou de travaux universitaires spécifiques, précis et de champ suffisant, sur le sujet. Les données disponibles sont donc essentiellement fournies par le contrôle de gestion des postes budgétaires et par les textes définissant et orientant la politique éducative nationale.

Les données fournies par le contrôle de gestion

Depuis l'intégration de la direction des écoles au sein de la direction des enseignements scolaires (DESCO), en 1997, le contrôle de gestion national, ainsi que le calcul et l'attribution des dotations académiques et départementales, sont effectués par un bureau de la sous-direction de la prévision et des moyens de la DESCO. Les données de cartes scolaires et les statistiques de la DESCO et de la direction de la programmation et du développement (DPD) forment la source principale de documentation disponible au niveau national.

La dotation de chaque académie, puis de chaque département, en emplois budgétaires est globale ; les inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) disposent d'une grande autonomie dans l'utilisation de ces postes, par ailleurs soumise aux concertations et avis réglementaires du comité technique paritaire départemental (CTPD) et du conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN). Seuls certains emplois ne peuvent être modifiés qu'avec l'accord de la DESCO, notamment les emplois de réadaptation, de conseillers pédagogiques, de congés pour formation : l'autonomie des IA-DSDEN n'est pas totale.

Le contrôle de gestion concerne l'ensemble des emplois budgétaires nationaux, ainsi que les dotations académiques et départementales. Il se fait grâce à un système de fiches de liaison annuelles. Ces fiches de liaison entre la DESCO et les inspections d'académie permettent une certaine interactivité et une lecture commune des situations aux différents niveaux à partir de statistiques descriptives et d'indicateurs.

Les documents disponibles aux niveaux national, académique et départemental procèdent des données figurant sur les fiches de liaison et portent sur trois registres principaux :

- l'état du réseau des écoles, le constat et l'évolution des effectifs, la nature des classes et le bilan des mesures de carte scolaire ;
- l'utilisation et la répartition fonctionnelle des emplois ;
- les maîtres, notamment ceux chargés du remplacement ou en services exceptionnels.

Par ailleurs, les données fournies par les fiches de liaison et leur traitement national fournissent des indicateurs utiles au pilotage et à l'analyse du fonctionnement des écoles ; il s'agit essentiellement :

- du nombre de postes pour 100 élèves (P/E), par département et par groupe de départements, ces derniers étant classés, pour les années de référence de l'enquête, en six groupes selon des indicateurs de situation pertinents ;
- d'indicateurs concernant spécifiquement l'utilisation des moyens de remplacement : nombre d'emplois, potentiels théoriques et réels, efficacité et efficience ;
- d'indicateurs portant sur les taux de scolarisation en milieu rural et en zone d'éducation prioritaire (ZEP), sur les actions spécifiques.

Ces indicateurs ont peu changé dans leur présentation depuis une dizaine d'années, ce qui permet de cerner convenablement les évolutions par masses et par types ; leur ensemble constitue chaque année un fort volume (129 pages pour l'année scolaire 1999-2000) fournissant des outils précieux d'aide au pilotage et à la décision. En ce qui concerne les postes hors classes, ils permettent de caractériser le volume des postes répertoriés dans le champ de l'étude, mais n'offrent qu'un secours incomplet en ce qui touche à l'utilisation précise d'une partie de ces postes (animation et soutien en ZEP, en milieu rural, services exceptionnels, etc.) et, dans leur ensemble, ne peuvent permettre une analyse plus fine que l'intitulé de leur catégorie.

Étant essentiellement d'ordre quantitatif, ces données ne peuvent répondre qu'incomplètement aux questions d'ordre qualitatif pour lesquelles une étude plus fine et finalisée doit être envisagée.

Les données fournies par la réglementation

Les textes réglementaires impliquant l'utilisation, éventuelle ou non, de postes hors classes font référence soit à la préparation de la rentrée, soit à des champs disciplinaires ou à des actions prioritaires, soit encore à certaines catégories de personnels. Dans la mesure où les impulsions et objectifs nationaux, aussi bien en ce qui concerne la réglementation que les priorités affichées lors du cadrage annuel accompagnant la carte scolaire, sont essentiellement thématiques, les indications quantitatives, sauf rares exceptions, sont généralement absentes.

Seuls, certains textes réglementaires donnent des précisions d'ordre quantitatif ; il s'agit de ceux portant sur :

- les décharges de direction avec notamment la circulaire n° 92-363 du 7 décembre 1992 ; plus récemment, un relevé de conclusions joint à une note de la DESCO trace des perspectives plus favorables¹ ;

1. Le relevé de conclusions du 10-7-1998, relatif à l'enseignement primaire, signé par les ministres et deux organisations syndicales, reprend les directives données verbalement aux IA-DSDEN, visant à accorder, autant que possible, aux directeurs d'écoles à cinq classes une décharge de quatre jours par mois.

- les postes de conseillers pédagogiques, avec en particulier la note de service n° 96-107 du 18 avril 1996 pour les conseillers de circonscription et la note de service n° 93-132 du 24 février 1993 pour les conseillers pédagogiques des disciplines artistiques ;
- les décharges de service des maîtres formateurs, instituteurs maîtres formateurs (IMF) et professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) avec principalement la note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 ;
- les emplois affectés aux remplacements avec la circulaire n° 76-182 bis du 13 mai 1976, la circulaire n° 78-237 du 24 juillet 1978 et la note de service n° 82-141 du 25 mars 1982.

On doit également noter que la réglementation relative à l'éducation prioritaire prévoit pour chaque ZEP un coordonnateur de zone bénéficiant de décharge de service (circulaires n° 92-360 du 7 décembre 1992 et n° 99-007 du 2 janvier 1999) ainsi qu'une priorité à l'attribution de moyens (circulaires n° 90-028 du 1^{er} février 1990, n° 92-360 du 7 décembre 1992 et n° 98-145 du 10 juillet 1998, notamment).

Les autres textes, en nombre très variable selon les domaines, forment une réglementation essentiellement incitative ou de cadrage général, en ce sens qu'ils définissent des objectifs pédagogiques, donnent de grandes orientations ou tracent des axes pour l'action. Ils donnent une grande latitude d'appréciation et d'exécution aux IA-DSDEN et, plus récemment, aux recteurs, concrètement limitée par les moyens disponibles, c'est-à-dire les impératifs des cartes scolaires départementales, sans véritable obligation de compte rendu ou de résultat.

Une mention particulière doit être faite pour ce qui concerne la formation continue des personnels, dont le besoin et la nécessité de développement forment une référence forte des principaux textes d'impulsion : nouvelle politique pour l'école, nouveau contrat pour l'école, charte pour l'école du XXI^e siècle, mais aussi éducation prioritaire, apprentissage d'une langue vivante à l'école, informatique et TICE, sciences, développement des enseignements artistiques, etc. Ces besoins en formation induisent de nouveaux besoins en encadrement, en animation et en remplacement des maîtres qui ont donné lieu à différents cadrages ministériels figurant dans les textes réglementaires de référence.

La méthodologie de l'enquête

Les principes

La méthodologie mise au point tient compte des données disponibles et de leurs limites, en les complétant par celles procédant d'une enquête approfondie, non seulement sur l'utilisation des postes hors classes, mais aussi sur le recrutement, le pilotage, l'évaluation des maîtres, et sur leur impact dans la vie des écoles et les résultats des élèves.

Les deux niveaux d'analyse retenus sont ceux privilégiés par la chaîne des responsabilités :

- le niveau national, où se donnent les grandes impulsions et où se fait le cadrage pédagogique et budgétaire, avec l'analyse croisée des excellentes statistiques descriptives de gestion des emplois de la DESCO ;
- le niveau départemental, celui de la mise en œuvre de la politique éducative et de la gestion de proximité, qui a donné lieu à une enquête portant sur un échantillon de dix-huit départements.

Les données recueillies au niveau de chaque département de l'échantillon retenu et les observations sont éclairées, en particulier pour ce qui concerne l'évaluation des postes hors classes et leur impact sur la vie des écoles et les résultats des élèves, par une enquête de niveau infra-départemental, dans des circonscriptions et des écoles.

Au niveau national

L'enquête porte essentiellement sur la répartition fonctionnelle des emplois et plus particulièrement sur ceux utilisés hors classes et appartenant aux catégories mentionnées lors de la définition du champ de l'étude, au regard de l'ensemble des emplois du premier degré.

Pour saisir les évolutions et donner de la « profondeur de champ » à l'analyse, trois dates de rentrées scolaires ont été retenues depuis la promulgation de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 : 1989, 1993 et 1999. En effet, malgré l'importance des invariants des politiques scolaires, il est clair que des inflexions thématiques méritaient d'être observées :

- la nouvelle politique pour l'école et la première relance des ZEP en 1990 ;
- le maintien du réseau des écoles rurales et la priorité donnée à l'accueil et à l'encadrement en classe des élèves, à partir de la rentrée 1993 ;
- la relance des ZEP avec la création des réseaux d'enseignement prioritaire (REP) et la charte pour l'école du XXI^e siècle, en 1999.

Enfin, le service rendu par les postes hors classes a été pris en compte selon trois critères de destination :

- les élèves ;
- les maîtres et le réseau des écoles ;
- les autres destinations.

Au niveau départemental

Pour chaque département, l'enquête effectuée sur place a porté sur l'organisation, la gestion et le pilotage des postes hors classes, à partir des données de l'inspection académique et de la fiche de liaison entre les inspections académiques et la DESCO.

■ *L'échantillon des 18 départements choisis pour l'enquête approfondie*

Groupe I	Groupe II	Groupe III	Groupe IV	Groupe V	Groupe VI
Hauts-de-Seine Nord Var	Loiret Bas-Rhin Haute-Savoie Seine-Maritime	Pyrénées-Atlantiques Pyrénées-Orientales Vendée	Aveyron Ardennes Corrèze Haute-Loire	Côte-d'Or Gers	Martinique Réunion

■ *Représentativité de l'échantillon retenu*

1999/2000	Postes hors classes	Total général des emplois	Pourcentage
Ardennes	294	1 858,50	15,81
Aveyron	168,50	1 198	14,06
Corrèze	196	1 187	16,51
Côte-d'Or	379	2 718	13,94
Gers	123,50	894	13,81
Haute-Loire	147,50	927	15,91
Loiret	407,50	3 124,50	13,04
Nord	1 954	13 383	14,60
Pyrénées-Atlantiques	356,25	2 697	13,21
Pyrénées-Orientales	259	1 880	13,78
Bas-Rhin	729	5 358	13,61
Haute-Savoie	381,50	3 159,50	12,07
Seine-Maritime	977,50	6 895,50	14,18
Var	557,50	4 428,50	12,59
Vendée	186,50	1 425	13,09
Hauts-de-Seine	1 002,50	6 874,50	14,58
Martinique	471,50	2 931,50	16,08
Réunion	933,50	5 816,50	16,04
Total	9 524,75	66 756	14,27 %
Total national	43 391,25	307 653,50	14,10 %

Pour les départements choisis pour l'enquête, le pourcentage des postes hors classes par rapport au nombre total des emplois délégués est de 14,27 %. Il est très voisin du pourcentage national qui est de 14,10 %. L'échantillon étudié peut donc être considéré comme représentatif de la situation nationale.

■ *L'enquête auprès des inspections académiques*

L'enquête auprès des inspecteurs d'académie et des services départementaux s'attache à faire l'analyse approfondie des données de la gestion et du pilotage, à partir des indicateurs principaux de la fiche de liaison DESCO. À l'intérieur de chacune de ces rubriques, l'utilisation des postes hors classes est détaillée en catégories qui situent, de manière différente selon les départements, l'objectif poursuivi ; la ventilation de cette utilisation est faite selon deux critères : les réponses aux contraintes induites par la réglementation ou les directives nationales, et les choix relevant des politiques pédagogiques départementales.

Chaque bilan d'enquête en département comporte une synthèse effectuée selon quatre axes principaux : l'état et l'évolution de l'utilisation des postes hors classes ; les effets quantitatifs et qualitatifs qu'ils induisent ; leur pilotage, leur contrôle et leur régulation ; les suggestions et les recommandations.

Au niveau infra-départemental

■ *L'enquête en circonscription*

À partir des données de la circonscription et après visite et entretien avec l'inspecteur chargé de la circonscription et son équipe, il s'agit de faire l'analyse de l'utilisation des postes hors classes affectés à la circonscription, notamment pour ce qui concerne :

- le nombre, la nature et la localisation des emplois hors classes, y compris ceux rattachés pour ordre ;
- les procédures de pilotage et de gestion de ces personnels (choix, suivi et bilan d'activités, rythme d'inspection) ;
- les divers conseillers pédagogiques, leur nombre, le temps qu'ils consacrent aux professeurs des écoles sortant d'IUFM, à la formation et à l'animation ;
- l'impact sur les projets d'école, de cycle, de classe des différents emplois hors classe dont bénéficie la circonscription.

■ *L'enquête en école*

Au cours de la visite de l'école et après entretien avec le directeur et, si possible, avec les maîtres, il s'agit de faire le point sur :

- l'utilisation de la décharge de direction et du remplacement du directeur lorsqu'il est déchargé d'enseignement ;
- le remplacement des enseignants absents ;
- l'activité des enseignants rattachés à l'école ;
- l'effet des enseignants en postes hors classes sur l'organisation de la pédagogie par cycles, sur les projets de classe et d'école, sur la réussite scolaire des élèves (évaluations nationales, retards scolaires et aides aux élèves en difficultés, en particulier).

L'état des lieux

Un effort considérable

En dix ans, de 1989-1990 à 1999-2000, un effort considérable – et sans précédent – d'amélioration de l'encadrement des élèves et des écoles, rendu possible par la diminution des effectifs d'élèves (-320 800 élèves¹), a été consenti par l'État qui, loin de procéder à la suppression des 15 500 emplois correspondants, a au contraire créé 1 400 nouveaux emplois de professeurs des écoles.

Cette amélioration est traduite par l'évolution de l'indicateur P/E brut qui passe de 5,34 à 5,7, mettant en évidence une croissance de 6,74 %. Dans les écoles, elle a permis à la fois une diminution globale du nombre d'élèves par classe et une forte expansion de l'enseignement préélémentaire². Son effet est très net dans l'évolution du nombre de postes hors classes qui, pendant la même décennie, a crû de 12,21 % en passant de 38 668 à 43 391. Cet effort considérable consenti par l'État doit, par ailleurs, être apprécié au regard des 36 250 emplois d'aides éducateurs affectés aux écoles.

Des moyens mis, pour l'essentiel, au service de besoins reconnus

Les données recueillies au niveau national ou lors des enquêtes montrent que l'implantation des emplois hors classes correspond pour l'essentiel à trois priorités claires :

- la continuité du service d'enseignement ;
- la direction d'école ;
- l'accompagnement des priorités pédagogiques nationales.

Les emplois hors classes sont, en effet, principalement affectés au remplacement des maîtres : 55,7 % en 1999-2000, tous types de remplacements confondus. Ce pourcentage est néanmoins en diminution par rapport à l'année 1989-1990 (61,55 %), en raison de la baisse très nette du nombre de postes de remplaçants pour la formation continue. Si l'on additionne les emplois affectés aux remplacements, aux décharges de service des directeurs d'école, en hausse de 46 % (de 5 270 à 7 697), près des trois quarts des emplois hors classes sont concernés : 73,4 % en 1999-2000.

Les emplois affectés aux actions pédagogiques spécifiques et aux postes de conseillers pédagogiques passent de 4 615 à 5 658 pendant la même période, soit + 1033 emplois (+ 14,6 %), avec un développement très impor-

1. Période 1989-1990/1999-2000 ; France métropolitaine, hors enseignement spécialisé.

2. Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, *Utilisation des emplois et élaboration de la carte scolaire dans l'enseignement primaire*, juillet 2000 ; rapport de l'IGEN, *L'école maternelle, état des lieux*, janvier 2000.

tant des emplois consacrés aux actions spécifiques (de 1 575 à 2 416, soit +53,4 %), en ZEP et REP notamment.

Si l'on se réfère au service rendu par les postes hors classes, en 1999-2000, on constate un équilibre et un respect des priorités, avec 50,17 % des postes hors classes consacrés au service des élèves et 40,52 % au service des maîtres et du réseau des écoles.

Restent environ 10 % des emplois hors classes affectés à d'autres services, plus ou moins éloignés des élèves et des écoles, en très forte augmentation pendant la décennie de référence : +988 emplois, soit une croissance de 32,4 %, avec une notable élévation du nombre d'emplois affectés aux décharges syndicales : +141 emplois (+31,5 %), alors que le nombre total d'emplois du premier degré apparaît stable.

Une certaine inégalité de situations entre départements

Les enquêtes mettent clairement en évidence l'inégalité relative de situations entre les départements ; elles soulignent aussi la part relativement faible d'emplois hors classes affectés au service des politiques pédagogiques et éducatives locales : 8 % en moyenne, contre 92 % au service des priorités nationales. Pour autant, d'un département à l'autre, de fortes différences s'observent, qui sont loin de s'expliquer par les seules spécificités locales, quel que puisse être leur poids : le nombre de postes hors classes pour cent élèves varie, pour les départements de l'enquête, de 0,67 à 1,07, avec une moyenne de 0,87.

Deux facteurs essentiels de diversification dans les situations départementales doivent être soulignés, tous deux directement liés aux procédures de carte scolaire :

- le premier tient à une certaine inégalité dans les dotations annuelles d'emplois attribués aux départements, qui favorise de fait les situations de diminution d'effectifs, les retraits d'emplois n'étant jamais proportionnels ;
- le second procède des rapports de force qui président aux choix de carte scolaire, de la très forte demande de créations de classes nouvelles et, plus généralement, du refus des partenaires sociaux de supprimer des postes considérés comme des acquis ; les postes hors classes n'échappent pas à cette logique et, pour nombre d'entre eux, tendent à devenir pérennes ; ce manque de souplesse du dispositif est renforcé par les procédures de gestion.

La gestion pourrait être mieux différenciée, le pilotage plus lisible

Les enquêtes effectuées dans les départements confirment la qualité, la précision et le sérieux de la gestion des moyens du premier degré par les

inspecteurs d'académie et les services départementaux de l'éducation nationale, mais aussi les limites de sa souplesse en l'état actuel des choses.

Les postes hors classes ne forment pas un ensemble homogène, ce qui n'est pas anormal puisqu'ils ont été créés de manière échelonnée dans le temps, en réponse à des besoins et à des attentes très hétérogènes. Si l'on excepte ceux répertoriés sous la rubrique « divers », affectés hors réseau des écoles et hors missions pédagogiques ou éducatives directement en prise sur lui, on peut schématiquement les répartir en trois groupes : les postes affectés aux remplacements, qui ne supposent pas de profil particulier, les postes de direction et les postes qui accompagnent et soutiennent l'activité pédagogique.

Entrent dans cette dernière catégorie les conseillers pédagogiques, les diverses sortes d'animateurs, de coordonnateurs et les maîtres sur « postes projets ». Leurs procédures de gestion mériteraient d'être différenciées ; elles ne le sont pas suffisamment. Communes pour ce qui concerne les promotions, ces procédures donnent une place privilégiée au critère d'ancienneté ; elles n'utilisent que rarement un cahier des charges ou de vrais profils de postes et n'intègrent le principe de la mobilité que sur la base du volontariat individuel, par la participation au mouvement – lui aussi très largement déterminé par l'ancienneté. L'inspection des maîtres sur postes hors classes est en règle générale effectuée régulièrement, mais elle utilise ordinairement les procédures classiques individuelles ; les champs spécifiques de l'activité des maîtres concernés ne sont pas toujours suffisamment évoqués, ni le travail de groupe ou en réseau ; l'efficacité professionnelle est très rarement évoquée, *a fortiori* mesurée.

Le pilotage général du dispositif est essentiellement assuré par la DESCO. Le pilotage exécutif est du ressort des inspecteurs d'académie, en liaison avec les recteurs ; il est généralement déconcentré en grande partie aux circonscriptions, qui forment à l'évidence le niveau où l'action est la plus efficace. Dans l'ensemble des départements de l'échantillon représentatif, ce pilotage apparaît sérieux et de bonne qualité, quoique perfectible sous certains aspects. Des efforts en direction d'une meilleure définition des responsabilités pourraient être engagés.

L'impact des postes hors classes apparaît inégal et mal évalué

Les emplois hors classes répertoriés sous la rubrique « divers », qui représentent près de 10 % du total, ont une implantation précise et connue, mais leur utilisation et, plus encore, leurs effets sur le système éducatif peinent à être perçus, faute peut-être d'une évaluation spécifique.

Inversement, les emplois hors classes affectés aux remplacements, aux directions d'écoles, à l'accompagnement et au soutien de la vie pédagogique et éducative ont tous une utilisation claire, reconnue et appréciée, sauf

rare exceptions. Leurs effets « sociaux » sont manifestes, leur impact sur la vie des écoles, le fonctionnement des équipes, des projets, des cycles, existe, en particulier pour ce qui concerne le rôle des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques de circonscriptions ; s'il est avéré en termes de ressources humaines et d'aides, il est en revanche peu ou mal mesurable. Leurs effets sur le comportement des élèves sont souvent perçus ou ressentis positivement, sans mesure rationnelle toutefois, mais ils semblent à peu près inexistantes pour ce qui touche aux performances scolaires. Même lorsque les textes organisateurs ont prévu une évaluation, comme la circulaire n° 90-028 du 1^{er} février 1990 sur les ZEP, rien n'a été mis en place ni réalisé.

Il semble que la notion d'évaluation soit complètement étrangère au dispositif, à tous les niveaux. C'est regrettable, compte tenu de l'investissement que les postes hors classes représentent, bien sûr, mais aussi parce que faute d'évaluation régulatrice, le pilotage perd beaucoup de son sens et de sa pertinence.

Les axes d'amélioration

Les principes

L'école primaire a ses principes, ses constantes bien réglées et précises, sa culture dont il serait vain d'ignorer la réalité. Les postes hors classes contribuent à son fonctionnement. On peut, toutefois, pour ce qui les concerne, souhaiter en optimiser les coûts et en améliorer l'efficacité, dans le contexte actuel de déconcentration et de contractualisation.

Il s'agit, de la manière la plus pragmatique possible, d'introduire dans la gestion et le pilotage du dispositif les pratiques du management du service public, avec ses trois principes fondamentaux : la subsidiarité, la déconcentration et l'évaluation régulatrice.

En tout état de cause, il devient urgent de contrôler la croissance des postes hors classes ; à cet égard, les créations de postes nouveaux « soutien » ou « projet », hors secteurs d'éducation prioritaire où elles ont déjà été réalisées, n'apparaît pas comme une priorité, les observations faites n'en démontrant pas l'efficacité en termes de performances scolaires.

Une meilleure lisibilité dans l'organisation des responsabilités

L'organisation actuelle des responsabilités privilégie deux niveaux :

- l'administration centrale, c'est-à-dire la DESCO, qui définit les grands objectifs, rédige la réglementation, répartit les moyens en postes ;
- le niveau départemental, qui affecte et met en œuvre les moyens selon les besoins et les priorités.

La déconcentration dans ce domaine est déjà très poussée ; elle apparaît toutefois perfectible.

Le niveau national

Du niveau national, on peut attendre des améliorations dans trois domaines :

- la répartition des moyens entre départements ;
- la réglementation et sa mise en œuvre ;
- l'évaluation.

■ *La répartition des moyens*

Pour ce qui concerne les moyens, il s'agit de « rétablir l'équité dans la répartition des emplois ¹ », ce à quoi tendent les efforts de la DESCO. Le groupe de travail constitué à cet effet et le rapport qu'il a remis en février 2001 ouvrent des perspectives et préconisent des méthodes faisant intervenir des critères objectifs, ce qui va dans le sens souhaité, bien que ne soit pas pris en compte le critère des performances scolaires des élèves. Il semble nécessaire d'aboutir rapidement.

■ *La réglementation*

Les textes réglementaires qui définissent les priorités et organisent les grandes impulsions sont en règle générale très complets et clairs dans leur propos, mais la superposition de certains d'entre eux crée, parfois, une certaine confusion. C'est le cas, par exemple de l'éducation prioritaire ou encore de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

■ *L'évaluation*

Il apparaît indispensable, enfin, d'intégrer aux actions nationales mises en œuvre un dispositif d'évaluation qui permette de mesurer les résultats et la pertinence des choix en matière d'utilisation des moyens et de procéder, le cas échéant, aux régulations nécessaires.

Le niveau déconcentré

Il ne semble pas utile, en l'état actuel, de revenir sur la déconcentration des compétences et des responsabilités au niveau départemental, mais l'articulation avec le niveau académique et celui des circonscriptions mérite d'être précisé. Il est vrai que l'apport du niveau académique est encore trop récent pour qu'on puisse le mesurer.

■ *L'articulation entre le niveau académique
et le niveau départemental*

En tout état de cause, l'articulation entre niveau académique et niveau départemental devrait s'inspirer du principe de subsidiarité et réserver au niveau académique ce qui ne peut être accompli au niveau départemental : la définition, le suivi et l'évaluation d'une politique éducative, la coordination du pilotage, les arbitrages dans la répartition des moyens, la coordination des démarches d'évaluation, le contrôle et la régulation des actions.

■ *L'articulation entre le niveau départemental
et les circonscriptions*

L'articulation entre le niveau départemental et les circonscriptions mérite parfois d'être éclaircie. La circonscription, avec son pilote, l'inspecteur, assisté de son équipe, apparaît comme le niveau le plus pertinent de pilotage des postes hors classes et des actions qu'ils contribuent à mettre en œuvre.

Ici aussi, le principe de subsidiarité doit trouver son application :

- à l'inspecteur d'académie la définition des actions, leur suivi, l'organisation de l'évaluation et les régulations nécessaires ;
- aux inspecteurs la déconcentration de l'action, son pilotage sur le terrain, l'évaluation et le compte rendu de mission.

Les conseillers pédagogiques départementaux doivent voir préciser leurs missions et leur relation avec les inspecteurs. Les circonscriptions doivent pouvoir bénéficier de moyens clairement identifiés, qu'une gestion plus souple et mieux orientée devrait permettre de dégager, et d'une organisation du potentiel humain formé par les postes hors classes qui pourrait utilement s'inspirer de l'exemple d'organisation cohérente en « brigade de circonscription ».

La circonscription apparaît, enfin, comme le seul niveau cohérent et fonctionnel de pilotage du réseau des écoles.

L'évaluation régulatrice

Le dispositif d'évaluation de l'impact des postes hors classes reste à concevoir et à construire, ce qui peut paraître surprenant. Ce dispositif pourrait associer une démarche d'évaluation de niveau national, s'appuyant sur les méthodes des statistiques analytiques qui ont permis, il y a quelque temps, une évaluation des performances des lycées et sur les observations tirées de l'inspection des maîtres.

De ce point de vue, certaines expériences en cours semblent intéressantes, notamment celles où un observatoire de l'évaluation des maîtres du premier degré a été créé, des procédures communes d'inspection définies, certaines étant spécifiques (pour les directeurs d'écoles en parti-

culier) et où des outils de suivi et de traitement des observations effectuées permettent une meilleure approche des réalités et des besoins en formation.

On peut concevoir, à partir d'un tel canevas, des observations ciblées, chaque année, sur tel ou tel aspect du fonctionnement du premier degré, par champs (langues vivantes, technologies d'information et de communication pour l'enseignement, ZEP, etc.) ou par fonctions (directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques), à la demande de l'institution, dans le cadre d'un schéma prévisionnel et pluriannuel de l'évaluation.

Une gestion plus souple, plus efficace et plus autonome

Il ne s'agit pas, ici, de remettre en cause des procédures de gestion départementale, souvent laborieusement négociées, mais s'agissant de la gestion des postes hors classes, de prendre en compte les remarques tirées de l'observation.

Des crédits à réévaluer

Le premier domaine, sensible, est celui des crédits dont les départements sont attributaires et qui servent à couvrir les indemnités de déplacement et les frais de fonctionnement des circonscriptions. Il faut le dire clairement : ces crédits sont nettement insuffisants pour satisfaire les besoins importants et croissants induits par les évolutions du fonctionnement du premier degré, en particulier l'augmentation du nombre de postes hors classes totalement ou partiellement itinérants.

Pour pallier ces difficultés qui pénalisent le service et parfois le paralysent, il faut réévaluer les besoins, en tirer les conséquences en termes de crédits, attribués aux services départementaux de l'éducation nationale, permettre leur globalisation et pour partie leur déconcentration, pour plus de souplesse et plus d'efficacité.

Une gestion de postes à revoir

Le second domaine concerné est celui de la gestion des postes de coordonnateurs, d'animateurs, de soutien ou sur projet : il faut s'engager résolument dans la voie de postes à plein temps mais à durée limitée à deux ou trois ans, offerts à des maîtres dont la compétence est vérifiée, sur cahier des charges explicite, avec évaluation au terme de la mission.

La durée limitée de celle-ci devrait permettre une mobilité qui fait complètement défaut actuellement. Cela suppose une réflexion sur les possibilités d'évolution des carrières, à étendre aux conseillers pédagogiques. Pourquoi ne pas développer, dans chaque inspection d'académie, la fonction de responsable des ressources humaines, à l'instar de ce qui existe dans les rectorats et en réseau avec eux ? Les expériences menées montrent tout l'intérêt de cette démarche.

Une gestion des maîtres affectés au remplacement à optimiser

Le troisième domaine est celui des maîtres affectés aux remplacements dont la gestion n'a pas lieu d'être remise en cause mais qui doit être optimisée, tandis que certaines pratiques, telles que l'utilisation des postes de remplacement à d'autres fins, doivent disparaître.

Divers types d'organisation du dispositif existent, dans lesquels les contraintes géographiques et budgétaires jouent un rôle important. Les observations montrent qu'il faut trouver un équilibre entre la globalisation des moyens et la nécessaire déconcentration de leur implantation. La souplesse dans le régime des primes permettrait de rendre plus attractifs certains postes, pour la plupart éclatés sur plusieurs écoles et sur plusieurs cycles, qui échoient le plus souvent aux très jeunes maîtres dont le barème est le plus faible. Il faut se donner pour objectif de faire disparaître le plus grand nombre possible de ces postes « éclatés », dissuasifs et décourageants ; il faut aussi, tant qu'ils existeront, se soucier de donner une aide spécifique aux jeunes maîtres qui les occupent : cela se fait, certes, mais il faut en faire une priorité affichée de la mission des conseillers pédagogiques.

Il s'agit là d'un objectif de première importance, compte tenu de l'efficacité encore relativement faible des dispositifs de remplacement, dont les différences d'un département à l'autre mériteraient une étude spécifique. La transformation en postes à plein temps de tous les postes de coordonnateurs, d'animateurs, de soutien et sur projet va dans ce sens, ainsi que le passage progressif de toutes les directions d'école au régime de la décharge complète de service.

La question de la direction d'école

Il est important de terminer par la question de la direction d'école. Elle est au cœur d'un fonctionnement bien tempéré du premier degré et rien de solide et de durable ne pourra se construire sans essayer d'apporter des solutions aux difficultés et aux problèmes rencontrés actuellement par les directeurs, mis en évidence par leur mouvement revendicatif largement suivi et confirmés par les observations effectuées sur le terrain, qui ont donné lieu à un long développement dans l'étude.

Il ne s'agit pas, ici, de proposer un statut aux directeurs ou aux écoles, mais de tenir compte des évolutions du métier et de la charge de travail, des besoins du système éducatif, de l'incroyable émiettement des écoles, et d'essayer de trouver un schéma de progrès compatible avec les demandes contradictoires qui s'expriment aujourd'hui sur ce sujet.

Actuellement, le nombre d'écoles et la petite taille de la plupart d'entre elles excluent la mise en œuvre d'un programme d'attribution de décharges et d'indemnités à tous les directeurs. Ceux qui ne bénéficient

que d'une décharge partielle expriment leur difficulté à concilier leurs fonctions de direction et d'enseignement. L'augmentation de ces petites décharges apparaît comme une fausse piste ; il ne semble pas y avoir d'issue aux contradictions qui s'expriment, dans l'état actuel du dispositif.

Des expériences, progressivement réalisées dans certains départements montrent que des solutions peuvent être recherchées et trouvées, en se fixant pour objectif le développement des directions d'école totalement déchargées, en procédant à des fusions et/ou à des regroupements d'écoles, sur site ou sur plusieurs sites ; des pondérations peuvent être accordées dans ce dernier cas. Dans cette démarche, le réseau des écoles n'est pas modifié, seule la structure de direction est concernée. Ce processus nécessite explication et discussion ; il peut apparaître relativement lent, mais un programme national d'incitation et d'aides pourrait vraisemblablement l'accélérer. En tout état de cause, il doit être encouragé et l'attrait pour le métier de directeur, souvent en perte de vitesse, pourrait être renforcé, d'une part par l'amélioration du régime indemnitaire des directeurs, gagée par les économies d'échelle réalisées sur la quotité des décharges de chaque département et, d'autre part, par l'attribution d'aides au fonctionnement – un aide éducateur, par exemple – permettant la création d'un secrétariat pédagogique et éducatif de l'école qui existe déjà officieusement dans certaines grosses écoles.

Outre le fait qu'il bénéficiera de temps pour se consacrer à sa mission, telle qu'elle est définie par le décret n° 89-122 du 24 février 1989, le directeur d'école ainsi totalement déchargé et assisté d'un secrétariat, pourra aussi participer utilement à la vie du réseau des écoles de sa circonscription et se situer plus aisément dans la chaîne des responsabilités de l'éducation nationale.

Enfin, les procédures de recrutement des directeurs d'école, sur entretiens préalables à l'inscription sur une liste d'aptitude, n'apparaissent pas toujours suffisamment fiables. Il serait certainement utile d'améliorer la forme de ces procédures, en rendant annuelle l'inscription sur la liste d'aptitude et en structurant mieux la démarche des entretiens, qui pourrait s'appuyer sur un dossier dans lequel le candidat aux fonctions exposerait son cursus et ses motivations, l'entretien permettant d'évaluer ses aptitudes ainsi que sa connaissance du fonctionnement du système éducatif et de ses enjeux.

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

Une étude qualitative

L'enseignement des langues vivantes étrangères faisant chaque année l'objet d'études quantitatives, les évaluateurs ont choisi une approche qualitative. En effet, les très légères variations statistiques enregistrées d'une année sur l'autre et d'une académie à l'autre ne sont pas de nature à modifier les données profondes de la situation de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire. C'est dans cette perspective d'une évaluation qualitative qu'un champ d'observation de cinq académies – à la fois représentatives et contrastées – a été retenu : Créteil, Nice, Strasbourg, Toulouse et La Réunion. On y a mené des entretiens avec les instances académiques et les intervenants locaux, des enquêtes auprès des IA-IPR de langue et des visites de classes. Les langues (arabe, portugais et russe) qui n'étaient pas nécessairement représentées dans les cinq académies sélectionnées ont fait l'objet d'une observation au niveau national.

D'emblée une première difficulté est apparue : dans le cadre du dispositif de généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, comment concilier les critères rigoureux, en termes d'organisation et de pédagogie, qui garantissent une qualité égale pour tous ?

Depuis l'expérimentation contrôlée de 1989, la volonté d'installer pleinement l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école a été une préoccupation constante. Nombre de circulaires et de dispositifs expérimentaux ont tenté de définir cet enseignement et de lui donner un cadre. Les objectifs à assigner à cet enseignement, le niveau auquel il fallait l'introduire, l'horaire qui devait lui être consacré, les enseignants les plus aptes à le dispenser, la pédagogie le caractérisant, tous ces aspects ont été étudiés dans des perspectives différentes.

Au-delà de ce que l'on a pu percevoir comme une suite d'incertitudes et d'atermoiements, ce long cheminement a permis de poser les questions liées à l'introduction d'une nouvelle discipline à l'école et c'est probablement au prix de ce questionnement et de ces diverses expérimentations que l'on est aujourd'hui parvenu à un choix et une décision sans ambiguïté : tous

les élèves doivent désormais apprendre une langue à partir de la grande section de maternelle et les langues vivantes acquièrent un statut de discipline obligatoire à l'école, discipline dont les objectifs d'apprentissage et de continuité sont à présent clairement affirmés, dès le début du cycle 3.

Des interrogations demeurent : où trouver suffisamment de maîtres compétents pour dispenser cet enseignement ? Comment garantir à tous les maîtres concernés, en formation initiale et continue, une compétence linguistique et didactique indispensable pour assurer sa qualité et son efficacité ? Comment s'assurer que cet allongement du cursus des élèves se traduise par une meilleure compétence en langue ?

Dans une première partie, les rapporteurs retracent l'historique de la mise en place progressive de l'enseignement des langues vivantes à l'école et analysent le cadre institutionnel existant. Ils livrent ensuite leurs observations et leurs éléments de réponse en les organisant autour de deux grands axes : celui des choix et des pratiques pédagogiques d'une part, celui de la gestion des ressources humaines d'autre part.

Les apports d'une succession de dispositifs

1989-1992 : l'enseignement d'initiation aux langues vivantes étrangères (EILE)

L'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'initiation aux langues vivantes étrangères (EILE), lancée en 1989, venait après la longue interruption qui avait suivi un rapport de 1974 consacré à l'enseignement précoce des langues vivantes. Ce dernier avait souligné les obstacles pratiques à la généralisation de l'enseignement des langues vivantes dans le premier degré : manque de personnels compétents et de matériaux pédagogiques adaptés, absence de suivi entre l'école et le collège. En 1989, les questions de fond restaient entières : celle de la didactique spécifique d'un enseignement précoce et celle du choix entre, d'une part, un objectif de sensibilisation (plus facile à atteindre et propice à l'offre diversifiée de plusieurs langues) et, d'autre part, un objectif d'apprentissage (plus efficace mais plus coûteux, et risquant en outre d'accentuer la prédominance de l'anglais).

On se donna comme premier cap une « initiation » des élèves du cours moyen, initiation qui devait servir de préparation au véritable apprentissage en classe de sixième. On préconisa un horaire de deux à trois heures hebdomadaires, assuré par « des personnels qualifiés sur les plans linguistique et pédagogique », professeurs et intervenants extérieurs agréés. Mais, à l'issue de deux années d'expérimentation, la circulaire du 6 septembre 1991 opta finalement pour un objectif d'apprentissage, tout en rappelant que « l'enseignement d'initiation n'est pas la reprise à l'identique des modalités de

l'apprentissage d'une langue vivante au collège » et en affirmant la nécessaire continuité de cet enseignement avec celui des classes de sixième. Pour un horaire hebdomadaire revu à la baisse (minimum de deux séances de 40 à 45 minutes), le programme indicatif de l'EILE présentait des objectifs et des priorités mais restait souple, les intervenants étant invités à choisir librement leur matériel pédagogique. On pressentait que, pour être intégré aux apprentissages fondamentaux et, plus concrètement, à l'emploi du temps de la classe, cet enseignement devrait être confié aux maîtres du premier degré.

1995-1997 : l'initiation aux langues vivantes (ILV)

La mise en place de l'initiation aux langues vivantes (ILV), en 1995, stipula que tous les élèves devaient être initiés quotidiennement pendant quinze minutes à une langue vivante étrangère à partir du cours élémentaire première année au moyen d'outils audiovisuels mis à la disposition des maîtres par l'institution (série *Sans frontière*). L'approche était ainsi sensiblement modifiée : premièrement, même si les textes précisaient que l'on s'inscrirait « progressivement dans une perspective d'apprentissage », l'objectif de sensibilisation se trouvait à présent privilégié ; deuxièmement, le dispositif était fondé sur le volontariat des maîtres, libres de choisir, dans le cadre du conseil d'école, la langue qu'ils souhaitaient enseigner.

Les leçons de cet épisode sont multiples. L'enseignement des langues vivantes doit autant que possible et au plus vite être confié à des maîtres du premier degré, pour trois raisons : l'accueil favorable des acteurs et des élèves, la meilleure intégration de la discipline « langue vivante » lorsqu'elle est prise en charge par le maître, et la fréquence et la régularité des séances. Dans ce cadre, le recours à des outils facilite la tâche des enseignants, mais ne saurait se substituer à leur compétence, notamment linguistique, cette dernière devant faire l'objet d'une vérification préalable.

On constate en effet qu'une formation rapide, uniquement ciblée sur l'utilisation d'outils ne débouche pas sur une compétence satisfaisante. Enfin, cette expérience a permis de souligner les difficultés que pose la mise en place de dispositifs variés quand ils ne s'inscrivent pas dans une politique globale de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. À ce titre, il faut noter la coexistence, en 1998, de deux dispositifs différents au cours moyen première année : d'une part, l'initiation/sensibilisation de l'ILV et, d'autre part, l'initiation/apprentissage de l'EILE (dispositif maintenu lorsqu'il donnait satisfaction). Cette situation a conduit à la présence dans la même classe d'élèves relevant de deux dispositifs différents et provoqué des interruptions de cursus pour nombre d'entre eux.

1998-1999 : l'enseignement des langues vivantes (ELV)

Compte tenu de ces conclusions, le dispositif de l'enseignement des langues vivantes (ELV) a donné un statut différent aux langues vivantes à l'école, en substituant explicitement la notion d'apprentissage à celle de sensibilisation. Pour la première fois, les recommandations officielles insistent sur la nécessité d'offrir aux familles un choix de langue correspondant à celui existant en sixième. L'élaboration d'une carte des langues mettant en cohérence premier et second degrés est préconisée.

Mais le manque de personnel compétent restant manifeste, aux « maîtres volontaires » de l'ILV, on substitue, pour assurer des séances courtes et régulières (1h30 par semaine au total), des maîtres « habilités » et des « personnels linguistes compétents » : aides éducateurs, enseignants du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs agréés. La généralisation sera, elle, progressive : commencée au CM2, elle sera peu à peu étendue au CM1. Là où ils donnent satisfaction, les autres dispositifs (EILE et ILV) peuvent être maintenus.

C'est ainsi qu'aujourd'hui l'enseignement des langues vivantes à l'école se caractérise par une grande variété de situations. Certains élèves ont été initiés depuis le CE1, d'autres depuis le CE2, mais ils connaissent parfois une interruption au CM1 pour rejoindre l'année suivante des élèves dont le cursus est ininterrompu depuis le CE1 ou le CE2. Difficile, dans ces conditions, de construire un enseignement structuré. Désorientés par des objectifs différents, souvent éloignés de l'information, les enseignants ont fini par se forger leurs propres certitudes.

Ces expériences sont toutefois riches d'enseignement. Elles ont montré que ce n'est plus par le biais de dispositifs que l'on peut aborder l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Seuls un cadrage général, des programmes et des horaires fixés avec précision garantiront sa continuité pédagogique et sa cohérence. Si l'on veut éviter qu'une nouvelle discipline ne vienne s'ajouter à celles qui existent déjà, il convient de penser sa place par rapport à un ensemble, en explicitant les compétences transversales que cet apprentissage permet de développer.

Cadrage et suivi institutionnels

L'habilitation : des pratiques diverses

Il a fallu attendre 1999 et l'ELV pour que l'habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école fasse l'objet d'un cadrage national. Les commissions d'habilitation ont été mises en place dans la plupart des académies et concernent la plupart des langues. Leurs modalités de

fonctionnement restent cependant très diverses d'une académie à l'autre, malgré les recommandations de la circulaire du 17 juin 1999. Les séances de langue n'étant qu'exceptionnellement observées par des inspecteurs ou formateurs compétents en langue étrangère, cette procédure d'habilitation est pourtant le seul moyen de vérifier les compétences linguistiques et les aptitudes didactiques des intervenants.

La circulaire de 1999 dispense certains personnels de l'habilitation : professeurs du second degré ou assistants étrangers. Il arrive que cette dispense soit étendue à d'autres intervenants extérieurs (comme par exemple les germanophones ou dialectophones à Strasbourg) qui reçoivent alors un agrément. Mais suffit-il d'être locuteur natif pour être reconnu apte à enseigner les langues vivantes à de jeunes élèves ? Les maîtres du premier degré ne relèvent certainement pas tous de la procédure d'habilitation classique et l'on pourrait envisager, sous certaines conditions, d'accorder des habilitations sur dossier, ce qui allégerait le travail des commissions.

L'habilitation sur entretien reste la plus répandue mais se caractérise par une grande disparité dans les attentes et les supports utilisés. Il paraît nécessaire d'en harmoniser les exigences et les modalités pratiques afin que l'entretien débouche sur un bilan linguistique plus clair et plus complet, bilan permettant de situer le candidat par rapport au niveau requis et de le faire éventuellement bénéficier d'une formation adaptée.

L'autorisation sur titre n'est, elle, pratiquée que dans peu d'académies, comme à Nice : accordée aux seuls maîtres titulaires d'une licence de langue, elle précède l'habilitation sans en dispenser et fait fonction de pis-aller administratif ponctuel pour répondre à une demande pressante de la part d'une école. L'autorisation provisoire a la même finalité : pour permettre l'ouverture d'un enseignement, et après un entretien avec un formateur, un maître est autorisé à intervenir.

L'habilitation en deux temps, comme à la Réunion, combine une habilitation provisoire attribuée à l'issue d'un entretien, et une habilitation définitive délivrée après un stage obligatoire et l'observation d'une séance de langue par un membre de la commission d'habilitation. Ce dispositif a l'avantage de promouvoir un enseignement de qualité, même s'il semble un peu lourd pour être généralisé à tous les personnels.

Les candidats qui ont passé avec succès l'épreuve d'habilitation ont, dans certaines académies, la possibilité de suivre un stage, d'une durée d'une à six semaines. Parfois situés en fin d'année en raison des difficultés de remplacement, ces stages interviennent trop tard et ne peuvent répondre aux demandes de formation complémentaire de la part des maîtres habilités.

Le nombre d'habilitations délivrées est en constante diminution : les candidats manquent ou présentent des résultats trop décevants. De plus, tandis que des maîtres intervenant depuis des années dans le cadre de

L'EILE ou de l'ILV ne comprennent pas pourquoi ils devraient être à présent soumis à une habilitation, certains enseignent avant même de l'avoir obtenue. Il est donc urgent de rendre le système d'habilitation plus cohérent et plus efficace.

Le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale

L'inspection doit aujourd'hui porter un autre regard sur l'enseignement dispensé en langues vivantes dans les écoles primaires. Il faut rendre hommage aux inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) qui s'impliquent beaucoup dans sa mise en place, mais qui signalent en retour les innombrables réajustements qu'ils doivent effectuer dans l'urgence au moment de la rentrée, afin de pallier les diverses carences du dispositif. Leur implication reste pourtant faible dans le domaine des inspections. Ce n'est qu'exceptionnellement qu'ils intègrent la séance de langue à leurs observations : ils ont conscience de leur manque de compétence linguistique et craignent de décourager des maîtres qui se sont déclarés volontaires, malgré une formation insuffisante. La conséquence est double. Aux yeux des maîtres, la séance de langue ne semble pas reconnue par l'institution, ce qui contribue à la dévaloriser. En l'absence d'inspection, il est difficile d'établir un état des lieux exhaustif de l'enseignement des langues à l'école.

La mobilisation des IEN est impérative afin d'encadrer la généralisation de l'enseignement des langues vivantes. L'effort de formation dans leur direction passe d'abord par la mise en place d'une ou plusieurs réunions nationales ou inter-académiques : il faudra y adresser aux inspecteurs des instructions claires, concernant le contenu des animations pédagogiques ou encore le rythme et l'objet des inspections. À court terme, l'effort de formation dans leur direction passe par l'organisation d'universités ou de stages nationaux, où chaque académie devrait être représentée.

Organisation, contenus, méthodes et résultats

Les acquis : des attentes démesurées qu'il convient de tempérer

En l'absence d'une évaluation généralisée des acquis en fin de CM2, on s'en remet aux témoignages des enseignants du premier et du second degré, et à l'observation de classes. L'amélioration de la compréhension de la langue vivante étrangère chez les élèves qui ont bénéficié de cet enseignement à l'école est unanimement observée par les professeurs de sixième. Plus aptes à découvrir le sens de mots inconnus à l'écrit comme à l'oral (capacité d'infé-

rence), ils font preuve de plus de motivation et de confiance pour l'apprentissage de la langue.

Les acquis linguistiques restent néanmoins modestes, même s'il ne saurait s'agir de les mesurer à l'aune d'une demande sociale d'efficacité immédiate ou de bilinguisme précoce. Si, au regard de la durée réduite d'exposition à la langue, une telle attente est en effet totalement irréaliste, il n'en demeure pas moins que la compétence d'expression orale est bien en deçà de ce que l'on pourrait espérer. Au sein d'une classe de sixième, on a du mal à distinguer les performances des élèves qui ont reçu un enseignement à l'école de celles de leurs camarades débutants. À la fin du cursus, les élèves n'ont acquis qu'un savoir figé, fait d'éléments linguistiques épars et de structures toutes faites qu'ils sont le plus souvent incapables de combiner dans des contextes nouveaux. Il faut chercher les causes de ce maigre résultat dans le statut des langues vivantes à l'école, tout comme dans les représentations des maîtres et les conditions d'organisation des séances de langue vivante.

Une discipline en voie de scolarisation

Il convient de souligner la forte motivation et la réelle implication d'un nombre croissant de maîtres du premier degré dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les professeurs du secondaire contribuent eux aussi à faire vivre cet enseignement : la réflexion et la recherche de nouveaux outils concernant les langues étrangères à l'école ont modifié leur perception de ce que devrait être l'enseignement des langues au collège, dont le cadre plus contraignant rend difficile une évolution des pratiques. Quant aux assistants, ils semblent démunis face aux exigences pédagogiques spécifiques à l'enseignement à de jeunes élèves et seraient plus efficaces si on les employait à améliorer la compétence linguistique des maîtres.

Ces derniers, dans leur grande majorité, ne considèrent pas la langue étrangère comme une matière à part entière pour deux raisons majeures : d'une part, parce que la place de l'écrit y est minimisée, d'autre part, parce que les acquis et les compétences n'y sont pas évalués. Si ce statut particulier de la langue étrangère au sein des enseignements permet d'entretenir plaisir et motivation chez les élèves et les maîtres, il freine dans le même temps la mise en place d'un véritable apprentissage. Cet enseignement apparaît généralement comme un moment de récréation, une fois passée l'activité scolaire proprement dite. Par rapport au reste des activités, les maîtres du premier degré soulignent d'eux-mêmes le caractère « moins sérieux » de ce qui se fait en langue vivante à l'école, où l'enfant est plus libre et où il n'a ni livre, ni notes, ni leçons à apprendre. Aspect ludique et sentiment de liberté font obstacle à un apprentissage structuré, mais sont aussi une source de richesse que l'assimilation de la langue vivante à une discipline, au sens strict du terme, risque de mettre en péril.

Des conditions matérielles et horaires insuffisantes

Le lieu où se déroule la séance de langue, lorsqu'il n'est pas imposé par des contraintes d'occupation, est la salle habituelle. Certains maîtres ont pris le temps d'organiser un « espace langue vivante », un environnement culturel qui donne un cadre plus authentique aux échanges. Ils restent une exception et les cours sont parfois relégués au réfectoire ou dans un réduit exigu lorsque l'enseignement de plusieurs langues est dispensé en parallèle. La plupart des salles ne sont pas équipées pour l'enseignement des langues. Si les écoles disposent en général d'un téléviseur et d'un magnétoscope, ces derniers nécessitent des déplacements et l'organisation d'un roulement pour l'utilisation de cassettes, quand ces écoles comportent plusieurs classes d'un même niveau. Les ordinateurs, en nombre très limité, rendent l'usage d'outils multimédia quasiment impossible, tandis que les connexions à internet pour les échanges de courrier électronique sont insuffisantes.

L'enseignement des langues est rarement dispensé durant l'intégralité de l'année scolaire : seules 8 % des classes en bénéficient pendant 36 semaines. Les causes sont multiples. Tandis que les contraintes d'organisation conduisent souvent à décaler de plusieurs semaines par rapport à la rentrée la mise en place de cet enseignement, les assistants n'arrivent que début octobre et partent fin avril. Dans le même temps, les professeurs du secondaire ne peuvent intervenir sans avoir pris connaissance de leur emploi du temps définitif. Le recrutement des intervenants extérieurs s'échelonne, lui, sur plusieurs semaines, et est retardé par l'annualisation budgétaire : cela rend la signature des contrats difficile et retarde souvent de plusieurs mois la rémunération des intervenants. Enfin, il arrive que certains maîtres préfèrent dédoubler les classes, réduisant ainsi l'horaire-élève de moitié. La raison invoquée est celle de la plus grande facilité qu'il y a à dispenser un enseignement de type communicatif à un effectif réduit, mais elle recouvre souvent l'organisation en parallèle d'un soutien ou d'un groupe dans une autre matière. Bien que les textes recommandent de prélever l'horaire des séances de langue sur le français, il l'est en fait sur toutes les autres disciplines. Les enseignants ont bien du mal à dire sur quelle matière ils prennent le temps de ces séances, mais parviennent toujours à les placer et ne signalent pas de surcharge pour les enfants. Même dans les établissements de ZEP, les élèves n'éprouvent pas de difficultés particulières à suivre ces séances. Dans le cas d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère a même des effets bénéfiques pour l'apprentissage du français. Fréquemment entendue, cette remarque ne saurait être négligée.

La régularité n'est pas assurée du simple fait que la place des séances dans la semaine dépend de la disponibilité de l'intervenant et des contraintes liées aux échanges de service – sauf dans le cas, justement, où c'est le maître qui intervient dans sa propre classe. La fréquence étant un élément décisif pour l'efficacité de cet enseignement, il conviendrait de distribuer les séan-

ces sur la totalité de la semaine et d'assurer une reprise quotidienne qui faciliterait la mémorisation. Le développement de la compréhension et de l'expression au cours de séances courtes et ciblant des activités brèves et variées serait ainsi plus efficace.

La place dans l'emploi du temps varie largement, non seulement en fonction des types d'intervenants, du matériel et des échanges de service mais également en fonction de la représentation qu'ont les maîtres de cet enseignement. Certains préfèrent ainsi placer les séances le matin avec les mathématiques ou le français, car « le besoin d'attention est grand », tandis que d'autres les relèguent l'après-midi parce que « c'est moins scolaire », ou même après la récréation, afin de « prolonger le moment de détente ». La durée et le nombre de séances varient également selon les départements, les circonscriptions, voire selon les écoles. La durée adoptée (45 minutes) facilite l'organisation de cet enseignement et la collaboration d'intervenants extérieurs : elle reste pourtant trop longue et gagnerait à être limitée à 30 minutes.

Une intégration et un suivi insuffisants

Les séances de langue assurées par un intervenant extérieur sont très rarement relayées par le maître titulaire : il en résulte un contact insuffisant avec la langue. La situation est certes meilleure lorsque l'instituteur dispense lui-même l'enseignement de la langue, mais dans l'ensemble, les maîtres n'exploitent pas assez les possibilités de réactiver ce qui a été introduit. La plupart du temps, le maître est absent du cours de l'intervenant, ce qui rend impossible un prolongement du travail effectué par le linguiste. Dans certaines circonscriptions, on a pourtant tenté de le faire en élaborant par exemple un site internet pour relayer les séances assurées par un maître itinérant. Ce type d'initiative est à développer au niveau académique, mais nécessite une homogénéisation des contenus afin d'éviter de créer un site par circonscription. Sans en garantir l'efficacité, la mise en place de telles procédures permettrait tout au moins d'éviter la rupture complète avec la langue d'une semaine sur l'autre.

L'utilisation d'autres disciplines comme support de l'enseignement serait également de nature à augmenter le temps d'exposition à la langue. Mais actuellement, les langues étrangères n'étant que juxtaposées à d'autres disciplines, la méthodologie de leur enseignement n'y est pas réinvestie. Si les liens possibles avec la langue maternelle sont parfois exploités, les maîtres mentionnent peu de retombées de l'enseignement de la langue étrangère sur celui des autres matières. La compétence des assistants pourrait être mieux employée : perçus par les enfants comme des ambassadeurs de leur pays, de sa langue et de sa culture, ils pourraient être associés à des activités diverses, en dehors des heures de classes mais sous la responsabilité pédagogique du maître. Cela permettrait d'utiliser et de faire exister la langue étrangère dans une autre contexte que celui des séances qui lui sont spécifiquement consacrées.

Les langues n'ayant pas encore acquis le statut des autres disciplines, l'effort pour inscrire l'ELV dans le projet d'école reste insuffisant. Il ne suffit pas d'inciter les municipalités à doter les écoles d'un matériel de qualité, il faut également favoriser des séances d'apprentissages courtes et fréquentes, relayées par d'autres activités pour intensifier et renforcer le contact avec la langue. C'est à ce prix que les enfants pourront atteindre un seuil d'apprentissage. On pourrait également expérimenter l'organisation de périodes intensives, afin de rationaliser l'intervention de tous les intervenants extérieurs, tout en veillant à ne pas marginaliser les maîtres par rapport à ce type d'opération, ni à mettre les intervenants en difficulté dans le cadre d'un horaire globalisé. Encourager l'utilisation des autres disciplines comme support et reconsidérer la manière d'utiliser les compétences des assistants sont aussi des pistes à explorer.

Didactique et pédagogie : une juxtaposition d'activités orales et ludiques

La compréhension de l'oral prend appui sur des enregistrements divers, mais elle fait rarement l'objet d'un apprentissage systématique et structuré propre à faire des enfants des auditeurs autonomes. De plus, à l'école, la compréhension n'est pas associée à l'entraînement à l'expression en langue étrangère, comme c'est l'usage au collège. Certes, on évite ainsi d'altérer le plaisir de comprendre par la difficulté de dire, mais les vérifications sont le plus souvent collectives et de nombreux enfants parviennent à accomplir la tâche demandée par simple imitation de leurs camarades. Il en résulte un grand flou sur les véritables compétences de chacun. C'est la reproduction de formules figées qui se taille la part du lion, ainsi qu'une production orale guidée qui exclut toute initiative personnelle et production autonome : l'espacement des séances ne permet que rarement un entraînement intensif à la prise de parole. Les modèles fournis sont satisfaisants, lorsque les commissions d'habilitation ont pleinement joué leur rôle, mais la qualité phonologique des prestations des élèves, la restitution de la ligne mélodique et de la prosodie, ne sont pas toujours recherchées. Par crainte de les « bloquer », les maîtres, quand ils maîtrisent les techniques de correction, préfèrent ne pas corriger, et n'exploitent pas assez les facilités qu'ont les enfants pour reproduire sons et intonations. On n'entraîne pas assez les élèves à s'autocorriger et à corriger leurs camarades, techniques qui favorisent l'écoute mutuelle.

La forte prédominance de l'oral dans les activités observées montre que les maîtres se conforment aux instructions officielles, mais aussi qu'à leurs yeux, l'écrit donnerait un caractère plus scolaire à la discipline et risquerait de mettre les élèves en difficulté. On dit aussi parfois regretter la récente introduction de l'écrit au cours moyen : quand il intervient trop tôt, il en résulte une prononciation défectueuse due aux confusions phonie/graphie. Mais certaines fonctions de l'« écrit » ne sauraient pour autant être proscrites : lorsqu'il sert à fixer des éléments introduits oralement, à repérer des relations phonie/graphie, à reproduire des mots ou de

courts énoncés pour répondre à des questions, il est non seulement possible mais souhaitable. Le travail de compréhension permettrait, lui, de développer les capacités d'inférence, la reconnaissance d'éléments introduits, de mots transparents ou de rapports et contrastes entre phonie et graphie : il est malheureusement absent. Les enseignants ont pour la plupart du temps recours à une trace écrite au tableau pour introduire les éléments nouveaux, un outil précieux quand il ne se limite pas à une simple liste de mots sans élucidation ni repères phonétiques. L'usage du cahier est lui aussi bien répandu, mais il n'est utilisé qu'en classe et on donne rarement aux enfants une tâche à accomplir chez eux pour revoir ce qui a été noté.

Globalement, cette démarche se rapproche de celle en usage à l'école maternelle et au cours préparatoire, ce qui constitue une rupture par rapport aux pratiques pédagogiques du cycle 3. Associer le dire et le faire est certes une bonne chose mais les élèves ne devraient pas pour autant être cantonnés dans le rôle de mimes répétant – sans nécessairement les comprendre – les éléments introduits. L'économie d'une séance bien pensée passe par des étapes indispensables : re-brassage, travail de compréhension, introduction d'éléments nouveaux, pratique, transfert, prise de notes. Même s'il n'est pas facile de les respecter à l'intérieur d'un temps réduit, ces étapes sont le seul moyen pour résoudre chez les élèves le problème, souvent évoqué, de cette mémorisation défectueuse qui donne aux enseignants l'impression de devoir tout recommencer à chaque séance, et aux élèves celle de ne pas avancer.

Quand les enseignants n'utilisent pas de méthode, ils ont recours à des matériels divers, pour certains particulièrement inadaptés à ce type d'enseignement : il en résulte une grande disparité d'une classe à l'autre. Les maîtres les plus à l'aise dans le maniement de la langue étrangère fabriquent volontiers leur matériel, ou le puisent dans diverses méthodes, appréciant de donner ainsi cours à leur créativité. Si certains réussissent à motiver leurs élèves et à dispenser un enseignement efficace, on constate que, lorsque les compétences linguistiques du maître sont fragiles, cette démarche ajoute encore au manque de cohérence. Les « mallettes pédagogiques » mises à disposition des maîtres pour consultation dans certaines circonscriptions renforcent l'attitude qui consiste à puiser des supports à de nombreuses sources, sans réflexion préalable sur leur compatibilité. Lorsqu'ils utilisent un manuel, les maîtres le suivent fidèlement et le complètent parfois, tandis que les vidéos et livrets d'accompagnement de la série *Sans frontière* sont parfois encore utilisés au cours élémentaire dans le cadre de l'ILV. Les maîtres volontaires n'ont pu ni su, pour la plupart, tirer parti de ce matériel : si sa qualité est une condition nécessaire à la mise en place d'un enseignement efficace, elle ne sert pas à grand-chose quand elle n'est pas relayée par une bonne maîtrise de la langue et un savoir-faire pédagogique.

Pour certaines langues (l'anglais par exemple), d'une séance à l'autre, le fil rouge est souvent thématique et exploite des éléments culturels en lien étroit avec les préoccupations des enfants, une entrée qui n'est

malheureusement pas rentable lorsqu'elle est utilisée sans relation avec des objectifs linguistiques. On fait trop peu souvent la différence entre le lexique culturel indispensable associé à ses éléments culturels et le vocabulaire destiné à être réinvesti dans des contextes nouveaux. En règle générale, le lexique présenté est trop abondant pour que les élèves, en l'absence d'activité de mémorisation, aient la possibilité de le retenir.

Les activités proposées sont variées mais visent davantage à la réactivation d'éléments déjà introduits qu'à la découverte de nouveautés linguistiques. Difficile de dire si la présence d'observateurs n'a pas modifié les pratiques des enseignants qui n'ont peut-être pas osé ce jour-là se lancer dans l'introduction de faits de langue nouveaux, avec tout ce que cela comporte d'hésitations et d'efforts. Ces activités, toujours ludiques, sont choisies et pratiquées en fonction de la motivation des élèves, alors qu'elles devraient répondre à des objectifs d'apprentissage. Certes, le recours au jeu se justifie : il fait partie de l'univers de l'enfant et donne à celui-ci l'occasion d'utiliser la langue dans une situation familière. Il présente, en outre, certaines caractéristiques de la situation d'apprentissage et offre des situations complexes qui améliorent les stratégies de communication. Il développe enfin des attitudes favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère (interactions sociales, confiance en soi, motivation). Ces activités ludiques sont donc utiles et légitimes, mais uniquement lorsqu'elles sont adaptées à un objectif d'apprentissage linguistique. Or, on observe que les critères essentiels de pertinence et de rentabilité linguistique ne président que rarement aux choix des activités, ce qui pourrait laisser croire qu'il suffit de bouger pour apprendre. Souvent utiles, ces activités n'ont pas de vertus magiques, et c'est lorsqu'elles sont intégrées dans un projet pédagogique, au service d'objectifs linguistiques précis, qu'elles deviennent efficaces. L'absence de travail personnel, d'évaluation et de structuration ne contribue pas à donner aux élèves la mesure des efforts à fournir pour apprendre une langue vivante. La conviction, souvent exprimée qu'il faut « dédramatiser » – ne devrait-on pas plutôt dire « déscolariser » ? – l'enseignement des langues ne conduirait-elle pas à une impasse ? À trop vouloir « dédramatiser », n'aurait-on pas oublié de transmettre un savoir et une compétence ?

Le degré de conceptualisation varie selon les intervenants et les langues : les instituteurs considèrent surtout que leur rôle consiste à mettre en place des automatismes. Ils ont parfois recours à un étiquetage simple et exploitent plus volontiers les similitudes avec la langue maternelle que les différences. Les professeurs du second degré considèrent qu'une part de conceptualisation est indispensable pour asseoir les acquis. Tous cependant rejettent le cours de grammaire traditionnel et l'apprentissage de structures déconnectées du sens et plaident pour une réflexion adaptée, menée par le biais d'activités de manipulation qui nécessitent une terminologie réduite.

Les échanges, jumelages, utilisation des TICE, correspondance scolaire restent insuffisants. Le manque d'ancrage de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans la réalité en devient flagrant. On a parfois

observé que certains projets européens inscrits dans le projet d'école, mettent pourtant les apprentissages en perspective, pour les enfants comme pour les maîtres. Il s'agit donc de développer les échanges épistolaires et physiques, mais aussi de redonner sa place au travail personnel. La mise en place de formations complémentaires didactiques et pédagogiques pour les enseignants doit aussi être envisagée.

L'indispensable mise en place d'un enseignement structuré

S'il n'y a jamais eu de demande institutionnelle de programmation d'un enseignement pensé en termes d'apprentissage, les conditions pour le mettre en place sont connues. Outre des enseignants compétents en langue, un horaire minimum suffisant, des séances courtes et fréquentes, un cursus suivi, un programme et des objectifs terminaux et intermédiaires clairement définis en termes de savoirs et de savoir-faire, un apprentissage construit nécessite une progression et une évaluation des acquis.

Du référentiel à la progression : un itinéraire difficile

L'enseignement des langues à l'école est cadré par de nombreux textes et référentiels, mais repose encore largement sur l'initiative personnelle. En effet, les documents officiels dont l'existence est de mieux en mieux connue sont peu utilisés et le recours aux référentiels fait peur. On les considère comme trop techniques et les enseignants n'ont pas conscience d'être liés par un contrat. Cette totale liberté est renforcée par l'absence d'un regard extérieur qui serait porté systématiquement, au cours de visites d'inspection. L'existence de référentiels ne garantit pas la mise en place de progressions. Ces dernières nécessitent un agencement des faits de langue du plus simple et du plus utile au plus complexe et au moins usité. Mais, combiner graduellement les éléments introduits pour enrichir les moyens est une tâche délicate pour des non spécialistes. La plupart des enseignants juxtaposent plus qu'ils ne construisent, et les éléments linguistiques sont très souvent introduits de façon plus ou moins aléatoire sans être repris à intervalles réguliers dans des contextes nouveaux. On prendra pour preuve de ce manque de construction la difficulté qu'ils ont à exposer leur progression sur plusieurs séances. Par ailleurs, par leur forme (listes de structures regroupées selon des fonctions de communication), les référentiels existants ne constituent pas des outils structurants pour l'apprentissage et sont une invitation à la juxtaposition.

Le caractère général des objectifs assignés par les orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM2 et au CM1 (4 novembre 1999) ne facilite pas le repérage des progrès effectués. Les objectifs de savoirs, par contre, sont jugés plutôt ambitieux pour un enseignement de deux ans, dispensé par des maîtres dont la compétence est fragile, selon un horaire insuffisant et mal réparti. Les formateurs, conduits par des

IA-IPR, ont donc ici ou là élaboré des progressions départementales ou académiques : elle peuvent jeter les bases indispensables à l'évaluation, mais restent mal connues. C'est seulement lorsque ces progressions sont présentées en séances de formation qui rassemblent les différentes catégories d'intervenants qu'elles ont des chances d'être appliquées. Enfin, l'absence de méthodes de référence qui faciliteraient la mise en place d'un apprentissage structuré, comme dans le secondaire, rend encore plus difficile le suivi d'une séance à l'autre. Mettre à la disposition des maîtres un matériel adapté, accompagné de conseils d'utilisation, serait bénéfique, mais l'assujettissement au manuel est alors un risque réel. Les instituteurs qui travaillent déjà avec une méthode ne pourraient ainsi concevoir de s'en passer. Il s'agit donc d'élaborer des programmes et des documents d'accompagnement tenant compte de la faible qualification des divers intervenants et d'une année scolaire réduite. Mais, de manière plus générale, il est d'abord nécessaire de mettre en place une répartition des contenus par année et un programme par cycle, doublé d'un cahier des charges précis pour la publication de matériels pédagogiques pour l'école. Afin de mettre en place le suivi, il conviendrait alors de réécrire les programmes du collègue.

Une culture d'évaluation à développer

L'évaluation des acquis des élèves en langue est insuffisante ou inexistante. Même lorsque – dans telle ou telle académie – les outils existent et sont disponibles, ils ne sont pas connus. L'usage du Portfolio pour le primaire est d'ailleurs très peu répandu. L'évaluation est considérée comme chronophage, et du ressort des seuls spécialistes. De plus, nombre d'enseignants n'évaluent pas car ils s'estiment encore dans une logique d'initiation. Pour eux, l'absence de notes dans cet enseignement ne pénalise pas les élèves et peut leur redonner confiance. Évaluer reviendrait à assimiler la langue étrangère aux autres disciplines et à en diminuer l'attrait pour les élèves. Lorsqu'elle est pratiquée, l'évaluation ne remplit pas sa fonction d'outil pour le pilotage. Si on évalue des savoirs et des savoir-faire, on ne s'intéresse en effet qu'exceptionnellement à l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage ou à la vérification de stratégies adaptées et on ne distingue pas ce qui est du domaine de l'observation de classe de tests plus formels. Cette absence d'évaluation systématique empêche que la cohérence intercycles soit assurée.

Le plus urgent est sans doute d'informer sur les outils déjà existants dans les académies, certains étant déjà diffusés sur divers serveurs académiques. Mais il apparaît aussi plus que nécessaire d'intégrer un volet « évaluation » dans la formation des enseignants du premier degré afin de développer une véritable culture d'évaluation spécifique, et de mettre en place des évaluations en cours d'apprentissage, afin de structurer cet enseignement et de permettre aux élèves de progresser. Enfin, on pourrait concevoir une évaluation en fin de cursus élémentaire élaborée en relation avec le cadre commun de référence du Conseil de l'Europe.

La cohérence intercycles

Les rapporteurs soulignent les représentations stéréotypées qu'ont les maîtres du primaire par rapport au collège. Force est de constater que les professeurs du second degré sont aussi peu informés de ce qui se passe à l'école, ignorance réciproque qui a des conséquences néfastes sur le suivi intercycles. Dans la majorité des académies, il est inexistant. On en est encore à sensibiliser les professeurs de collège qui accueillent les élèves initiés. Ces derniers ne tiennent pas compte des acquis des enfants qui arrivent en sixième et, gênés par l'hétérogénéité des publics, recommencent à zéro. Ils reconnaissent aller un peu plus vite avec certains enfants initiés, mais affirment que les différences sont très vite gommées. Malgré une amorce de réflexion sur l'évaluation et malgré l'objectif affiché de continuité dans les départements, on a privilégié le quantitatif. La circulaire du 6 septembre 1991 qui recommande de regrouper les élèves initiés dans une même classe n'est pas toujours respectée. Dans certains départements, il n'y a pas de réunions CM2/6^e organisées autour de l'enseignement des langues. Le suivi au collège est ainsi impossible.

Lorsqu'ils existent, les modes de transmission des résultats aux professeurs du collège d'accueil prennent des formes différentes d'une académie à l'autre : document-passerelle DESCO ou document académique renseigné et transmis au collège de secteur ; évaluations glissées dans le carnet d'évaluation de l'élève ; information orale, donc subjective, lors de réunions CM2/6^e ; passeport personnel de l'élève qui relate ses goûts, ses activités préférées, ses zones de réussite, les points restant à améliorer ainsi que son parcours. Mais ces documents, transmis sans être commentés, restent lettre morte. Il convient d'organiser des visites de classes réciproques par les maîtres du primaire et les professeurs du collège d'accueil, ainsi que des réunions de travail autour des langues vivantes afin que les objectifs des deux degrés d'enseignement soient bien compris et que des échanges puissent avoir lieu. Afin de rapprocher les cultures des premier et second degrés, il s'agit donc de mettre en place des réunions CM2/6^e au sujet des langues vivantes ou de multiplier les stages mixtes de formation continue s'adressant aux personnels du premier et du second degrés. Informer les professeurs de sixième sur le cursus, la progression suivie et le niveau atteint par chaque élève leur permettrait de construire de nouvelles progressions prenant en compte cet enseignement.

La gestion des ressources humaines : comment diversifier et généraliser l'offre ?

Les difficultés liées à la diversification

La diversification des langues enseignées se heurte dans l'enseignement primaire à des obstacles considérables, dans un pays au tissu scolaire d'une exceptionnelle densité. Dans une petite école, il est plus difficile de mettre en place un système d'échanges de services, ou de garantir la continuité de l'enseignement d'une langue. Or, sur 35 000 écoles françaises, 15 000 ont trois classes ou moins, parmi lesquelles 5 873 sont à classe unique.

Diversification et demande sociale

Actuellement, les langues enseignées à l'école élémentaire sont majoritairement l'anglais (76,7 %) et l'allemand (17,8 %). L'espagnol, troisième langue enseignée, ne concerne que 2,8 % des élèves et l'italien 1,7 % des élèves. Pour les autres langues, les pourcentages ne sont plus significatifs, puisque le portugais n'est implanté que dans vingt-six écoles (sur six académies) et le russe dans huit écoles (dont aucune en région parisienne alors qu'y sont concentrés 75 % des effectifs du second degré). La proximité géographique n'est pas suffisante pour influencer de façon déterminante sur le choix des langues enseignées. En effet, les académies visitées au cours de l'enquête, dont les particularités géographiques semblaient favorables à une diversification des langues enseignées (Nice, Toulouse), ont dû avoir recours à des mesures incitatives (implantation de classes européennes en espagnol dans plusieurs collèges ariégeois par exemple). Grâce à ces mesures, des langues peu représentées à l'école ont vu leur situation s'améliorer : en Ariège, l'espagnol concerne à présent 13,77 % des élèves. Le pourcentage très élevé de l'anglais s'explique en partie par le fait que les instituteurs, y compris ceux qui maîtrisent une autre langue, ont également certaines connaissances en anglais et que la langue proposée dans la classe est celle qui est commune au plus grand nombre. L'offre de langues diversifiée favorisera une meilleure gestion des ressources existantes et permettra à des maîtres compétents dans une langue autre que l'anglais d'intervenir. Une politique de diversification résolue devra pourtant s'accompagner, auprès des maîtres comme auprès des parents, d'un travail d'explication. Il paraît donc nécessaire d'élaborer en premier lieu un argumentaire destiné notamment aux partenaires du système d'éducation afin de justifier le choix de la diversification.

Diversification et continuité

L'objectif de continuité de l'apprentissage assigné à l'enseignement des langues depuis 1998 ne favorise pas la diversification. À l'école élémentaire, elle est aujourd'hui synonyme de sensibilisation à plusieurs langues durant le cursus, sans continuité d'une année sur l'autre. Ce type de dispositif dont

l'intérêt pour les élèves n'a jamais été sérieusement évalué, existe encore. C'est seulement pour les langues enseignées en LV1 en sixième que diversification et continuité deviennent compatibles, ce qui prouve, si besoin était, le rôle déterminant que peut jouer la carte des langues dans chaque académie.

Les objectifs conjoints de diversification et de continuité nécessitent une cohérence de la carte des langues qui associe le premier et le second degrés : l'imperfection du système actuel dans la plupart des académies rend difficile une diversification plus large. Cette carte des langues existe déjà, le plus souvent pour l'allemand et toujours pour l'anglais : d'autres langues seraient mieux représentées dans le premier degré si elles étaient offertes en sixième. Par ailleurs, l'enseignement de deux langues en sixième est un facteur de diversification essentiel. Certains que l'anglais soit offert dès la sixième, les parents accepteraient plus volontiers que leurs enfants apprennent une autre langue à l'école. Dans le cas où ils opteraient pour l'anglais dès le troisième cycle (dans l'hypothèse où l'implantation d'un enseignement obligatoire de langue dès l'école élémentaire renforcerait cette demande), l'offre de diversification serait garantie au collège. La date de 2005, initialement annoncée pour l'introduction d'une seconde langue en sixième, paraît de ce fait bien lointaine.

Diversification et mobilité des populations scolaires

La mobilité des élèves doit également être prise en compte dans l'examen des difficultés que pose l'offre diversifiée de langues à l'école primaire et leur suivi. Comment garantir en effet aux enfants qui changent d'école qu'ils pourront poursuivre l'apprentissage de la langue choisie ? Comment respecter cette obligation de continuité qui s'impose dès que la langue vivante devient une matière obligatoire ?

Diversification et vivier d'enseignants

Au-delà du problème des qualifications (le choix des familles au collège et au lycée, se porte massivement sur l'anglais en LV1 et sur l'espagnol en LV2 et laisse mal augurer à moyen terme du nombre d'enseignants ayant des connaissances dans d'autres langues), se pose la question de l'affectation initiale et des mutations ultérieures des enseignants. Soumis à la présence d'un maître compétent, l'enseignement des langues étrangères est à la merci des mutations : à la suite d'un mouvement du personnel, des enseignements sont proposés ou supprimés d'une année sur l'autre. Pour résoudre ce problème, il suffirait de mettre temporairement à la disposition de l'école concernée un enseignant itinérant, compétent dans la langue en question. On pourrait aussi « étiqueter » l'école elle-même et y subordonner toute nomination à une compétence linguistique reconnue et appropriée. L'étiquetage linguistique des écoles (et non des postes, ni des enseignants) semble plus compatible, d'une part, avec les contraintes du mouvement, d'autre part, avec la nécessité d'une cohérence minimum.

L'étiquetage des écoles permettrait en outre de mener une politique discrète d'incitation à la diversification. Le choix des sites permettrait de prévenir les risques potentiels d'inégalité : rien n'interdirait d'aller jusqu'à l'implantation de sections européennes en ZEP. Cet étiquetage a été mis en œuvre à titre expérimental dans certaines académies, mais ne résout que partiellement le problème : certaines écoles restent moins attractives et sont donc moins demandées. Un vivier de maîtres habilités et des écoles étiquetées peuvent donc coexister sans que la couverture des besoins soit assurée et seules des mesures incitatives, telles qu'elles sont menées dans les zones prioritaires, représentent une solution au problème.

Il apparaît, de plus, que certains maîtres disposent des compétences linguistiques nécessaires, mais répugnent à en faire état, par crainte de se voir contraints d'intervenir. De même, certaines équipes d'école, où il serait techniquement possible d'enseigner deux langues, rechignent devant les efforts d'organisation ou la multiplication d'interventions extérieures qu'exigerait leur mise en place.

Le vivier de compétences

Un manque de personnel qualifié

Le principal obstacle à la généralisation (le manque de personnels linguistiquement compétents) a été signalé dès le rapport de 1974 sur l'enseignement précoce des langues et confirmé dans les rapports qui le suivirent. La suppression des postes de professeurs de langues dans les écoles normales, au cours des années 80, a aggravé la situation. Chaque inspecteur d'académie a tenté de répondre aux besoins et de « couvrir » les écoles où l'enseignement d'une langue vivante n'existait pas. L'action volontariste menée au niveau des CM2, à la rentrée 2000-2001, a eu pour effet de dégarnir les CM1 dans certains départements. Les possibles réponses sont multiples : maîtres itinérants à temps complet dans tel département rural, aide temporaire sous la forme de maîtres itinérants à mi-temps, contribution en grand nombre des professeurs de collège, recours massif à des intervenants extérieurs, contribution des assistants.

Forces et faiblesses des différentes catégories

Le vivier dont dispose le système éducatif pour mener à bien la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire se caractérise par sa diversité, voire son hétérogénéité.

■ *Les maîtres du premier degré*

Le recours aux maîtres du premier degré pose aujourd'hui des problèmes essentiellement techniques, mais aussi des questions d'ordre plus général : il est pourtant admis qu'à terme, ce sont eux qui devront majoritairement

prendre en charge cet enseignement. Pour le moment, l'enseignement des langues n'a pas de statut et est soumis à la bonne volonté de chacun : l'habilitation ne contraint pas les maîtres à intervenir. On peut citer le cas d'un département où sur un total de 460 maîtres habilités, 259 n'interviennent pas. Les raisons sont diverses : dans certains cas, leur affectation les place dans une école où la langue qu'ils pourraient enseigner n'est pas représentée, ailleurs ils refusent d'intervenir, craignant des sollicitations qui les éloigneraient trop souvent de leur propre classe. Les échanges de service ne suscitent pas non plus l'enthousiasme : leurs contraintes d'organisation sont parfois très grandes lorsque plusieurs échanges sont nécessaires dans une même école, et la multiplication d'intervenants dans une même classe fait craindre une atomisation néfaste aux élèves. Soumis aux décisions individuelles et aux aléas des mouvements ou de la carte scolaire, l'enseignement des langues n'est pas nécessairement assuré de façon équitable.

Au-delà de ces questions techniques, l'enseignement des langues vivantes à l'école pose des problèmes inédits : cette nouvelle discipline nécessite des compétences spécifiques et soulève des questions d'articulation avec les autres enseignements. Cette spécificité doit-elle pour autant se traduire par une remise en cause du principe de la polyvalence du maître, qui enseigne toutes les matières entre lesquelles il établit des liens ? Le constat établi par l'inspection générale en 1997, dans son rapport sur la polyvalence des maîtres à l'école élémentaire, n'a pas changé. Si les interventions extérieures et les échanges de service sont bien contrôlés par l'autorité académique, les autres difficultés soulignées n'ont pas disparu. Par exemple, les outils à disposition des maîtres pour mener un enseignement vraiment interdisciplinaire restent rares, pour ne pas dire exceptionnels : la polyvalence relève toujours davantage de l'incantation plus ou moins identitaire que de la réalité d'une mise en œuvre quotidienne.

Malgré les nombreuses contraintes induites, les enseignants qui pratiquent les échanges de service en sont pour la plupart satisfaits : la possibilité d'enseigner à plusieurs niveaux et de retrouver d'anciens élèves est une motivation réelle. L'idée du « maître-repère » qui, dans l'intérêt des enfants, est le seul et unique référent n'est plus unanimement défendue ; s'y substitue, ici ou là, la notion d'un « maître principal », chargé d'assurer la cohérence entre divers intervenants. S'il se développait, un tel infléchissement du rôle dévolu au maître induirait notamment la mise en place d'une véritable polyvalence d'équipe, assise sur des valeurs spécifiques dans le domaine des langues, mais aussi dans celui des disciplines artistiques, par exemple. Toute évolution dans ce sens pose néanmoins un problème d'ordre culturel et technique (du fait, par exemple, des contraintes liées à la ruralité), voire politique.

■ *Les personnels du second degré*

Spécialistes de l'enseignement des langues, les personnels du second degré interviennent sur la base du volontariat et sont rétribués en heures supplémentaires, puisque selon leur statut ils ont vocation à enseigner dans des établissements secondaires et ne peuvent donc compléter leur service dans le premier degré. Indispensables à l'heure actuelle, puisqu'ils sont dans certains départements plus nombreux que les maîtres du premier degré, ils ne constituent cependant pas un vivier stable. La surcharge de travail et les incompatibilités d'emploi du temps les empêchent souvent de reconduire leur intervention d'une année sur l'autre. Cependant, même lorsque l'enseignement des langues vivantes sera majoritairement pris en charge par les maîtres du premier degré, il serait dommage de se priver de leur compétence et de l'ouverture que, *de facto*, leur présence à l'école constitue pour une meilleure liaison intercycles et une meilleure prise en compte en sixième des acquis des élèves. La pédagogie mise en œuvre au collège peut aussi tirer parti de cette expérience dans un autre cycle d'enseignement.

■ *Les maîtres itinérants*

Nombreux dans certains départements, assez peu répandus ailleurs, les maîtres itinérants constituent l'ultime recours dans les zones rurales, mais rien n'empêche de les employer dans les zones urbaines. Leur affectation provisoire dans une école, à la suite de la mutation du maître, permet, par exemple, de poursuivre l'enseignement d'une langue. Les contraintes liées à la carte scolaire, aux remplacements, les risques de sous-utilisation, conduisent toutefois de nombreux inspecteurs d'académie à n'envisager cette solution qu'avec réticence.

■ *Les assistants étrangers*

Les assistants étrangers demeurent des personnels indispensables comme référents culturels et devront, à court terme, être employés à d'autres tâches que l'enseignement solitaire face à des élèves, tâche pour laquelle ils ne sont ni formés ni préparés. Dans l'académie de Strasbourg, ils n'interviennent qu'en présence et/ou en collaboration avec le maître de la classe, exemple qui devrait être constamment suivi. Mais les nombreuses défections liées aux déplacements, le peu d'intérêt que la majorité des assistants porte à ce niveau d'enseignement, leur formation très insuffisante, leur arrivée tardive et leur départ précoce au cours de l'année scolaire, sont autant d'obstacles qu'il faudra surmonter.

■ *Les intervenants extérieurs*

Enfin, l'étalement du recrutement des intervenants extérieurs sur plusieurs semaines, leur absence de statut, l'obligation qui leur est faite de limiter leurs interventions à 270 heures par an, ne constituent pas des conditions favorables à leur stabilité. Il est, de plus, difficile de les intégrer à des stages de formation, en raison notamment de la perte financière qu'ils subissent lorsqu'ils y participent, puisque leur rémunération est soumise à leur présence effective devant des élèves.

Il découle de toutes ces observations qu'il serait urgent de constituer des fichiers académiques régulièrement mis à jour, afin de recenser le vivier des enseignants compétents pour toutes les langues. Dans les départements les plus ruraux, la création de postes de maîtres itinérants paraît le seul recours possible, tandis qu'un aménagement du statut des professeurs du second degré, pour leur permettre de compléter leur service dans le premier degré, pourrait être envisagé. Il faudrait également songer à donner un statut contractuel aux intervenants extérieurs titulaires des diplômes requis, mais aussi à recruter des locuteurs natifs sur la base de contrats de plusieurs années, après vérification de leur aptitude à exercer des fonctions dans le cadre de l'école.

La formation initiale

Pour des raisons démographiques, le renouvellement important du corps des professeurs des écoles dans les années à venir pose la question de la formation initiale. Tous les nouveaux professeurs des écoles devront posséder une double compétence linguistique et didactique. Il apparaît difficile d'assurer, en un an, une formation linguistique de qualité à un enseignant qui n'en disposerait pas à son entrée en première année d'IUFM. Il semble, en revanche, réaliste de la compléter par une formation didactique délivrée, totalement ou en partie, dans la langue étrangère.

S'agissant du concours d'entrée, la mise en place d'une épreuve spécifique et obligatoire de langues semble coûteuse et complexe. Rien n'empêche, par contre, de conditionner l'inscription au concours à la possession de titres ou de diplômes obtenus suffisamment récemment – DEUG, diplôme de compétences en langues (DCL), certificat de compétences en langues pour l'enseignement supérieur (CLES), diplômes délivrés par des universités ou des institutions étrangères – pour attester à l'arrivée en IUFM une compétence linguistique, d'autant qu'antérieurement les candidats ont parfois eu l'occasion d'utiliser, en France ou à l'étranger, une ou plusieurs langues vivantes étrangères. Il serait également possible, sous réserve d'en préciser l'organisation, de proposer à l'occasion de l'oral professionnel des documents en langue étrangère, sur lesquels porterait une partie de l'entretien dans cette langue. Il ne s'agirait pourtant pas de remettre en cause l'option « langues vivantes », choisie au concours par certains candidats qui souhaitent valider un bon niveau de compétence et leur permet de choisir une dominante « langues vivantes » en deuxième année.

En ce qui concerne les modalités et les acteurs de la formation, la priorité est sans doute l'utilisation des ressources disponibles. Naturellement, le recours à des professeurs d'IUFM linguistes doit être renforcé, à condition que leurs pratiques aillent dans le sens d'une instrumentalisation, la langue étrangère pouvant et devant être directe-

ment utilisée pour dispenser une partie de la formation didactique et mise au service d'autres disciplines. La pratique des conventions et des échanges avec des universités étrangères, des organismes culturels étrangers implantés en France ou des instituts de formation étrangers devrait, elle aussi, être encouragée.

Des modules de formation communs (mémoires, stages partagés, leçons modèles, etc.) aux lauréats du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) et du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) pourraient également être mis en place dans les IUFM, jetant ainsi les bases d'une coopération précoce. À très court terme, il serait certainement possible que les futurs professeurs des écoles effectuent leurs stages de seconde année dans une ou plusieurs classes où les langues sont enseignées. Si l'on souhaite rapprocher les cultures du premier et du second degrés, il est indispensable de mettre en place, dans le cadre de la formation initiale, des enseignements ou des stages communs aux futurs professeurs des écoles et aux futurs professeurs de lycée et de collège.

La formation continue

La complexité des questions de formation continue est accentuée aujourd'hui par la disparité des niveaux linguistiques et pédagogiques des personnels mais aussi par celle de leurs statuts et de leurs disponibilités. La mise en place des stages est très inégale d'un département à un autre, même limitrophes. En outre, la prise en charge de la formation des enseignants du premier degré par les instances académiques diffère sensiblement, selon que le plan académique de formation oriente, voire remplace les plans départementaux, ou qu'au contraire, l'autonomie du niveau départemental est manifeste. Les solutions adoptées localement pour former l'ensemble des enseignants du premier degré sont extrêmement variées : stages longs, essentiellement linguistiques et partiellement effectués à l'étranger, suivis d'une évaluation avec habilitation ; stages plus courts, parfois segmentés, à composante principalement didactique.

Le recours à des « maîtres ressources » dûment habilités (comme dans l'académie de Créteil) mérite d'être mentionné. Il s'agit à l'origine de volontaires qui, pour accompagner la mise en place de l'initiation aux langues vivantes, interviennent au plan local (accueil de collègues dans leur classe, présentation de documents pédagogiques) et départemental (participation à des actions de formation, rôle de relais auprès de l'IUFM et de l'inspecteur d'académie, permanence pour conseiller les collègues sur les méthodes et matériels divers, assistance pédagogique auprès de l'équipe de circonscription). En contrepartie du temps qu'elles consacrent à cette promotion de l'enseignement des langues vivantes, ces personnes ressources sont dédommagées par quelques heures supplémentaires allouées au fonctionnement du dispositif : cette reconnaissance est plus symbolique que réelle et rémunère

bien mal un bénévolat de fait, sur lequel il ne serait pas raisonnable d'espérer fonder un accompagnement à long terme.

L'une des solutions les plus originales est celle des conseillers pédagogiques en langues, mis en place notamment en Alsace. L'existence de conseillers pédagogiques spécialisés risque parfois de conduire à un engagement moindre des enseignants, mais il faut néanmoins faire la distinction entre un enseignement bien installé et un enseignement nouveau comme celui des langues vivantes. Des conseillers pédagogiques départementaux – choisis dans un premier temps par une commission, puis recrutés parmi les titulaires d'un certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur des écoles maître formateur (CAFIPMF) « option langues » – auraient notamment pour tâche, sous l'autorité des inspecteurs départementaux, de présenter textes officiels et programmes, d'aider les enseignants débutants et les maîtres expérimentés à construire des progressions et des évaluations, de faciliter la liaison école/collège, d'intervenir en formation initiale et continue, de rechercher des classes d'accueil pour les stages des professeurs des écoles, d'assurer le lien entre l'échelon académique et l'échelon départemental, de recruter des vacataires.

Le pilotage de la formation continue, tant au niveau académique qu'au niveau départemental, n'est pas toujours suffisamment cohérent. Dans l'état actuel des relations entre le premier et le second degrés, le fait que le pilote soit un IA-IPR ne facilite pas la mise en place d'actions efficaces. Il est difficile d'adjoindre – sur un même plan – à ce pilote académique un inspecteur de l'éducation nationale : pourrait-il en effet s'adresser, au nom du recteur, aux inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale sous l'autorité desquels il est placé ? De même, il est difficile au pilote académique d'intervenir dans le premier degré.

La généralisation des langues est une opération nationale de grande ampleur qui implique le premier et le second degrés, le niveau départemental et le niveau académique, des moyens pédagogiques de toute nature et des formateurs de tout niveau. La mise en place de missions académiques ou inter-académiques serait donc nécessaire. Elles pourraient être confiées à des chargés de mission, par exemple des inspecteurs d'académie ayant eu la responsabilité de la direction de services départementaux de l'éducation et placés immédiatement, pour une durée limitée, auprès des recteurs. Ces chargés de mission piloteraient entre autres, après inventaire des ressources disponibles (humaines, notamment, mais pas exclusivement), un plan de formation continue massif et adapté, dans le cadre des grandes orientations nationales, aux spécificités locales.

Il s'agirait donc de mettre à la disposition des autorités académiques et départementales un guide de ressources pour la mise en place de l'enseignement des langues. La création d'une administration de mission permettrait, elle, de garantir la cohérence de la mise en place de cet ensei-

nement, notamment en ce qui concerne la formation continue. L'organisation de stages regroupant différentes catégories de personnels (professeurs des écoles, professeurs du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs) serait elle aussi à encourager. On pourrait également profiter de la présence dans les classes des professeurs des écoles stagiaires en deuxième année (PE2) qui effectuent leur période de stage pratique pour organiser à l'intention des titulaires ainsi libérés des formations linguistiques intensives en France ou à l'étranger. On pourrait développer en parallèle les stages à l'étranger et les échanges poste à poste.

Préconisations

La situation actuelle, nouvelle et favorable, mais encore fragile, est l'aboutissement d'une évolution historique. Les entretiens conduits avec les acteurs concernés ont apporté la preuve de l'implication, voire de l'enthousiasme de tous. Cet optimisme doit toutefois être tempéré lorsque l'on mesure l'importance des difficultés qui restent à surmonter. Quoi qu'il en soit, la nécessité d'enseigner les langues vivantes à l'école est désormais présente dans les esprits.

Présenté de façon délibérément synthétique, le récapitulatif des propositions faites par les rapporteurs cherche à apporter des éléments de réponse dans trois domaines : le pilotage, la qualité des enseignements et la gestion des ressources humaines. Ces préconisations s'organisent autour des huit axes suivants.

Les habilitations

- Harmoniser les procédures et les niveaux d'exigence, actuellement très différents selon les académies.
- Favoriser l'habilitation en deux temps pour certaines catégories de personnels.
- Ne pas accorder l'habilitation une fois pour toutes, mais envisager de la retirer en cas de constat de carence.

Le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale

Donner des instructions claires relatives aux inspections des séances de langue et au contenu des animations pédagogiques, et organiser des universités d'été ou des stages nationaux.

L'efficacité des enseignements

- Favoriser plusieurs séances d'apprentissage brèves et fréquentes relayées par des activités ou reprises par d'autres outils (émissions télévisées, TICE) pour renforcer le contact avec la langue.
- Expérimenter la mise en place de périodes intensives.
- Encourager l'utilisation d'autres disciplines comme supports de l'enseignement des langues.
- Redonner sa place au travail personnel.
- Développer les échanges avec les pays étrangers.
- Mettre en place des formations complémentaires didactiques et pédagogiques pour les enseignants.

La structuration de l'enseignement et l'évaluation des acquis des élèves

- Élaborer des programmes et des documents d'accompagnement.
- Rédiger un cahier des charges précis pour la publication de matériels pédagogiques destinés à l'école par les éditeurs.
- Mettre en place des évaluations en cours d'apprentissage.
- Concevoir une évaluation des performances des élèves en fin de cursus élémentaire et l'élaborer en relation avec le cadre commun de référence du Conseil de l'Europe.

Le suivi entre l'école et le collège

- Organiser des réunions CM2/6^e au sujet des langues vivantes pour informer les professeurs de sixième sur le cursus, la progression suivie et le niveau atteint par chaque élève, et les aider à construire de nouvelles progressions.
- Multiplier les stages mixtes de formation continue s'adressant aux personnels du premier et du second degré.
- Réécrire les programmes du collège.

La diversification

- Élaborer un argumentaire expliquant le choix de la diversification.
- Proposer l'introduction d'une seconde langue en sixième dès la rentrée 2003.

- Recenser les compétences dans différentes langues et faire un effort de formation initiale et continue dans toutes les langues afin de pouvoir répondre aux demandes les plus faibles.
- Élaborer une carte des langues cohérente pour le premier et le second degré.
- « Étiqueter » les écoles et prendre des mesures incitatives pour encourager les maîtres à poser leur candidature.

Le vivier de compétences

- Recenser le vivier des enseignants compétents pour toutes les langues et constituer des fichiers académiques régulièrement mis à jour.
- Mettre en place des postes de maîtres itinérants dans les départements les plus ruraux.
- Faire évoluer le statut des professeurs du second degré pour leur permettre, si nécessaire et s'ils le souhaitent, de compléter leur service dans le premier degré.
- Développer les accords d'échanges avec les autorités des pays européens, en adaptant la durée de ces échanges aux souhaits de chacun.
- Recruter des locuteurs natifs en leur offrant des contrats de plusieurs années, après vérification de leur aptitude à exercer des fonctions dans le cadre de l'école.
- Donner un statut de contractuels aux intervenants extérieurs titulaires des diplômes requis.
- Reconsidérer la manière d'utiliser la compétence des assistants.

La formation initiale et continue

- Assurer aux futurs professeurs des écoles une formation linguistique combinée avec une formation didactique, sur la base d'un contrôle préalable de la compétence linguistique.
- Subordonner l'inscription au CRPE à la preuve d'une compétence réelle en langue(s) vivante(s), attestée par la possession de titres et/ou d'une pratique reconnue.
- Offrir au concours une option « langues vivantes ».
- Faire une place à la langue vivante dans l'épreuve d'oral professionnel.
- Rapprocher la formation initiale en langue des professeurs des écoles de celle des professeurs de lycée et de collège par le biais d'enseignements et/ou de stages communs.

- Renforcer la coopération contractuelle avec les universités et/ou les instituts de formation étrangers.
- Mettre à la disposition des autorités académiques et départementales un guide de ressources en formation pour la mise en place de l'enseignement des langues.
- Garantir la cohérence de la mise en place de l'enseignement des langues à l'école par la création d'une administration de mission.
- Organiser des stages regroupant différentes catégories de personnels (professeurs des écoles, professeurs du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs).
- Profiter de la présence dans les classes des PE2 en stage pour organiser à l'attention des titulaires ainsi libérés des formations linguistiques intensives en France ou à l'étranger.
- Créer une option « langues vivantes » au CAFIPEMF.

L'emploi du temps des élèves au lycée

Deux écueils

Une enquête sur l'emploi du temps des élèves de lycée se heurte nécessairement à deux écueils. Premièrement, celui de la singularité absolue de chaque emploi du temps : les situations locales, les contraintes particulières de tous ordres (locaux, équipements, transports scolaires), la diversité des formations offertes et des choix pédagogiques, les différences de dotation font de chaque emploi du temps de lycée une réalisation parfaitement originale. Et ce qui est vrai pour l'établissement l'est également pour chaque élève : aujourd'hui, avec la multiplication des possibilités de choix (enseignements de détermination, enseignements de spécialité, options diverses), l'emploi du temps d'un lycéen a peu de chances d'être identique à celui de son voisin. La perplexité de certains élèves lorsqu'ils découvrent leur emploi du temps en début d'année illustre bien leur difficulté à repérer leur parcours personnel dans une organisation à géométrie de plus en plus variable.

Le second écueil est celui de la dispersion, tant il est vrai qu'à travers l'observation des emplois du temps, c'est l'ensemble de la vie d'un établissement scolaire que l'on appréhende : son organisation générale bien sûr, mais aussi le projet d'établissement, le pilotage, la qualité des relations humaines. L'emploi du temps dans un établissement scolaire a une forte valeur symbolique, non seulement parce qu'il règle au quotidien la vie de toute la communauté dans un temps et un espace donnés, mais parce qu'il est l'expression la plus immédiate de la « direction » de l'établissement.

La méthode retenue

Les enquêteurs ont décidé de s'intéresser d'abord au point de vue des élèves car, à côté de l'emploi du temps des professeurs et de l'emploi du temps de la classe, l'emploi du temps des élèves est un objet introuvable, non répertorié. Ils sont donc partis à la recherche du temps vécu par les élèves, le temps réel par opposition au temps légal tel qu'il figure dans les documents officiels.

Dans onze académies différentes, une trentaine d'établissements ont été visités : lycées d'enseignement général et technologique, lycées polyvalents, lycées professionnels, établissements publics et privés. Les choses qui ont été vues et entendues – notamment les paroles d'élèves – sont la matière première d'un rapport qui propose ensuite d'analyser les conditions d'élaboration des emplois du temps et d'en décrire les principales caractéristiques.

Le cadre de réflexion

À la différence de la question des rythmes scolaires, celle de l'organisation du temps de l'enseignement n'a pas retenu l'attention des historiens de l'éducation, comme si le temps scolaire, organisé autour d'unités fixes (l'heure de cours) et de la répétition hebdomadaire d'un même schéma, était une donnée immuable. En dépit des innombrables réformes qui ont touché le système d'éducation français, cette organisation survit, ainsi que l'a souligné Anito Husti dans son ouvrage *La dynamique du temps scolaire* (1999) : « Une des dimensions les plus périmées de l'enseignement secondaire est certainement son utilisation du temps, puisque l'institution éducative a adopté et imposé tout au long de notre siècle le même concept de temps, tout en fixant continuellement des objectifs nouveaux. »

Ce modèle, qui associe un professeur, un enseignement, une classe, une heure, plonge ses racines dans un passé très ancien. L'enseignement secondaire français a repris en partie l'organisation des études en vigueur dans les collèges des Jésuites, telle qu'elle avait été fixée dès 1599 dans le *Ratio studiorum*. Dans ce système ordonné, méthodique, « rationnel », les différents moments d'apprentissage étaient clairement identifiés et répartis dans le temps : leçon, *repetitio*, *disputatio* (discussion), *concertatio* (concours, joute), *declamatio*. Plus tard, en 1887, l'un des hauts lieux de l'École républicaine, le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, définit une « pédagogie de l'emploi du temps » dont l'esprit ne s'éloigne guère de cette tradition : « Nos élèves ne sont ni des Émile, ni des fils de noble famille ; ce sont des enfants réunis en grand nombre sous la direction d'un seul maître et, dans un système d'éducation en commun, s'il faut faire une place à la liberté, il faut laisser une place plus large encore à la règle. Cette règle consiste à faire une sage répartition des occupations d'un écolier entre les divers moments de la classe : c'est ce qu'on appelle la pédagogie de l'emploi du temps [...]. Parlant de l'ordre dans la direction d'une école, on pourrait dire : une heure pour chaque exercice, et chaque exercice à son heure. » Cette conception, qui s'est imposée et généralisée à tous les ordres d'enseignement, n'a pas été sérieusement remise en cause malgré les critiques dont elle a pu faire l'objet, notamment dans les années 1980-1990, certains allant jusqu'à lui reprocher d'être le principal obstacle aux évolutions nécessaires de l'École.

Au cours des années 80, on tente d'assouplir un système trop rigide ; une circulaire de 1982 incite à appliquer « l'horaire souple », en se référant aux « rythmes physiologiques de l'enfant, à son équilibre psychologique ». Plusieurs circulaires de rentrée (1984, 1985) invitent à ne pas considérer la structure traditionnelle de la classe, ni la durée de la séquence d'enseignement, ni l'organisation classique de la semaine comme des données intangibles. C'est l'époque où l'institut national de la recherche pédagogique (INRP) conduit des expérimentations en collège et en lycée sur le temps mobile et le rapport annexé à la loi d'orientation de 1989 affirme la nécessité de repenser la politique du temps scolaire : « L'utilisation du temps scolaire est mal adaptée aux objectifs actuels de la formation parce que les journées de classe sont trop lourdes, les temps morts trop nombreux et la rigidité et l'uniformité dans la gestion pédagogique du temps trop grandes. » Particulièrement éclairante à cet égard est la déclaration du 1^{er} octobre 1990 du conseil national des programmes (CNP), intitulée *Parcellisation des enseignements et aménagement du temps scolaire* : elle lie la diversification des contenus et pratiques pédagogiques à de nouvelles conceptions du temps scolaire. Soulignant l'émiettement de enseignements, stigmatisant un saupoudrage qui rend impossible l'approfondissement des connaissances, le CNP prône une logique de globalisation des horaires qui permettrait de faire varier le rythme et la durée des enseignements et favoriserait le travail en commun.

Or, si ces impulsions ont pu déboucher sur des adaptations de la journée, de la semaine et de l'année à l'école primaire (dans le cadre de ce que l'on appelle improprement l'aménagement des rythmes scolaires), force est de constater qu'elles n'ont pas entamé l'organisation traditionnelle de l'enseignement secondaire. Ainsi l'institution a procédé par l'adjonction de temps nouveaux qui sont venus se superposer, marginalement, au temps d'enseignement traditionnel. La vie scolaire, qui postule qu'il y a une vie dans l'établissement en dehors de l'enseignement lui-même, a occupé les interstices de la journée et de la semaine (le temps de midi, le mercredi après-midi) qu'elle a tenté de valoriser en y développant des activités éducatives : les « 10 % », les projets d'action éducative (PAE), les projets de toutes sortes ont souvent peiné à gagner la légitimité qui s'attache aux apprentissages disciplinaires. Le constat fait aujourd'hui rejoint bien d'autres observations : en ces temps de consumérisme scolaire où sont survalorisés les apprentissages réputés « utiles », ce qui n'est pas l'enseignement proprement dit a du mal, dans bien des lycées, à trouver un public.

Toutefois, la permanence du modèle traditionnel ne saurait conduire à minorer les évolutions des dernières années. Il y a bien longtemps déjà que l'emploi du temps prévoit des séquences en demi-classe lorsque les effectifs dépassent certains seuils, permettant ainsi, dans certaines disciplines, des travaux dirigés, des travaux pratiques dans des salles spécialisées ou en atelier. Mais il s'agit là de configurations qui rendent

possibles certaines activités particulières (expérimentation, fabrication, etc.), non de regroupements pédagogiques fondés sur une analyse des besoins des élèves. Tout autre est la logique qui préside à l'apparition relativement récente dans l'organisation scolaire des lycées, de véritables « groupes de besoins » : les modules, issus de la réforme des lycées du début des années 90, devaient ainsi offrir aux enseignants des espaces de liberté leur permettant d'apporter des réponses adaptées aux besoins d'élèves regroupés en fonction d'un projet. On sait que dans beaucoup de cas les modules n'ont pas rempli cet office et sont devenus de simples occasions de dédoubler la classe. L'inspiration initiale était autre et c'est celle que l'on retrouve dans l'instauration des heures d'aide individualisée en classe de seconde à la rentrée de 1999, ainsi que l'exprime clairement la circulaire de préparation de la rentrée 2000 : « Les résultats de l'évaluation d'entrée en seconde, complétés par un entretien individuel entre l'élève et les professeurs, doivent servir de base pour identifier les difficultés propres à chaque élève et ses besoins en aide individualisée. Par ailleurs, la constitution des groupes doit rester flexible et être repensée en fonction des besoins ponctuels ou de la progression de l'élève. »

En tout état de cause, et quels que soient les dispositifs, une tendance existe : le système d'éducation évolue progressivement vers une plus grande individualisation des enseignements et les innovations pédagogiques introduites par la réforme du lycée et du lycée professionnel (travaux personnels encadrés, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel) sont sans doute porteuses d'évolutions plus profondes. Par leur caractère pluridisciplinaire, par les compétences qu'elles visent à développer (autonomie, travail en groupe, recherche documentaire, maîtrise de l'outil informatique et d'internet), par leur organisation dans une durée, par leurs modalités d'évaluation, ces activités s'inscrivent dans des temps et des espaces différents de ceux des enseignements traditionnels et dessinent pour l'avenir de nouveaux fonctionnements et de nouveaux rôles pour tous. En matière d'emploi du temps, la particularité de ces dispositifs tient, d'une part, au fait que les heures attribuées aux professeurs peuvent faire l'objet d'une globalisation permettant une organisation souple sur l'année scolaire ou bien être intégrées dans l'emploi du temps hebdomadaire de chaque professeur. D'autre part, pour les élèves, le temps de travail effectif en TPE ou PPCP ne recouvre pas nécessairement les plages horaires inscrites dans leur emploi du temps hebdomadaire. Ils « peuvent être conduits à quitter l'établissement pour mener leurs recherches à l'extérieur à un autre moment qu'à l'horaire prévu à leur emploi du temps [...] ». Il se peut également que la durée de la sortie dépasse celle qui est prévue à l'emploi du temps habituel, » prévoient les circulaires de janvier et septembre 2001. Cette géométrie variable des emplois du temps des élèves et parfois des professeurs n'est pas nouvelle, mais elle prend ici un tour plus systématique et plus institutionnel. Il était donc tout à fait justifié de chercher à mesurer les conséquences de ces évolutions sur le temps des lycéens d'aujourd'hui, leur temps de travail comme leur temps personnel.

Les initiatives nationales et académiques

« De nombreuses expériences ont beaucoup perdu, parce qu'elles n'ont pas pensé à changer parallèlement leur utilisation du temps, » a souligné Aniko Husti. Partageant sans doute cette analyse et consciente que la question de l'emploi du temps est au cœur des nouveaux dispositifs pédagogiques, l'administration centrale a pris plusieurs initiatives.

Le thème est abordé dans les textes relatifs à la réforme des lycées : des indications sont données sur la place dans l'emploi du temps des heures d'aide individualisée et sur la possibilité de les aligner « en barrettes » (note de service du 18 juin 1999) ; pour les TPE, il est rappelé que « le temps/professeur peut faire l'objet d'une globalisation permettant une organisation souple sur l'année scolaire » (note de service du 25 février 2000). Mais au-delà de ces préconisations à l'efficacité aléatoire, la DESCO a demandé à certaines académies de mener une réflexion sur la conception d'emplois du temps adaptés aux objectifs de la réforme, en formulant un certain nombre de principes tels que la limitation à sept heures du nombre d'heures d'enseignement par jour ou la nécessaire répartition sur plusieurs jours de l'enseignement d'une même discipline. Des exemples de bonnes solutions ont ensuite été adressés aux recteurs afin de venir en aide aux proviseurs lors de la mise en place de la rentrée 1999.

Sur le même sujet a été organisé en mai 2000 un séminaire national intitulé « L'emploi du temps au lycée, un enjeu pédagogique ». L'objectif était d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment organiser un emploi du temps qui favorise la qualité du travail des enseignants et s'attache à développer les conditions d'un nouveau type de travail au lycée ? Au troisième trimestre de l'année scolaire 2000-2001, un groupe national de travail a été constitué autour du thème « Nouvelles pratiques pédagogiques, nouvelle gestion de l'espace et du temps ». Les premiers travaux de ce groupe ont été publiés à la rentrée 2001 : ils présentent en particulier les résultats d'une enquête menée dans 107 établissements (collèges et lycées), qui confirment l'absence d'une réflexion politique préalable à l'élaboration de l'emploi du temps. Ce dernier apparaît ainsi trop souvent comme la résultante d'un ensemble de contraintes et non comme l'instrument d'un projet d'établissement.

Ces initiatives ont été insuffisamment relayées dans les académies, à quelques exceptions près : dans une académie d'Île-de-France, à la suite du séminaire de mai 2000, un réseau d'entraide mutuelle sur l'emploi du temps a été mis en place et des personnes ressources ont été identifiées ; ailleurs, des organisations intéressantes ont été signalées et diffusées. Mais on ne peut pas dire que l'on se soit fortement mobilisé sur le sujet : peu d'impulsions, peu de publications, peu de stages de formation continue.

Par ailleurs, s'il est vrai que la diversité, voire la profusion de l'offre de formation, contribue fortement à la complexité des emplois du temps dans les lycées, on doit constater que la plupart des académies portent une part de responsabilité dans cette excessive complexité. La carte académique des formations, notamment des enseignements optionnels, est en effet insuffisamment maîtrisée, chaque lycée s'appliquant à offrir la palette d'enseignements la plus large possible dans une logique de concurrence avec les établissements voisins. Le rôle de régulation donné en la matière aux bassins d'éducation et de formation pourrait permettre une rationalisation nécessaire, qui ne serait pas sans conséquences sur les choix et le temps des élèves.

Mais au-delà de cette réflexion et de cette animation conduites par l'administration centrale et, ici ou là, par les académies, le discours institutionnel, répété et cohérent, invite chaque établissement à définir une politique pédagogique, dans le cadre de l'autonomie dont il dispose : relance des projets d'établissement (circulaire de rentrée 1999), mise en place des nouveaux dispositifs de la réforme des lycées (qui suppose une réflexion pédagogique d'ensemble au sein de la communauté scolaire), affirmation forte de la responsabilité pédagogique des personnels de direction (protocole d'accord du 16 septembre 2000), tout concourt à inciter les établissements à investir pleinement les domaines où s'exerce leur autonomie, à commencer par les principes qui régissent l'organisation du temps. On peut légitimement espérer qu'une telle convergence dans le discours et l'impulsion finira par produire des effets.

Choses vues, choses entendues

L'occupation des espaces

Il y a des lycées dont les élèves s'approprient, en dehors de leurs heures de cours, les divers territoires : CDI, salle informatique, mais aussi marches d'escalier, paliers d'étage, bancs dans la cour et pelouses. Il y en a d'autres, à l'inverse, où les couloirs restent vides et dont les foyers d'élèves sont dégradés ou toujours fermés. On y perçoit une indifférence à l'espace et à son aménagement qui signale un refus de considérer autre chose que le strict temps scolaire, c'est-à-dire les heures que recensent les emplois du temps. Alors, peu importe que les lieux soient hospitaliers : les élèves ont une autre manière d'habiter le lycée qui s'exprime souvent par la fuite.

Ce contraste entre deux manières d'occuper les lieux ne dépend qu'en partie des lieux eux-mêmes, de l'architecture et de l'aménagement des espaces : il dépend bien plus de ceux, équipe de direction, CPE responsables de la vie scolaire, qui en règlent l'usage. Il dépend aussi de la nature de l'établissement : dans l'échantillon observé les élèves des lycées professionnels subis-

sent plus le temps scolaire que les élèves des lycées d'enseignement général et technologique. Il dépend enfin de l'implantation géographique de l'établissement : il arrive que le café d'en face joue le rôle d'annexe. Il arrive aussi, inversement, que l'absence de lieux extérieurs propices aux rencontres informelles explique que les élèves décident d'employer « leur » temps dans l'enceinte de tel ou tel établissement *a priori* peu accueillant.

Paroles d'élèves

Il ressort des propos recueillis auprès des élèves – propos dont les rapporteurs transcrivent un échantillon représentatif – que la vraie vie est ailleurs qu'au lycée. On conçoit rarement d'y mener ses activités extrascolaires et il est beaucoup question du vendredi, horizon de la fin de semaine : « Le vendredi après-midi, on est déjà un peu en week-end ; il faudrait juste nous mettre l'éducation physique mais pas les maths ou les langues. »

Le temps scolaire est souvent vécu de manière utilitaire et étroite : les TPE ou les PPCP sont du temps pris sur « le temps de travail » : « En première, avec le bac français, les TPE, on n'a pas le temps. » Le seul temps accepté est celui de l'heure de cours ; encore faut-il qu'elle soit bien située dans la semaine. Ainsi les « trous » dans l'emploi du temps sont-ils systématiquement dénoncés : « On déteste les "petits trous". On n'a pas le temps de sortir pour faire quelque chose. Tant qu'à faire, il vaut mieux des "vrais trous". »

Paroles de professeurs

Il est difficile de faire parler les enseignants de l'emploi du temps de leurs élèves. Ils ne semblent pas en avoir une perception très claire : « Le nombre total d'heures de cours des élèves de mes classes ? Je ne sais pas. » Quand on les interroge sur « leur » emploi du temps, les professeurs disent clairement, comme les élèves, qu'il y a de « bons » emplois du temps, comme il y en a des « mauvais » : « C'est scandaleux, j'ai toutes mes heures de 16 à 18 heures ! » Le seul point sur lequel se rencontrent, en s'opposant, élèves et professeurs sont les blocs de deux heures, les premiers se plaignant de devoir « écouter deux heures de suite sans sortir », les seconds appréciant de disposer d'une plage horaire suffisante pour organiser des devoirs en temps limité.

Globalement, et si l'on met à part quelques débats généraux, portant par exemple sur le samedi matin, l'emploi du temps des élèves ne concerne pas les professeurs. Cette remarque qui peut paraître banale est de grande portée. Elle permet de souligner que les débats sur l'emploi du temps des élèves opposent parfois ces derniers à la direction du lycée ;

mais, entre cette direction et les enseignants les débats et donc les éventuels conflits portent sur un autre temps. Le temps des enseignants n'est pas le temps des élèves.

Cependant l'introduction des modules, et plus récemment des TPE et de l'ECJS, font prendre conscience à certains professeurs des problèmes de l'aménagement du temps scolaire : « Il serait temps de laisser une véritable autonomie aux établissements ! Chez nous par exemple les modules, ça ne marche pas trop mal. On aurait pu nous laisser le temps d'en tirer les enseignements et transférer nos solutions aux autres activités en petits groupes. » Mais il ne faut pas généraliser. L'habitude d'obéir à des prescriptions nationales, rigoureusement calibrées, est parfaitement intériorisée ; les revendications d'autonomie sont rares. Pour les professeurs comme pour les élèves, l'emploi du temps est subi.

Du côté des équipes de direction

Dans des zones difficiles, on est parfois désabusé : « On dédouble parce qu'aucun professeur n'est capable de supporter plus de douze élèves. » Mais on rencontre aussi des directions volontaristes et triomphantes : « Notre nouvelle politique d'aménagement du temps scolaire est une réforme structurelle qui respecte les rythmes de l'adolescent. Elle inscrit le lycéen qui a souscrit au "contrat d'activité personnalisé" au cœur de la vie associative, » proclame la brochure de présentation d'un établissement privé sous contrat.

Certains proviseurs analysent la situation positivement et se félicitent des résultats de leurs efforts : « Si les élèves restent au lycée, c'est en raison de la qualité de la vie scolaire. » D'autres, inversement, sont pessimistes : « Les élèves n'ont plus envie de faire quoi que ce soit au lycée. » D'autres encore n'hésitent pas à déclarer : « Les emplois du temps sont faits pour les professeurs, pas pour les élèves. »

Mais tous insistent sur la complexité grandissante de la tâche : « Plus on avance, plus c'est compliqué et chaque réforme ajoute des difficultés. Les modules, l'aide individualisée, les TPE, l'ECJS, les options font que le groupe classe n'existe plus. » Le temps où l'on pouvait déterminer des profils de classe et concevoir des emplois du temps en fonction de ces profils est révolu. Désormais, il faut gérer des profils d'élèves : « Le recteur nous a demandé de ne pas faire de classes de moins de quinze élèves. Comment faire ? Par exemple la section européenne néerlandais se compose de sept élèves répartis dans six classes. Il a donc fallu aligner six classes pour sept élèves. » Un proviseur résume en ces termes l'impression qui se dégage des entretiens conduits dans les établissements observés : « Le lycée a su s'adapter aux nouveaux élèves mais pas les enseignants ni les enseignements. »

Au-delà des impressions

Ces choses vues, comme ces mots entendus, ne dessinent qu'une vision impressionniste de l'emploi du temps des élèves. Ces morceaux de réels permettent cependant d'ouvrir quelques pistes : la diversité des propos dit d'abord l'extrême diversité des situations. L'emploi du temps des élèves n'est pas construit, ni surtout vécu, de la même façon dans un lycée professionnel de banlieue et dans un lycée d'enseignement général d'un quartier aisé de grande ville. À l'intérieur d'un même établissement, l'appréhension de l'emploi du temps varie selon les séries considérées, mais aussi en fonction des acteurs : professeurs, direction, élèves, parents d'élèves qui n'ont pas la même vision d'un même emploi du temps.

Il ressort des impressions qui précèdent que les lycéens d'aujourd'hui peuvent vivre leur emploi du temps de deux façons bien distinctes : soit ils rejettent globalement le temps scolaire et n'ont qu'une hâte, fuir ailleurs dans un temps choisi, soit ils « habitent » réellement l'établissement, y vivent à la fois le temps scolaire traditionnel et un autre temps d'activités diverses, de recherches autonomes, de convivialité. Autrement dit, s'il existe encore des lycéens d'autrefois qui s'accommodent des rythmes scolaires traditionnels, plus nombreux sont les nouveaux lycéens qui supportent mal la rigidité et l'ennui. Dans certains établissements (sans doute une minorité), on a compris les besoins nouveaux des élèves ; dans les autres, on peine à mettre en place une nouvelle organisation du temps.

L'élaboration de l'emploi du temps

Le travail du proviseur adjoint

La tradition qui veut que le proviseur adjoint soit spécifiquement chargé de la confection de l'emploi du temps est très largement respectée. Les seules exceptions constatées sont rares, elles concernent quelques lycées professionnels où les chefs de travaux, parce qu'ils contrôlent l'occupation des ateliers, sont chargés de construire l'ensemble de l'emploi du temps.

La charge des proviseurs adjoints est lourde. La mise en œuvre commence en juillet, après les résultats du baccalauréat et la réinscription des élèves. Selon la taille et la complexité de l'établissement, trois à quatre semaines sont nécessaires. Puis, à la fin du mois d'août et au début de septembre, ce sont les derniers ajustements, imposés par les nominations tardives d'enseignants ou l'implantation de stagiaires. Dans quelques établissements les ajustements se font au coup par coup tout au long du mois de septembre. Dans d'autres, l'emploi du temps est considéré comme provisoire pendant deux à trois semaines puis globalement remanié.

Quelques proviseurs adjoints, anciens et expérimentés, fabriquent encore eux-mêmes, à la main, l'emploi du temps ; quelques-uns se disent déçus par les logiciels spécialisés qui ne permettraient pas de prendre en compte les innombrables paramètres. Mais, l'immense majorité des établissements utilise désormais l'informatique et les proviseurs adjoints en sont globalement satisfaits.

L'usage de l'informatique a souvent fait disparaître les deux grands tableaux de fiches de couleurs qui, sur les murs du bureau du proviseur adjoint, mettaient en parallèle emploi du temps des classes d'une part, occupation des salles d'autre part. Faut-il regretter la disparition de ces tableaux ? L'emploi du temps n'est plus visible dans sa totalité et certains professeurs se plaignent d'une opacité qu'ils prétendent volontairement organisée par l'équipe de direction. Mais dans les établissements qui ont réfléchi à la diffusion de l'information et qui ont les moyens de cette diffusion, l'emploi du temps peut être consulté sur écran, au CDI et dans la salle des professeurs. Dans un des établissements évalués, l'emploi du temps de chaque enseignant est affiché sur son casier : bel exemple de transparence que certains hésiteraient à généraliser. La transparence, en effet, selon les lieux et le style des équipes de direction, favorise les conflits en multipliant les comparaisons jalouses ou les efface parce qu'elle place chacun des acteurs en face des contraintes et des choix qui président à l'élaboration de l'emploi du temps.

Il ne fait aucun doute que les emplois du temps des classes et des professeurs devraient être connus de tous et plus facilement consultables.

Le rôle du conseil d'administration et de l'équipe de direction

Qui est consulté, en amont, sur la confection de l'emploi du temps ? Le conseil d'administration vote parfois une décision. Dans la totalité des cas, ces décisions portent sur un aménagement global de la semaine : suppression ou maintien du travail le samedi matin, fin des cours obligatoirement fixée à 17 heures, par exemple. Il est exceptionnel qu'une délibération du conseil d'administration soit consacrée aux options pédagogiques liées à l'emploi du temps. Les parents d'élèves ne sont jamais consultés si ce n'est dans le cadre du conseil d'administration. De même, les élèves ne sont jamais consultés ; le conseil des délégués pour la vie lycéenne ne joue aucun rôle en ce domaine. Les responsables de l'établissement écoutent parfois les parents ou les élèves quand ils revendiquent sur tel ou tel aspect de l'emploi du temps, mais cette écoute a lieu *a posteriori* ; l'emploi du temps ne fait jamais l'objet d'une concertation préalable.

L'équipe de direction elle-même est inégalement partie prenante. Le gestionnaire, qui maîtrise les horaires de la cantine et l'aménagement des salles, peut jouer un rôle de facilitation. Il n'est pas toujours suffisamment associé aux décisions et l'on relève parfois quelques tensions entre les logi-

ques gestionnaires et les logiques pédagogiques. Les conseillers principaux d'éducation sont également rarement consultés. Ainsi l'emploi du temps est essentiellement conçu comme la mise en place du temps de l'enseignement. Certes, on observe parfois l'aménagement de plages afin que, par exemple, les élèves de seconde disposent d'un temps spécifique au CDI, mais les heures de vie de classe n'ont pas toujours trouvé leur place dans l'emploi du temps ; la vie scolaire n'est présente que dans les interstices du temps scolaire. Enfin, le proviseur est, sur ce chantier, inégalement actif. La plus grande partie des chefs d'établissement ont conservé la prérogative, qui leur revient de droit, de définir les services des professeurs, mais rares sont ceux qui considèrent l'emploi du temps comme un outil dynamique permettant de faire vivre le projet d'établissement. Beaucoup d'entre eux insistent au contraire sur l'ampleur des contraintes locales qui, ajoutées aux prescriptions nationales, freinent les initiatives et empêchent la définition d'une politique visible.

L'élaboration de l'emploi du temps devrait mobiliser plus collectivement les organes délibératifs et l'équipe de direction et exprimer de façon visible le projet de l'établissement.

Les enseignants et l'élaboration de l'emploi du temps

Les enseignants sont, eux, toujours consultés et ils apparaissent comme les interlocuteurs majeurs du proviseur, pour la définition du service, et du proviseur adjoint pour la répartition des heures dans la semaine. Cependant, d'un établissement à l'autre, les modalités de la prise en compte des vœux des enseignants sont très différentes. Trois modèles existent et donnent un aperçu de l'influence des enseignants sur la confection de l'emploi du temps.

Dans le premier modèle, le chef d'établissement privilégie les relations individuelles entre lui-même et chaque enseignant. Dans ce cas, la classique fiche de vœux précise non seulement les souhaits concernant la répartition des heures de cours dans la semaine et donc les moments de liberté demandés, mais aussi les vœux portant sur la composition du service dû par l'enseignant : niveau(x) d'enseignement, séries, charges spécifiques (professeur principal, enseignement de l'éducation civique juridique et sociale, participation aux travaux personnels encadrés, etc.). Dans ce cas de figure, le chef d'établissement décide seul de la répartition des classes entre les professeurs. Les deux autres modèles proposent des schémas moins bilatéraux. Le chef d'établissement s'appuie alors sur les équipes disciplinaires. Certes, la fiche de vœux individuelle est toujours renseignée par chaque enseignant mais la composition des services, voire l'attribution des heures d'ECJS ou de TPE font l'objet d'une concertation avec l'équipe des enseignants de chaque discipline. Cette concertation peut prendre deux formes. Dans certains établissements, on a le senti-

ment que le proviseur se décharge de ses prérogatives au profit des coordonnateurs de chaque discipline, qui, en accord avec leurs collègues, proposent la composition des services. Les coordonnateurs, dont la désignation est le fruit d'un compromis entre la volonté du chef d'établissement et les vœux des groupes disciplinaires, représentent alors un véritable pouvoir. Dans un troisième modèle, le plus équilibré, le proviseur organise par l'intermédiaire des coordonnateurs la concertation et le dialogue avec les enseignants, sans pour autant renoncer à ses prérogatives essentielles ; ainsi peut-il éviter les rentes de situation, reconduites d'année en année, et inversement l'abandon au dernier arrivé, voire au jeune stagiaire, du service réputé le plus difficile de l'établissement.

Cependant, quel que soit le modèle, les chefs d'établissement veillent à satisfaire les vœux individuels des professeurs, ou tout au moins le premier d'entre eux. On peut comprendre cette stratégie : les proviseurs estiment que la satisfaction des professeurs est indispensable à la bonne marche du lycée. Certaines attitudes sont cependant révélatrices de tensions exacerbées : dans tel établissement les professeurs se réunissent à plusieurs reprises en assemblée générale dans la première quinzaine de la rentrée afin de vérifier collectivement que personne n'est brimé ou favorisé par l'emploi du temps et ses modifications de dernière minute. Dans tous les cas, et même quand les proviseurs recourent à la concertation avec les équipes disciplinaires par l'intermédiaire des coordonnateurs, il manque une vision d'ensemble des finalités pédagogiques de l'emploi du temps. On peut donc regretter que les équipes de direction ne s'appuient pas davantage sur les coordonnateurs collectivement réunis. Les récentes réformes des lycées introduisent en effet des innovations qui ne relèvent plus uniquement d'un temps scolaire réparti en heures d'enseignement, et qui nécessitent une approche transversale. Une approche plus globale, enfin, permettrait peut-être aux professeurs de ne plus envisager les questions d'emploi du temps comme relevant exclusivement de l'aménagement de leur temps personnel.

Autrement dit, il serait indispensable de faire percevoir à l'ensemble des acteurs de l'établissement comment se posent les problèmes de l'organisation du temps des élèves et comment ces derniers vivent ce temps. Dans la panoplie des instances du lycée, il manque peut-être un conseil à finalité pédagogique. Il est urgent qu'il soit institué, comme le prévoit le récent protocole d'accord entre les ministres et des représentants des chefs d'établissement.

L'emploi du temps : description

Les diversités de l'offre

D'un établissement à l'autre, les situations peuvent donc être très différentes. Certaines variations vont de soi : celles qui tiennent à la nature de l'éta-

blissement ou à sa situation géographique, à l'existence d'un internat ou à la nécessité de prendre en compte la durée et les horaires des transports scolaires. Plus étonnante est la diversité constatée au sein d'un même établissement, d'une série à l'autre et à l'intérieur même d'une série. En ne prenant que le seul exemple de l'offre faite aux élèves en langues vivantes, on a pu remarquer qu'un élève de seconde d'un grand lycée méditerranéen doit choisir entre trois langues vivantes 1 (anglais, allemand, russe), cinq langues vivantes 2 (anglais, allemand, espagnol, italien, russe). Il n'est pas impossible qu'il choisisse en outre une troisième langue vivante, ici italien ou russe, et qu'il décide de faire du grec, du latin et même du « latin grand débutant ». Autre exemple : dans une première littéraire d'un autre lycée, les élèves doivent choisir trois possibilités sur neuf offertes dans les « enseignements obligatoires », une possibilité sur quatorze offertes pour les « options obligatoires », une possibilité sur dix offertes pour les « options facultatives ». Une simple multiplication permet de mesurer le nombre des combinaisons possibles : dans certains établissements, plus de deux cents pour un niveau donné.

À un tel niveau de complexité, qui peut lire un emploi du temps ? D'autant plus que les documents disponibles concernent toujours l'emploi du temps de la classe et que ce document est une fiction qui additionne ou juxtapose toutes les options possibles. Il a fallu pour cette enquête reconstituer, souvent malaisément, les emplois du temps réels d'un certain nombre d'élèves. La complexité n'est pas seulement un effet de la diversité de l'offre, elle tient aussi à la multiplication des séances organisées en petits groupes, d'autant plus nombreuses qu'aux options et aux traditionnels dédoublements s'ajoutent, depuis plusieurs années déjà, les modules et, plus récemment, l'ECJS et les TPE. En conséquence, il n'est pas rare que, dans une classe donnée, les heures en classe entière soient moins nombreuses que les heures en petits groupes. Aujourd'hui, un élève de seconde générale et technologique n'a cours en classe entière que 16 heures 30 par semaine sur les 23 heures de tronc commun. Cette tendance pèse très lourdement sur les emplois du temps puisque avec un même nombre global d'élèves un plus grand nombre de salles est indispensable. L'architecture des lycées est elle-même assez peu adaptée à ces nouveautés : sauf exception les salles pour les petits groupes sont rares, les salles modulables exceptionnelles.

Les conséquences de cette situation ne sont pas seulement matérielles : la multiplicité des choix, surtout dans les séries d'enseignement général, provoque donc, d'une part, l'éclatement du groupe classe. Cette fréquence accrue de la division en groupes explique, d'autre part, l'abondance des « heures de quinzaine » : pour un élève donné, certains enseignements ont lieu une semaine sur deux. Les usagers eux-mêmes ont quelque mal à s'y retrouver, à ne pas mélanger les semaines A avec les semaines B, à se souvenir de leur appartenance au groupe 1 ou au groupe 2. Les évaluateurs n'ont pas rencontré d'élèves capables de faire le décompte

exact de leurs heures de cours hebdomadaires. Chaque année, ceux qui entrent en classe de seconde ont besoin de plusieurs semaines pour s'approprier leur emploi du temps. Cette surabondance de l'offre et l'éclatement du groupe classe qui en découle sont d'autant plus manifestes dans les lycées de grande taille, et plus évidents dans les établissements dits de « centre ville » pour les élèves des séries d'enseignement général que pour les élèves des lycées professionnels qui, eux, disposent d'une palette beaucoup plus restreinte d'options et dont les emplois du temps sont généralement plus simples à lire.

L'emploi du temps des élèves est introuvable

L'informatique ne permet pas de passer du tableau présentant l'emploi du temps global d'une classe aux emplois du temps réels de chaque élève de cette classe, telle est la réponse qui a été donnée dans tous les établissements visités. Il faut donc effectuer des recherches et des calculs pour établir, par exemple, l'emploi du temps de l'élève du lycée le plus chargé en heures de cours et, en regard, celui dont l'emploi du temps serait le plus léger. Certes, quelques proviseurs adjoints ont su extraire de leur ordinateur des données qui, en apparence tout au moins, répondaient aux demandes des évaluateurs mais on a le sentiment que ces indications sont théoriques. Étrangement, seule l'offre proposée par les établissements est apparente ; l'élève, dans son individualité, dans sa réalité quotidienne, dans son emploi du temps personnel, est introuvable.

La possibilité de composer son temps scolaire comme un menu à la carte entraîne de considérables disparités. Ainsi, en lycée d'enseignement général, l'emploi du temps de chaque élève devrait se situer à l'intérieur d'une fourchette dont l'amplitude varie entre 25,5 heures et 35 heures. Dans une même série, et donc sans doute dans une même classe, l'écart entre l'élève le moins chargé et l'élève le plus chargé est de 5 à 7 heures. Cet écart, qui ne prend pas en compte les cas extrêmes, représente cependant, sur cinq jours, l'équivalent d'une journée de travail au lycée en plus ou en moins. En lycée professionnel, la variation dépend plus des séries et des temps d'atelier. L'offre est moins abondante et donc l'amplitude moindre, entre 30 et 35 heures le plus souvent.

On comprend que, dans ces conditions, il soit malaisé de concevoir globalement le temps de l'élève dans sa diversité. Comment, en particulier, envisager une réelle « vie scolaire » ? La complexité de l'offre empêche toute gestion globale de l'emploi du temps des élèves.

L'emploi du temps au fil des jours et de la semaine

Le temps de l'élève, ou plutôt les multiples choix qui lui sont proposés et à partir desquels il compose le menu qui constitue son emploi du temps, doit nécessairement s'inscrire dans le temps de l'établissement. Les lycées, en effet, disposent d'un nombre réel d'heures disponibles qui ne sont pas extensibles indéfiniment. Pour ce qui est du déroulement de la journée et de la semaine des lycéens, l'observation de l'échantillon retenu cette année confirme ce que l'inspection générale avait noté en 1996-1997 dans son rapport *L'accueil des élèves dans les établissements* et qui portait sur plus de cent lycées de cinq académies.

La première variable tient aux transports scolaires utilisés par plus de la moitié des élèves des lycées d'enseignement général et technologique (55 %) et des lycées professionnels (58 %). Les contraintes des transports scolaires pèsent sur les horaires de début et de fin des cours et expliquent sans doute en partie les variations d'amplitude dans les journées des lycéens : entre 8 heures et 8 heures 30 le matin, entre 17 heures et 18 heures le soir, la fin des cours apparaissant plus tardive en enseignement général qu'en lycée professionnel. Ainsi, chaque jour de la semaine, si l'on excepte le cas particulier du mercredi et du samedi, le volume d'heures disponibles varie entre 8 et 10. À ce temps théoriquement utilisable, il faut retrancher la durée de la pause de midi qui, quelle que soit son organisation, est brève : entre 1 heure et 1 heure 30.

Ainsi les établissements disposent de quatre jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi) pendant lesquels le nombre d'heures effectivement « utilisables » varie entre 7 et 9, auxquelles s'ajoutent 4 heures pour le mercredi matin et, de manière moins générale, 4 heures également pour le samedi matin, soit au total, entre 32 et 44 heures par semaine. Si l'on rapporte ces données aux horaires des élèves, qui dépassent souvent 30 heures hebdomadaires, on constate que pour de nombreux lycées les marges de manœuvre sont minces et que la réalisation de l'emploi du temps devient de plus en plus problématique.

Deux possibilités permettent de se donner quelque latitude : de nombreux établissements, qui disposent d'un self-service et peuvent étaler sur plusieurs plages horaires le temps du déjeuner, choisissent de placer les heures d'enseignement en continu de 8 heures à 18 heures, la pause du déjeuner étant située à des moments différents selon les classes et surtout selon les options de chaque élève. Techniquement, l'intérêt d'un tel système est évident : il permet un usage optimal des salles et des créneaux horaires, mais il exclut de faire de la pause du déjeuner un temps de détente commun à tous les élèves et à tous les personnels de l'établissement. L'autre variable importante concerne le samedi matin : se priver de cette matinée de travail, c'est se priver de 10 % du temps disponible.

Un certain type de fonctionnement a pu être identifié dans des établissements où l'on concentre au maximum les heures de cours au sein

d'un emploi du temps resserré, pour satisfaire les familles, parfois les professeurs, mais aussi parce que la présence d'un internat incite à libérer le samedi matin, ou parce que la durée des transports scolaires invite à commencer plus tard le matin et à finir plus tôt le soir. Il ne reste alors guère de possibilités pour de réels choix pédagogiques, le temps scolaire se réduisant pratiquement aux heures officielles d'enseignement. Dans certains cas, ce souci de resserrement du temps scolaire conduit à une surenchère : le samedi étant libéré, la pression en faveur d'un week-end allongé prend désormais pour cible le vendredi après-midi, voire les premières heures du lundi matin. C'est là un modèle plus fréquent dans les lycées professionnels que dans les lycées d'enseignement général : les évaluateurs ont pu constater que des élèves de LP sont absents de chez eux pendant parfois plus de douze heures, entre le départ du car de ramassage vers 7 heures du matin jusqu'au retour vers 19 heures. La journée de travail au lycée atteint alors 8 à 9 heures avec des blocs de travail en atelier avec le même enseignant qui peuvent aller jusqu'à deux fois quatre heures dans la même journée. Il est vrai que ces élèves sont libres à partir du vendredi vers 14 ou 15 heures jusqu'au lundi matin à 9 heures. Ce temps hors du lycée est alors pour eux un temps exclusivement réservé aux loisirs ou aux « jobs » de lycéens et ils ne peuvent imaginer qu'un quelconque travail personnel à réaliser à la maison leur soit demandé, pas plus d'ailleurs que lors d'éventuelles heures de battement au lycée. Le temps scolaire, défini par les heures de présence effective au lycée, est considéré comme le seul temps de travail.

Les lycées professionnels ont d'autres caractères spécifiques : lors de la construction de l'emploi du temps l'enseignement général passe toujours après le professionnel, cette situation subalterne, souvent justifiée par les exigences d'utilisation des ateliers ou des salles spécialisées, expliquant que l'enseignement général est bien souvent placé dans les « trous » de l'emploi du temps. Dans les lycées professionnels, également, on observe des emplois du temps d'enseignants souvent plus compacts que dans les lycées d'enseignement général : il n'est pas exceptionnel par exemple que le service d'un enseignant tienne tout entier sur deux jours et demi consécutifs.

Un autre modèle n'est réalisable que si les conditions, et en particulier les locaux, sont propices à une mise en œuvre méditée de l'emploi du temps : alors l'équipe de direction peut choisir de ménager du temps pour le centre de documentation et d'information, pour l'heure de vie de classe, elle peut dégager une heure commune « banalisée » pendant laquelle les rencontres formelles et informelles sont possibles ; elle peut réfléchir aussi aux heures de « temps libre » et ménager des possibilités de travail autonome dans de petites salles. Il y a alors une appréhension globale du temps des élèves et non une simple répartition d'heures de cours.

Un nouveau temps scolaire ?

Depuis les années 1970 et les tentatives pour dégager 10 % du temps scolaire afin de « travailler autrement », les essais ont été nombreux pour inciter à utiliser le temps scolaire dans un contexte autre que les 55 minutes consacrées exclusivement à une discipline pour un groupe d'élèves déterminé. Parmi les lycées visités cette année dans le cadre de l'enquête, il est révélateur qu'il ne s'en soit trouvé qu'un – un lycée privé – dont l'organisation repose sur un réaménagement horaire réduisant la séquence d'enseignement de 55 à 50 minutes, avec capitalisation et affectation du temps ainsi dégagé à de l'aide personnalisée en libre-service et des ateliers ou activités périscolaires diverses.

Avec l'éducation civique juridique et sociale, un nouveau pas est franchi puisque l'horaire prévu n'est pas affecté à une discipline et qu'il peut même être partagé entre plusieurs enseignants ; cet enseignement, d'autre part, n'est pas nécessairement hebdomadaire mais peut être globalisé. De même une assez grande liberté est laissée aux établissements pour mettre en place l'aide individualisée et l'heure de vie de classe. Enfin, les travaux personnels encadrés, obligatoires en classe de première depuis la rentrée 2000, facultatifs en terminale à partir de la rentrée 2001, et les projets professionnels à caractère pluridisciplinaire en lycée professionnel vont encore plus loin dans cette incitation à déstructurer le temps scolaire traditionnel : l'horaire attribué peut en effet être librement partagé et utilisé ; il ne concerne pas nécessairement l'ensemble d'une classe ou même d'un groupe. Les élèves sont invités à travailler avec les camarades de leur choix, sur un thème qu'ils ont choisi, dans un lieu qui n'est pas nécessairement la salle de classe et dans un temps, enfin, qui n'est pas le temps scolaire figé par l'emploi officiel du temps. Comment ces innovations ont-elles été introduites dans les emplois du temps ? Transforment-elles la façon dont les élèves perçoivent et vivent leur temps au lycée ?

Les expériences étant récentes, on se gardera de répondre à ces questions de façon définitive. On a surtout pu observer que les conditions matérielles (locaux mal adaptés, notamment) sont souvent jugées peu favorables et invoquées au premier rang des difficultés et obstacles rencontrés dans les établissements. Il apparaît surtout que l'enjeu de ces réformes sur le temps des élèves n'a pas toujours été suffisamment expliqué et force est de constater que, dans la plupart des exemples observés, on a fini par adopter les solutions les plus frileuses, celles qui réduisent une innovation à un schéma déjà éprouvé. Comment comprendre autrement, par exemple, ce couplage presque systématique de l'ECJS avec les modules d'histoire et de géographie en seconde, couplage qui permet subrepticement de renforcer les bonnes vieilles habitudes, l'histoire s'appropriant alors le temps de l'ECJS ? Comment comprendre que ce même enseignement d'ECJS ait été presque toujours construit comme une heure de quinzaine, le groupe 1 alternant avec le groupe 2, alors même

que les instructions officielles recommandaient de prévoir deux heures mensuelles, pour permettre l'organisation du débat argumenté préconisé par les textes ? Comment comprendre enfin que le temps à impartir ne soit pratiquement jamais partagé entre plusieurs enseignants ? Même constat pour l'heure de vie de classe, qui n'est pas toujours inscrite dans l'emploi du temps, ou pour les heures d'aide individualisée, bien souvent conçues sur le modèle du cours destiné à la classe entière.

Tout en constatant un peu plus d'imagination dans la mise en place des TPE et des PPCP, les enquêteurs n'ont rencontré que dans un seul des établissements de l'échantillon observé une globalisation annuelle de l'horaire. Rares sont les lycées où les TPE ont été organisés en concertation avec les documentalistes, alors même que les CDI devenaient un lieu majeur de cette innovation. La crainte de ne pas savoir où étaient les élèves, l'incapacité à raisonner hors des cadres éprouvés de la salle de classe et d'un horaire régulier revenant semaine après semaine ont souvent paralysé, aussi bien les équipes de direction que les équipes enseignantes.

L'observation de l'évolution des modules, leur absorption dans le train-train habituel de l'enseignement des disciplines, peut faire craindre que tous les espoirs mis dans l'ECJS et les TPE ne fassent long feu. Certes, l'expérience n'est pas encore stabilisée, le temps est naturellement celui des tâtonnements. Comment cependant ne pas s'inquiéter du discours tenu par certains élèves : « Les TPE, c'est du temps perdu, cela nous empêche de préparer le baccalauréat. » Une telle réaction ne remet-elle pas en cause la stratégie du contournement, qui a été mise en œuvre dans la réforme des lycées ? Certes, les heures traditionnelles sont progressivement réduites pour laisser place aux innovations mais, intactes dans leur légitimité, elles sont une référence d'autant moins entamée qu'elles constituent toujours la base du calcul des obligations de service des professeurs. Ainsi, pour de nombreux enseignants et pour beaucoup d'élèves, le seul véritable temps reste-t-il le bon vieux temps des disciplines, balisé par les sacro-saintes 55 minutes de « cours ». Une autre stratégie, plus radicale peut-être, mais sûrement plus efficace aurait cherché à transformer les disciplines et leur temps traditionnel de l'intérieur et non à leur périphérie. Alors que les réformes supposaient une autre manière de se saisir du temps scolaire, dans les établissements, elles sont avant tout perçues comme une aggravation de la complexité existante.

Deux conclusions étroitement liées l'une à l'autre

Les établissements apparaissent encore peu préparés à concevoir de manière globale et inventive le temps des élèves au lycée. Dans leur immense majorité, les équipes de direction reproduisent fidèlement les normes nationales

sauf, paradoxalement, quand les prescriptions qui viennent du ministère exigent quelque peu d'imagination. Les rapporteurs constatent par ailleurs l'absence de toute réflexion académique portant sur le temps scolaire. Les projets d'établissement eux-mêmes sont pratiquement toujours muets sur ce thème.

La seule manière de faire évoluer le problème serait sans doute de remettre en cause la structure classique du temps scolaire consacré à l'enseignement des disciplines : annualisation, crédits horaires globalisés sur un cycle, remise en cause des séquences de 55 minutes.

Mais cette orientation ne peut être mise en œuvre que si un peu plus de simplicité accompagne, dans les prescriptions nationales, les incitations à une plus grande autonomie. Dans les lycées, l'offre est telle, les possibilités de choix si nombreuses qu'il est pratiquement impossible de dessiner un projet pédagogique cohérent. Aujourd'hui, les établissements se contentent de permettre à chacun l'accès à la totalité des possibilités offertes par le menu. Cette surabondance des options accroît l'individualisme et le « zapping », elle donne une prime aux plus habiles. Elle ne permet pas de répondre aux nouveaux besoins des élèves et de construire avec eux une nouvelle approche du temps scolaire.

L'orientation vers le lycée professionnel

La scolarisation au lycée professionnel

En abordant le thème qui leur était confié, les auteurs du présent rapport ont pris d'emblée la mesure de la complexité et de la délicatesse de la tâche qui leur incombait. Quelles que soient les évolutions annuelles des effectifs, il est, en effet, impératif de faire évoluer profondément l'enseignement professionnel soumis aux multiples incertitudes qui pèsent sur le monde du travail, et d'agir pour modifier les attitudes qui se rapportent à l'orientation vers le lycée professionnel. L'enjeu est évidemment d'importance tant sur le plan économique que sur le plan social. Il ne l'est pas moins dans l'ordre du scolaire puisque les lycées professionnels accueillent aujourd'hui près de 700 000 élèves.

En matière d'orientation ou d'analyse de l'enseignement professionnel, les points de vue et les expertises sont multiples. Il s'agit de faits sociaux, fortement marqués par les valeurs dominantes de notre société et leur mutation, qui doivent être abordés sous différents aspects : technique, administratif, historique, social, sociologique, économique et politique. Les rapporteurs ont constamment gardé à l'esprit cette interdépendance des différentes approches mais ils reconnaissent qu'ayant pris la mesure de cette complexité, ils ne disposaient ni de la distance, ni des moyens pour en réaliser « l'intégration réflexive », selon l'expression d'Edgar Morin. Le choix de la restriction s'est imposé, dès lors qu'il s'agissait de faire prévaloir l'objectif de remettre un rapport fonctionnel. De la même façon, s'il est vrai, comme le dit Montaigne, que chaque individu « porte en soi la forme entière de l'humaine condition », le contenu de ce rapport inclut aussi une part introspective forte.

Remarques préliminaires

Les pratiques actuelles d'orientation et d'affectation en lycée professionnel conduisent à accueillir dans les mêmes filières et dans les mêmes divisions, des élèves qui veulent acquérir une formation de niveau IV (ou davantage) en s'inscrivant dans des parcours balisés sur deux années et d'autres qui n'ont aucune attente vis-à-vis de ces mêmes parcours. Ce constat généralisé traduit non seulement une forme de dysfonctionnement des dispositifs ¹, mais aussi la complexité de la gestion d'élèves qui, précisément en raison de leur fragilité, de leurs ruptures avec les valeurs de l'École, de leurs conditions de vie personnelle, ne parviennent pas à installer un projet d'avenir prenant appui sur un système scolaire dans lequel ils n'ont pas trouvé leur place. La conclusion d'un rapport remis, en 1993, au recteur de l'académie de Créteil concernant l'admission et la scolarisation dans la voie professionnelle des lycées reste d'actualité : « Quel défi à relever pour les établissements afin que l'orientation en lycée professionnel constitue une chance pour les élèves et non un moyen commode d'éjection, à travers tout un dispositif d'orientation prenant en compte les capacités réelles (le niveau), la motivation (le projet personnel) et la connaissance de la formation ! Une orientation vers le lycée professionnel qui ignore les formations et les professions auxquelles il prépare n'a qu'un sens : l'exclusion de l'enseignement général. À l'échec s'ajoute l'absence de motivation. »

La scolarisation en lycée professionnel peut ouvrir sur l'examen de l'ensemble des variables qui déterminent le fonctionnement des établissements, leur force et leur faiblesse, leur capacité à accomplir leur mission de service public d'éducation. D'autres regards ont été portés par l'inspection générale notamment sur certains de ces aspects : l'affectation, le PPCP, etc. Si les rapporteurs se sont surtout attachés à l'examen des conditions de définition de l'offre de formation au lycée professionnel et de son utilisation dans les académies, ils ont relevé, ici ou là, des traits forts du fonctionnement (ou dysfonctionnement) des établissements, susceptibles de motiver une action corrective indispensable.

L'analyse restituée principalement fondée sur l'écoute des acteurs et l'étude de leurs discours, l'examen de données académiques et nationales, l'observation des lieux d'information et d'enseignement, est modérément numérique (d'autres travaux et indicateurs fournissent les éléments utiles à l'analyse et à la décision). Le propos des rapporteurs ne revendique aucune préoccupation d'exhaustivité ou d'impartialité, pas plus qu'il ne pose de jugement sur les politiques développées, les initiatives abouties ou les pratiques dans l'enseignement professionnel. Le rapport s'articule en trois parties distinctes :

- un exposé des problématiques soulevées par le thème, dans une restriction qui caractérise la question de l'orientation au lycée professionnel, sa place et son rôle dans le paysage éducatif national ;
- un relevé des principaux constats tirés des observations et investigations académiques susceptibles d'étayer des lignes directrices pour l'action ;
- une série de propositions ordonnées destinées à soutenir l'installation de l'orientation vers la voie professionnelle dans une logique de qualité.

La présentation effectuée ci-après ne rend compte que des constats réalisés dans les académies et des axes des propositions, la partie traitant des problématiques en raison de sa densité n'est pas ici abordée, les lecteurs intéressés sont invités à consulter le rapport complet ¹.

Méthodologie

Ce rapport prend appui sur un relevé d'observations et sur des analyses des politiques rectorales dans six académies témoins (Toulouse, Montpellier, Nancy-Metz, Rennes, Lille et Créteil), renforcés par de nombreux éléments collectés dans le cadre des diverses missions ordinaires ou ponctuelles des rapporteurs.

Ils ont entendu les recteurs et leurs collaborateurs, rencontré et débattu avec les différents acteurs : élèves, parents, professeurs, conseillers d'orientation-psychologues, chefs d'établissement, représentants du monde économique et des professions, enseignants-chercheurs spécialistes. Partout, ils ont perçu une intense préoccupation autour du lycée professionnel, souvent une passion militante pour un ordre d'enseignement à part, parfois une certaine condescendance vis-à-vis du lycée des « socialement dominés », et, dans la diversité des cultures et des traditions, une forte revendication d'implication dans toute action réaliste pour faire avancer la voie des métiers.

Les éléments de constat

Dans cette partie, les auteurs du rapport se sont donné pour tâche de rendre compte des principaux constats tirés des observations et investigations académiques susceptibles d'étayer des lignes directrices pour l'action.

1. Rapport n° 2002-003, janvier 2002.

L'évolution des effectifs constitue le premier élément de constat que les rapporteurs ont souhaité synthétiser. Ils observent ensuite comment « l'orientation » est gérée et perçue en académie, puis analysent les spécificités du lycée professionnel.

Regards sur l'évolution des effectifs

La baisse des effectifs des classes du second degré, amorcée en 1994, s'est poursuivie à la rentrée 2001 (-0,4 %), mais à un niveau moindre que celle enregistrée en 2000 (-0,9 %). La raison principale de ce palier réside dans un ralentissement très significatif de l'érosion des effectifs du second cycle professionnel : -0,8 % à la rentrée 2001, contre -4,5 % à la rentrée 2000. Les dispositions arrêtées au cours du printemps 2001 ont produit des effets.

Un retournement de tendance inégal selon les niveaux

■ *Certificat d'aptitude professionnelle*

Dans le secteur des services, plus de 34 000 élèves (28 000 filles et 6 500 garçons) ont été accueillis lors la rentrée 2001. La croissance régulière des effectifs (+55 %, en sept ans) est assurée par les filles (+70 %, contre 45 % pour les garçons) notamment dans les spécialités comme celles de la vente, de l'hôtellerie-restauration, et des carrières sanitaires et sociales.

Dans le secteur de la production, 43 000 élèves ont été accueillis dont 31 500 garçons dont le nombre baisse régulièrement (-24 % sur la même période de sept ans), la part des filles, relativement importante ¹, se maintenant (+1 %).

■ *Brevet d'enseignement professionnel*

À la rentrée 2001, les effectifs se sont accrus de 1 800 élèves, hausse qui contraste avec les baisses antérieures : -6 000 élèves en 1999, -10 000 élèves en 2000. Le taux de passage de troisième générale en seconde professionnelle progresse et dépasse les 21 %.

Dans le secteur de la production, la part des filles, environ 16 000 jeunes filles accueillies dans les différentes spécialités, représente moins de 10 % et continue de diminuer. De même, dans les spécialités des services, les effectifs des garçons baissent de manière continue depuis 1996.

■ *Première professionnelle*

En première professionnelle, la baisse des effectifs se poursuit : -1,3 % en 2000, -1,5 %, à cette rentrée, soit un millier d'élèves par année ; cependant, le taux de passage de terminale BEP en première professionnelle poursuit sa

1. Qui s'explique notamment par leur présence dans les formations des spécialités pluritechnologiques matériaux souples et habillement.

progression régulière : de 35,1 % en 2000, il passe, à cette rentrée, à 36,8 %, (alors que ce taux en première d'adaptation de 12,8 % reste à son niveau de la rentrée 2000 ; cela entretient les interrogations au sujet de cette classe passerelle).

■ *En baccalauréat professionnel*

Les effectifs des baccalauréats professionnels du secteur de la production et la proportion des filles restent stables : respectivement, 65 000 élèves et 8,7 %. Dans le domaine des services, les effectifs progressent (+ 16 % sur les sept dernières années, soit plus de 100 000 élèves accueillis). La progression des garçons est cependant moindre que celle des filles dont la part est passée de 79,5 % à 81,3 % sur cette période.

Des situations académiques très variées

L'étude de l'évolution des effectifs révèle des tendances académiques contrastées, comme par exemple : une progression parallèle enregistrée en BEP et en baccalauréat professionnel, une progression des effectifs en baccalauréat professionnel dans le secteur des services et une baisse (ou une stabilité) dans le secteur de la production, etc.

De même, le poids relatif du second cycle professionnel dans les effectifs du second cycle est très variable : par exemple, en 2000, il s'échelonne de 39,4 % dans l'académie de Lille à 26,9 % dans l'académie de Rennes. Il faut y voir l'effet de la place et de la valeur que l'on attache à l'enseignement technique et professionnel : dans un cas, dans une région au riche passé industriel, la perception de cet enseignement est positive, dans l'autre cas, ce moindre attrait traduit l'effet de la culture dominante, qui voit la réussite scolaire passer d'abord par la voie du cursus général.

Il est significatif aussi de relever l'extrême diversité de la place occupée par les filles dans les formations de la production (en baccalauréat professionnel, par exemple, cette part varie de 4,7 % à Créteil à 11,8 % à Montpellier), ou de la proportion de garçons dans les formations tertiaires de baccalauréat professionnel qui est, elle aussi, fort diverse (33,8 % à Créteil, 25 % à Lille).

L'ensemble de ces observations indique bien la complexité de l'enseignement professionnel ; plus que les autres types d'enseignement, il demande un regard au plus près du terrain ; le poids de l'identité régionale illustre bien cet impératif.

En académie

Un relais fidèle des orientations nationales

■ *Des projets académiques conformes aux objectifs nationaux*

Les thèmes académiques reprennent les orientations nationales autour de la contribution actuelle de l'enseignement professionnel à l'effort d'éducation et de socialisation des jeunes qui s'y engagent. Cette approche, qui précède la question, pourtant fondamentale, du rapport qu'entretient le dispositif de formation initiale (et continue) avec la situation de l'emploi, est cependant moins vraie dans quelques académies, notamment, lorsque l'entrée en lycée professionnel constitue une voie naturelle de scolarisation, en phase avec les représentations des jeunes et celles de leurs parents, ce choix étant alors considéré comme adapté à un projet réel de vie préservant, en particulier, de la rupture du lien social.

Les objectifs du projet national de la voie des métiers – assurer un diplôme professionnalisant à tous les niveaux de sortie du système éducatif, du secondaire au supérieur ; garantir le droit à la formation tout au long de la vie en articulant formation initiale de haut niveau, formation continue et validation des acquis de l'expérience ; structurer un maillage territorial garantissant une offre de formation claire et cohérente au service de la formation de tous et du développement économique, ainsi que la proposition d'un droit d'accès à une information et des conseils de qualité sur l'offre de formation dans toute l'Europe (mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie) – s'expriment dans des projets académiques conformes aux objectifs nationaux, dans lesquels on peut lire les formules suivantes :

- « réussir l'orientation [en agissant] à la fois sur les déterminants socioculturels et sur les déterminants scolaires qui pèsent sur les choix des jeunes » ;
- ou bien, « cette ambition de maîtrise de l'offre de formation doit être accompagnée d'un important travail d'éducation à l'orientation afin que chaque jeune trouve une voie de formation susceptible de le conduire vers une insertion sociale et professionnelle positive » ;
- ou encore, « poursuivre le développement raisonné et la mise en cohérence de la carte des formations (CAP, BEP, Bac pro., BTS, DUT, etc.) afin d'améliorer l'offre fournie aux élèves et aux adultes. Informer sur les formations et les métiers : les élèves, les professeurs de collège, les jeunes filles sur la diversification des choix, afin d'aider les jeunes dans leur choix et d'assurer l'utilisation optimum des capacités d'accueil. »

■ *Des similitudes dans les moyens de la mise en œuvre*

Dans toutes les académies, la mise en œuvre de ces objectifs est pour l'essentiel assurée par deux services : la délégation académique à l'enseignement technique (DAET) et le service académique d'information et d'orientation (SAIO). Dans la grande majorité des cas, des informations sont coproduites

et coexploitées, les valeurs et les discours convergent, les dispositifs d'action sont coordonnés.

La DAET tend à privilégier l'axe « formation », sa valorisation au travers du développement de partenariats avec les branches professionnelles et les entreprises, le développement d'une orientation plus qualitative dans la voie professionnelle. L'approche du pilotage est globale, principalement par les structures. Elle s'applique notamment aux études d'opportunité d'évolution de la carte des formations. La position de la DAET intègre la multiplicité des voies de formation dans l'enseignement professionnel, dont les dispositifs particuliers : BEP en 1 an, classe d'orientation après le cycle central du collège, formation complémentaire d'initiative locale (FCIL), etc.

Généralement, le SAIO tend à privilégier l'axe « gestion des flux », la recherche d'une solution pour tous les élèves, le plein-emploi des structures existantes et contribue à l'aménagement des dispositifs et passerelles. L'approche du pilotage est également globale, principalement par les procédures, la production et la diffusion d'une information – rassemblée par les services d'orientation : centres d'information et d'orientation (CIO), services départementaux et académiques – souvent très élaborée et fournissant indicateurs, grilles de lecture des situations et tendances constatées.

Un élément important de différence tient à la qualité très inégale des services statistiques et à l'existence ou non d'une division structurée des études, de l'évaluation et de la prospective, ou de son équivalent. Cette division lorsqu'elle existe, fournit un apport logistique majeur, non seulement pour rassembler, produire, adapter et faire évoluer un ensemble de données structurées et pertinentes à disposition des différentes catégories d'acteurs, mais aussi pour sensibiliser et accompagner dans l'exploitation des informations utiles à la préparation des décisions. Cette direction permet aux différents niveaux de décision de disposer d'un matériau informationnel stabilisé, signifiant, accessible en mode interactif sur le réseau académique et susceptible de fonder une politique managériale de responsabilité et d'adhésion au projet académique. Elle évite la constitution de bases d'informations disparates, touffues, dont l'exploitation, en termes opérationnels, a dans certaines académies interrogé la mission.

C'est au-delà de cette première approche que peut se trouver la diversité de réflexion et d'action des académies et notamment dans le cadre d'autres phases importantes de la préparation de rentrée : la préparation de l'orientation et l'évolution de la carte des formations.

Des situations très inégales face à l'orientation

S'il n'est pas douteux que l'orientation des élèves constitue pour la plupart des membres des équipes éducatives une réelle préoccupation, tous, cependant, sont loin de mettre derrière le mot orientation le même

contenu, le même concept, les mêmes obligations et parfois les mêmes objectifs.

■ *Au collège : un fort « effet établissement »*

De fortes hiérarchisations existent dans la représentation des élèves de collège entre les différentes spécialités proposées par le lycée professionnel. Formées à partir d'un faisceau d'informations, d'indices, de constructions imaginées, de perceptions, etc., ces représentations peuvent être élucidées, infléchies ou modifiées suite aux actions du dispositif d'orientation de l'établissement.

La localisation du collège, le profil scolaire de la classe influencent considérablement ces perceptions qui peuvent se révéler complètement anti-nomiques. La réflexion sur l'orientation peut être de nature exclusivement scolaire, fondée sur les résultats obtenus dès la fin du premier trimestre et alimentée par le repérage des établissements, des options de seconde, des langues vivantes, les plus à même d'assurer un parcours d'excellence. Dans ce cas, le lycée professionnel est une abstraction lointaine, volontairement ignorée, qui ne fait pas partie du paysage de référence ; plus encore, il peut, pour certains élèves ou certains parents, constituer un véritable repoussoir. Ailleurs, le discours sur l'après-collège, révèle, pêle-mêle, de nombreuses et très diverses préoccupations : conserver le contact avec son espace géographique et social, éviter le pire (certains établissements, certaines sections, certaines ruptures), « assurer la moyenne » pour obtenir une place dans telle formation de LP, accéder au LP pour être « enfin libéré du collège où l'on n'est pas bien, où l'on n'a pas trouvé sa place ». Entre ces deux positions extrêmes, mais qui ne sont pas caricaturales, a été rencontrée la gamme de situations intermédiaires, ce qui explique chez les élèves la connaissance très différente des parcours proposés, de leurs débouchés, de leurs exigences, de leurs modalités.

Les consultations du conseiller d'orientation-psychologue (COP) dans l'établissement, démarches rarement spontanées, prescrites le plus souvent par les enseignants, le professeur principal, les conseillers principaux d'éducation ou le chef d'établissement, peuvent n'avoir jamais lieu. Les messages forts (trajectoires-métier/trajectoires-scolaires) sont alors principalement formulés par les professeurs. La logique des résultats scolaires, jouant exclusivement dans un sens « soustractif », l'emporte sur tout autre critère. Un « effet classe » se développe en fonction du profil et de l'expérience des enseignants.

Des élèves ont pu approcher la réalité technique et pédagogique du lycée professionnel lors de mini-stages ou dans le cadre d'un projet partenarial associant le collège et le LP. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement de technologie, à l'occasion de la conception et de la réalisation d'un projet technique, le collégien prendra contact dans un contexte actif et positif avec le lycée professionnel. Parfois, le partenariat est ouvert aux milieux professionnels, ce qui autorise d'autres modalités de sensibilisation à la réalité de la vie professionnelle.

■ *Au lycée professionnel*

Le lycée professionnel accueille en grand nombre des élèves qui n'ont pas pu accéder en classe de seconde de détermination, même si une proportion non négligeable d'entre eux avait inscrit le LP en premier vœu ; demande, d'ailleurs, dont l'interprétation est diverse : il peut s'agir d'un vœu associé à un projet en cours de construction, ou le résultat d'une forme d'autocensure, d'une autolimitation dans les ambitions. Les élèves rencontrés expriment souvent cette seconde hypothèse de manière directe, mais leur regard critique et rétrospectif sur cette orientation varie selon l'avancement de leur scolarité au LP. Passé le temps de la déception, de l'attribution immédiate de la responsabilité du conseil et de la décision aux différents acteurs institutionnels (les enseignants du collège qui ont sanctionné, le COP qui a mal informé, voire « trompé » sur la réalité de la formation ou du métier, le principal qui a pris la décision, etc.) vient celui du constat de ses propres difficultés, de ses efforts trop limités ou vains, et celui d'un aveu parfois terrible : « J'ai eu ce que j'ai mérité ! »

Le regard que les élèves portent sur les déterminants de leur orientation reste, bien sûr, entaché d'une certaine subjectivité ; cependant la tonalité de leurs observations n'est pas dominée par un sentiment de mal être : ils peuvent être très critiques, mais admettre que l'orientation qui leur a été imposée les a mis sur une voie de la réussite. Deux critiques reviennent fréquemment :

- la plupart des élèves rencontrés disent avoir été peu ou mal informés quant aux contenus et aux objectifs véritables des formations dispensées en lycée professionnel ;
- ils regrettent l'absence de dialogue avec les enseignants et gardent l'impression que « l'on a décidé à leur place ».

Certes, le phénomène d'oubli des informations non attendues ou implicitement rejetées existe, mais les rapporteurs ont pu vérifier le caractère superficiel, partiel ou parfois erroné des informations détenues par les élèves sur les parcours de formation, leurs modalités possibles, les avantages et inconvénients de chacun d'eux. En fait, beaucoup d'entre eux lient leur orientation, non souhaitée, à des résultats scolaires insuffisants, et la mission s'interroge : au nom de quelle logique devrait-il en être ainsi ?

Un grand nombre de jeunes filles rencontrées expriment leurs préoccupations quant à leur poursuite d'études, mais aussi leurs espérances d'insertion professionnelle. Pourtant, même la perspective d'une insertion rapide dans le secteur de la production n'amène pas une reconsidération du choix initial. Les raisons expliquant cette attitude, *a priori* paradoxale, sont communes : d'une part, la référence à l'espace de vie n'est visiblement pas la même pour la plupart des élèves de lycée professionnel (LP) que pour ceux du lycée d'enseignement général et technologique (LEGT), et quand la perspective de qualification (ou l'ambition) demeure faible, c'est toujours l'établissement de proximité qui est préféré ; d'autre

part, le choix d'une formation dans le domaine des services est souvent motivé par le souci d'acquisition d'une formation générale, associé à un projet professionnel assez vague.

À l'inverse, les garçons, peu présents dans les formations du secteur des services, ne privilégient pas une structure de formation connotée « filles » et offrant un enseignement comportant des liens jugés trop proches des disciplines du collège. Les contenus professionnels peu visibles, associés à du comportemental ne les attirent pas.

Dans les formations tertiaires, beaucoup d'élèves vivent l'orientation comme un détour qui les ramènera vers une formation non professionnelle. Cela leur permet-il d'accepter plus facilement le fait que l'orientation en seconde de détermination leur a été refusée ? Leur déception sera d'autant plus grande quand ils constateront que les poursuites d'études postbaccalauréat professionnel tertiaire sont sélectives. Il est permis de penser qu'une relation de cause à effet existe entre ces deux phénomènes.

L'éducation à l'orientation est absente du lycée professionnel. Le point de vue des élèves sur la question est tranché : « À quoi bon, puisque, pour nous, les jeux sont faits. » On peut penser que c'est une perception partagée également par les COP qui consacraient, en 1997, 6 % de leur temps de travail au LP, contre 33, 5 % au collège et 15 % au LEGT.

Lors des entretiens avec les COP, la position du conseiller frappe d'abord l'observateur. Une certaine prise de distance avec le contexte « établissement » et la revendication d'une approche personnalisée à la demande de l'élève ou de l'équipe pédagogique, sont mises en avant. Parfois, le conseiller admet ne pas entrer en contact physique avec la sphère professionnelle (les ateliers ou les espaces spécialisés du tertiaire) où il pourrait acquérir d'autres représentations de la réalité de la formation. La difficulté d'organiser une activité reposant sur une mission dispersée sur le CIO, plusieurs établissements, le bassin ou le district est parfaitement exprimée et compréhensible. La coupure entre la connaissance précise et détaillée des spécificités de l'emploi et des activités professionnelles de certains secteurs de formation, notamment dans le domaine de la production ¹, et la capacité d'information et de conseil des personnels d'orientation, pose problème. Il ne saurait être question de restreindre les pratiques d'éducation à l'orientation, pas plus en LP que dans les autres types d'établissements, aux interventions des conseillers ; d'autres initiatives dans les établissements – auxquelles participent le COP ou même qui sont suscitées par eux – permettent aux élèves d'élargir leur perception du possible, de travailler à l'éducation au choix, d'apprendre à s'informer et à traiter l'information sur les métiers ; cependant, l'action des COP est essentielle.

1. La multiplicité des diplômes de niveau V, le caractère hermétique des sigles désignant ces diplômes rendent l'accès au système particulièrement difficile, y compris d'ailleurs pour les initiés.

Par rapport à ce que représente l'éducation à l'orientation dans le projet de formation tout au long de la vie, la place dérisoire réservée aujourd'hui aux interventions des COP au lycée professionnel constitue un anachronisme absolu. Sans espace de travail dédié, ni au plan temporel (dans la grille d'emploi du temps) ni au plan spatial (un lieu aménagé et équipé, favorisant un accueil de qualité des élèves et des autres acteurs de l'orientation, disposant des ressources informationnelles offertes par les technologies de l'information et de la communication), sans attache de l'intérieur avec le projet d'établissement, le COP ne peut efficacement jouer son rôle de conseiller, d'animateur, de partenaire de l'acte éducatif dans les classes et les ateliers.

Le pilotage de l'orientation

■ *Les services de l'orientation : la place et le rôle des COP*

Au cours de leurs investigations les rapporteurs ont réalisé des observations et recueilli des témoignages souvent contradictoires. Si, par exemple, la visite de CIO avec la rencontre de la plus grande partie des équipes et l'examen des réalisations et de l'activité ont permis de mesurer le caractère concret et adapté du discours et de sa mise en œuvre, il n'en est pas toujours de même lors des visites d'établissements : ici, le travail du COP est reconnu, valorisé, jugé fondamental par le chef d'établissement et l'équipe éducative ; là, la tonalité dominante des appréciations est critique. L'écart important entre la conception de leur mission développée par les COP et la perception qui en résulte par les acteurs des établissements permet de comprendre l'origine de ce malentendu.

La prise en compte de l'orientation des élèves dans le système éducatif ne peut pas être le domaine réservé de spécialistes. Toutefois, la complexité de cette fonction rend cependant nécessaire le recours à des spécialistes particulièrement formés, mais il y a lieu de s'interroger sur leurs missions et leur positionnement. Les COP sont souvent critiqués quant à leur disponibilité, leur efficacité, leurs discours et parfois leurs positions. Une large réflexion doit être menée, prenant en compte les attentes et les besoins de l'institution et des usagers et portant, au-delà des missions et de la formation, sur les conditions de recrutement et d'exercice de la fonction.

■ *Le fonctionnement de l'orientation*

L'orientation est, la plupart du temps, pilotée dans une logique gestionnaire plutôt que pédagogique. Parmi les documents exploités par les rapporteurs, très peu contiennent des recommandations autres que relatives aux phases techniques, peu font référence à la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation. Dans ce sens les circulaires académiques sont conformes aux circulaires nationales, notamment la circulaire de préparation de rentrée qui laisse particulièrement peu de place à la préparation de l'orien-

tation. Au niveau départemental, le constat est le même : l'orientation constitue souvent un thème de travail essentiel des instances d'animation des bassins ou districts et l'organisation d'actions communes d'information est un sujet relativement fréquent des ordres du jour, mais l'essentiel des préoccupations reste encore centré sur les structures et les flux d'orientation.

L'établissement apparaît comme le lieu stratégique de la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation. L'ensemble des établissements devrait être impliqué. L'orientation est bien une préoccupation importante des chefs d'établissement : plus de 80 % des établissements ont inclus un volet orientation dans leur projet d'établissement, souvent préparé avec la collaboration du COP de l'établissement. Cependant, ce projet se limite encore trop fréquemment à un inventaire ou à un programme d'actions reposant au mieux sur l'analyse des indicateurs issus du bilan de l'année précédente. En effet, si la préparation de l'orientation concerne particulièrement le collège – chaque collégien doit élaborer progressivement un projet personnel, un projet professionnel ou, à tout le moins, un projet de formation ou d'études –, tout n'est pas pour autant terminé après la classe de troisième : il faudra s'interroger sur la pertinence du choix professionnel ou préparer une orientation après des études plus générales. Certes, ces enjeux sont différents selon le type d'enseignement suivi, mais ils demandent une poursuite de l'éducation à l'orientation en lycée professionnel comme cela est demandé en lycée d'enseignement général et technologique.

Il est vrai que le concept de l'éducation à l'orientation est loin d'être acquis auprès des enseignants. L'expression même suscite souvent une perplexité affectée, sinon une indifférence polie. Les enseignants de collège, tout en affirmant leur sensibilité aux différents enjeux de l'orientation, se déclarent incompetents pour promouvoir des actions allant au-delà d'une information générale ; certains vont jusqu'à affirmer que l'éducation à l'orientation n'entre pas dans leur mission éducative. En outre, les chefs d'établissement disposent de peu d'outils d'aide ou du moins en utilisent peu. Ainsi, excepté le dispositif autodocumentaire de l'ONISEP présent dans tous les centres de documentation et d'information (CDI) des établissements, les situations rencontrées sont variées : fiches du centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ), abonnement au magazine *L'Étudiant*, cédérom, accès à internet. Il en est de même quant à leur disponibilité et à leur utilisation. Ce déficit de supports documentaires va de pair avec le peu d'initiatives prises par les académies. Souvent, les réflexions ne dépassent pas un cercle d'initiés et les rares productions ne sont pas suffisamment mises en valeur. Dans une des académies visitées, des documents de qualité élaborés par les corps d'inspection territoriaux, des enseignants et des représentants des services d'orientation connaissent un très faible impact. Il manque manifestement au niveau national une instance d'animation dont l'une des missions pourrait être de capitaliser et de valoriser de telles expériences.

■ *Le fonctionnement de l'affectation*

L'utilisation d'applications informatiques, outre le gain de temps dans un calendrier toujours très serré, offre, d'une part, l'avantage d'appliquer les mêmes critères d'affectation dans l'académie et, d'autre part, facilite une information rapide des familles et des élèves, ce qui diminue anxiété et hésitations.

Ces outils informatiques permettent aussi d'introduire des critères autres que scolaires (par exemple, des critères définis par un groupe de travail associant aux membres des services d'orientation, des inspecteurs, des proviseurs, en particulier de lycées professionnels, qui précisent le bonus à accorder aux élèves doublants de seconde de lycée d'enseignement général, afin de donner une priorité d'affectation en seconde professionnelle à ces élèves, en fonction des priorités retenues au plan académique en matière d'affectation).

Le lycée professionnel

Les élèves

■ *Quelques chiffres*

Les lycéens professionnels sont âgés : le tableau qui suit compare les pourcentages d'élèves ayant deux ans de retard (c'est-à-dire ayant 20 ans et plus en terminale).

32 % en 1 ^{re} année de CAP et de BEP de LP	38 % en 2 ^{de} année CAP et terminale BEP de LP	38 % en terminale professionnelle de LP
6 % en seconde LEGT	13,9 % en première LEGT	20,2 % en terminale LEGT

À l'inverse du LEGT où la fréquentation est féminine à 55,4 %, celle du LP est masculine à 53,5 %. La proportion de filles est naturellement variable selon les domaines d'activité du lycée, elle est très faible dans les domaines de production. Cette situation paradoxale (nombre de ces formations sont particulièrement porteuses d'emplois dans lesquels les filles sont susceptibles de réussir comme les garçons) n'est pas toujours intégrée par les établissements qui la regrettent – ces formations accueillent souvent de faibles effectifs – mais qui ne font rien ou peu pour favoriser le développement de la mixité. Qu'il s'agisse des vestiaires, des sanitaires, de l'environnement, de l'ambiance générale, etc., les conditions d'accueil des jeunes filles sont dissuasives. Pourtant, des démarches volontaristes sont porteuses de réels changements : par exemple, cette classe de BEP électrotechnique qui a vu la réussite d'une « greffe » d'un groupe d'une quinzaine de jeunes filles, à partir d'une forte volonté mobi-

lisant chacun dans son domaine (l'établissement, le rectorat, le conseil régional, les entreprises).

La proportion d'élèves de nationalité étrangère, variable selon les filières d'enseignement, significativement plus élevée en lycée professionnel (6,4 % en moyenne nationale) que dans le second cycle général et technologique (3,8 %) témoigne de l'importante diversité particulièrement sensible au niveau V. Dans certains établissements, cette proportion peut monter jusqu'à plus de 20 %. Dans des secteurs tels que le bâtiment, on peut trouver dans la même classe, des élèves qui ont une maîtrise du français conforme à ce que l'on peut attendre d'un élève de troisième, des élèves qui utilisent une écriture phonétique accompagnée d'importantes difficultés de lecture et des élèves qui ne s'expriment pas en français. Face à ces situations, les enseignants se sentent particulièrement désarmés. Non seulement elles impliquent d'énormes difficultés d'organisation des activités, d'évaluation des résultats (comment évaluer ce qui a fait l'objet de consignes non comprises, comment évaluer ce qui n'est pas ou très partiellement exprimé, même oralement), mais encore elles déstabilisent l'équilibre interne de la classe et ouvrent la porte aux multiples manifestations du désintérêt.

■ *Une satisfaction exprimée*

Beaucoup d'élèves font part de leur satisfaction vis-à-vis de la formation reçue. Ils reconnaissent que la réalité vécue au sein de leur lycée professionnel est très éloignée des représentations véhiculées au collège. Dans la plupart des lycées professionnels visités, les rapporteurs ont été heureusement frappés par les écarts de comportements, de réflexion, de qualité de dialogue, observés entre les élèves « débutants » et ceux des classes de terminales de baccalauréat professionnel. Visiblement, ils ont retrouvé un sens à leurs activités, ils ont repris confiance en eux.

À l'inverse, l'amertume est tout à fait perceptible dans les propos des élèves de terminale BEP quand ils découvrent que leur établissement, retenu pour sa proximité géographique, ne leur permettra pas la poursuite d'études dans la formation souhaitée. Fréquenter un établissement éloigné du domicile familial est encore hors de portée d'un nombre significatif de jeunes ; à des raisons matérielles s'ajoutent d'autres raisons plus culturelles.

■ *Des abandons en cours de formation plus nombreux*

Ils interviennent essentiellement en début de cycle de formation. Ils sont de l'ordre de 15 % en première année de CAP en deux ans et en première professionnelle, de 12 % en seconde professionnelle.

Quelques académies ont étudié ce phénomène particulièrement important en LP. Les raisons avancées par les élèves renvoient principalement à l'inadéquation entre la formation et l'état du projet professionnel lors des décisions d'orientation ; cela peut tenir au métier, au secteur d'activité, à l'option ou spécialité d'affectation. Toutefois, une bonne adéquation n'empêche pas certains élèves de « décrocher » parce que la formation ne

leur convient pas dans ses contenus, que l'établissement ne leur plaît pas ou plus, ou qu'ils ont trouvé un emploi. La recherche de revenus complémentaires – une des causes des abandons en cours d'études – pour faire face à des difficultés financières avérées pose le problème des aides ; les élèves apprécieraient de percevoir une « rétribution » qui leur permettrait, à l'égal des apprentis, de vivre mieux. La mission constatant l'accélération de la paupérisation recommande l'examen de cette question essentielle pour l'avenir des LP.

L'enseignement et les résultats aux examens

Si l'évaluation à l'entrée en seconde professionnelle proposée par la direction de la programmation et du développement (DPD) est rarement mise en place et plus rarement encore exploitée, ce qui est regrettable, le lycée professionnel mobilise, souvent avec succès, les nombreuses ressources de la pédagogie : démarche inductive, pédagogie différenciée, individualisation, aide individualisée, accompagnement, démarche de projet, alternance, etc. En enseignement général, des professeurs de lettres-histoire, de lettres-langues, de maths-sciences introduisent dans leur enseignement des contenus qui donnent aux apprentissages la profondeur culturelle et méthodologique dont les élèves de LP ont tellement manqué jusque-là.

Cependant, l'interprétation *a minima* des programmes censée les rendre plus accessibles ou bien, encore, la transposition directe des références et de l'approche relevant de pratiques de l'école élémentaire, oubliées de l'âge et de la maturité sociale des élèves, ont aussi leur place dans les classes du LP. Le renoncement à toute recherche et innovation, à toute interrogation sur les finalités de l'enseignement et aux principes de base de son évaluation constituent autant d'inquiétants arrangements avec l'exigence.

Le taux national d'admission au BEP est de l'ordre de 72 %, le taux national de succès au baccalauréat professionnel est proche de 79 %. Ces taux ne doivent pas masquer des difficultés ponctuelles : quelques lycées professionnels présentent des résultats globaux aux examens professionnels (CAP, BEP, baccalauréat professionnel) inférieurs à 50 %, dans certaines classes ou niveaux de classes, les résultats peuvent être plus faibles encore, par exemple 38 % en CAP menuiserie, 37 % en BEP électrotechnique, 42 % en baccalauréat équipement/installation électrique. Tout en relativisant la portée de ce type d'indicateurs, il est difficile d'accepter que de tels résultats puissent être constatés, de manière durable dans tel ou tel établissement, sans que l'analyse des causes et leur correction soient entreprises.

Les enseignants

Il faut rendre hommage aux personnels des lycées professionnels qui sou-

démotivés, ayant perdu confiance en eux, exclus de l'école. La richesse et l'intensité des relations établies avec les élèves, la capacité à mobiliser et à canaliser les volontés et les énergies, à réinstaller les repères de base de la socialisation, à reconstruire une culture et un projet témoignent de très hautes qualités professionnelles éprouvées dans des conditions toujours difficiles. Les critères habituels de mesure du succès scolaire ne permettent pas toujours de rendre compte de ces réussites.

On trouve toutefois, également, des professeurs « en retrait » qui semblent avoir perdu confiance en leur mission et n'ont plus le ressort nécessaire pour dispenser un enseignement professionnel actualisé, à partir de stratégies adaptées, aux élèves qui leur sont confiés.

■ *L'hétérogénéité des profils*

À la grande hétérogénéité de la population des élèves de LP soulignée ci-dessus, s'ajoute celle des personnels. Cette hétérogénéité se retrouve tant au niveau des cursus de formation initiale qu'au niveau des modes d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (PLP). C'est au LP que l'on trouve la proportion d'enseignants recrutés en qualité de non titulaires la plus importante : en 1999-2000, le pourcentage est de 9,4 % (2,6 % dans les LEGT). Dans certains établissements ce pourcentage peut dépasser 30 % du corps enseignant, avec tout ce que cela implique de déficit de formation, de rotation rapide, etc. Beaucoup ont accédé à la titularisation par des voies diverses et à la suite de parcours particuliers (concours réservé, examen professionnel, intégration) La formation au métier d'enseignant de LP est, pour nombre d'entre eux, souvent restreinte, voire inexistante.

■ *Des besoins de formation initiale non reconnus*

Au sein des IUFM, la formation des professeurs de lycée professionnel stagiaires (PLP) est presque systématiquement identique à celle des professeurs des lycées et collèges (PLC) stagiaires. Or, au-delà d'une culture commune de base, les contextes, les objectifs, les méthodes d'enseignement mobilisables au LP et au LEGT sont naturellement différenciés. Ils devraient, par conséquent, l'être également au sein des IUFM, même lorsque de faibles effectifs incitent au regroupement des professeurs stagiaires. Cette question vaut d'ailleurs aussi pour les professeurs d'enseignement général. Il s'agit d'un véritable paradoxe, les élèves de LP ont besoin de maîtres performants et parfaitement formés. Tout cela conduit à une grande diversité des degrés de réussite, avec bien sûr pour corollaire, le constat que ce sont souvent les classes des élèves en difficultés qui sont confiées aux enseignants les moins préparés et parfois les moins motivés, les classes préparant au baccalauréat professionnel, elles, étant confiées aux enseignants les plus expérimentés.

■ *Une formation professionnelle inadaptée et insuffisante*

Les efforts déployés et intensifiés tout récemment dans le cadre du centre pour la rénovation pédagogique de l'enseignement technique (CERPET) pour offrir des formations en entreprise aux professeurs de LP et de LT sont très positifs, mais ils restent encore très insuffisants. Il est nécessaire que les professeurs du LP (en particulier, ceux des spécialités professionnelles) participent périodiquement à des stages de longue durée en milieu professionnel et que ces initiatives soient valorisées dans leur carrière. Nombre d'entre eux, en effet, ne sont pas suffisamment tournés vers les réalités et les contraintes de la sphère marchande ou de la production, cela d'autant qu'une expérience professionnelle n'est plus, depuis longtemps, exigée pour leur recrutement. Certes, le suivi des périodes de formation en entreprise (PFE) et des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) amène les enseignants, y compris les professeurs des disciplines générales, sur le terrain du réel. Mais ce contact est-il suffisant ?

■ *Un cloisonnement par le grade profondément injuste*

Il n'est pas possible d'espérer faire progresser durablement et massivement la qualité de l'enseignement professionnel si l'on n'est pas en mesure de valoriser l'expérience professionnelle, de garantir une évolution des compétences tout au long de la vie et de dissocier grade et statut dans le corps enseignant.

Aujourd'hui, ce jeune professeur de lettres-histoire, qui, passionné par son métier, sa richesse pédagogique, privilégiant une relation d'ouverture et d'exigence avec ses élèves a poursuivi en parallèle des études de lettres modernes, préparé et obtenu l'agrégation, doit, contre sa volonté, quitter le LP pour un autre type d'établissement. Ainsi, dès lors qu'ils deviennent agrégés, tous les enseignants de LP – qu'ils relèvent des enseignements généraux ou professionnels – doivent quitter un établissement où ils réussissent, se trouvent bien et font souvent partie des « forces vives ».

Les personnels des LP semblent isolés de leurs collègues du second degré, situation qui conduit parfois au repli et au déficit de confrontation des pratiques, des réussites et des échecs. Une ouverture sur les autres enseignements du second degré, une « mobilité » des personnels ne remettrait pas en cause les spécificités de la voie professionnelle. Confrontation et ouverture sont sources d'enrichissement pour l'ensemble des composantes d'un système.

Les structures

Il n'est pas possible d'évoquer les moyens consacrés à la voie professionnelle sans évoquer les nombreuses sections à très faibles effectifs rencontrées dans nombre de lycées professionnels du domaine industriel.

Dans des zones rurales et dans des zones industriellement sinistrées, l'existence de certains lycées professionnels est due prioritairement à une volonté de maintien d'activité des équipes pédagogiques sur la défensive (préoccupées par la défense des postes) en dépit d'équipements anciens ou incomplets, d'une absence d'environnement économique pertinent par rapport aux spécialités enseignées dans l'établissement et malgré des effectifs de plus en plus faibles. De telles conditions sont difficilement compatibles avec les exigences qualitatives d'une formation professionnelle durable qualifiante. En deçà d'un seuil d'élèves minimum, la qualité de la formation devient mauvaise. Si pour les collèges, voire les lycées généraux, il paraît relativement possible de concilier l'aménagement du territoire avec le maintien d'un taux de qualité acceptable, cela est beaucoup plus complexe pour l'enseignement professionnel et conduit parfois à des situations inquiétantes.

Dans quelques zones urbaines, on peut trouver des lycées professionnels au sein desquels le seuil minimum d'exigence est dépassé : « démission » des personnels, locaux d'enseignement professionnel sinistrés, absentéisme important des élèves, résultats déplorables aux examens, tout cela accompagné par ce que certains qualifient d'« ethnicisation » de la population scolaire. S'il est permis de penser que de tels établissements ont un rôle social prépondérant, on constate que dans une zone géographique donnée, leur présence rejaillit négativement sur la perception de l'ensemble des lycées professionnels de la zone. Le danger de la pérennisation de telles situations n'est-il pas de voir se développer l'enseignement professionnel privé, en particulier des centres de formation d'apprentis (CFA), les lycées professionnels publics devenant alors des établissements à dominante sociale ?

Dans plusieurs spécialités, l'effectif professeur est pléthorique dans tous les établissements de l'académie, ce qui rend impossible toute mesure de carte scolaire. Dans les années 1980, des plans de reconversion des enseignants des disciplines professionnelles ont été engagés, avec des succès variés. Les corps d'inspection n'ont pas toujours été suffisamment associés à ces actions et les termes de la contractualisation entre l'institution et les intéressés n'ont pas toujours été définis avec suffisamment de rigueur. Les enseignants ayant un faible niveau de formation initiale ont éprouvé certaines difficultés à se recycler et à acquérir toutes les compétences nécessaires à l'enseignement de leur nouvelle spécialité.

La création de demi-sections (qui souvent, fonctionnent comme des classes entières à effectifs réduits) a souvent été utilisée pour faciliter le démarrage d'un projet de formation qui avait vocation à être poursuivi mais est demeuré en l'état faute d'effectifs suffisants. Il est permis de penser qu'un tel saupoudrage avait pour objectif de ne mécontenter personne : il n'obligeait pas les décideurs à choisir. Une telle stratégie est particulièrement onéreuse et rarement porteuse de qualité : une formation professionnelle s'appuie sur des équipes pédagogiques performantes et complémentaires et sur un ensemble d'équipements évolutifs et générale-

ment coûteux. Ces conditions ne peuvent être atteintes qu'avec des effectifs d'élèves suffisamment importants dans une filière donnée.

Des établissements très inégalement aménagés et dotés

Les lycées professionnels ne sont pas sectorisés. Certains LP jouissent d'une réputation telle, qu'ils sont considérés comme des établissements « non fréquentables ». Ces établissements accueillent une forte proportion d'élèves qui, pour des raisons diverses, ont été refusés dans d'autres LP. Souvent, dans ces établissements les difficultés s'accumulent : les personnels ne se fixent pas, les équipements sont très vite dégradés, voire volés, les entreprises hésitent à lier des partenariats avec ces établissements à la dérive. La faiblesse des effectifs d'élèves présents rend bien sûr la formation dispensée coûteuse, pour de médiocres résultats. À l'opposé, un même établissement peut regrouper des formations de très haut niveau technique et artistique (ébénisterie, restauration), reconnues et très appréciées par les milieux professionnels qui en attendent la formation d'excellents professionnels devenus rares.

À côté de certains établissements récemment rénovés ou très bien entretenus, bien aménagés et équipés de manière efficiente, on observe des lycées dont la médiocrité des locaux et des matériels pour la formation disqualifie toute volonté éducative et formatrice. Ainsi sur le terrain crucial des technologies de l'information et de la communication, la situation de l'équipement des LP (toutes spécialités confondues) est assez contrastée. Si le nombre moyen d'élèves par poste est assez bas (4,4) il apparaît que le parc est généralement plus ancien que dans les autres types d'établissements (47,1 % des postes de travail ont plus de trois ans). La proportion de LP disposant d'un réseau local est largement inférieure à celle des LEGT. Le nombre moyen de postes permettant un accès à internet est de 11 contre 23,5 pour les LEGT, par exemple. La proportion de LP ayant un site serait de 40 %. Enfin les équipements destinés à un usage pédagogique dans le cadre de l'enseignement général sont généralement moins nombreux que dans les autres types d'établissements. Ce déficit d'équipement est d'autant plus choquant qu'il prive les enfants concernés de l'accès aux médias de la cyberculture, eux qui précisément ont rarement le privilège d'en disposer dans leur famille.

Chacun sait que la qualité diminue les coûts. Cela semble particulièrement vrai dans l'enseignement professionnel, si l'unité de compte est bien l'élève pour lequel les compétences du référentiel de certification du diplôme préparé ont été validées et sont acquises de façon durable.

La conception et le déploiement de l'offre de formation

Les CPC, au cœur de la conception des contenus de formation

L'analyse du fonctionnement des commissions professionnelles consultatives (CPC) n'entre pas directement dans le champ de cette étude. Cependant, les rapporteurs ont tenu à évoquer certaines caractéristiques de la conception des diplômes et des formations qui ont une influence certaine sur la nature de l'offre de formation.

Pour le secteur industriel, le nombre important de CPC rend l'harmonisation des travaux de chacune délicate et peut conduire à des incohérences.

La conception de chaque diplôme est presque exclusivement guidée par le souci de répondre, au mieux, aux besoins des branches ou secteurs professionnels. Dans certains secteurs des formations industrielles, la multiplicité des BEP rend l'offre de formation peu lisible à un non initié. À l'heure où l'on met en place un système de formation « tout au long de la vie », il serait souhaitable d'envisager le regroupement d'un certain nombre de BEP, favorisant de plus larges possibilités de promotion par les poursuites d'études.

Certains diplômes à « petits flux » sont créés. Leur implantation ne relève d'aucune instance de coordination nationale. Sous couvert de nouveauté, des formations sont alors mises en place dans beaucoup d'académies et les flux de formés deviennent rapidement pléthoriques.

L'organisation des projets de création ou de rénovation de diplômes favorise peu la collaboration entre les disciplines STI et Économie et gestion. Pourtant, l'intégration croissante de compétences en rapport avec la maîtrise de la communication, de l'expression des besoins, de relations professionnelles coopératives de la gestion, etc., dans les diplômes du domaine de la production est souvent nécessaire.

Le cloisonnement excessif des unités, composantes des diplômes, ne facilite pas les infléchissements de projets, les modifications de parcours ou les évolutions différenciées entre les secteurs pour les élèves du lycée professionnel et notamment pour les filles.

D'une manière plus globale, les moyens d'investigation disponibles auprès de l'administration centrale ne permettent pas de disposer des apports d'une bonne pratique de veille informationnelle sur les emplois, les qualifications, les évolutions.

Les démarches actuelles de conception de diplômes et de formations inscrites dans une logique ponctuelle ne favorisent pas la capitalisation des réflexions didactiques et pédagogiques qui accompagnent les études et la rédaction des référentiels. En particulier, la dynamique des travaux de conception n'associe pas suffisamment les disciplines générales.

L'élaboration et l'évolution de la formation dans les académies

De plus en plus, les académies privilégient une approche de l'offre de formation par bassin. Parfois, les schémas directeurs intègrent une logique de filière professionnelle, en particulier pour les formations du secteur de la production. Le développement de l'offre de formation en termes de filières permet de faire jouer à plein les synergies au niveau des équipements, des partenariats, des projets pédagogiques, voire de l'évaluation. Cette orientation facilitant la continuité, par exemple, BEP-baccalauréat professionnel correspondant à leur spécialité contribue à lever les difficultés, les obstacles du déplacement et de l'hébergement qui peuvent devenir insurmontables pour les enfants de familles modestes et plus encore pour des jeunes filles dont le milieu socioculturel n'intègre pas cette obligation d'éloignement.

■ *Les limites du bassin*

Cependant l'appui sur le bassin peut également favoriser le maintien de classes à très faibles effectifs, tant il est vrai que les propositions de fermeture sont, en général, laissées à l'autorité académique. Il existe rarement de projet intermédiaire étayé entre le projet académique et le projet d'établissement. Un projet de bassin, compte tenu de la vocation et du positionnement du bassin, pourrait jouer un rôle de catalyseur dans le développement des projets des établissements. Dans la plupart des académies visitées, la politique des bassins est à la recherche d'une cohérence dans l'évolution de la carte des formations. La structuration des bassins répond elle-même à une logique qui ne coïncide pas nécessairement avec un objectif de constitution d'un ensemble d'unités de formations complémentaires, suffisamment variées, permettant un fonctionnement en réseau. Certains bassins disposent d'un ensemble quasi exhaustif de spécialités complémentaires, permettant de faire jouer à plein la collaboration entre les établissements, dans une proximité géographique acceptable. D'autres ne possèdent que des formations professionnelles très spécialisées, sans environnement industriel local pouvant justifier aujourd'hui l'existence ou le maintien de ces formations.

La définition des bassins a parfois été pensée en intégrant d'abord les critères de l'offre de formation générale et technologique (collèges, lycées). Or, la carte académique des formations professionnelles est souvent la résultante d'un développement fondé sur le passé industriel du lieu, l'intervention d'élus, l'influence d'un chef d'établissement, l'action d'un chef de travaux ou d'un enseignant très compétent mais qui n'est plus là.

■ *Une logique de filière*

Souvent les diplômes sont conçus, du niveau V au niveau III, dans une logique de filière (c'est surtout vrai pour le secteur de la production), avec le souci d'autoriser une certaine fluidité de parcours entre les différentes

filières. Cette organisation et ses avantages ne sont pas toujours perçus et intégrés dans les projets académiques, au risque de ne pas pleinement utiliser les dispositifs construits.

Dans le but de fortifier le développement du raisonnement par filière et son appropriation dans les bassins, une démarche de veille permanente réunissant en une structure de conseil différents consultants pourrait être mise en place. Elle pourrait réunir des inspecteurs, des chefs d'établissement, des présidents de GRETA, des chefs de travaux, des représentants des milieux professionnels, des chargés d'études. Un bilan annuel (quantitatif et qualitatif), comprenant une analyse des résultats obtenus, en termes d'accès aux diplômes et d'insertion professionnelle, du taux de remplissage de chaque formation de la filière, serait dressé. À partir de ces constats, des informations sur les évolutions de la filière au niveau national et des caractéristiques économiques régionales ou locales, des propositions d'actions seraient formulées en vue de corrections éventuelles et/ou d'aménagement programmé de l'offre de formation.

Dans la plupart des académies visitées la mission n'a pas trouvé de véritables équipes de projet mobilisées sur des objectifs d'analyse et d'évaluation de l'existant, ni de contribution à l'adaptation du réseau académique des formations technologiques et professionnelles, ni de suivi de l'évolution de ce réseau (à partir d'un croisement d'approches par filières et par zones géographiques).

■ *Le développement d'expériences innovantes*

La suppression des classes de quatrième et troisième technologiques laisse sans réponse, pour l'instant, la prise en charge des élèves décrocheurs du collège. Elle explique certainement, en partie, le développement des décrochages précoces en cours de scolarité, notamment en seconde professionnelle. La classe de troisième, qui marque l'entrée dans le cycle d'orientation, apparaît comme le bon niveau d'ancrage du développement d'une préparation à l'insertion professionnelle au lycée professionnel. D'autant plus qu'elle peut être prolongée, sur un trimestre au moins, en une forme de seconde indifférenciée facilitant l'orientation responsable du jeune. Aujourd'hui, l'exploration innovante du cycle d'orientation au LP fait ses premiers pas ; ils sont prometteurs. Réussir dans cette démarche innovante suppose le respect de quelques principes fondamentaux :

- une définition la plus précise possible des conditions d'accès à ces classes ;
- une construction référentielle des compétences recherchées associant plusieurs champs professionnels, assez larges, et des disciplines d'enseignement général ;
- des modalités de formation rompant avec le cadre hebdomadaire scolaire au profit d'une organisation annuelle en périodes ou séminaires, incluant des immersions courtes mais ciblées en entreprise ;
- un dispositif pluridisciplinaire d'évaluation ;

- une limitation des effectifs, un aménagement de l'encadrement (co-animation, concertation, travaux pluridisciplinaires, etc.) ;
- un suivi académique spécifique par les corps d'inspection ;
- une valorisation significative des réussites.

La création de telles classes dans les lycées professionnels pourrait faire l'objet de l'élaboration d'une charte qualité, assortie d'obligations de résultats, contractualisée entre l'établissement et l'IA-DSDEN.

Un plan qualité pour la voie des métiers

La mission du LP impose à ses acteurs un contact permanent avec le monde des entreprises, au travers des multiples activités de formation, d'innovation, de transfert technologique qui peuvent y être développées.

Les références à l'intégration de l'approche qualité ne sont que naissantes au lycée professionnel (même si elles sont naturellement présentes dans les référentiels de nombreuses formations). On peut en trouver la trace, par exemple, dans la programmation d'une restructuration ou d'une réhabilitation de bâtiments. Il semble que les LP ne profitent pas de leur immersion dans le monde industriel ou commercial pour intégrer les démarches d'analyse de la valeur, le fonctionnement en réseau, la primauté à l'innovation, le nécessaire développement permanent de la réactivité.

La mise en œuvre d'une démarche qualité, dans ce qu'elle apporterait à la redéfinition des normes de scolarisation au LP, à l'engagement en responsabilité de l'ensemble des partenaires au projet de service public d'éducation et de formation, paraît, pour les rapporteurs, être le moyen de faire progresser de manière décisive la voie des métiers.

Les propositions

Les recommandations se placent à des niveaux d'applicabilité très divers. Certaines propositions confirment des orientations, voire des dispositions déjà engagées. D'autres peuvent faire l'objet d'une mise en œuvre dans le très court terme, pour la prochaine campagne de recrutement au LP. D'autres enfin, sans doute, les plus fondamentales, appellent un engagement dans la durée, pour installer des changements essentiels.

Les propositions sont organisées en trois grandes séries portant sur le volet information et orientation, l'offre de formation et son évolution au lycée professionnel, la qualité de l'enseignement professionnel.

Le volet information et orientation

L'amélioration des conditions de déroulement de l'orientation vers le LP ne peut être séparée de celle de l'orientation en général. Sur ce point, les préconisations formulées par les rapporteurs ne concernent donc pas uniquement les élèves ou les futurs élèves de l'enseignement professionnel.

Donner à l'orientation un statut conforme à la loi de juillet 1989

- Impulser un projet de relance de l'éducation à l'orientation et formaliser un cadre réglementaire dans lequel pourra s'inscrire l'autonomie des académies et des établissements.
- Installer un véritable espace pédagogique d'éducation en orientation dans le cursus du collège sur les trois cycles, en phase avec l'introduction des itinéraires de découvertes, comportant des temps forts à la fin de chacun des cycles et tout particulièrement en fin de troisième, et réserver un horaire dans les grilles horaires des classes correspondantes.
- Installer un véritable espace pédagogique d'éducation en orientation dans les formations du lycée professionnel, en relation avec les périodes de formation en entreprise (PFE), comportant des temps forts, notamment en terminale BEP et en terminale professionnelle, et réserver un horaire dans les grilles des classes correspondantes.
- Aménager dans les cursus du lycée professionnel les supports de la valorisation de l'implication de l'élève dans l'élaboration de son projet personnel.

Redéfinir le rôle et les missions des acteurs de l'orientation

- Au collège comme au lycée professionnel, faire évoluer la fonction de professeur principal vers une fonction de professeur référent chargé notamment de la coordination de l'éducation en orientation, et valoriser l'exercice de cette fonction dans la carrière de l'enseignant.
- Redéfinir les missions, les statuts et la formation des personnels de l'orientation afin de les inscrire dans la chaîne de pilotage académique de l'orientation et de l'affectation. En particulier, redéfinir les missions et le cadre d'exercice des COP de telle sorte que la finalité éducative et formative de leurs missions soit plus nettement établie, qu'elles s'exercent dans une plus grande proximité des équipes pédagogiques dans les établissements (collèges, lycées professionnels et lycées) et enfin s'inscrivent totalement dans le projet du bassin d'éducation et de formation.
- Former tous les personnels à l'évolution de leurs missions et de leurs responsabilités en matière d'orientation, développer les compétences nécessaires et les instruments de leur mise en œuvre.

Développer et intensifier les usages des TIC

- Actualiser et enrichir l'information et les services proposés par l'ONISEP à partir de son site internet, fédérant les productions de son réseau et celles des différents partenaires internes et externes à l'éducation nationale.
- Produire et assurer une diffusion nationale et une mise à jour contrôlée d'un ensemble de ressources informatives destinées à l'éducation en orientation.
- Inciter chaque académie à réaliser une description structurée et exhaustive de l'offre de formation disponible dans ses LP, une présentation des établissements, des lieux, des équipes, des projets éducatifs, des partenariats, des réalisations, tout en assurant les liens avec les bases de données métiers et diffuser ces informations par internet.
- Impulser l'ouverture de nouveaux espaces spécifiques de dialogue entre le collège et le monde du travail et entre LP et milieux professionnels (vidéos numériques, forum, etc.) à partir de thématiques métiers ciblées et dans une programmation définie et administrée par le CNDP et son réseau.
- Qualifier des applications informatiques d'aide à l'orientation compatibles avec l'éthique du service public. En assurer la diffusion et la maintenance, et former les COP et les professeurs référents à leur usage.

L'aménagement de l'offre de formation existante au lycée professionnel et son évolution

Renforcer les dispositifs d'élaboration et de rénovation des diplômes

- Améliorer la collecte, l'exploitation et le réinvestissement des études et analyses sur l'évolution des qualifications dans la création de nouveaux diplômes et l'adaptation des diplômes existants.
- Renforcer les ressources humaines et améliorer les conditions organisationnelles et matérielles de réalisation au niveau du secrétariat des CPC.
- Améliorer la lisibilité et la structuration des diplômes au sein d'une même filière, dans le but de favoriser la fluidité des parcours dans l'acquisition différée de ces diplômes.
- Favoriser l'intégration des compétences professionnelles relevant du secteur des services et du secteur de la production dans la construction de certains diplômes relevant de la « médiation technique ».

- Associer les membres des groupes d'experts sur les programmes scolaires des disciplines générales à la définition des référentiels des nouveaux diplômes et des diplômes rénovés.

Enrichir la création et la rénovation de diplômes par un véritable accompagnement de services d'ingénierie

- Produire et diffuser des outils destinés à l'analyse d'opportunité d'implantation de la formation, à l'accompagnement en formation des enseignants, à l'équipement et à l'aménagement des espaces de formation.
- Produire et diffuser des supports destinés à faciliter l'application du référentiel de certification dans les différents contextes de validation (y compris la validation des acquis de l'expérience).

Engager la rénovation des BEP des métiers de la comptabilité et des métiers du secrétariat afin de les repositionner dans leur vocation propédeutique

- Renforcer l'acquisition de compétences générales dans le domaine de la communication professionnelle, y compris en langue étrangère, de la maîtrise des TIC, de l'organisation.

Soutenir l'aménagement et la maîtrise de l'évolution de l'offre de formation académique

- Favoriser, dans une logique de filière, l'articulation entre projet académique et projet de bassin dans la gestion de l'évolution de l'offre de formation de l'enseignement professionnel par la mobilisation d'activités de veille informationnelle, d'évaluation et de suivi coordonnés des résultats obtenus en matière de diplômes et d'insertion professionnelle.
- Rechercher le développement de « lycée des métiers » rapprochant des formations relevant du domaine de la production et du domaine des services sur des secteurs bien identifiés, et soutenir le développement de formations par l'apprentissage dans les LP.
- Expérimenter l'implantation d'un cycle d'orientation en LP sur la base d'une troisième de préparation à l'insertion professionnelle et d'une seconde comportant une phase d'enseignement indifférencié.

La qualité de l'enseignement professionnel

Poursuivre le développement qualitatif de la voie des métiers

- Concevoir et mettre en œuvre, avec tous les partenaires, un plan « qualité » pour l'enseignement professionnel comportant une redéfinition des normes de scolarisation, des normes pédagogiques, applicables au LP. En décliner les volets nationaux, régionaux, de bassins, d'établissements.


Programmer les budgétisations nécessaires, les interventions d'organisation et de formation des acteurs.

- Impulser massivement une nouvelle organisation et de nouvelles modalités pour la formation des personnels enseignants du LP. Valoriser les investissements réalisés, au niveau des établissements, au niveau de la carrière des professeurs. Ouvrir l'accès des LP au corps des agrégés.
- Mobiliser tous les corps d'inspection sur la mission d'éducation du LP afin de contribuer à la progression de l'ambition et de l'exigence, y compris dans l'enseignement général.
- Soumettre d'urgence au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, la réévaluation de l'examen du BEP, notamment dans les épreuves d'enseignement général.



DEUXIÈME PARTIE

Évaluations générales menées conjointement avec d'autres inspections



L'évaluation de l'enseignement dans les académies

L'évaluation de l'enseignement dans les académies a, sinon atteint son rythme, trouvé du moins un rythme nouveau, plus insistant, au point que cette activité, conduite par les deux inspections, l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, devient un élément régulier du rapport public annuel de l'inspection générale de l'éducation nationale.

Au cours de l'année scolaire 1999-2000, deux académies, celle de Limoges et celle de Rennes, avaient fait l'objet de ce type d'évaluation selon la méthode élaborée et testée l'année précédente. Sont présentées ci-dessous, sans souci d'exhaustivité, les évaluations conduites dans les académies d'Amiens, Lyon, Orléans-Tours et Poitiers. Ces évaluations paraissent assez exemplaires pour donner une idée de ce travail, en son unité comme en sa diversité.

Les méthodes

L'évaluation de l'enseignement dans une académie s'inscrit, notamment, dans le processus de contractualisation engagé entre l'administration centrale et les académies, processus qui doit pouvoir s'appuyer sur une analyse approfondie des académies. Plus largement, il s'agit d'évaluer l'enseignement dans une académie, non pas seulement tel qu'il transparaît dans les résultats ou les performances des élèves, mais dans son efficacité, celle des méthodes mises en œuvre, celle des moyens attribués et des choix qui ont présidé à cette attribution.

On peut discuter de la pertinence du niveau académique, retenu pour une telle évaluation, et il est vrai que la spécificité d'une académie par rapport à une autre est chose bien incertaine à établir, comme est souvent encore plus difficile à dégager la spécificité de l'enseignement, à ce niveau. Mais le choix de l'échelon académique se justifie par le fait que l'académie est un niveau remarquable en ce qui concerne les prises de décision.

On peut discuter encore sur la manière adéquate d'évaluer l'enseignement et son efficacité. Les protocoles se cherchent, les méthodes se redoublent et se multiplient mais, au bout du compte, la réalité académique apparaît toujours et l'objet des rapports se dessine, offrant une version concrète de la politique académique.

Si les rapporteurs ont chacun leur style, et chaque étude a quelque chose d'irréductible qui traduit sa proximité au terrain, les rapports présentent tous aussi un certain nombre de passages obligés (induits par la méthodologie commune des enquêtes) ou de thèmes dans lesquels l'épaisseur du terrain se fait lisible. Ainsi faut-il plus particulièrement retenir quelques aspects caractéristiques.

- La démarche de projet, à travers laquelle l'évaluation du pilotage académique trouve ses repères, interroge aussi et mesure l'efficacité de la politique académique, est constamment présente à l'horizon de chaque étude.
- La part du terrain fournit et soutient les analyses de l'enseignement et de la vie scolaire dont on trouve ainsi une description de l'état, une mise en cohérence des indicateurs ; la précision du regard fait la richesse de ces analyses.
- Sont encore au centre de l'évaluation des académies les éléments qui font la vie, le style et peut-être la spécificité de l'enseignement dans chacune, à savoir, à côté de l'économique et du social, l'inventaire et l'estimation des ressources humaines, l'importance et la qualité de l'offre de formation, la gestion et la mise en œuvre des partenariats.

Ce sont ces approches qui, déclinées à chaque fois de façon différente, exploitées pour comprendre la réalité vivante de l'enseignement, permettent de dessiner comme les tableaux de chaque académie dont la politique à l'œuvre est ainsi rendue visible.

L'enseignement dans l'académie d'Amiens

Après avoir commenté les résultats qui caractérisent cette académie au regard des indicateurs scolaires, les inspecteurs analysent les lourdes contraintes qui pèsent sur la région Picardie. Ces contraintes sont dues, principalement, à une situation économique et sociale extrêmement difficile.

Compte tenu de ces difficultés, les inspecteurs proposent que l'administration centrale porte à cette académie une attention particulière en acceptant de déroger parfois à des modes de gestion parfaitement justifiés en d'autres lieux.

Il conviendrait d'abord de constituer un vivier local de recrutement pour un encadrement pédagogique qui devrait être renforcé afin de tenir compte, en particulier, de la charge résultant de l'aide à apporter aux néo-titulaires, affectés en nombre dans l'académie. Un effort particulier doit

également être fait pour « fixer » les jeunes enseignants en Picardie et leur offrir une formation et des outils pédagogiques adaptés à leur situation professionnelle et, à plus long terme, pour élaborer une stratégie permettant à cette région de faire émerger en plus grand nombre les enseignants dont elle a besoin.

Il s'agira aussi, au niveau local, de renforcer et de mettre davantage en cohérence les actions entreprises, afin de construire, de façon partagée, des continuités éducatives sur l'ensemble du territoire et tout au long de la vie.

Enfin, la communication doit devenir une dimension stratégique de l'action, l'éducation nationale ayant la responsabilité d'amener la société picarde à construire, pour ses enfants, l'école de l'ambition.

L'enseignement dans l'académie de Lyon

Les équipes d'inspecteurs se sont attachées en particulier à évaluer les résultats des élèves dans l'académie, à rapprocher ces résultats des pratiques d'enseignement, d'organisation et de pilotage et à dégager des pistes de travail permettant d'agir tant au niveau académique que national, afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Le rapport sur l'enseignement dans l'académie de Lyon aboutit notamment aux conclusions suivantes.

Le rayonnement culturel et universitaire de la métropole lyonnaise domine l'académie de Lyon, mais parallèlement, les difficultés sociales et les violences urbaines de la périphérie lyonnaise marquent profondément la vie de l'académie.

Les résultats de l'académie sont très contrastés. D'une part, l'académie de Lyon se révèle particulièrement efficace dans la mesure où elle met les élèves en situation soit de poursuivre leurs études de façon satisfaisante dans l'enseignement supérieur, soit d'être plus nombreux, par rapport à la moyenne nationale, à y trouver aisément un emploi aux niveaux V et IV. D'autre part, l'école est partie prenante des phénomènes d'exclusion que connaissent l'agglomération lyonnaise et à un moindre degré la ville de Saint-Étienne : les dernières données disponibles montrent que les sorties sans qualification demeurent à un niveau élevé.

Les contrastes entre les établissements rendent compte assez largement de cette situation : l'académie rassemble en effet des établissements – publics ou privés – très demandés, au public favorisé et déjà bien formé à l'entrée en sixième et des établissements particulièrement difficiles, regroupant essentiellement des élèves d'origine défavorisée aux faibles acquis scolaires à l'entrée en sixième. L'urgence des questions de vie sco-

laire prévaut alors sur les exigences relatives aux apprentissages ; le collège creuse ainsi les écarts constatés en sixième.

La voie générale est largement privilégiée par les élèves et les familles qui ne retiennent les voies technologique et professionnelle que par défaut, en particulier dans la métropole lyonnaise ; cela concourt à expliquer les démissions et les sorties prématurées du système éducatif. Toutefois, l'académie s'attache à diversifier les voies d'accès au niveau IV et porte une forte attention aux sorties sans qualification ; elle a largement refondu son appareil de formation de niveau V. Elle a également développé des dispositifs performants de prise en charge des difficultés de vie scolaire. Pour autant, les dispositifs classiques de l'éducation prioritaire et de la prévention de la violence ne suffisent pas à répondre aux situations les plus difficiles.

En ce qui concerne les ressources humaines, des inquiétudes se font jour, liées à une formation initiale de qualité inégale, à une formation continue qui peine à répondre aux nouveaux besoins de l'institution et à une présence trop discontinuée des IA-IPR sur le terrain.

Parmi les propositions faites, certaines concernent l'académie, d'autres l'administration centrale. Pour ce qui est de l'administration centrale, elles relèvent de trois domaines :

- stabiliser les priorités pédagogiques pour éviter la dispersion et la démobilisation des équipes de terrain devant ce qui est ressenti comme une succession trop rapide d'impulsions toujours renouvelées ; rendre plus visible la cohérence des réformes ;
- étudier avec l'académie la possibilité de donner un statut expérimental dérogatoire à certains collèges pour lesquels, en dépit des moyens attribués et de l'engagement des personnels, il ne paraît pas y avoir de voie d'amélioration possible à l'intérieur d'un fonctionnement de droit commun ;
- évaluer les conséquences du transfert aux IUFM de l'organisation de la formation continue, l'exemple de Lyon mettant en évidence la pesanteur des procédures en vigueur, le manque de réactivité du système et la grande difficulté à apporter une réponse précise aux besoins définis par le recteur dans le cahier des charges.

L'enseignement dans l'académie d'Orléans-Tours

Les équipes d'inspecteurs ont procédé à un travail d'analyse non seulement des modalités de fonctionnement du système d'éducation, mais aussi de la diversité et de la qualité de l'action pédagogique effectuée, selon les disciplines, auprès des classes ou groupes d'élèves. Le travail d'analyse a été prolongé par une synthèse des informations recueillies et des constats réalisés par les différents intervenants auprès des acteurs du

système. Les conclusions qui suivent peuvent être tirées de l'évaluation menée dans cette académie.

L'académie d'Orléans-Tours obtient des résultats et réalise des performances proches de la moyenne nationale ou qui tendent vers cette moyenne. Les résultats recouvrent des disparités locales. Certaines performances remarquables, en particulier au niveau des résultats des baccalauréats généraux, technologiques et professionnels, doivent être soulignées.

Dans la région Centre, la scolarisation des enfants qui, jusqu'à ces dernières années, ne se caractérisait pas par une ambition scolaire forte, commence à évoluer favorablement sous l'impulsion des responsables du système d'éducation en relation avec leurs différents partenaires. Une volonté claire se manifeste pour que les capacités de progrès, dans le secteur éducatif, soient pleinement mobilisées.

Dans le domaine de la formation professionnelle, il apparaît nécessaire d'approfondir la réflexion sur l'adaptation des cartes de formation, en relation avec la région et les autres partenaires concernés et sur l'amélioration de l'adéquation formation/emploi. Il apparaît aussi souhaitable de prendre toutes les initiatives pour obtenir une meilleure connaissance des sorties sans qualification, et des besoins de formation. Une coordination entre les divers systèmes de formation, dans une académie ou l'apprentissage occupe une place importante, semble opportune.

Afin de fonder, sur des bases consolidées, une politique éducative dynamique et de qualité, déjà engagée, il paraît nécessaire de poursuivre ou de prendre toutes les mesures en vue d'améliorer les conditions de pilotage du système d'éducation, dans le respect du principe de subsidiarité, et ceci à tous les niveaux : services académiques, inspections académiques, circonscriptions de l'enseignement primaire, bassins de formation et établissements.

Il convient également de développer les démarches de projet et d'utiliser, de manière systématique et raisonnée, l'évaluation comme l'un des leviers de l'action pédagogique, comme il convient de faire évoluer les pratiques pédagogiques qui sont, d'une manière générale, assez traditionnelles et trop peu diversifiées.

L'enseignement dans l'académie de Poitiers

De cette étude se dégagent plusieurs traits saillants. Tout d'abord, le système d'éducation poitevin, dans son organisation territoriale comme dans son mode de fonctionnement, s'est bien moulé dans son environnement, très majoritairement rural (sur ce plan, seul le Limousin précède la région Poitou-Charentes). L'offre de formation répond bien aux deman-

des de proximité, souvent pressantes. Cette situation est toutefois préoccupante à certains égards : certaines structures risquent dans l'avenir, avec la baisse démographique qui se profile, et sous leur forme actuelle, de ne plus atteindre une taille critique suffisante pour donner à leurs élèves des chances de réussite ou d'insertion professionnelle égales à celles offertes dans d'autres établissements de meilleure dimension. Dans une région où pèsent plus lourd qu'ailleurs les activités agricoles et artisanales et qui se caractérise par un réseau dense de petites et moyennes entreprises, les trajectoires scolaires sont en harmonie avec le tissu économique. Toutes composantes de l'appareil poitevin de formation prises en compte (et donc y compris les formations par alternance, très ancrées dans la région), le profil que l'on peut dessiner est celui d'une académie où domine la voie professionnelle. Si les sorties sans qualification sont inférieures à la moyenne nationale, l'entrée dans la vie active demeure encore difficile pour certains jeunes poitevins et contrastée selon les zones géographiques. Les causes sont évidemment multiples. La conjoncture économique y joue un rôle, mais on ne peut manquer de s'interroger sur l'adéquation entre certaines formations suivies – leur niveau et leur contenu – et les besoins du marché de l'emploi.

Ensuite, les élèves de l'académie réalisent de bonnes performances aux tests qu'ils passent dans le premier degré et aux différents examens qui scandent la scolarité du second degré et les taux de réussite sont toujours supérieurs à ceux qu'on attendrait de la composition sociale des publics scolaires accueillis, dans une région où la population apparaît plus défavorisée qu'au niveau national. Ce bilan positif doit toutefois être relativisé sur deux points : d'une part, le taux d'accès au niveau IV est inférieur à la moyenne nationale, notamment en raison d'un déficit dans la voie professionnelle ; d'autre part, les collégiens parviennent plus difficilement que dans l'ensemble de la métropole à entrer en seconde générale et technologique. Au cours ou au terme du premier cycle, s'opère en effet une sélection, différenciée selon les départements, qui est la conséquence de défections d'élèves qui se tournent vers d'autres voies de formation (apprentissage et maisons familiales et rurales), bien accordées, il est vrai, au contexte économique et socioculturel local. Une double question se pose : en premier lieu, celle de l'efficacité, voire de la réalité, de la politique d'orientation en collège et, en second lieu, celle de la capacité de réponse de l'éducation nationale à certaines demandes sociales et économiques.

Enfin, l'académie s'est dotée d'un projet clair et bien adapté aux enjeux locaux, qui se veut d'abord pédagogique et centré sur l'élève. Est-il réellement partagé à tous les échelons, du recteur aux enseignants ? Il est permis d'en douter, même s'il a été au cours des dernières années porté avec conviction par un recteur, dont l'engagement a été constant dans la démarche, ce dont témoignent les nombreuses réunions d'explication avec les acteurs concernés. Au fil des investigations menées, se sont ainsi révélées des distorsions entre les discours rectoraux et certaines réalités observées sur le terrain, avec parfois des tendances à laisser se développer des stratégies

autonomes. En outre, de fortes particularités départementales et infra-départementales sont apparues, ce qui conduit à s'interroger sur l'existence d'une réelle unité académique reconnue par tous et vécue comme telle. Certes, aucune politique ne peut ignorer les réalités locales, ne serait-ce que pour obtenir une plus grande efficacité, mais on n'a aucune raison de croire que les disparités constatées, notamment en matière d'orientation, de réussite scolaire et de prise en charge des difficultés des élèves, sont toujours le produit de spécificités locales. Quoiqu'il en soit, à partir de ce projet, une dynamique s'est enclenchée, en synergie avec l'action des collectivités territoriales, en particulier la Région avec laquelle un large consensus s'est établi tant sur les objectifs que sur les méthodes. L'académie vit donc une période de mutation : rationalisation et réaménagement dans l'espace de la carte de ses formations, renouvellement des pratiques pédagogiques, s'appuyant notamment sur les technologies de l'information et de la communication qui bénéficient d'un soutien constant et massif de la part des collectivités territoriales, relations nouvelles entre les acteurs du système afin de dépasser les compétitions stériles entre les établissements, les cloisonnements intercatégoriels et les barrières disciplinaires, actions en faveur du désenclavement culturel, acclimatation progressive d'une culture de l'évaluation. Tous ces changements secouent bien des habitudes et ils demeurent encore trop souvent localisés et partiels. Pour qu'ils donnent toute leur portée, la coordination entre les différents intervenants dans le domaine pédagogique, en tout premier lieu les corps d'inspection, est essentielle.

Au cours des dernières années, l'académie a le mérite de s'être engagée dans cette voie, avec des succès, pour l'instant, certes relatifs mais réels.

La fonction conseil aux établissements publics locaux d'enseignement

Le groupe d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale et d'inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, constitué pour conduire cette étude a délimité son champ d'investigation et de proposition aux notions de conseil, d'accompagnement et d'aide au pilotage des établissements du second degré, démarches qui peuvent être soit sollicitées, soit proposées, mais sans qu'il y ait en aucun cas de confusion avec l'instruction et *a fortiori* avec l'injonction : le conseil donné peut, par définition, être refusé, discuté, il peut ne pas en être tenu compte. Dire cela, c'est, en particulier, pour ce qui concerne le conseil sollicité auprès des autorités académiques, se situer dans un mode de relation qui ferait, en la circonstance, abstraction du rapport hiérarchique.

Dans l'examen de la fonction conseil aux établissements, la mission s'est intéressée à ce qui concerne l'établissement dans son ensemble comme organisme constitué, dans sa vie, dans son développement, dans ses projets, dans sa stratégie. Elle s'est intéressée aux questions administratives, techniques, juridiques, matérielles, financières, comptables, d'hygiène, de sécurité. Elle a examiné comment se mettaient en place les réformes nationales et académiques et si elles étaient « accompagnées ». Elle a étudié les aspects du développement propre à l'activité de ces établissements, c'est-à-dire ce qui constitue leur raison même d'exister : l'enseignement et l'éducation.

En outre, elle a cherché à cerner la demande des chefs d'établissement et gestionnaires, à définir les domaines dans lesquels ils rencontrent des difficultés pour trouver le « bon » conseil, à recenser les moyens, stratégies et solutions qu'ils mettent en œuvre pour trouver les réponses qu'ils cherchent. Elle a examiné quelle conception du conseil prévaut principalement dans la relation entre les services et les établissements : n'y a-t-il de « bon » conseil que venant d'en haut, les niveaux locaux sont-ils supposés incompetents, est-on encore un « bon » chef d'établissement si l'on a besoin de conseil ? Existe-t-il aussi, par ailleurs, du conseil entre pairs, plus ou moins organisé ?

L'enquête conduite par les deux inspections générales s'est développée principalement dans cinq académies. Toutes les autres académies ont été sollicitées pour présenter à la mission d'inspection les modalités adoptées pour l'organisation du conseil aux EPLE.

La mission d'inspection a souhaité s'entretenir également avec les directions d'administration centrale concernées par les établissements du second degré, direction de l'enseignement scolaire (DESCO), direction des affaires financières (DAF), direction des affaires juridiques (DAJ), direction de la programmation et du développement (DPD), direction de l'administration (DA), ainsi qu'avec la direction en charge des chefs d'établissement (DPATE) et l'Observatoire de la Sécurité des établissements.

Le conseil dans les domaines de la gestion

Une différence importante en termes de fonctionnement et, finalement, dans les formes du conseil distingue les services juridiques et les services financiers dans les académies. Les premiers, récents, nés de la nécessité de répondre rapidement à des demandes pressantes, sont structurés et font appel à des personnels spécialisés formés et suivis par la DAJ, qui a créé un réseau de consultants internes. Les services financiers, plus anciens, se sont affaiblis après les lois de décentralisation et n'ont pas toujours su faire évoluer leurs missions, en particulier vers le conseil.

La mission constate également l'éclatement de la fonction entre divers services académiques et départementaux, l'étendue et la diversité des champs d'exercice du conseil qui contribuent aussi à multiplier les acteurs, ce qui ne facilite pas le repérage de l'interlocuteur compétent.

Le conseil juridique

Des services bien identifiés et à l'expertise reconnue

Les chefs d'établissement consultent facilement les services juridiques des rectorats ou des inspections académiques (IA) auprès desquels ils trouvent, dans l'ensemble, une réponse dans des délais acceptables. La demande de conseils se partage de façon implicite entre le rectorat et les IA en fonction de la nature des questions : à l'inspection académique la demande de conseils sur la gestion courante, au rectorat les questions plus pointues.

Les structures juridiques sont bien identifiées, sauf en de rares cas où pèse l'héritage d'un contexte local ou d'une conception managériale surannée. L'expertise des consultants est généralement appréciée et la relation est très souvent personnalisée. Dans ce domaine, peut être plus que dans tout autre, la sollicitation du conseil et sa réception positive reposent sur la confiance en l'expertise. En cas de doute, les chefs d'établissement se livrent alors au jeu des questions croisées entre les services du rectorat et ceux de l'IA. Enfin, dans de rares cas, ils font appel directement à la DAJ du

ministère dont ils apprécient le « guide juridique des chefs d'établissement ». En revanche, ils connaissent encore peu l'excellent outil que constitue la *Lettre d'information juridique* dont une diffusion à l'ensemble des EPLE est recommandée.

Les chefs d'établissement ont aussi recours à des sources complémentaires d'information (renseignements juridiques, bulletins des organisations syndicales) ; en revanche, s'estimant insuffisamment rompus à l'analyse juridique pour se livrer à des interprétations, ils consultent peu les services de documentation rectoraux, pourtant généralement bien pourvus. Pour la même raison, ils ont peu recours au conseil entre pairs, la fonction de conseil juridique étant assurée en EPLE, dans un premier temps, par les gestionnaires. Organisées par les rectorats, des réunions conjointes (corps d'inspection, personnels de direction et gestionnaires) éviteraient les divergences de prises de position, voire les conflits d'interprétation ; tous les personnels concernés entendraient les mêmes informations et le même discours.

Une importante montée en charge du conseil juridique

Les services juridiques des rectorats qui, récemment encore, concentraient leur activité sur l'instruction des dossiers contentieux, se consacrent maintenant majoritairement à la fonction conseil (entre 40 et 70 % de leur temps de travail selon une enquête de la DAJ de 1999).

Cette tendance tend à s'amplifier sous les effets conjugués de la judiciarisation des rapports entre le service public et ses usagers ou ses partenaires, de la recherche croissante de la responsabilité des acteurs du système d'éducation et de la complexité grandissante de l'environnement juridique. De plus, la volonté manifeste d'éviter le contentieux a pour corollaire de privilégier le conseil.

Une extension du champ du conseil juridique

Tous les domaines de l'activité administrative et de la vie scolaire, notamment, ceux où les actes engagent la responsabilité civile ou pénale (sorties scolaires, accidents scolaires, conventions de stages, etc.) sont concernés. Il s'agit souvent de problèmes de société (telles que les questions d'autorité parentale), de sécurité des biens et des personnes, d'hygiène alimentaire, de règlements intérieurs, de laïcité. La gestion des personnels contractuels de droit privé (contrats emploi-solidarité, emplois jeunes, etc.) appelle une forte demande de conseils qui est à l'évidence la moins bien satisfaite. La demande de conseil juridique pour les actes de nature pédagogique est exceptionnelle ; cependant, une tendance s'amorce dans le domaine de l'orientation scolaire et de l'affectation des élèves. Elle émane le plus souvent des parents d'élèves.

Des conseils essentiellement curatifs et individualisés

La nature du conseil sollicité et les circonstances (urgence, crise) induisent la forme du conseil donné : essentiellement oral, quasi immédiat, curatif et individualisé. Dès lors, la plupart des questions et des réponses ne sont ni capitalisées, ni formalisées et par conséquent, pas mutualisées. De surcroît, questions et réponses sont rarement diffusées à l'ensemble des établissements ; le développement de l'utilisation de la messagerie électronique faciliterait la circulation des informations.

Enfin, les services des rectorats et des inspections académiques ont rarement mis en place des procédures communes de contrôle de la fiabilité et d'harmonisation des conseils donnés, entraînant un risque de réponses contradictoires à une même question. Tout le système se positionne dans le traitement des crises au cas par cas, plus que dans l'anticipation. Une meilleure coordination des services et l'instauration de procédures communes conduisant naturellement à la mutualisation des compétences et des conseils pour en tirer des recommandations de portée générale, favoriseraient le conseil préventif et contribueraient à sa cohérence.

Un domaine mal couvert : le conseil consécutif au contrôle de la légalité des actes relevant du domaine pédagogique et de la vie scolaire

La mission constate que les procès-verbaux des conseils d'administration des EPLE ne sont pas systématiquement lus, que les bilans annuels d'activité des établissements – qui sont obligatoires – ne sont pas systématiquement exigés et exploités. Si les actes relatifs à la gestion financière des établissements font l'objet d'un contrôle vigilant et d'observations, voire de conseils, il n'en est pas de même des actes relevant de la vie scolaire. Les chefs d'établissement confirment d'ailleurs qu'ils n'ont que peu de retour sur les délibérations et les actes du conseil d'administration. Ces documents de portée générale, mines de recommandations individuelles, devraient servir à constituer des dossiers documentaires sur les EPLE utiles, en particulier, aux corps d'inspection pédagogique qui les méconnaissent.

L'approche de l'établissement, essentiellement sectorielle, est considérée comme l'une des causes d'une démarche de conseil trop souvent inorganisée, alors que la fonction conseil gagnerait à être mise en perspective. Une plus grande coordination des services, une écoute plus attentive et un dialogue plus réel avec les EPLE, ainsi que la mise en synergie des compétences tant administratives que pédagogiques sont nécessaires pour que le conseil devienne un outil au service du pilotage académique et l'un des moteurs de l'évolution du système d'éducation.

Une lente évolution vers le conseil préventif

L'évolution vers le conseil préventif est lente et peu répandue parce que la fonction conseil est peu institutionnalisée et fait rarement l'objet d'une poli-

tique. Lorsque le conseil existe, il revêt diverses formes : documents, réunions, formation. Il prend aussi la forme d'une assistance à la rédaction de documents (règlements intérieurs, statuts d'associations, conventions).

Le conseil préventif concerne plus particulièrement le domaine de la vie scolaire. Il est alors le champ d'intervention de services qui n'ont pas nécessairement des liens étroits avec une activité juridique. Ceux-ci diffusent des documents thématiques sur les voyages scolaires, les conventions et les contrats, le traitement de la violence en milieu scolaire, etc. L'élaboration de ces documents pratiques sont autant d'occasions de développer le partenariat avec les EPLE, et, c'est bien dans la préparation, avec les EPLE, de la mise en œuvre de dispositions nouvelles que le conseil préventif prend tout son sens, à condition que la parution de textes rende compatible l'anticipation des mesures d'accompagnement.

Le conseil lié au domaine financier, budgétaire et comptable

L'activité de conseil budgétaire, financier et comptable, à destination des chefs d'établissement mais plus directement des gestionnaires et des agents comptables, relève de services spécialisés rectoraux, parfois départementaux. L'administration centrale s'est dotée également d'un bureau de conseil financier et comptable aux EPLE qui appuie son action sur ces structures académiques, mais ne s'interdit pas de répondre directement aux personnels des établissements. L'observation des pratiques dans les académies visitées fait apparaître une situation paradoxale. D'une part, la DAF exerce une véritable activité de conseil, dense, reconnue ; d'autre part, dans toutes les académies, existent des services financiers et de conseil. Et, pourtant, les gestionnaires et les agents comptables ont exprimé souvent le sentiment d'être abandonnés à leur seule initiative et renvoyés très généralement à la nécessité de « se débrouiller seuls ». Il apparaît que les services financiers des rectorats n'ont pas su, partout, évoluer vers le contrôle de gestion et le conseil à la suite de la perte des missions de tutelle qui étaient les leurs jusqu'aux lois de décentralisation.

Une activité de conseil financier, budgétaire et comptable assurée au ministère

Un bureau de la DAF s'est donné pour mission de développer une activité de conseil aux EPLE. C'est d'ailleurs le seul bureau du ministère à mentionner explicitement dans son intitulé le conseil aux EPLE : « bureau de la réglementation et du conseil aux EPLE ».

Les personnels de ce bureau se sont engagés dans une formation au métier du conseil : l'exercice du conseil ne s'improvise pas. La réflexion sur les périmètres respectifs des réponses apportées, selon que l'on se situe dans le domaine du contrôle ou dans celui du conseil est constante.

Ce bureau entretient des relations permanentes avec le bureau des consultations et du contentieux relatif aux établissements et à la vie scolaire (DAJ) et le bureau de la réglementation et de la vie des écoles et des établissements (DESCO). De même, il est en relation étroite avec les services rectoraux :

- séminaires annuels ;
- messagerie interactive *Rconseil*, en place depuis 1998 ;
- rencontres interacadémiques qui rassemblent, autour des représentants de la DAF, de ceux de la direction générale de la comptabilité publique, des responsables locaux de la trésorerie générale ou d'une chambre régionale des comptes, les responsables financiers académiques mais aussi l'ensemble des gestionnaires et agents comptables de ces académies.

En outre, le bureau de la DAF entretient des relations directes avec les EPLE :

- réponses directes aux questions des chefs d'établissements, des gestionnaires ou des agents comptables ;
- revue trimestrielle gratuite *Objectif établissement* ;
- mise à disposition d'instruments d'information et de communication électroniques permettant un questionnement rapide du bureau.

Dans le contexte parfois fragile de certains services financiers rectoraux, la multiplicité des sources d'information s'avère aujourd'hui précieuse pour les EPLE ; toutefois, la question du choix du meilleur interlocuteur – administration centrale ou rectorat ? – se pose fréquemment aux établissements en recherche de conseil.

Des gestionnaires et agents comptables globalement peu satisfaits

Pourtant, les gestionnaires et agents comptables se sentent, dans l'ensemble, « livrés à eux-mêmes » et n'attendent plus guère d'aide des services, regrettant que, depuis les lois de décentralisation et la suppression de leur mission de tutelle, les DAF rectorales aient perdu leur compétence en matière d'aide et de conseil aux EPLE.

■ *Les domaines du conseil et les motifs d'insatisfaction*

Une première difficulté tiendrait, selon les gestionnaires, à l'évolution même de leur métier et à la multiplicité des domaines, tout aussi complexes les uns que les autres, dans lesquels il leur faut désormais développer une réelle maîtrise.

Une autre cause de difficultés relèverait du manque d'information. L'exemple de la diffusion difficile du décret « restauration » du 6 octobre 2000 est révélateur, à la fois, des dysfonctionnements pouvant exister en matière d'information et de conseil et des difficultés de communication entre le niveau national et ses relais en académie. En outre, malgré un certain nombre d'initiatives académiques intéressantes (réalisation et diffusion de brochures, notes d'information), les gestionnaires notent trop souvent « le

manque de réactivité, la lenteur du conseil et l'insuffisance d'anticipation » des services.

Par ailleurs, dans les académies où se met en place une logique de bassin, les gestionnaires et agents comptables expriment très souvent le regret de n'y être pas systématiquement associés et de n'avoir pas communication de ce qui s'y dit. Ils souhaiteraient que, parallèlement aux questions pédagogiques, on y aborde également avec les chefs d'établissement des questions relevant de la gestion. Comme dans le domaine juridique, de nombreux gestionnaires et chefs d'établissement expriment le souhait que soient organisées des réunions ou des formations communes. La mission recommande que l'exercice de la fonction conseil soit l'une des fonctionnalités des bassins ouverte à toutes les catégories de personnels des EPLE. Il est important que l'ensemble de l'équipe de direction dispose toujours des mêmes informations et des mêmes conseils.

■ *Le recours aux pairs ou aux syndicats*

Le recours aux pairs ou au canal syndical apparaît comme le vecteur privilégié du conseil dans ces domaines. Le conseil prodigué par les pairs, comme le note un agent comptable, pose cependant la question de sa légitimité. La mission recommande que les niveaux ministériel ou académique assurent davantage la mutualisation des initiatives locales, gage d'une diffusion générale de l'information et d'une validation du conseil informel entre pairs.

Un réseau académique hétérogène et fragile

À la suite des lois de décentralisation, l'implosion des divisions d'affaires financières a, de fait, désorganisé la fonction conseil. Si quelques académies se sont attachées à faire évoluer les missions des services dans le domaine financier, d'autres, en revanche, n'ont pas encore su prendre, quinze ans après les lois de décentralisation, le relais du contrôle de gestion et du conseil. Certaines commencent, de façon extrêmement intéressante, à organiser l'activité de conseil dans le cadre d'une unique division s'articulant autour de l'ensemble des questions concernant l'EPLE, s'engagent dans la mise à disposition des EPLE de messageries ou d'outils intranet, initiatives que l'administration centrale doit encourager et faire connaître.

**Le conseil lié aux questions relatives
à l'hygiène et à la sécurité**

Ces dernières années ont été marquées par une montée en charge des questions relatives à l'hygiène et à la sécurité. Depuis la parution du décret n° 95-680, l'ensemble des académies a progressivement installé un inspecteur hygiène et sécurité (IHS) chargé d'assurer à la fois des fonctions de contrôle, d'expertise et de conseil sur l'ensemble de ces questions.

Dans plusieurs académies, les IHS ont renvoyé l'exercice du contrôle et de la sanction vers les collectivités territoriales parce qu'elles sont les financeurs des opérations. Ils consacrent l'essentiel de leur activité à la fonction conseil qu'ils ont à assurer et souhaiteraient même l'y cantonner. Cette restriction de leur rôle a étonné la mission d'inspection.

Plus surprenant encore, dans au moins deux académies sur les cinq visitées, les entretiens avec les représentants des conseils généraux ont montré que la fonction même d'IHS leur était pour le moment totalement inconnue. Il est regrettable qu'aucune information n'ait, dans certaines académies ou départements, été assurée par les services académiques dans un domaine où des actions en partenariat ou une répartition des compétences devront être envisagées dans les deux domaines du fonctionnement et de la sécurité des établissements. La mission recommande aux services académiques d'assurer partout aux IHS un positionnement moral et matériel satisfaisant et de veiller à ce qu'ils puissent partout accomplir leurs missions, même si certaines sont perçues parfois comme dérangeantes.

Le conseil dans les domaines pédagogique et éducatif

Le conseil dans le domaine pédagogique

Une accumulation de textes génératrice de conseils dans l'urgence

Hormis le *Nouveau contrat pour l'école* qui proposait 158 mesures en 1995, les EPLE ont été destinataires, depuis janvier 1996, de plus d'une centaine de textes réglementaires importants à mettre en œuvre, soit environ un texte tous les quinze jours ; rien d'étonnant alors à constater une certaine lassitude : « Une réforme chasse l'autre. » Les chefs d'établissement rencontrés ont insisté sur l'intérêt qu'il y aurait à se préoccuper en amont de la lisibilité des réformes, plutôt que de compter sur un conseil en thérapie afin de remédier à ce qui a été mal organisé au départ. Le manque d'anticipation est regretté. Les uns et les autres s'accordent à dire qu'ils trouvent toujours des conseils « trousse de l'urgence », mais la préoccupation stratégique, en revanche, ne trouve pas de réponse. Le développement de l'aide au diagnostic et en conseil en accompagnement des stratégies politiques mises en œuvre est une priorité.

Au niveau central, un principe général : la non-intervention directe et individuelle

Dans le cadre de la déconcentration, la DESCO se positionne dans des fonctions de pilotage, de conseil et de soutien aux académies auxquelles il incombe d'organiser le relais avec les établissements.

Elle a pour interlocuteurs, en particulier, les conseillers des recteurs et les inspections territoriales à compétences pédagogiques. Son rôle est de doter les académies d'outils d'aide et d'accompagnement des réformes, et d'animer son réseau de correspondants académiques. Ainsi, par exemple, pour la mise en place des travaux croisés, elle travaille en relation avec les correspondants académiques collèges afin de déterminer et diffuser avec eux l'aide concrète, vivement réclamée, à apporter aux établissements.

Une situation contrastée au niveau académique

La situation est assez contrastée d'une académie à l'autre, mais c'est le plus souvent l'absence d'une volonté clairement affirmée en matière de conseil pédagogique aux établissements qui prévaut.

« À vrai dire », comme l'estime un responsable académique, « on ne sait pas toujours qui pilote les établissements sur le plan pédagogique : les chefs d'établissement eux-mêmes, les inspecteurs, les IA-DSDEN, le recteur ? » Ainsi, trop souvent, il n'y a pas de politique clairement explicitée en matière de conseil aux EPLE en général, et donc en matière de conseil dans le domaine des réformes pédagogiques en particulier.

À l'inverse, une académie dont le recteur affirme que « le dialogue, associé à la fonction conseil, est le moteur des réformes et du développement de l'académie », s'appuie sur cette fonction dans sa relation opérationnelle aux EPLE. Une autre académie manifeste une volonté nouvelle d'écoute et de conseil des chefs d'établissement ; le développement de la fonction de conseil pédagogique est expressément inscrit dans le programme de travail académique, ainsi que dans le projet de contrat de l'académie avec l'administration centrale. La mission d'inspection a cependant mesuré toute la distance qui peut exister entre le discours et la réalité : ce n'est que lors de l'entretien qui s'est tenu la dernière demi-journée des quatre journées passées dans cette académie, que les inspecteurs généraux ont appris que la fonction conseil aux EPLE était un des termes du contrat et un des objectifs du programme de travail académique. Il est pour le moins singulier qu'aucun des interlocuteurs rencontrés au cours de trois premiers jours de la mission n'ait songé à le signaler.

Le conseil pédagogique se confond trop souvent avec le conseil en accompagnement des réformes

Lorsque la mission d'inspection s'est entretenue avec les différents représentants des IPR, des IEN mais aussi avec les chefs d'établissement sur le conseil qu'ils assuraient ou dont ils pouvaient bénéficier, c'est toujours le conseil lié à la mise en œuvre des réformes pédagogiques qui a été évoqué comme si, dans le fond, toute l'action pédagogique s'y trouvait résolue.

On ne dit rien spontanément du conseil que pourrait, par exemple, solliciter un chef d'établissement se trouvant devant une situation complexe non résolue par les réformes nationales. Pourtant, dans les domaines pédagogiques ou de la vie scolaire, on peut imaginer qu'un chef d'établissement ou des équipes d'enseignants se trouvent désemparés face à des situations particulièrement difficiles que la mise en place de réformes ne peut seule résoudre.

Un conseil pédagogique souvent en contradiction avec la logique de l'autonomie des EPLE

Le conseil pédagogique, qu'il s'agisse de conseiller un établissement sur la mise en œuvre de réformes nationales ou de l'aider à résoudre des situations pédagogiques complexes hors réforme, renvoie à la notion d'autonomie des établissements et nécessite une approche particulièrement réfléchie et fine du conseil.

Lorsque, dans une académie, certains inspecteurs pédagogiques regrettent que « l'autonomie des établissements [soit] vécue comme l'expression de l'indépendance », on peut douter de la façon dont le conseil peut être dispensé. On confond ici trop souvent conseil et injonction. Lorsque d'autres expliquent qu'« il n'y a pas eu à proprement parler de demande des établissements qui ont eu à mettre en place une réforme *obligatoire* », ils soulignent bien, d'une autre façon, la difficulté du sujet et de la démarche.

De façon plus générale, la difficulté du conseil dans la mise en œuvre d'une réforme réside, pour les corps d'inspection à compétences pédagogiques, dans la nécessité de s'inscrire à l'intersection de cette volonté nationale très prégnante de réglementer jusque dans le détail d'une part, et de la nécessité d'une prise en compte véritable de l'autonomie des EPLE et des spécificités locales d'autre part.

La solitude des équipes de direction

Les chefs d'établissement estiment dans leur grande majorité que « les réformes sont conçues sans tenir compte de la capacité des établissements à les mettre en œuvre, ce qui rend souvent les textes inapplicables. » Dans le même esprit, les corps d'inspection à compétences pédagogiques, eux aussi débordés par l'accumulation de réformes, ne sont guère en mesure d'en accompagner la mise en place, encore moins le suivi.

L'information sur une réforme complexe ne résout pas tout : on maintient l'illusion d'une information satisfaisante des établissements, tandis que l'on néglige la complexité et la réalité du terrain. Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel ont été cités à plusieurs reprises comme l'exemple d'une réforme décidée trop rapidement, mise en œuvre de façon précipitée et dont les modalités de mise en place pourraient se résumer, selon les chefs d'établissement, à la formule : « Débrouillez-vous ! »

Par ailleurs, si des mesures spécifiques d'accompagnement ont bien été mises en œuvre pour la réforme des lycées, en revanche, pour la réforme des collèges, les chefs d'établissement ont été, le plus souvent, seuls pour faire face aux problèmes. Aucune aide concrète, aucun soutien n'ont été apportés aux équipes enseignantes, en particulier en matière d'outils pédagogiques et de formations. L'impulsion et l'animation de proximité nécessaires ont trop souvent manqué. L'isolement relatif des enseignants de chaque discipline, le peu de présence dans certains établissements des corps d'inspection, l'absence d'un réseau identifié à l'intérieur d'un bassin de formation, par exemple pour faire se rencontrer les enseignants, ont représenté autant de facteurs renforçant encore les pesanteurs.

C'est donc très largement sur les équipes de direction et les équipes éducatives que pèse la responsabilité de la mise en œuvre des réformes. On se retrouve une nouvelle fois à la croisée de l'illusion sans cesse renaissante d'un gouvernement possible par circulaires et de la nécessité d'une adaptation à l'échelon local, terrain privilégié du conseil.

Des mesures spécifiques d'accompagnement encore rares

Les mesures spécifiques n'ont pu être observées que dans une seule académie où des dispositions ont été prises, de façon structurée, pour accompagner les différentes réformes et aider les établissements dans leur mise en œuvre.

Pour les travaux personnels encadrés (TPE) en lycée, la réforme avait été anticipée et un rapport sur l'expérimentation avait été diffusé. Au niveau de chaque bassin, une structure de veille a été mise en place par les inspecteurs et l'équipe de bassin. Un groupe, constitué en général d'un IPR, d'un adjoint à l'IA-DSDEN et de quatre chefs d'établissement, fait remonter les difficultés des établissements du bassin pour élaborer et proposer des documents pour les aider dans la mise en œuvre. Des formations sont également proposées dans le plan académique de formation (PAF) dans lequel elles sont inscrites en fonction des demandes des établissements.

Pour les PPCP, les inspecteurs et une quarantaine de professeurs animateurs formés spécialement et aidés d'outils d'animation et d'explication interviennent dans les établissements, chaque inspecteur ayant plusieurs établissements en responsabilité. C'est essentiellement une action de conseil, mais qui, dans certains cas, peut s'apparenter à un contrôle de conformité.

Pour les travaux croisés, certains établissements « extrêmes », bons ou à risques, sont visités par les inspecteurs, sur la base des résultats d'enquêtes menées dans les collèges. Les expériences positives sont capitalisées et diffusées sur le site académique par l'intermédiaire du CRDP.

La mission a noté aussi un début de travail commun dans une autre académie, entre les services administratifs (organisation scolaire, vie scolaire), les corps d'inspection pédagogique, le délégué académique à l'enseignement technique (DAET) et le chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO) : quelques documents cosignés relatifs à la mise en place des dernières réformes ont été diffusés aux établissements. Un document diffusé sur la réforme du collège, qui leur permettait de connaître les établissements où des expériences s'étaient déroulées et de prendre éventuellement directement leur attache pour obtenir des informations ou un conseil, a été apprécié des chefs d'établissement.

Un développement de la fonction conseil des corps d'inspection largement lié aux réformes pédagogiques

La fonction conseil est une des missions normales, statutaires, des corps d'inspection, mais elle est souvent occultée par les autres missions. Les réponses qu'ils apportent pour assurer cette fonction prennent différentes formes : réunion de bassin de formation, inspecteur référent pour chaque établissement, amorces d'inspections globales, réunions pédagogiques des professeurs d'une même discipline dans un ou plusieurs établissements. À propos des réunions pédagogiques, moments propices pour aborder la fonction conseil dans son champ spécifiquement disciplinaire, la mission relève que celles-ci se tiennent de moins en moins souvent lors des visites d'établissements aux fins d'inspections individuelles. En effet, la fonction conseil des corps d'inspection connaît un développement qui est largement lié aux réformes pédagogiques.

Les recteurs, dans leur ensemble, affichent l'objectif de renforcer le pilotage pédagogique académique en s'appuyant à la fois sur une nouvelle organisation territoriale et sur la création d'une fonction de responsable pédagogique académique, fonction confiée le plus souvent à un IA-IPR. Ce dernier est en charge de l'animation pédagogique en liaison avec les corps d'inspection, les autres responsables académiques et les chefs d'établissement. Dans une des académies visitées, le pilotage pédagogique repose sur des dispositifs relayés par les corps d'inspection. Une brigade d'inspection par bassin suit ainsi les lycées et les collèges (dans ces derniers, les mises à niveau sont suivies par des équipes mixtes IPR/IEN). Les réunions de bassin montrent d'ailleurs qu'il y a une solide intégration des inspecteurs dans la mise en œuvre de la politique académique. Les échanges se poursuivent entre les chefs d'établissement dans les districts et les zones d'animation de proximité.

Dans la majorité des académies, les corps d'inspection répondent aux sollicitations des établissements, mais, certains regrettent que le conseil arrive après que l'organisation pédagogique de l'établissement a été arrêtée. La marge de manœuvre est donc faible mais on s'efforce de donner le conseil adapté. Les chefs d'établissement perçoivent très nettement cette évolution des fonctions des corps d'inspection. Les inspecteurs se situeraient désor-

mais plus souvent dans un rôle de conseil que dans un rôle de vérification et d'inspection : la fonction conseil aurait pris un élan particulier avec la mise en œuvre des récentes réformes. Toutefois, les IA-IPR d'une académie attirent l'attention sur l'ambiguïté de leur position : ils sont tout à la fois conseillers, évaluateurs et représentants du recteur.

Les modes d'intervention des corps d'inspection dans le domaine de l'apprentissage méritent une attention particulière et gagneraient à être plus largement imités. Dans le cadre de leur mission de contrôle et de conseil des centres de formation d'apprentis (CFA), les services académiques d'inspection de l'apprentissage sont en effet conduits à assurer, à partir d'un suivi systématique de ces établissements – un inspecteur est correspondant de chaque CFA – une mission élargie et permanente de conseil, notamment pédagogique. Cette mission s'effectue après accord de l'organisme gestionnaire du CFA.

Les établissements ne sont cependant pas tous demandeurs de conseils. Ceci est flagrant dans une académie dans laquelle les lycées ont dû mettre en place une réforme obligatoire et où le conseil est passé par l'intermédiaire d'une série de réunions. Alors que la réussite d'une réforme passe par l'implication des corps d'inspection à compétences pédagogiques, on ne s'étonnera pas de ce que leur engagement, dans une telle situation, soit très inégal. Il faut ajouter que, dans un certain nombre d'académies, le positionnement des IA-DSDEN est ambigu par rapport à l'activité de conseil des corps d'inspection à compétences pédagogiques. Certains des IA-DSDEN déplorent que la dimension gestionnaire de leur métier se développe au détriment de la dimension pédagogique.

Le recours aux niveaux de proximité

Les bassins de formation constituent, dans deux des académies visitées, les structures relais du conseil pour la mise en œuvre des réformes pédagogiques.

Dans la première de ces deux académies (dont les chefs d'établissement affirment que les bassins sont un outil de réflexion, de proposition, d'analyse et un lieu du conseil entre pairs et d'échanges d'expériences), on s'est appuyé sur les bassins pour accompagner la réforme du lycée. On a notamment réuni les enseignants concernés dans les établissements au niveau de chaque bassin de formation.

Dans la seconde, des inspecteurs différents ont été désignés dans chaque bassin (animé par un administrateur scolaire) pour suivre de façon transversale l'aide individualisée, les TPE, les travaux croisés et les PPCP. Il s'agit d'une mission que les corps d'inspection se sont donnée, en accord avec le recteur. La complexité des relations des corps d'inspection avec les « administrateurs scolaires » (animateurs de bassin) mériterait, cependant, que les autorités académiques y prêtent une attention particulière.

La mission recommande que le nouvel échelon infra-départemental soit considéré par les académies comme un des niveaux les mieux appropriés pour l'échange et le conseil dans le domaine pédagogique.

Une évaluation des effets du conseil encore trop limitée

À l'administration centrale, entre autres services concernés, la sous-direction chargée de l'aide à la mise en place des réformes a bien édité, plusieurs semaines après la parution du texte officiel, une brochure sur les TPE, diffusée à tous les enseignants des lycées ainsi qu'aux corps d'inspection, aux IUFM, etc., mais elle n'est pas en mesure de connaître le taux de pénétration de cette brochure dans les établissements. Elle espère cependant que la mise en ligne de ce même texte sur internet facilitera son accès aux enseignants.

Dans les académies visitées, les effets du conseil ne sont pratiquement jamais évalués, si ce n'est par les IA-IPR d'une académie qui soulèvent la question du suivi des conseils donnés, ou par les conseillers techniques d'une autre académie qui, *a contrario*, relèvent les échecs rencontrés dans la mise en œuvre des PPCP, quand la présentation en a été faite de manière magistrale et injonctive.

Le conseil dans le domaine de l'action éducative

La mission d'inspection a observé les conditions qui ont présidé à la mise en œuvre de deux mesures importantes de la rénovation de la vie scolaire : les mesures relatives aux instances de la vie lycéenne et celles relatives aux procédures disciplinaires dans les EPLE.

Ainsi que la mission d'inspection l'a déjà souligné, les délais de mise en place de ces nouvelles dispositions ont été particulièrement brefs, notamment, en ce qui concerne le conseil de la vie lycéenne : un mois seulement après la rentrée scolaire et avec un laps de temps de 14 jours entre l'établissement des listes électorales et les élections. Aucune marge de manœuvre n'a été laissée aux établissements : « Le chef d'établissement fixe la date des élections qui doivent avoir lieu avant la fin de la septième semaine de l'année scolaire », précise le texte officiel qui s'empresse, quelques pages plus loin, de présenter un calendrier particulièrement détaillé des opérations.

À quels objectifs le chef d'établissement pouvait-il alors s'attacher ? Informer la communauté scolaire sur l'importance de ces dispositions qui soulignent notamment que « l'apprentissage de la démocratie » est une mission fondamentale de l'école ? Conduire une politique d'appropriation de ces nouvelles dispositions afin de favoriser une meilleure prise en compte des questions touchant à la vie et au travail scolaires ? Impulser une nouvelle dynamique de dialogue ? Ou veiller à ce que la mise en place s'effectue – sans vague – dans le strict respect des dispositions réglementaires ? Confrontés à l'installation de ces réformes, dont la mise en place était « surveillée » de près

par la hiérarchie, il était réaliste de penser que les chefs d'établissement feraient primer la conformité sur l'appropriation collective.

La fonction de conseil a trouvé sa légitimité dans le champ de cette exigence. Le conseil, sollicité aussi bien auprès des services juridiques des rectorats ou des inspections académiques qu'auprès des services en charge des établissements ou de la vie scolaire, parfois des deux, quelquefois auprès de l'IA-IPR Établissements et vie scolaire ou du proviseur de la vie scolaire, a porté aussi bien sur des difficultés d'interprétation que sur des contradictions concernant, par exemple, la représentation des élèves des classes post baccalauréat. Ainsi, la préoccupation juridique, le souci de conformité, la crainte du contentieux ont conduit à chercher et à obtenir (parfois assez difficilement) le conseil nécessaire auprès des services administratifs aux dépens d'une réflexion collégiale nécessaire à la naissance d'un dialogue renouvelé au sein de l'établissement. Les académies elles-mêmes, conscientes des difficultés d'interprétation et de mise en œuvre, ont parfois secondé l'action des établissements en leur fournissant des conseils sur la marche à suivre. Pour mesurer la complexité de cette réforme, qui devait, rappelons-le, être mise en place en pleine rentrée scolaire, il suffit d'indiquer qu'une des académies visitées a édité un manuel comportant plus de 70 pages d'explications. Les responsables de cette initiative louable n'étaient d'ailleurs pas sûrs d'avoir répondu à toutes les interrogations possibles des chefs d'établissement sur ces textes nouveaux. Par ailleurs, la mission d'inspection a constaté que particulièrement rares ont été les établissements qui ont sollicité aide et conseil pour la mise en œuvre de ces dispositions en faisant appel à une intervention extérieure au sein de leur établissement.

La mise en place du nouveau règlement intérieur a donné lieu, aussi, à des impulsions académiques fréquentes prenant la forme d'une publication de guides d'aide à la mise en œuvre. Mais, là encore, il n'y a pas eu de réel accompagnement de ces mesures auprès des établissements afin d'inscrire le nouveau régime des sanctions disciplinaires dans une logique éducative au sein de l'établissement dans le souci d'une appropriation collective. Une académie a conduit une action déterminante en ce domaine et développé une forte activité de conseil auprès des EPLE : diffusion de textes d'application « vus du côté des chefs d'établissement », mise en place d'un dispositif de réponses immédiates, publication de documents pratiques, etc. La mise en place de ce volet d'aide et de conseil s'inscrivait dans le projet académique d'appui structurel aux établissements.

L'obtention d'un conseil répondant aux besoins et aux attentes dans le domaine de la vie scolaire n'est pas toujours chose aisée : la multiplicité des services académiques ou des personnes (inspecteurs, correspondants, chargés de mission) en charge de l'action éducative ou de la vie des établissements rend particulièrement malaisé et hasardeux la recherche de l'interlocuteur compétent. Ces différents services ou personnels ayant rarement conduit une analyse commune et conçu une adap-

tation académique de ces textes, il n'est pas rare d'en obtenir des interprétations divergentes. Comment s'étonner alors que le demandeur préfère s'adresser à ses pairs ou à ses organisations professionnelles et syndicales ? Il est d'ailleurs intéressant d'observer combien les réunions de chefs d'établissement au sein des nouveaux bassins territoriaux remplissent une fonction de conseil entre pairs. La mission recommande à l'administration centrale de mettre à la disposition des académies et des EPLE, en temps opportun, des textes commentés, lisibles, adaptés à la réalité des établissements et de mise en œuvre possible, soulignant les points délicats et donnant les conseils nécessaires. Elle pourrait utilement reprendre la démarche engagée dans la publication nationale *Repères pour la conduite à risques* (BOEN spécial de novembre 1999) qui regroupait un guide théorique et un guide pratique. La mission recommande au niveau académique, tout particulièrement dans le domaine de la vie scolaire, d'accompagner les établissements dans l'élaboration, et si besoin, dans la mise en œuvre de leur projet. Il leur appartient pour ce faire de regrouper et de mettre en synergie les services concernés. La fonction de l'IA-IPR EVS devra ainsi se voir plus centrée sur les établissements, notamment dans une démarche renouvelée d'accompagnement et de conseil.

Il est apparu à la mission d'inspection que la plupart des académies traitaient encore trop fréquemment ces questions de vie scolaire ou éducative à travers le seul prisme de leur aspect juridique : on apporte une réponse juridiquement fondée à des questions de chefs d'établissement qui ont d'abord une signification politique, au sens de la politique éducative de l'EPLE. La mission recommande aux académies d'intégrer dans leur réflexion globale sur la vie des élèves les aspects éducatifs en même temps que pédagogiques. Cette approche permet, en effet, de donner des réponses et des conseils autres que simplement techniques.

Le conseil prospectif : développement et projets des établissements

Le conseil pour le développement des établissements

S'il est un domaine où les établissements sont en attente de conseil expert, c'est bien celui qui se rapporte à leur développement et à l'évolution de leur offre de formation. Le conseil prospectif attendu doit leur permettre de mieux comprendre l'évolution de leur environnement, ainsi que les stratégies à mettre en place, pour conduire leur développement et construire le projet de leur établissement. L'aide au diagnostic et l'ouverture prospective fondent bien cette conception du conseil.

Les conseillers techniques des recteurs, les inspecteurs pédagogiques et les services spécialisés du rectorat (organisation et carte scolaire, programmation, cellules d'ingénierie de formation et de projet, etc.), voire parfois des spécialistes extérieurs (ingénieurs pour l'école), apportent une expertise appréciée en ce domaine. S'agissant plus particulièrement des conseillers techniques du recteur, les fonctions traditionnellement dévolues aux DAFCO – définition d'une stratégie académique, mise en œuvre et suivi des plans de développement et d'action des GRETA – se traduisent naturellement par des recommandations, voire des instructions, mais aussi par l'exercice d'une importante fonction de conseil aux EPLE constitutifs des groupements. De la même manière certains DAET et CSAIO sont souvent sollicités par les établissements pour les aider à construire leur projet, définir des orientations ou les conseiller dans le domaine de la relation emploi-formation. À cet égard, un CSAIO fait observer que, pour lui, le vrai levier d'intervention se situe dans le projet d'établissement qui demande des analyses en amont et aboutit à des conseils et des préconisations en aval.

Il convient de souligner que toutes les académies sont soucieuses de renforcer leurs liens avec le secteur économique, d'être à l'écoute de ses besoins et de favoriser des projets communs. Dans ce domaine également, la nouvelle organisation territoriale en bassins de formation conduit à une réflexion commune des chefs d'établissement sur les évolutions à envisager notamment en termes de carte des formations. Cette nouvelle organisation tend à évoluer. De structure d'échange à l'usage des seuls chefs d'établissement, elle deviendrait un échelon où seraient assurées notamment les missions suivantes : étude prospective de l'offre d'enseignement, mise en cohérence des projets d'établissement, élaboration d'un projet pour l'échelon local. Il a été signalé à plusieurs reprises que, paradoxalement, la présence des inspecteurs pédagogiques, considérés comme les représentants de la hiérarchie, n'est pas systématiquement souhaitée lors de ces réunions.

Il est noté aussi que le retour d'information reste encore bien souvent insuffisant en matière de développement. Les modalités de la prise en compte institutionnelle des projets de développement des établissements, leur inscription dans les schémas régionaux ou les plans académiques de développement apparaissent manquer parfois de transparence et de cohérence par rapport notamment aux engagements (ou aux encouragements) initiaux.

Les collectivités territoriales ne se sont pas dotées, dans la grande majorité des cas, de structures propres en matière de conseil expert. Elles s'appuient le plus souvent sur l'expertise des corps d'inspection à compétences pédagogiques ou des représentants des branches professionnelles, particulièrement dans l'optique de l'adéquation emploi formation. L'évolution de l'offre de formation s'effectue dans la majorité des régions dans le cadre d'une programmation concertée et régulièrement actualisée entre

le président du conseil régional et le recteur d'académie. La mission d'inspection tient à souligner la qualité de la contribution des collectivités locales et territoriales au développement des établissements. Accompagnant les évolutions et les réformes, les anticipant parfois (notamment dans le domaine des nouvelles technologies) elles jouent un rôle déterminant dans le développement des EPLE.

Dans la majorité des cas on peut considérer que l'EPLE est en mesure de trouver, le plus souvent au sein de son académie, le conseil expert nécessaire à son développement et à l'évolution de son offre de formation. Mais, l'exercice du conseil n'assure pas toujours l'articulation entre les perspectives de développement de l'EPLE et son projet d'établissement. Dans ce contexte, il est d'autant plus important de recourir au conseil des corps d'inspection à compétences pédagogiques que leur expertise, notamment, dans des domaines techniques générateurs d'investissements lourds et pluriannuels, est incontestable et éviterait que des équipements soient acquis sans projet pédagogique et ne se trouvent, de ce fait, souvent sous-utilisés. La mission d'inspection recommande aux autorités académiques d'assurer une réelle fonction de proximité auprès des établissements, notamment dans le cadre des bassins de formation, afin de les aider, dans la continuité et la transparence, à faire évoluer leur offre de formation.

Le conseil relatif aux projets d'établissement

Le rôle en matière de conseil dans le domaine des projets d'établissement revient essentiellement aux académies.

Une grande diversité des politiques et des pratiques académiques

Le projet d'établissement, parce qu'il traduit les choix de l'EPLE dans le champ de l'autonomie pédagogique tout en respectant les objectifs nationaux déclinés au plan académique, devrait être un terrain privilégié pour l'exercice du conseil stratégique, qu'il soit demandé ou donné. Il y a là pour les chefs d'établissement matière à solliciter des conseils, et pour les recteurs et les inspections académiques à en donner, tant sur la méthodologie d'élaboration et d'utilisation des outils, que lors de l'examen des projets avant leur mise en œuvre ou lors de l'évaluation annuelle.

Or, les politiques et les pratiques académiques recouvrent des réalités très diverses. Ce constat corrobore d'ailleurs les observations faites par l'inspection générale de l'éducation nationale à l'occasion de l'étude qu'elle a réalisée, en 1999-2000, sur le thème « décentralisation et projet d'établissement »¹

Les projets sont normalement appelés aujourd'hui à prendre une dimension stratégique, et les politiques académiques, dont la dynamique de projet d'établissement constitue un axe important, doivent viser à permettre aux établissements d'utiliser pleinement leur autonomie et aux chefs d'établissement d'exercer leurs responsabilités. Cette nouvelle approche est effectivement présente dans une des académies observées, dans laquelle le projet d'établissement est conçu comme un moyen au service d'une politique éducative, qui tend d'ailleurs à dépasser le clivage pédagogie et vie scolaire pour se centrer sur la vie de l'élève. Le conseil y est considéré comme un élément moteur de la démarche de projet et le travail en bassin de formation comme un moyen de fédérer les EPLE et d'activer les synergies, tout autant qu'une occasion d'exercice du conseil. Les mesures d'accompagnement, qui relèvent peut-être plus d'une aide au pilotage que du conseil, prennent néanmoins, ici, un sens et un intérêt particuliers car elles interviennent dans un climat d'écoute, de dialogue et de confiance, nécessaire à la réception positive du conseil.

Mais, si cette volonté d'accompagnement des établissements se retrouve dans d'autres académies, les membres de la mission s'interrogent sur l'adéquation qui existe réellement entre le discours et la réalité.

Ainsi, l'une d'elles qui, ayant fait du conseil une de ses priorités, tient le discours d'un emboîtement voulu des projets d'établissement dans le projet académique, dont ils doivent être une déclinaison (selon l'image bien connue des poupées russes) ; dans ce schéma, les établissements doivent choisir un ou plusieurs thèmes dans la liste des chantiers académiques, ce qui laisse peu de place à leur autonomie pédagogique et à l'exercice d'une politique. Le conseil s'inscrit dans cette logique, mais la limite entre conseil et instruction semble être, de ce fait, assez floue.

De la même manière, une autre académie a défini une politique volontariste de relance des projets d'établissement qui s'est accompagnée d'un réel affichage et qui s'inscrivait dans un mode de pilotage académique par projets ; le recteur qui déclare préférer en matière de projet d'établissement, le terme d'« initiative » à celui d'« autonomie », a notamment écrit à cette occasion : « La gestion des moyens tient de plus en plus compte des actions projetées, tant par les établissements que par les services académiques. La démarche souhaitée n'est donc pas réductible à une simple réponse administrative mais doit être le fruit d'un travail collectif d'identification objective des axes de progrès possible de l'établissement. » Ici, on touche sans doute encore la limite entre conseil et injonction, et il semblerait qu'en matière de conseil, le domaine stratégique ne soit, en réalité, pas couvert.

Dans d'autres académies, en revanche, libre initiative est laissée aux EPLE, peut-être au nom de l'autonomie, peut-être parce que la notion même de projet est une nouveauté pour l'académie.

À ces conceptions très hétérogènes du rôle des autorités académiques vis-à-vis des projets d'établissement s'ajoute la perception qu'en ont

les acteurs de terrain. Les personnels de direction, quant à eux, souhaitent majoritairement une aide au diagnostic, que ce soit au moyen d'outils mis à leur disposition ou par l'assistance d'intervenants reconnus pour leur expertise. Ils déplorent, par ailleurs, que l'ensemble des réalités de l'établissement soit rarement mis en perspective par un regard extérieur. Mais ce discours ne doit pas cacher les réserves et les réticences de certains, comme cet exemple donné par une académie dans laquelle une cellule d'ingénierie de formation a été mise en place pour aider les EPLE dans leurs projets d'établissement et à laquelle recourent, en fait, peu de chefs d'établissement par crainte d'être mal évalués. Il est d'ailleurs patent que l'idée est majoritairement répandue que « demander un conseil, c'est avouer une forme d'incompétence. »

Parallèlement, il est remarqué que la contractualisation entre le recteur et les établissements autour de leurs projets est de plus en plus considérée comme une composante de la démarche. Fondée sur la négociation, elle devrait reposer inévitablement aussi, pour partie, sur l'exercice d'une fonction conseil à l'EPLE. Enfin, la mission a constaté l'importance que prenait la notion de bassin de formation dans la réflexion inter-établissements conduite dans certaines académies. Permettant à chacun d'entre eux de se situer par rapport aux autres et de réguler la concurrence à l'intérieur du bassin, cette approche est certainement une occasion de concertation et d'échanges, mais aussi de conseils.

Un accompagnement ne répondant que partiellement aux attentes

■ *Qui intervient auprès des EPLE ?*

Dans toutes les académies observées, assez paradoxalement, du moins en apparence, les conseillers techniques de recteur apparaissent parmi les principaux acteurs du conseil à l'EPLE dans le domaine des projets d'établissement, tout autant que dans celui, plus large, de leur développement.

Autres acteurs potentiels du conseil pour le projet, les corps d'inspection à compétences pédagogiques, dont une plus forte présence est recommandée, interviennent, pour leur part, de façon variable selon les académies. On rencontre ainsi :

- des IA-IPR qui se situent exclusivement dans le conseil et refusent de se situer dans le contrôle ;
- des IA-IPR qui soulignent, à l'inverse, que la fonction conseil n'est pas explicitement inscrite dans les fiches actions du projet académique, pas plus que dans le programme de travail académique ;
- des inspecteurs qui, dans une autre académie (où, selon eux l'autonomie est ressentie comme « l'expression de l'indépendance »), ne sont pas sollicités par les établissements pour la rédaction de leur projet, et affirment que s'il fallait qu'ils interviennent sur le plan global de l'établissement, il faudrait que ce soit dans « le cadre d'une lettre de mission signée par le recteur » ;
- une académie, dont les chefs d'établissement soulignent la relative absence des corps d'inspection à compétences pédagogiques sur le champ

des projets d'établissement et leur absence d'approche stratégique transversale, ce dont se défendent les IA-IPR concernés, qui affirment, au contraire, exercer une fonction de conseil à la lecture des projets d'établissement ;

– des inspecteurs, enfin, qui font observer que les projets d'établissement ne sont, de leur part, l'objet de conseils et de recommandations, ni au stade de leur conception, ni au stade de leur mise en œuvre.

Le rôle des inspections académiques est lui aussi extrêmement variable d'une académie à l'autre : certaines ne sont jamais sollicitées sur ce terrain en ce qui concerne les lycées, d'autres disent ressentir la nécessité d'une grille d'analyse et d'une lecture des projets d'établissement, alors que d'autres, par contre, préparent les documents d'analyse des projets et, on peut le penser, apportent quelques conseils.

On a en définitive le sentiment que les reproches des uns renvoient souvent aux attentes des autres, et que la relation hiérarchique apparaît pour nombre de chefs d'établissement comme un obstacle à la sollicitation d'un conseil stratégique. Il y a donc là, manifestement, un large champ d'exercice du conseil encore peu exploité.

Deux faits méritent, enfin, d'être soulignés :

– les échanges et les conseils entre pairs qui, dans certaines académies, se multiplient, et constituent un vecteur non négligeable de développement du conseil ;

– les groupes de travail qui, outre leur contribution à la production d'outils méthodologiques, de documents de préconisations ou leur participation à des formations, servent aussi dans certaines académies de lieux d'échanges d'expériences et de conseils.

■ *Comment intervient-on ?*

Si la démarche de projet d'établissement s'inscrit souvent dans la routine, il existe cependant encore des chefs d'établissement qui ne donnent à cette démarche aucune impulsion. L'absence relative d'une réelle culture en matière de projet dans certaines équipes de direction, l'absence de « culture d'entreprise » chez des chefs d'établissement, qui n'ont pas reçu de formation en ce sens, rendent souvent nécessaires la mise en place de structures d'appui, la mise à disposition d'outils spécifiques et la mise en œuvre d'une fonction de conseil et d'expertise en amont. Variable d'une académie à l'autre, l'accompagnement peut prendre essentiellement trois formes : la production et la diffusion d'outils, la formation, le conseil ponctuel ou spécifique à la demande ou proposé.

Mais, il convient de le rappeler, l'observation dans les académies a montré à plusieurs reprises la confusion qui pouvait régner entre conseil et assistance ou entre conseil et instruction, et le risque qu'il y avait de voir l'accompagnement par le conseil se transformer en assistance, et l'assistance en substitution, au détriment de l'initiative des équipes pédagogiques.

ques et de l'autonomie de l'établissement. De manière générale, le conseil direct proprement dit, individualisé, formalisé, reste donc l'exception, soit parce qu'il n'est pas sollicité, soit parce que les instances académiques encadrent les établissements plus qu'elles ne les conseillent ou parce qu'elles estiment, au contraire, qu'il appartient à ces derniers de s'auto-évaluer et d'établir leur propre diagnostic.

L'évaluation du projet d'établissement et son prolongement en termes de conseil restent limités

Exception faite de la démarche affichée par une académie pour analyser, rendre lisibles et évaluer les objectifs comme les résultats des différents projets, l'évaluation se limite pour l'essentiel à l'amont, c'est-à-dire à la validation *a priori* des projets d'établissement. Cette validation des projets devrait, pour le moins, donner lieu à une appréciation circonstanciée ou à des conseils.

Il est regrettable de constater que dans la très grande majorité des cas, les projets mis en œuvre ne font pas, par la suite, l'objet d'un travail précis d'évaluation : les rapports annuels des EPLE ne sont pas toujours exigés et lorsqu'ils sont fournis, ils ne sont que trop rarement rapprochés des axes d'actions du projet. Il existe peu d'outils d'évaluation, que ce soit au niveau de l'établissement ou aux niveaux départemental et académique. En outre, déjà souvent absents aux stades de l'élaboration et de la mise en œuvre des projets, les corps d'inspection sont *a fortiori* absents de leur évaluation.

Il est donc difficile de parler, en matière de projets d'établissement, de l'exercice d'une fonction conseil, corollaire de la fonction évaluation, même si certains interlocuteurs expriment le besoin de disposer d'outils d'analyse pour mieux appréhender les projets, évaluer leur mise en œuvre et peut-être aider de leurs conseils les établissements. Cette absence relative d'une fonction d'évaluation, et donc d'une relation évaluation-conseil, doit être soulignée : elle est sans aucun doute préjudiciable au développement d'une réelle dynamique de projet.

Cependant, les autorités académiques reconnaissent largement la nécessité d'une évaluation des projets et de la mesure des effets des conseils prodigués, ainsi que le risque qu'elles encourent d'enlever du sens à la finalité de la démarche de projet, et de priver, de la sorte, l'institution d'une occasion de faire évoluer la pratique des établissements par le conseil individualisé ou général. Elles en sont de plus en plus conscientes, à l'image de l'une d'entre elles engagée dans une nouvelle génération de projets et qui, en s'appuyant sur la logique de bassin, inscrit le travail dans la durée et met explicitement l'accent sur le caractère continu du lien entre évaluation et amélioration de la méthode. Cette continuité présente l'intérêt particulier non seulement d'inscrire dans la permanence un travail commun aux établissements, aux services et aux corps d'inspection, mais encore de fonder notamment ce travail sur l'exercice d'une fonction conseil.

L'évaluation globale des établissements

Un souhait et une nécessité

Outre les différents domaines sectoriels dans lesquels peut s'exercer la fonction conseil, la plupart des chefs d'établissement souhaitent la prise en compte de la réalité de l'EPL dans son ensemble. Par delà le conseil technique, qu'il finit toujours par trouver, le chef d'établissement a besoin de conseil stratégique, il a besoin d'un conseil en aide au diagnostic et en accompagnement des politiques qu'il met en œuvre, d'une mise en perspective de l'établissement par un regard extérieur.

Confrontés dans le domaine pédagogique à la succession des inspecteurs, ils expriment le regret que ces regards extérieurs n'assurent pas davantage un rôle d'évaluation plus générale du système. Ils regrettent, en particulier, qu'aucune allusion, aucune évaluation, aucun commentaire transversaux n'apparaissent jamais dans les comptes rendus d'inspections sur les questions intéressant le projet d'établissement, sur la constitution des divisions, sur les difficultés propres à l'hétérogénéité, sur le traitement des élèves ayant des difficultés scolaires, etc. Ces regrets sont partagés par les autorités académiques, recteurs, inspecteurs d'académie et les inspecteurs pédagogiques eux-mêmes. Tous déplorent de faire « aussi peu de chose » des procès-verbaux des conseils d'administration, des projets d'établissement, des bilans annuels, tous documents qui ne sont guère utilisés, guère analysés et qui ne sont presque jamais l'occasion de conseil. Invoquant des raisons de disponibilité et de charge de travail, les autorités hiérarchiques ne visitent guère les établissements.

La notion d'établissement est peu répandue à l'intérieur même du ministère, mais également des services déconcentrés (pourtant en relation directe avec les EPL). Les différentes directions nationales et les divisions académiques ou départementales traitent des formations, des enseignements, de l'administration, des personnels, des finances, rarement des établissements en tant que tels. Dans quelques académies apparaît, depuis peu, dans les organigrammes cette notion d'établissement en tant qu'organisme vivant ayant son existence propre, sa dynamique, ses réussites ou ses échecs.

Face à ces réalités et à ces difficultés un certain nombre d'académies ont mis en place, depuis plus ou moins longtemps, une politique d'évaluation globale des établissements, « d'audit », selon des conceptions, des périmètres, des fréquences variables. L'examen des modalités du protocole d'accord signé entre un syndicat de chefs d'établissement et le ministre pendant cette étude, rendront indispensable, selon les différents interlocuteurs des inspecteurs, une approche globale des établissements et donc la mise en place de politiques de conseil et d'évaluation transversales. Cette approche confirme, semble-t-il, l'utilité d'une campagne systé-

matique d'évaluation des établissements. La mission d'inspection a donc examiné la situation des académies qui pratiquent des évaluations globales. Elle a acquis la conviction qu'une telle pratique constituait un outil très utile pour l'évaluation des établissements, c'est-à-dire d'abord pour une politique de conseil stratégique.

Les conditions de l'extension

Sans proposer une analyse détaillée des politiques d'évaluation menées dans certaines académies, qui n'entrait pas dans le cadre de l'étude, il a semblé cependant opportun à la mission d'analyser les difficultés rencontrées par la mise en œuvre de ces actions avant de proposer les conditions de leur extension.

Les difficultés liées au rapport hiérarchique

Une première difficulté a trait au rapport hiérarchique. En effet, même si ce qui suit semble un truisme, conseiller, commander et évaluer, (toutes actions que peuvent entreprendre les autorités académiques, parfois simultanément) devraient impliquer des comportements et des modes de relations différents.

Dans la pratique, les chefs d'établissement ne sollicitent guère de conseils que lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Cette demande est encore perçue par eux comme un aveu de faiblesse, face à la hiérarchie. D'une manière générale, ils n'osent que rarement dire qu'ils ne savent pas trouver eux-mêmes une réponse aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Les gestionnaires et les comptables, eux, n'hésitent pas à demander conseil au rectorat. Il n'y a pas, dans leur esprit, de confusion entre évaluation et demande de conseil. Leur notateur étant le chef d'établissement, les autorités académiques ne sont pas perçues comme une hiérarchie intimidante. Ces réflexions sont confirmées tant par les recteurs que par les IA-DSDEN. De même, l'inspecteur de la vie scolaire est souvent perçu par les chefs d'établissement comme occupant une fonction hiérarchique, ce qui rend difficile sa mission de conseil. Il semble que cette dernière soit plus facile pour le proviseur vie scolaire, en fonction cependant de sa personnalité et de son origine : les chefs d'établissement veulent bien avoir affaire, en matière de conseil, à un collègue s'il n'est pas, peu ou prou, perçu comme le représentant officiel du recteur.

Ces considérations ont conduit un recteur, dans l'académie duquel on pratique l'évaluation globale des EPLE, à séparer la fonction de conseil et d'évaluation de la fonction d'inspection. Dans cette académie, on considère que la fonction conseil ne doit pas être liée à la symbolique hiérarchique et les inspecteurs auditeurs sont, lorsqu'ils pratiquent l'audit d'un établissement, placés sous l'autorité d'un responsable pédagogique académique (dont la qualité d'inspecteur général permet d'assurer l'indépendance) et

non pas sous celle du recteur. Il est apparu à la mission d'inspection que les chefs d'établissement concernés par une évaluation dans cette académie faisaient effectivement la différence entre les tâches d'inspection dans le champ disciplinaire et les tâches d'audit, assumées selon les circonstances par les mêmes IA-IPR ou IEN-ET. Si l'évaluation finale de la personne même du chef d'établissement relève évidemment de la hiérarchie, il semble à la mission d'inspection que la phase de diagnostic de l'EPLE doive, au minimum, être partagée entre la hiérarchie et d'autres intervenants (corps d'inspection, autres chefs d'établissement, enseignants, etc.).

La mission recommande la généralisation de cette attitude de séparation des fonctions hiérarchiques ou d'inspection avec celles de diagnostic et d'évaluation des établissements.

Le rôle des corps d'inspection à compétences pédagogiques

L'ambiguïté de leur positionnement, conseillers, mais aussi notateurs et représentants du recteur, fait dire aux IA-IPR qu'ils ne se sentent pas en mesure de faire reconnaître leur compétence dans l'évaluation transversale des établissements. À plusieurs reprises, la mission d'inspection a relevé que, dans les bassins d'éducation dans lesquels figurent des inspecteurs référents, ces derniers ne sont pas considérés comme légitimes par les chefs d'établissement. Dans certaines académies, qui ne pratiquent pas encore l'évaluation globale, les inspecteurs ne se sentent légitimes que dans l'inspection dans le champ disciplinaire et ne s'estiment pas préparés à l'analyse globale des établissements. D'autres inspecteurs ont cependant conscience « qu'ils ne pourront pas rester indéfiniment sur le seul le champ disciplinaire ». Certains recteurs et inspecteurs généraux, correspondants académiques, pensent qu'il serait intéressant d'inscrire au PTA la responsabilité des inspecteurs pédagogiques dans le domaine de l'évaluation transversale et pas seulement dans celui de leur discipline d'appartenance. L'idée progresse dans les esprits, plus ou moins rapidement en fonction de l'engagement des recteurs : dans quelques académies, si tous les inspecteurs sont impliqués dans les travaux disciplinaires la moitié d'entre eux est déjà engagée dans ces évaluations. Cette évolution, passage progressif du disciplinaire au transversal, conséquence de la démarche académique d'évaluation globale des établissements et d'accompagnement des réformes, reçoit l'assentiment de la plupart des inspecteurs concernés, mais, plus encore, celui des chefs d'établissement. Les premiers y voient une extension intéressante de leurs tâches, les seconds l'instauration de coopérations et d'un dialogue bienvenus.

La mission recommande aux académies de demander aux inspecteurs territoriaux de consacrer une part plus importante de leur activité aux diagnostics et évaluations globales des établissements. Compte tenu de l'importance stratégique de ces nouvelles tâches, qui ne peuvent cependant pas se substituer aux missions traditionnelles des corps d'inspection, la mission préconise un accroissement significatif des effectifs d'inspecteurs.

Quelques observations sur la méthodologie de l'évaluation globale

Par rapport aux expériences anciennes ou récentes de pratique de l'évaluation des EPLE, il a paru possible de dégager quelques constantes méthodologiques mais aussi de soulever quelques questions qui font problème ou de cerner certaines limites de l'exercice. Cependant, la mission n'ayant pas pour objet d'entrer dans une analyse comparative des diverses modalités académiques de l'évaluation ni dans celle des moyens – sans doute très importants – nécessaires à son accomplissement, compte tenu de l'importance et de l'actualité du sujet, elle propose qu'une mission conjointe des deux inspections générales du ministère soit diligentée sur le bilan et les perspectives de cette approche.

Le premier souci des académies concernées a été de rendre autonome la fonction d'évaluation et de conseil par rapport à la relation normale hiérarchique. Tenant compte tout autant des contraintes que des résultats des établissements, la démarche d'évaluation est l'outil du dialogue et du conseil entre les autorités académiques et les EPLE. Dans une démarche réciproque, elle devrait permettre l'exercice par les EPLE d'une fonction de conseil aux autorités académiques, occasion pour les établissements de formuler des propositions à leur hiérarchie.

Un autre point, qui semble indispensable, consiste à faire passer l'établissement lui-même par une phase d'auto-évaluation, de diagnostic, à partir de ses propres données et de celles qui lui sont transmises par le rectorat.

La mission d'inspection a observé deux exemples contrastés :

- dans une académie, on fait intervenir tous les IA-IPR de discipline dans un EPLE, mais on ne produit pas d'analyse transversale stratégique en rapport, par exemple, avec le projet d'établissement ;
- dans une autre académie, le recteur et/ou les IA-DSDEN procèdent à des visites stratégiques transversales, mais sans l'intervention des inspecteurs disciplinaires, en particulier sans vérifier dans les classes si les conseils donnés trouvent une traduction dans la façon d'enseigner.

Rappelant qu'il appartient aux responsables académiques d'exercer une fonction de proximité auprès de tous les EPLE, ce qui implique la connaissance des établissements et la continuité des contacts, la mission recommande la mise en place des deux types d'intervention, verticale et horizontale, et la traduction des observations réalisées en termes de diagnostic et de conseil à l'établissement.

À l'issue de leur travail, les équipes d'évaluateurs formulent le plus souvent des observations et, le cas échéant, des conseils et des recommandations. Une des questions qui distinguent les pratiques a trait à la diffusion du « rapport » d'évaluation et au suivi de sa mise en œuvre. Dans certains cas, les résultats de l'analyse font l'objet d'une restitution au chef d'établissement, mais aussi parfois au conseil d'administration, voire à un auditoire élargi à une partie des personnels de l'établissement. Dans d'autres cas, les fiches d'établissement ne sont pas transmises au chef d'établissement et elles ne

sont communiquées aux responsables académiques ou aux services que sous une forme anonymée, la volonté sous-jacente étant de ne pas se placer dans une position de contrôle. Ces fiches donnent lieu cependant à une capitalisation et une mutualisation des conseils à l'usage de tous les EPLE. La mission recommande que la démarche d'évaluation envers l'établissement, faite de dialogue, de conseil, de confiance dans l'analyse, entraîne nécessairement le partage des opinions, voire un accord sur les résultats de l'audit entre tous les intervenants, intérieurs et extérieurs aux EPLE et une diffusion des rapports. Cette façon de procéder semble d'autant plus indispensable que l'établissement aura à mettre en œuvre les recommandations de l'évaluation à laquelle il aura été soumis. Dans des académies, les évaluations globales sont suivies, un an après, d'une visite de l'IA-DSDEN. C'est l'occasion de faire le point, de formuler des conseils et d'accompagner les établissements. Dans d'autres académies, il n'existe pas de suivi des établissements ayant fait l'objet d'une visite globale, la réalisation des « audits » eux-mêmes mobilisant en priorité les forces disponibles. La mission recommande que le suivi des visites fasse partie de l'exercice d'évaluation. La mission recommande également que l'examen de la politique des établissements, et donc les conseils qu'ils souhaiteraient ou que l'on pourrait leur prodiguer soient étendus aux aspects, actuellement totalement délaissés, de leur gestion administrative, économique, financière, comptable et matérielle.

La mission d'inspection qui a rencontré, dans les académies visitées, les responsables de l'enseignement privé catholique a constaté que cette procédure d'audit est généralisée depuis plusieurs années dans les établissements qui en relèvent. « La visite de tutelle », à laquelle sont soumis régulièrement tous les établissements privés, consiste en une sorte d'évaluation globale, menée sous forme d'entretiens avec les membres de la communauté. Le groupe de visiteurs est composé d'autres chefs d'établissement, de gestionnaires, de professeurs, désignés par le directeur diocésain. Un rapport écrit est communiqué au chef d'établissement qui l'utilise comme il le souhaite auprès de sa communauté. À partir de ce rapport, on donne des conseils et on fixe des objectifs au chef d'établissement. Dans cette dernière démarche, les responsables de l'enseignement catholique, comme ceux de l'enseignement public, confondent souvent conseil, recommandation, injonction, comme l'a observé à plusieurs reprises la mission d'inspection. Ces objectifs sont remis par le directeur diocésain au chef d'établissement dès son entrée en fonction sous la forme d'une lettre de mission.

Quelques réflexions sur les outils de l'audit

Il est apparu, à la suite de la rencontre avec la mission de l'évaluation (qui fait partie de la direction de la programmation et du développement), que des progrès pouvaient être réalisés dans l'utilisation d'outils partagés pour l'approche globale des établissements et la mission de conseil relevant des

académies. Ce qui est en cause ici, c'est l'utilisation ou non, des indicateurs de pilotage pour les établissements du second degré (IPES) dans la démarche d'audit. Avec ces indicateurs, la DPD fournit aux académies des outils permettant non seulement de repérer des établissements qui mériteraient d'être conseillés par les autorités académiques mais également de fournir aux chefs d'établissement, aux recteurs et aux inspecteurs d'académie un « aide au pilotage. » La DPD est, actuellement, en mesure de déterminer, par exemple, les 10 % d'établissements qui ont le plus de « difficultés » et les 10 % qui « réussissent » le mieux.

À partir de ces données, il conviendrait, bien sûr, et ce serait le rôle des acteurs académiques, d'entrer dans une analyse qualitative des données des IPES, des composants de la réussite ou de l'échec et d'examiner ce que l'on fait en termes de conseil (mais aussi de pilotage) au-delà du constat des échecs et des réussites. Il conviendrait aussi, en l'occurrence, d'apprendre à transformer les résultats des différents instruments de mesure en objectifs de réformes pour les établissements et les enseignants. Cette tâche pourrait être partagée entre le ministère et les académies.

Or, la DPD constate, pour le regretter, que ses travaux sont rarement pris en compte politiquement par les recteurs et les corps d'inspection. En général, l'interlocuteur de la DPD dans les académies est le service statistique académique qui trouve rarement un relais politique auprès des recteurs et des inspecteurs d'académie. En outre, et cette analyse a été confirmée par les visites de terrain, les corps d'inspection pédagogique ne recourent pas systématiquement aux indicateurs IPES. Il est apparu à la mission d'inspection que rares sont les IA-IPR ou IEN-ET qui ont l'habitude de faire avec le chef d'établissement une évaluation du fonctionnement de l'EPLÉ à partir des IPES ou de la batterie d'indicateurs que la DPD (ou le rectorat) édite annuellement pour chaque établissement.

Et cependant, on note que des recteurs ou des inspecteurs d'académie déplorent « qu'il n'existe pas à ce jour de lieu où les différents indicateurs seraient centralisés et encore moins de conseil organisé à partir d'indicateurs qui auraient été examinés et analysés dans une instance quelconque ». Beaucoup de nos interlocuteurs ont déclaré qu'il faudrait « créer une batterie d'outils, de tableaux de bord, d'informations pour l'évaluation des établissements », alors que ces outils existent au plan national. Dans les académies visitées, la mission d'inspection a constaté que les rectorats construisent eux-mêmes et mettent à la disposition des EPLÉ des batteries d'indicateurs maison, destinés à aider les établissements à s'auto-évaluer. On remarque même, dans plusieurs académies visitées, que chaque niveau départemental élabore ses propres grilles d'analyse, indépendamment des autres inspections académiques et du rectorat. Ces outils, qui nécessitent à chaque fois beaucoup d'énergie, ne sont pas compatibles entre eux et ne permettent pas de dégager des analyses académiques communes.

L'attention doit être appelée sur cette question. Ou bien les travaux de la DPD sont utiles et correspondent aux besoins de conseil et d'aide au pilotage des autorités académiques et des chefs d'établissement et il conviendrait de s'interroger sur les conditions d'une meilleure diffusion et d'une plus large utilisation de ces outils, ou bien ils ne sont pas utilisés et il conviendrait alors de les réviser collectivement plutôt que chaque service académique ou départemental s'évertue, pour ses propres établissements, à réinventer dans son territoire des systèmes d'information spécifiques et non communicants. La mission recommande que la DESCO, la DPD, quelques académies et des représentants d'établissements réalisent un travail de validation des outils d'information et de formation de manière à améliorer la diffusion et l'utilisation de ces dispositifs nationaux.

Conclusions

Au terme de cette étude, plusieurs constats et conseils sont formulés.

Un constat s'impose : la notion d'établissement, en tant qu'organisme possédant une existence, une dynamique et un projet propres, est, à l'heure actuelle, rarement prise en compte dans les différents échelons hiérarchiques du ministère de l'éducation nationale. C'est au seul niveau de l'EPL que l'on tente, aujourd'hui, une mise en cohérence des différentes politiques conduites aux plans national, académique ou départemental.

Si le conseil aux établissements est prioritairement de la responsabilité des académies en application des principes de la déconcentration, il appartient en revanche au niveau ministériel d'impulser, de conduire et de faire évoluer les politiques nationales, de garantir la continuité des politiques académiques et la cohérence des contenus et des méthodes, de s'assurer de la validité juridique et de la pertinence des textes en vigueur et de conseiller les académies.

Pour ce qui concerne les réformes, le respect du principe de réalité de la vie des établissements et l'examen de la possibilité même de les mettre en œuvre, devraient guider davantage l'action des directions. L'anticipation et la prévention des difficultés d'application, le respect d'un délai réaliste entre la décision et la mise en œuvre des textes, devraient plus systématiquement constituer la condition de la création de nouvelles réglementations. Dans une démarche dialectique entre le ministère et les acteurs de terrain, le niveau central gagnerait à s'engager plus régulièrement dans la mesure des effets des réformes qu'il a impulsées, gage d'un conseil lui-même « réassuré » en direction des académies.

Au niveau des académies, le conseil aux établissements est une des tâches qu'elles doivent accomplir, à la fois dans le respect de l'autonomie de l'établissement et dans le cadre de la politique définie dans leur projet. Elles doivent le faire en assurant la cohérence des conseils donnés par une clarification du niveau de compétences entre le rectorat et les inspections académiques. Cette organisation doit tendre à ce que les différents acteurs pédagogiques ou administratifs mettent en œuvre des procédures et tiennent un discours communs. L'exploitation systématique et la mise en perspective de toutes les informations qui proviennent des établissements, la capitalisation des demandes de conseil, l'harmonisation et la mutualisation des réponses apportées devraient faire systématiquement l'objet d'une politique académique. Les possibilités techniques offertes par les nouvelles technologies pourraient utilement être le vecteur de cette politique. Les académies gagneraient à identifier en leur sein des agents compétents (gestionnaires, comptables, spécialistes de tel domaine juridique, chefs d'établissement, conseillers d'éducation, etc.) susceptibles d'exercer une fonction de conseil auprès des EPLE. Elles gagneraient à organiser le réseau académique de ces ressources. En tout état de cause, les conseils donnés par leur intermédiaire devraient nécessairement trouver une forme de validation par les autorités hiérarchiques.

Le nouveau dispositif infra-départemental est un des lieux privilégiés du conseil entre pairs, mais aussi le point de rencontre le mieux adapté entre la hiérarchie pédagogique et administrative et les responsables d'établissement pour y établir un mode de relations moins traditionnel de conseil partagé.

Les académies gagneraient également à mettre en synergie les regards et les compétences complémentaires dans les domaines pédagogique et administratif. Le partage des tâches des corps d'inspection à compétences pédagogiques, entre leurs missions traditionnelles de conseil individuel à l'enseignant, d'animation pédagogique, les responsabilités qui leur sont confiées dans l'accompagnement des réformes et l'évaluation globale des EPLE, doit prendre désormais encore davantage en compte la pratique du conseil pédagogique à l'établissement. Le programme de travail académique traduira cette exigence.

La fonction conseil à l'établissement reste toutefois difficile à cerner dans la mesure où, au-delà de volontés diversement affichées de prodiguer des conseils, l'action conduite sous ce vocable a souvent amené la mission à poser la question de la frontière entre conseil, aide au pilotage et accompagnement ou de la frontière entre conseils, avis, suggestions, recommandations et injonctions.

Dans les domaines juridique et financier, la fonction conseil est organisée par les directions de l'administration centrale et relayée par les services académiques, à des degrés divers de compétence des personnels, de lisibilité des organigrammes et d'efficacité des services rendus. À vrai dire, « l'entreprise » EPLE peut trouver, à condition d'y mettre le prix, les conseils dont

elle a besoin pour une gestion convenable dans les domaines administratif, juridique, matériel et financier. Mais, plus on s'approche des questions pédagogiques et éducatives, des problèmes de développement de l'offre de formation, plus diffuse et moins formalisée devient alors la fonction conseil aux EPLE.

Les chefs d'établissement eux-mêmes déclarent souhaiter des conseils dans tous les aspects de la vie des collèges et des lycées. Mais l'ambiguïté qui règne autour de la notion d'autonomie des EPLE et l'absence d'une culture généralisée de conseil au sein de l'institution les conduisent à en user avec précaution.

Il apparaît qu'une des voies intéressantes – permettant de concilier initiative et autonomie des établissements, d'une part, et conseil et pilotage par les autorités académiques, d'autre part – consiste en la pratique de l'évaluation globale des EPLE. Parce que cette méthode permet une approche et un diagnostic partagés, parce qu'elle institue un climat de dialogue et de confiance propice à l'exercice du conseil sollicité et distribué, parce qu'elle permet un suivi régulier de la vie des EPLE et donc de leur évolution, l'évaluation globale modifie de manière positive les modes de relations entre tous les protagonistes et rend possible l'exercice effectif de la fonction conseil.

La validation des acquis professionnels

Valider des acquis professionnels, c'est reconnaître que l'activité professionnelle produit des compétences et des connaissances qui peuvent, comme celles acquises en suivant un cursus de formation, être attestées officiellement par un diplôme¹.

L'étude complète concerne la validation des acquis professionnels dans les enseignements secondaire et supérieur ; les observations ont donc été conduites dans le respect des attributions de chacune des deux inspections générales du ministère de l'éducation nationale : missions conjointes dans les académies, missions de la seule inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche dans l'enseignement supérieur. Les conclusions de ces analyses de terrain ont été mises en commun pour aboutir à un rapport unique ; il décrit les atouts et les faiblesses de deux systèmes de validation correspondant à des cultures différentes et montre que, sans abandonner les spécificités qui leur sont propres, chacun des deux systèmes a beaucoup à apprendre de l'autre.

La présentation effectuée ci-après ne rend compte que des pratiques observées dans les académies et ne concerne donc que les diplômes de niveaux V, IV et III ; le lecteur se gardera de toute généralisation et se reportera au texte complet du rapport pour tous les diplômes de l'enseignement supérieur.

Comme toute innovation, la validation des acquis professionnels (VAP) a été l'œuvre de convaincus et d'enthousiastes. Ils ont eu le mérite de donner en quelques années une crédibilité interne incontestable à cette nouvelle voie d'obtention de diplômes. Mais ils ne pourront pas seuls résoudre les questions que pose le passage d'une phase pionnière à une phase d'élargissement qui concernera des effectifs beaucoup plus importants. Si l'on veut que la validation des acquis ne serve pas seulement les intérêts individuels légitimes de ceux qui aspirent à acquérir un diplôme, mais également l'intérêt collectif qui s'attache à ce que les acquis de l'expérience de chacun soient officiellement reconnus, c'est un changement de perspective qu'il faut envisager.

La validation des acquis professionnels est un des grands chantiers de ce début de troisième millénaire : véritable révolution culturelle, elle doit

1. Code de l'éducation (L335-5, L613-3 à 6, L642-9).

profiter à tous, et particulièrement à ceux qui pour des raisons multiples ont quitté l'école sans aucun diplôme. Le partenariat avec les entreprises et les régions est tout à fait essentiel si l'on veut éviter que dans ce domaine comme dans d'autres n'apparaissent des exclus. Il est normal que se soient d'abord engagés majoritairement dans la voie de la validation ceux qui avaient le sentiment d'avoir acquis par l'expérience un niveau bien supérieur à celui attesté lors de leur sortie de formation initiale : ceux-ci pourront bénéficier pleinement de la nouvelle disposition prévue par le projet de loi prévoyant la possibilité d'obtenir un diplôme sur la seule base de l'expérience. Mais l'enjeu est plus vaste : il faut également, comme ont su le faire quelques employeurs, soutenir, susciter, la demande de personnes peu qualifiées qui découvrent par le processus de validation qu'elles ont acquis par l'expérience des savoirs réels, transférables qui ne suffisent sans doute pas à la délivrance complète d'un diplôme mais qui le rendent plus aisément accessible en limitant le nombre des unités restant à acquérir.

Champ de l'étude et méthode

Ce rapport se limite volontairement à réaliser un constat centré sur les seules procédures utilisées par le ministère de l'éducation nationale mettant en évidence les points forts et les points faibles des pratiques actuellement en cours dans les académies et élabore des propositions qui permettront d'améliorer ces pratiques en tenant compte des innovations apportées par le projet de loi soumis à l'examen du Parlement au premier semestre 2001.

La rédaction du rapport s'organise autour d'un bilan des actions mises en place, suivi de trois parties relatives à différentes interrogations.

Comment aménager et développer les pratiques qui ont donné à la validation des acquis professionnels sa crédibilité interne mais qui sont restées mal connues du grand public, et prendre en compte la nouvelle donne que constitue la loi de modernisation sociale et les dispositions qu'elle contient en matière de validation des acquis de l'expérience (VAE) ?

Comment améliorer l'organisation pédagogique, administrative et financière des services chargés de mettre en œuvre les procédures, sachant que l'objectif est de développer fortement les validations ?

Comment utiliser la validation des acquis de l'expérience à la fois comme outil d'amélioration de l'organisation des enseignements et comme outil de gestion des ressources humaines y compris au sein du ministère de l'éducation nationale ?

Éléments de bilan

L'analyse des diverses pratiques actuellement mises en œuvre de validation des acquis professionnels (VAP) montre que les différents processus conduisent à des résultats trop modestes pour être satisfaisants. Il semble donc nécessaire de proposer des dispositions qui visent à conforter et rénover les processus pour rendre leur usage moins confidentiel et plus conforme à l'objectif de faire de la VAP une voie normale d'obtention des diplômes.

Le cadre juridique

La loi de 1992

La validation dans l'enseignement secondaire repose sur la loi du 20 juillet 1992 qui introduit le droit, pour toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande, de demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technologique, professionnel ou supérieur.

La loi indique que le jury est chargé d'apprécier la demande au vu d'un dossier constitué par le candidat et de déterminer les épreuves dont le candidat est dispensé pour tenir compte des acquis validés. Elle précise que la validation des acquis professionnels produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve dont le candidat a été dispensé.

La loi de 1992 a fait l'objet pour le ministère de l'éducation nationale de deux décrets d'application – suivis de circulaires, notes de service, et instructions –, les décrets du 26 et du 27 mars 1993 qui concernent, le premier, les diplômes professionnels et technologiques nationaux délivrés par les recteurs (BTS compris), le second, les titres et diplômes nationaux délivrés par les établissements d'enseignement supérieur. La grande originalité des procédures employées, commune aux deux ordres d'enseignement, réside dans l'utilisation du mode déclaratif pour établir la preuve des acquis du candidat. Cependant, on constate que le pilotage a pris des formes différentes selon le niveau d'enseignement : les directives données par la direction chargée de l'enseignement scolaire (DESCO) sont extrêmement nombreuses, précises et détaillées, le souci étant d'aboutir à un processus uniforme sur tout le territoire.

Le décret du 26 mars 1993

Il fixe les conditions d'organisation de la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes technologiques et professionnels :

- composition du dossier présenté par le candidat ;
- examen par le jury du dossier afin de vérifier que les acquis professionnels correspondent au niveau des connaissances et des aptitudes requises puis de déterminer les dispenses d'épreuves ;
- possibilité pour le jury de compléter son information après audition du candidat ;
- formulation d'une appréciation transmise au jury de délivrance du diplôme.

Les arrêtés du 27 mars 1993 et du 29 juillet 1993 précisent les éléments constitutifs du dossier du candidat qui comporte, outre la demande de validation, un ensemble de pièces et de documents qui permettent au candidat de postuler et qui éclairent la décision du jury par une description des emplois et des fonctions exercés ainsi que par la présentation des formations suivies, laissant au jury la possibilité d'apprécier les acquis liés aux formations reçues.

La note de service du 11 juillet 1994, relative à la procédure de validation des acquis professionnels, commente et précise les textes précédents relatifs aux diplômes technologiques et professionnels de l'éducation nationale. Ce texte développe ensuite les principes généraux de la procédure de validation des acquis professionnels et les modalités d'application, mettant en évidence les fonctions d'information, d'accueil et d'accompagnement d'une part et la fonction de validation d'autre part. Il conclut sur les conditions de réussite de la validation des acquis professionnels : rôle d'un pilote académique de la validation des acquis professionnels, nécessité de structures opérationnelles stables et qualité des différents acteurs.

L'ensemble des textes, plus particulièrement la note de service de juillet 1994, mais également de nombreux documents (guides, modèles de dossier type, études) adressés par la direction de l'enseignement scolaire aux académies ont fondé un ensemble de procédures relativement normées pour la constitution du dossier, la délibération du jury et la notification de la décision ; à la différence de l'enseignement supérieur, pour lequel le dossier de validation varie en fonction du diplôme postulé, le dossier de validation pour les diplômes professionnels et technologiques nationaux reste identique dans les académies quel que soit le diplôme présenté.

Des progrès mais une mise en œuvre encore modeste et inégale

Un développement réel, des perspectives d'évolution à confirmer

De 1995 à 1999, le nombre de bénéficiaires de validations a quadruplé dans les académies, passant de 816 à 3 363, mais on peut craindre un essoufflement, aux dires de certains responsables académiques. Au niveau académique, la loi de 1992 a très vite été appliquée sur tout le territoire, ce qui

témoigne d'une réactivité assez remarquable. Le rythme de progression semble se ralentir alors que les résultats atteints par comparaison aux effectifs des inscrits en formation restent encore extrêmement modestes.

Des résultats variables selon les académies

Les résultats atteints en termes de validation ne reflètent pas toujours le poids de chaque académie. La mise en relation du nombre de validations avec celui de la population active des régions, montre des écarts importants : le meilleur ratio atteint, pour les années 1998-1999, une moyenne annuelle de 29,14 validations accordées pour 100 000 personnes, alors que le plus faible ratio constaté, pour cette même période, est de 7,19.

Les facteurs d'explication d'un tel écart tiennent sans doute autant à la demande qu'à l'offre et mériteraient de faire l'objet d'investigations supplémentaires. Il serait par exemple bon d'examiner le cas de cette académie qui n'a procédé en 1998 qu'à 31 validations, soit à peine plus de 1 % des 2 988 validations dénombrées. Même si ses résultats sont meilleurs en 1999, ils restent inférieurs au poids de l'académie.

Des nombres de validations différents selon les diplômes

Les validations conduisant à des diplômes de niveau IV et V (1 652 en 1998) se répartissent différemment entre les diplômes : entre 1995 et 1999, la part du CAP s'accroît régulièrement, passant de 36 % à 45 %, tandis que le BEP conserve en 1999 son niveau de 1995, soit 4 % ; les BP diminuent légèrement, de 28 % à 26 %, et les baccalauréats professionnels décroissent de 28 % à 23 %.

Le CAP est souvent le diplôme visé dans les accords passés avec les entreprises lorsqu'une démarche collective est initiée. Toutefois, la faiblesse des candidatures à ce niveau par rapport au vivier existant de salariés expérimentés mais non diplômés (environ 17 % de la population active n'a aucun diplôme) montre que cette catégorie de personnels, qui est la plus fragilisée, n'accède que trop peu au dispositif de validation des acquis. Plusieurs hypothèses doivent alors être vérifiées :

- les personnes qui ont un emploi de niveau IV ou V ne reçoivent pas l'information ;
- elles redoutent une procédure diplômante (lien avec un échec antérieur) ;
- elles sont *a priori* découragées par la procédure de validation ;
- elles estiment que la validation n'a pas d'utilité personnelle ou professionnelle.

Des données portant davantage sur le passé des candidats que sur leur devenir

Si le ministère s'est soucié de bien appréhender les caractéristiques du public qui se porte candidat à la VAP, il s'est montré moins préoccupé de

connaître le devenir des bénéficiaires. Il est vrai que, s'il est relativement facile d'analyser la situation des candidats une année donnée, étudier leur devenir suppose la constitution de cohortes spécifiques permettant de les suivre pendant au moins cinq ans, durée de validité des validations effectuées.

Le profil des candidats à la VAP dans les académies présente les caractéristiques suivantes. :

- les candidatures sont en majorité féminines (55 % en 1999) ;
- une part importante des candidats sont sans diplôme (entre 29 % et 39 % selon les académies) ou détiennent un diplôme de niveau V (entre 37 % et 40 %) ;
- la plupart des candidats ont une expérience professionnelle supérieure à dix ans et viennent du secteur privé ;
- les candidats postulent majoritairement pour un diplôme du secteur tertiaire (72 % en 1999) ce qui s'explique en grande partie par la structure actuelle de l'emploi, et pour un diplôme de niveau III (45 % en 1999) ;
- les demandeurs d'emploi constituent 21 % des candidats, avec une variation de 15 % à 32 % selon les académies.

Le devenir des candidats est mal connu. Les informations manquent sur des aspects qui permettraient de mieux appréhender le champ et l'impact réels de la validation : profil socio-professionnel des bénéficiaires d'une validation (peut-être différent de celui des demandeurs), motifs des refus de validation, et surtout nombre de diplômes obtenus à la suite d'une validation. Ainsi, sur les 3 900 candidats qui se sont présentés en 1999 dans les académies, seulement 37 % d'entre eux ont obtenu toutes les dispenses demandées, 49 % une partie des dispenses demandées et 14 % n'ont rien obtenu.

Dans la mesure où le terme « candidats » ne recouvre pas toutes les personnes qui ont manifesté leur intérêt pour la VAP, mais seulement celles qui ont remis un dossier, souvent après avoir bénéficié d'un accompagnement, il serait intéressant de connaître, à défaut des causes des abandons, les raisons de ces rejets. Des rapports de jurys devraient être publiés permettant aux nouveaux candidats de mieux se situer. Reste que l'objectif des candidats à une validation n'est pas en général d'obtenir une dispense mais bien le diplôme postulé. À cet égard, on ne peut qu'être surpris de l'absence de données sur la conclusion du processus. Quelques rectorats se sont dotés des moyens nécessaires pour un suivi plus ou moins détaillé et des premières données partielles sont disponibles à la DESCO, portant sur 787 diplômes obtenus en 1999 par des bénéficiaires de la validation. Ce nombre ne concerne que quinze académies d'importance inégale et ne peut donc en aucun cas être mis en relation avec le nombre total de bénéficiaires de validations obtenues en 1998 (2 988). La constatation la plus intéressante est que sur ces 787 diplômes, on dénombre 214 BTS (soit 27,2 %) et 329 CAP (soit 41,8 %), alors qu'au niveau des bénéficiaires de dispenses, les BTS l'emportent depuis l'origine sur les CAP. S'agissant de premières données sur ce sujet, livrées sans indication de la méthodologie suivie, il serait imprudent d'en tirer des conclusions quelconques.

Une volonté de qualité mais des pratiques hétérogènes

Force est de constater que les résultats quantitatifs des dispositifs en vigueur sont encore bien modestes. Un bilan qualitatif des pratiques mises en œuvre montre qu'il subsiste des zones obscures pour lesquelles des réponses méthodologiques devront impérativement être apportées pour que les perspectives ouvertes par la nouvelle loi puissent se concrétiser.

Les enquêtes menées dans les académies révèlent un souci réel de qualité du processus de validation des acquis professionnels dans chaque dispositif (ou centre) académique de validation. Cette volonté a été soutenue au niveau ministériel par une réflexion à laquelle ont participé les instances académiques et par la diffusion d'informations (documents d'aide à la mise en œuvre des procédures, bilans, cahier des charges, etc.)

L'engagement des divers responsables, conseillers, accompagnateurs, experts des dispositifs académiques de validation des acquis (DAVA) est dans l'ensemble remarquable. Les membres des jurys sont, la plupart du temps, sélectionnés par le président de jury, en référence à leur niveau de compétences, leur maîtrise des référentiels et leur conviction vis-à-vis de ce nouveau mode d'accès au diplôme. Cependant, au niveau national, on ne peut que constater l'hétérogénéité des pratiques.

L'hétérogénéité des procédures

Certaines académies ont simplifié le dossier type proposé au niveau national afin de prendre en compte la diversité des publics en fonction des niveaux et des spécialités.

Dans quelques académies, l'expertise des dossiers est systématisée ; dans d'autres, elle n'est mise en œuvre que pour des métiers ou contextes professionnels très spécifiques qui nécessitent le recours à des spécialistes ; ou même, la phase d'expertise n'est pas mise en place, l'expert étant intégré au jury.

Les entretiens des jurys avec les candidats, pratiqués de façon quasiment systématique, se déroulent selon des modalités et des objectifs différents d'un jury à l'autre.

L'hétérogénéité des décisions des jurys

D'une académie à l'autre et d'un jury à l'autre au sein d'une même académie, on observe des critères et des pratiques qui diffèrent fortement, ce qui n'est pas sans conséquence sur la décision d'octroi :

– des jurys cherchent à établir un profil global du candidat, intégrant de façon plus ou moins forte les diplômes qu'il a acquis, les formations suivies, le développement d'une culture personnelle quand d'autres ont une approche analytique recherchant, unité par unité, les connaissances du candidat ;

- des jurys refusent de façon quasi systématique la validation des unités relevant des enseignements généraux quand d'autres, par une analyse plus ou moins développée des situations de travail, détectent les connaissances mobilisées par l'activité professionnelle ;
- des jurys n'hésitent pas à poser quelques questions en anglais (ou toute autre langue vivante) afin de vérifier les assertions du candidat quand d'autres prennent leur décision en fonction du dossier ou que d'autres encore, dans le doute, renvoient le candidat vers l'épreuve d'examen ;
- des jurys ont en général le référentiel de certification comme base de décision quand d'autres travaillent à partir de la seule définition des épreuves et non de l'ensemble des compétences et des savoirs associés ;
- des jurys ne prennent pas en considération les activités d'enseignement ou de formation exercées par certains candidats, estimant qu'ils ne relèvent pas d'un exercice professionnel.

Cette diversité des pratiques des jurys tient en majeure partie à la difficulté qu'ils disent rencontrer face à certaines dispenses dites d'enseignement général. On peut aussi constater que le niveau d'implication des enseignants, leur compréhension du système, leur connaissance des objectifs et de la structure d'un référentiel ainsi que leur aptitude à les transposer dans le cadre d'une analyse du travail sont déterminants. Si la diversité des pratiques se justifie, pour certaines, dans une phase d'expérimentation, elle pourrait devenir insupportable dans le cadre d'une généralisation de la validation des acquis professionnels, au moins au titre de l'égalité de traitement des candidats.

Un dispositif formateur et crédible...

La procédure de validation des acquis professionnels, quelle qu'elle soit, exige du candidat une analyse de ses pratiques professionnelles, afin de déterminer le diplôme (niveau et spécialité) qui correspond le mieux à ses acquis et de fournir aux membres du jury de validation les éléments qui permettront les décisions de validation. Cette analyse demande au candidat une prise de recul par rapport à un exercice professionnel quotidien qui peut paraître *a priori* banal et répétitif, afin de mettre en évidence les compétences acquises au regard du référentiel du diplôme.

Les candidats, ainsi que les membres du jury et les représentants des entreprises, insistent particulièrement sur l'aspect formateur, spécifique de la procédure, qui offre, lors des séances de travail avec le ou les accompagnateurs, lors de l'élaboration du dossier ou de l'entretien avec le jury, l'opportunité d'une distanciation par rapport à un exercice professionnel quotidien et donc, une explicitation d'acquis qui, jusque-là, n'étaient pas toujours conscientisés. Tous s'accordent sur la nécessité de maintenir un niveau d'exigence qui garantit le niveau du diplôme visé. Ainsi, ont été mis en place

des dispositifs divers mais qui ont installé la qualité de la validation, la rendant crédible aux yeux de tous.

... mais une procédure parfois longue et difficile

Dans l'ensemble, les acteurs concernés jugent la procédure trop longue. Elle dure en effet souvent plus de six mois, du retrait du dossier de candidature à l'octroi des dispenses. Cette procédure peut se révéler décourageante.

Elle nécessite aussi, de la part des candidats, une disponibilité importante, la plupart du temps en dehors des horaires de travail, afin d'aller chercher les informations, de participer aux ateliers de méthodologie offerts dans certaines académies, de se rendre aux séances d'accompagnement et de renseigner le dossier de candidature, en particulier le livret descriptif de l'emploi diffusé par le ministère de l'éducation nationale. Utilisé par l'ensemble des académies, il est le même, quel que soit le niveau ou la spécialité du diplôme. Le travail pour le compléter est, de l'avis des candidats, lourd (le candidat doit compléter autant de livrets de 80 pages chacun que d'emplois qu'il a occupés) et difficile (le questionnaire est jugé complexe pour les candidats et parfois redondant du fait de sa structure.) Si, sur le fond, ce document permet de faire ressortir les acquis des candidats, sa lourdeur et sa complexité en découragent une partie, en particulier du niveau V.

On constate une déperdition importante entre le nombre de personnes qui viennent chercher auprès des DAVA une information sur la validation des acquis professionnels et le nombre de ceux qui déposent un dossier de candidature : 22 à 30 % des personnes qui se présentent deviennent des candidats. Les explications avancées se réduisent la plupart du temps à la longueur de la procédure, à la lourdeur du dossier, au manque de disponibilité personnelle ou au faible impact de la validation sur l'exercice professionnel.

Une méthodologie d'évaluation originale et problématique

Lors de la phase d'octroi, les membres du jury vérifient l'effectivité des acquis de connaissances caractéristiques des unités du diplôme demandé. Il leur faut, d'une part, percevoir les acquis du candidat au travers du dossier éventuellement complété par l'avis d'un expert et par un entretien et, d'autre part, comparer ces acquis aux connaissances et compétences inscrites dans le référentiel de certification du diplôme concerné. Ces deux étapes posent problème.

L'expression des acquis de l'expérience par le narratif

La loi du 20 juillet 1992 prévoit, de façon explicite, la constitution d'un dossier par le candidat, comprenant notamment la description des fonctions exercées et des tâches remplies. Le jury peut, s'il le juge nécessaire, compléter son information en recevant le candidat. La narration écrite ou orale constitue donc la base de travail du jury afin qu'il décèle les connaissances acquises par le candidat. Il est à noter que seule l'éducation nationale pratique la validation des acquis professionnels sur une base uniquement narrative, écrite et orale.

Le candidat est incité à présenter dans son dossier l'ensemble de son exercice professionnel :

- mise en évidence des emplois occupés et de leur progression dans le temps ;
- analyse des fonctions, des tâches qui les constituent, dans leur diversité et leur richesse ;
- mise en évidence de compétences mobilisées exprimées au travers de savoirs, savoir-faire et savoir-être par comparaison au référentiel de certification.

Lors de l'élaboration du dossier, le candidat est incité à une prise de recul par rapport à son exercice professionnel quotidien. Il lui faut analyser la façon dont il l'accomplit, résout les difficultés rencontrées, gère l'imprévu, interagit avec ses collègues et sa hiérarchie, afin de mettre en évidence l'ensemble des acquis de son expérience. Cette investigation rend un accompagnement indispensable. On s'interroge alors sur le niveau attendu de formalisation de ces acquis. Qui doit expliciter les connaissances acquises ? À quelles connaissances fait-on référence ? Si la réponse à ces questions est probablement marquée par le niveau et la nature de l'exercice professionnel, il est raisonnable d'attendre du jury la déduction des acquis à partir du dossier construit par le candidat. Il est alors nécessaire que le jury ait été formé à l'analyse du travail. Quelles que soient les réponses à ces questions – qui sont objets de recherche en psychologie du travail –, les apports du candidat, qui ne sauraient se limiter à une simple description du quotidien, et le rôle du jury doivent être explicités.

Cependant, les présidents et membres des jurys expriment la difficulté qu'ils rencontrent, voire pour certains l'impossibilité de valider les acquis dans certaines unités (il s'agit, par exemple, des langues vivantes, des sciences physiques dans les diplômes industriels, de l'informatique en CAP coiffure ou encore de l'économie dans les BTS tertiaires) et posent la question suivante : l'expression des acquis de l'expérience par le narratif, écrit ou oral, suffit-elle ?

En fait, les difficultés attestées par les jurys relèvent de trois ordres de causes :

- le besoin de preuve ; faut-il croire un candidat qui affirme recourir, à l'oral comme à l'écrit, à une langue vivante étrangère ?

- l'inaptitude à percevoir certains acquis ; comment, au travers du témoignage d'une pratique professionnelle, décrypter les acquis permettant de valider une unité de mathématiques, de sciences physiques ou d'économie d'entreprises ?
- l'absence de mise en œuvre dans la pratique professionnelle de connaissances de culture générale ; les connaissances en littérature, en philosophie, en économie sont-elles perceptibles au travers de l'exercice professionnel ? ne concernent-elles pas plutôt la vie du citoyen ?

La comparaison des acquis à un référentiel : trois antagonismes

Au-delà de la question de la preuve, les difficultés exprimées par les jurys pour évaluer les acquis proviennent de trois antagonismes issus de la comparaison entre les acquis du candidat et le référentiel de certification.

- *La comparaison d'une expérience individuelle à la variété des compétences décrites dans le référentiel du diplôme présente une tentation d'exhaustivité*

Plus le niveau du diplôme s'élève, plus la variété des emplois auxquels il prépare est large et en conséquence, plus les compétences décrites sont diverses et dépassent la variété des compétences acquises par tel ou tel exercice professionnel. Quelles doivent alors être les exigences du jury de validation ? Quel degré de couverture du référentiel doit être attendu ? Les entretiens avec les différents acteurs de la validation des acquis professionnels montrent que, d'un jury à l'autre, la recherche d'exhaustivité est plus ou moins forte.

- *La comparaison d'acquis professionnels à un diplôme dont les objectifs sont multiples présente un risque de tension*

Les diplômes professionnels attestent d'une formation qui permet l'adaptation, l'évolution professionnelle, l'éventuelle poursuite d'études ainsi que la formation personnelle du futur citoyen. Les référentiels comprennent ainsi un ensemble d'enseignements d'ordre général qui permettent de dépasser une pratique professionnelle immédiate et d'accéder à une culture plus vaste. Peut-on, doit-on exiger des candidats à la validation des acquis professionnels qu'ils détiennent la totalité des compétences et des connaissances liées à ces enseignements ? N'y a-t-il pas risque d'éloigner définitivement certains candidats de l'obtention du diplôme ? Retenir la première réponse ou la deuxième réponse n'est pas sans conséquence sur l'interprétation des enjeux de la validation des acquis professionnels sur le sens donné à une politique de valorisation des acquis de l'expérience.

En revanche, les candidats ont particulièrement développé des compétences spécifiques de l'activité professionnelle : sens et pratique de l'initiative, des responsabilités, perception d'un contexte social professionnel, dont le niveau est caractéristique du positionnement hiérarchique au sein de l'organisation et qui mériteraient d'être mieux prises en compte.

Il y a donc risque d'une tension entre l'employabilité immédiate et la capacité d'évolution et entre deux conceptions du rôle du diplôme. Si l'on considère que les compétences et les connaissances attestent du seul niveau atteint, il s'agit de reconnaître les acquis résultant d'un parcours professionnel passé. Si au contraire on considère que les compétences et les connaissances définies dans le référentiel attestent aussi d'un potentiel, il s'agit de reconnaître les potentialités d'évolutions futures attendues d'un niveau de qualification.

- *La comparaison d'une expérience professionnelle à un référentiel de certification présente un risque de non-traductibilité*

La procédure de validation des acquis professionnels a pour objectif l'octroi par le jury de la dispense d'une ou plusieurs unités. Or, pour les diplômes professionnels, certaines de ces unités, notamment pour l'enseignement général, sont structurées autour de champs disciplinaires. Si cette organisation a sa logique dans la perspective de l'acquisition d'un savoir structuré, elle pose problème dans le cadre de la validation d'acquis. En effet, la définition des unités de certification est le résultat d'un processus analytique de décomposition des activités liées à l'emploi, constituant le « référentiel des activités professionnelles », en compétences puis en connaissances. Les jurys sont donc conduits, parfois avec difficulté, à comparer une expérience professionnelle globale à certains contenus disciplinaires. À tel point que pour certaines unités, ils estiment que l'évaluation et en conséquence la validation sont impossibles. Le recours au référentiel des activités professionnelles (pour les diplômes professionnels) semble plus pertinent mais ne permet plus la comparaison avec les unités.

À la lecture des référentiels, on peut déceler plusieurs niveaux de connaissances complémentaires :

- celles qui sont en relation directe avec un futur exercice professionnel (enseignements technologiques et professionnels, français, langues), elles ne posent en général pas de difficulté d'évaluation, exceptée la preuve souhaitée, le risque étant celui de l'exhaustivité de la part de jurys qui font une lecture extensive du référentiel de certification ;
- celles qui posent les fondements théoriques et méthodologiques qui sont mis en œuvre dans les applications techniques (les mathématiques, la physique, les sciences appliquées), ces compétences, moins explicites, demandent au jury une aptitude plus fine à l'analyse du travail ;
- celles qui ont pour vocation la connaissance et la compréhension de son environnement (l'économie, le droit, le français, par exemple), pour ces connaissances, les attentes, compte tenu de la spécificité de la validation des acquis professionnels, doivent être précisées.

Cependant, le discours général, en particulier des enseignants et des employeurs, est d'affirmer le rôle des enseignements généraux dans l'adaptabilité et la capacité d'évolution des personnels. L'éducation nationale est

invitée à leur donner toute leur place, ce qui fait la spécificité des diplômes qu'elle délivre par rapport à d'autres certifications telles que les certificats de qualification professionnelle (CQP).

Des réponses à trouver rapidement

L'absence de réponse aux difficultés spécifiques de la validation des acquis professionnels peut induire soit une attitude laxiste des jurys avec le risque d'une dépréciation du diplôme, soit le contournement de la validation des acquis en renvoyant le candidat vers l'épreuve ponctuelle. Ces effets disparates créent une hétérogénéité des évaluations qui n'est pas acceptable, ainsi en mathématiques, par exemple :

- certains jurys délivrent l'unité parce que le candidat, globalement, est bon et parce qu'il est considéré que les emplois correspondant au diplôme ne mobilisent pas de compétences en mathématiques aussi exigeantes que dans le référentiel de certification ;
- d'autres ne valident jamais cette unité estimant que c'est impossible ;
- d'autres encore, sous l'impulsion de l'inspecteur de la discipline, recherchent, par l'analyse du travail, les compétences mathématiques mobilisées avant de prendre leur décision.

En outre, si les enquêtes menées par la DESCO montrent que les membres du jury se déclarent correctement formés à la VAP, en particulier à l'analyse du travail, les études menées par le groupe de travail dans les académies ont révélé, au niveau des jurys, une méconnaissance totale de l'analyse du travail et une fragilité dans l'interprétation des référentiels.

En conclusion de ce bilan, la validation des acquis professionnels s'est effectivement mise en place dans les académies. Cette procédure nouvelle fait apparaître des disparités entre les niveaux de certification comme entre les académies, et présente des difficultés qu'il convient de résoudre avec d'autant plus de célérité que l'on se place aujourd'hui dans une perspective d'extension.

Délivrer un diplôme par la seule voie de la VAP : une nouvelle donne, une nouvelle procédure ?

Alors que dans le régime actuel, seuls les diplômes nationaux délivrés par certains ministères peuvent bénéficier de validation des acquis professionnels, la nouvelle loi étend la procédure de validation aux acquis de l'expérience, la rend applicable à l'ensemble des diplômes et certifications – dont ceux relevant de l'éducation nationale – inscrits sur le registre des certifications professionnelles, ramène l'exigence professionnelle de cinq ans à trois ans, et permet l'obtention de la totalité d'un diplôme.

Avec la nouvelle loi, les jurys de validation devraient évaluer d'abord le profil global du candidat en étudiant la possibilité de l'octroi du diplôme dans sa totalité, puis, si nécessaire, statuer sur les épreuves à valider par l'examen. Les jurys seront alors mis d'emblée dans une logique d'analyse du profil global du candidat.

La compensation

Les stratégies actuelles liées à l'absence de compensation

Dans le système actuel de dispense d'unités ou d'épreuves dans lequel le candidat passe au moins une épreuve, les candidats à la VAP ont mis en œuvre, spontanément ou sur les conseils des accompagnateurs, une stratégie pour l'obtention du diplôme liée à la non-compensation entre les épreuves, stratégie qui constitue une véritable dérive par rapport aux objectifs de la procédure. Ainsi, un candidat au CAP de maçonnerie a-t-il renoncé à valider une unité de maçonnerie, sachant qu'il excellerait lors de l'épreuve pratique, afin de compenser sa faiblesse dans les matières d'enseignement général. Par le jeu des coefficients, il s'est ainsi garanti l'obtention du diplôme.

Cette stratégie n'est en soi ni scandaleuse ni exceptionnelle puisqu'elle opère dans tous les examens par le jeu des coefficients attribués aux épreuves. Cependant, dans le cadre de la validation des acquis professionnels, elle pose question. En effet, il est aberrant que dans une procédure de validation des acquis, les candidats évitent la validation là où leur expérience est la plus forte, c'est-à-dire le cœur de leur métier et que par le biais des dispenses qui neutralisent certaines épreuves, le profil attendu du candidat, exprimé par le jeu des coefficients, se trouve déformé.

L'obtention du diplôme finit par dépendre d'épreuves non validées, à l'origine à faible coefficient et qui, du fait de l'absence de système de compensation, prennent un poids considérable.

Propositions pour installer la compensation

L'objectif d'un système de compensation est de rétablir le profil traduit par les coefficients des épreuves et d'éviter ainsi les dérives constatées. Quatre solutions sont envisageables :

- la solution actuelle, fournie dans le décret du 26 mars 1993, selon laquelle le jury de validation détermine la ou les épreuves, ou unités de contrôle capitalisables, dont la dispense est accordée sans que cette dispense puisse porter sur la totalité des épreuves ou unités conduisant au diplôme ; décision complétée par une appréciation transmise au jury compétent pour délivrer le diplôme ; actuellement, cette solution n'est pas appliquée correctement ;
- une évaluation par une lettre, graduée de A à D, par épreuve ou unité ;

- une évaluation qui retient comme note des épreuves validées, le coefficient de l'épreuve, les autres notes obtenues aux épreuves étant exprimées en proportion de leur coefficient ;
- une évaluation par une note par épreuve ou par unité.

Le système à retenir doit permettre la transparence de l'évaluation et l'opérationnalité de la délibération, particulièrement nécessaire dans l'hypothèse d'un développement de la validation des acquis de l'expérience. Quel que soit le système adopté, il semble que l'établissement d'une fiche d'appréciation du candidat complétée par le jury (ou la commission) de validation, sorte d'équivalent du livret scolaire, s'impose et que, pour qu'elle soit effectivement mobilisée – ce qui n'est actuellement pas le cas – une délibération spécifique soit prévue. En tout état de cause, dans le contexte de la délivrance d'un diplôme entier prévu par la nouvelle loi, la compensation s'imposera encore plus fortement.

L'approfondissement et l'élargissement des modalités de validation

Les membres des jurys ont souvent exprimé leur embarras lors de la recherche d'identification de connaissances, relevant en particulier des domaines généraux, au travers de la narration de l'expérience. Ils expriment en outre le besoin de disposer de plus de preuves. On peut alors se demander s'il faut se priver de certains moyens de prise d'information, tout en restant dans l'esprit de la validation d'acquis professionnels.

Approfondir l'évaluation

La VAP exige que le jury sache distinguer le candidat qui a acquis des connaissances en actes, voire certaines connaissances d'ordre théorique, de celui qui, malgré une pratique régulière, n'a pas su – ou voulu – adopter la posture intellectuelle qui lui permet l'acquisition de ces connaissances. Il s'agit donc d'aider les jurys à distinguer ces deux profils de candidats au travers de l'analyse du dossier ou de l'entretien.

■ *Mieux former les jurys à l'identification des connaissances*

Il est notable que les membres des jurys n'ont pas bénéficié d'une formation qui leur permette d'entrer dans la logique d'investigation de la validation des acquis professionnels en référence à des savoirs autres que des savoirs académiques. C'est particulièrement vrai pour les professeurs d'enseignement général. Il est, de toute évidence, nécessaire de former des équipes pluridisciplinaires à l'analyse du travail et à la conduite d'entretiens avec des adultes.

■ *Mieux diffuser les outils d'aide à l'évaluation*

On peut aussi regretter que les recommandations et supports d'évaluation élaborés par l'inspection générale et diffusés par la DESCO soient si peu utilisés. Trop nombreux sont les jurys qui travaillent sans outil d'analyse des compétences et des connaissances des candidats de la VAP. Ces documents, peu homogènes mériteraient d'être réexaminés au vu de l'expérience acquise sur l'évaluation. Ce déficit de formation et de diffusion d'informations auprès des membres des jurys explique en grande partie les difficultés d'évaluation et la diversité des pratiques qui, dans le cadre d'un développement souhaité, deviendraient insupportables.

Élargir l'évaluation par des moyens d'investigation complémentaire

L'observation *in situ*, souvent proposée par les jurys, les conduirait à se rendre en entreprise afin d'observer le candidat à son poste de travail. En cas d'impossibilité, une simulation d'activité professionnelle pourrait être proposée. Cette observation permettrait d'apporter la preuve d'un savoir-faire ou de vérifier la qualité d'un geste. Ponctuelle, elle serait cependant obligatoirement partielle. Elle risquerait de se limiter à des tâches routinières, perdant de vue les activités moins fréquentes pour lesquelles l'aptitude à réagir à une situation imprévue ou exceptionnelle est mobilisée alors que c'est face à ces situations que le candidat révèle le plus fortement ses compétences. L'observation *in situ* ne permettrait donc pas de mesurer l'étendue d'une activité professionnelle ni de prendre en compte les expériences antérieures à l'emploi occupé. Par ailleurs, devrait dans ce cas être proposée aux personnes sans emploi ou qui sont candidates à titre individuel sans vouloir informer leur employeur, une simulation qui ne ferait qu'accroître les inconvénients de l'observation *in situ*, mettant les candidats dans une situation plus scolaire que professionnelle et ne leur permettant pas de révéler leur propre expérience. On peut enfin douter de la possibilité de trouver les ressources humaines et financières permettant de mettre en œuvre cette solution.

En revanche, on peut s'interroger sur l'exclusion systématique de toute interrogation directe sur les connaissances, telle que la pratiquent certains jurys. La note de service du 11 juillet 1994 indique que l'entretien a pour but « de vérifier la véracité des déclarations du candidat et de saisir les éléments les plus significatifs au regard des exigences du diplôme. En effet, l'objectif de l'entretien n'est pas d'évaluer les compétences du candidat ni ses connaissances, mais de permettre au jury de mieux comprendre l'activité professionnelle réelle du candidat. » Cette préconisation donne lieu à des pratiques différentes : certains jurys n'hésitent pas à vérifier, par un court échange en langue étrangère, la véracité d'une maîtrise déclarée de telle ou telle langue étrangère lorsqu'elle a une signification professionnelle déterminante (en BTS Commerce international ou Assistant secrétaire trilingue, par exemple), d'autres – la majorité – s'en abstiennent au nom du principe de non évaluation des connaissances et renvoient en général à l'épreuve. Ces

derniers jurys plaident pour être autorisés à procéder aux évaluations leur permettant de lever leurs doutes dans la décision d'octroi au lieu de renvoyer le candidat vers l'épreuve d'examen, notamment pour les connaissances d'ordre général (scientifiques, linguistiques, culturelles). Des contrôles ponctuels et partiels permettraient selon eux d'obtenir la preuve souhaitée ou d'élargir le champ d'investigation.

On voit bien les risques que comporte une telle demande que la compensation et la formation des jurys devraient d'ailleurs réduire. Cependant, elle mérite une attention particulière pour certains diplômes pour lesquels la maîtrise de tel ou tel savoir joue professionnellement un rôle déterminant, et notamment les langues vivantes, vecteurs de communication. Ne pourrait-on pas, sans recours à un contrôle ponctuel des connaissances, définir les domaines dans lesquels le jury aurait la latitude de compléter son information par une investigation complémentaire ? Comment, dans ce cas, éviter une dérive de l'entretien ? On pourrait sans doute :

- encourager les candidats à nourrir leur dossier d'une sélection de documents, d'attestations fournissant des informations plus significatives sur leurs acquis dans les domaines généraux, linguistiques, scientifiques et d'ouverture sur l'environnement ;
- permettre, quand cela apparaît absolument nécessaire, d'évaluer un niveau de connaissance en réalisant par exemple une partie de l'entretien dans la langue à partir de documents professionnels en langue étrangère fournis par le candidat. Cette possibilité ne saurait être laissée entièrement à la discrétion des jurys. Elle devrait être prévue spécifiquement par le ministère et pour certains diplômes seulement. Ainsi, en définissant les domaines et les modalités d'investigation complémentaire, on éviterait une dérive de l'évaluation vers un oral de type examen traditionnel.

Élargir l'évaluation en prenant en compte des formations reçues et validées

Si le décret du 26 mars 1993 prévoit que les candidats insèrent dans leur dossier de candidature « les documents attestant les formations suivies, les stages effectués et les diplômes obtenus » (article 4), si l'arrêté du 29 juillet 1993 énonce que « ces précisions permettent au jury d'apprécier les acquis liés aux formations reçues », la note de service du 11 juillet 1994 précise que « la validation des acquis professionnels est indépendante de toute action de formation préalable. Les acquis d'une éventuelle formation relative à l'activité de travail ne peuvent donner lieu directement à l'octroi de la dispense sauf s'il y a réinvestissement dans l'activité de travail des compétences et connaissances acquises en formation. » Faut-il, au moment de la décision de validation, refuser, par principe, de prendre en compte les formations antérieurement reçues et validées. Il semble que dans la pratique de l'évaluation des candidats, la note de service l'a emporté sur le décret et l'arrêté. Un candidat titulaire d'un DEUG d'alle-

mand qui n'emploie pas cette langue dans son activité professionnelle a été invité à passer l'épreuve de langues du BTS sollicité. Il a réussi sans difficultés, mais était-ce utile ?

Bien évidemment, par définition, la validation des acquis professionnels se fonde sur les acquis de l'expérience. Mais l'objectif terminal n'est-il pas de valider, en référence à un diplôme professionnel ou technologique, un niveau réellement atteint ? Est-il pertinent de renvoyer vers le contrôle ponctuel un candidat qui est en mesure d'attester d'une formation reçue par une certification, pour la simple raison que ces connaissances ne sont pas issues de l'expérience ?

Élargir l'évaluation en reconnaissant certaines activités d'enseignement

On a pu constater que plusieurs jurys de BTS refusent *a priori* de valider les connaissances technologiques ou professionnelles que des formateurs déclarent avoir acquises au cours de leurs activités d'enseignement sous le motif qu'elles n'ont pas été mises en pratique dans le milieu professionnel correspondant ; or, une note ministérielle de février 1996 recommandait d'inclure « dans les activités professionnelles, les services d'enseignement effectués en établissement public ou privé sous contrat, dans une discipline technologique ou professionnelle correspondant aux finalités du diplôme ».

Les textes qui seront élaborés pour l'application de la nouvelle loi devraient permettre de préciser la réglementation. Il paraît cependant difficile de limiter la prise en compte des activités de formation aux seuls enseignants relevant du ministère de l'éducation nationale.

Proposer un cadrage national de l'évaluation et de l'entretien

Des recommandations pourraient permettre, par exemple, de préciser la définition d'un profil de candidat en fonction du niveau du diplôme et de la spécialité.

La différenciation des dossiers de validation

Le dossier unique, quel que soit le niveau ou la spécialité du diplôme, comporte trois volets :

- le dossier 1, dans lequel le candidat formule sa demande de dispenses ;
- le dossier 2, dossier individuel du candidat dans lequel il exprime sa motivation et présente son parcours ;
- le dossier 2 bis, livret descriptif de l'emploi, dans lequel le candidat répond à une suite de questions qui ont pour objectif de le guider dans une analyse du travail qu'il a réalisé au travers des différents emplois occupés.

Le dossier 2 bis présente une richesse réelle par le questionnement qui invite le candidat à aller au-delà de la description d'activités quotidiennes, et

l'incite à une véritable analyse de ses activités afin de faire ressortir ses acquis formulés en compétences et en connaissances. Cependant, ce dossier se révèle trop exhaustif et trop lourd : le candidat est supposé compléter un document qui, rappelons-le, occupe 80 pages, par emploi ; et dissuasif : du fait de sa polyvalence en termes de niveau et de spécialité, le questionnement est large et parfois incompréhensible selon la spécialité du candidat. Il mobilise les notions de comportement, de savoirs, de compétences, auxquelles un candidat ne donne pas forcément de sens. On peut aussi s'interroger sur la réaction d'un candidat de niveau V qui sera conduit à répondre par la négative à un questionnement qui est plus adapté à un candidat de niveau III.

Ainsi, le dossier, tel qu'il est conçu aujourd'hui, est plus un outil de l'accompagnateur qu'un support que l'on peut remettre à un candidat, en particulier s'il ne peut pas bénéficier de l'accompagnement. Si les principes sur lesquels repose la validation restent les mêmes aux différents niveaux de diplômes, il semble que les modalités pratiques de certification ne peuvent être identiques pour tous les diplômes, sauf à pénaliser ceux qui aspirent à une certification modeste.

La proposition minimale que l'on puisse formuler est de proposer un livret descriptif de l'emploi (livret 2 bis) simplifié pour les candidats de niveau V et comprenant un questionnement adapté au niveau de diplôme. tout en maintenant l'accompagnement quasiment indispensable. En outre, face aux difficultés que peuvent rencontrer des candidats de niveau V devant un tel écrit, il est souhaitable que lorsqu'un candidat, déclaré recevable, présente un dossier jugé insuffisant, une investigation complémentaire ait lieu sous forme d'un entretien. Ainsi, la procédure serait-elle plus accessible et plus motivante pour cette catégorie de candidats.

Améliorer le service de la VAP

Parfaire l'organisation des procédures

Quatre exigences s'imposent pour le service de la VAP.

- La crédibilité des processus très innovants de validation des acquis exige qualité et rigueur. Tout laxisme dans la délivrance des diplômes ne peut en effet que conduire à terme soit à une dévalorisation des diplômes, soit à un rejet par les jurys de ce mode d'accès aux diplômes. Encore faut-il que les modalités mises en œuvre soient adaptées au niveau des différents diplômes et ne rendent pas cette voie de certification plus difficile que les épreuves traditionnelles. Cela vaut aussi pour les services qui accueillent et accompagnent les candidats.

- Conçue comme un droit social individuel, la validation doit être organisée de façon à faciliter l'accès de tous à ce droit. Cette exigence de proximité implique notamment que l'on prenne en compte le coût (en argent et en temps) que représentent, pour les catégories les plus modestes, de trop longs déplacements.
- Autant il serait vain de vouloir raccourcir le temps consacré par les candidats à la formalisation de leur demande, la réflexion sur les acquis tirés de l'expérience étant un processus tout à fait personnel et autoformateur que chacun ne peut mener qu'à son rythme, autant il serait utile de réduire les délais entre le dépôt d'un dossier et son examen, l'inscription à une épreuve et la passation de l'épreuve, et satisfaire à la nécessaire exigence de rapidité.
- Pour que ce mode de validation devienne courant, il faut qu'il soit connu du public, d'où une exigence de notoriété.

Mieux accueillir

Le caractère individuel de la validation rend indispensable l'organisation d'un service d'accueil qui renseigne le candidat sur les conditions à remplir pour bénéficier de la validation et l'informe, à la fois, sur les modalités prévues pour formaliser sa demande et sur les démarches parallèles qu'il a intérêt à engager simultanément auprès des services d'examen ou d'inscription à une formation. De la qualité de cette première étape dépend non seulement le succès de la démarche, mais également l'image de la VAP. Décourager des demandeurs sans leur offrir d'alternative, laisser des candidats s'engager dans une démarche lourde alors que leur demande sera ensuite jugée irrecevable sont deux attitudes qui ont des conséquences très dommageables pour les intéressés mais aussi pour l'image de la VAP.

Si la qualité de l'accueil semble reconnue et appréciée, son accessibilité pose encore problème : il importe de rapprocher encore mieux l'accueil de l'utilisateur. Toutes les académies ont mis en place une cellule d'accueil ; celle-ci assure au minimum l'accueil téléphonique et l'information des personnes qui viennent se renseigner sur place. Elle est en général chargée de remettre aux candidats le dossier de validation. Certaines académies ont cependant considéré plus efficace de ne remettre aux candidats le dossier de validation qu'après une information plus complète donnée par des accompagnateurs et organisent chaque semaine (le soir ou le samedi) une réunion d'information collective, au cours de laquelle les conditions et les modalités fixées par la loi sont présentées et commentées. Les établissements scolaires, les centres d'information et d'orientation peuvent être utilement mis à contribution.

Conforter l'accompagnement

Le processus de la VAP repose sur une logique d'autoformation : le candidat doit démontrer qu'il a su transformer, par une réflexion personnelle, son expérience professionnelle en savoirs, savoir-faire et savoir-être de même niveau que ceux sanctionnés par le diplôme postulé. Cette démonstration

n'est pas aisée à établir, le candidat devant à la fois décrypter les connaissances exigées par le diplôme et savoir présenter, par écrit et de façon convaincante, celles qu'il a lui-même acquises par expérience.

Bien qu'aucune obligation d'aide ne soit prévue par la loi ou les décrets, le ministère a invité par notes de service les académies à mettre en place un accompagnement pour aider les candidats à constituer leur dossier de demande de validation. Cet accompagnement, qui existe quasiment partout, revêt cependant des formes assez différentes.

■ *L'offre d'accompagnement*

La note de service du 11 juillet 1994 précise les modalités d'organisation de l'accompagnement :

- en indiquant d'abord qu'il ne peut être rendu obligatoire, mais en précisant ensuite qu'il doit toujours être offert à ceux qui le désirent ;
- en distinguant les lieux d'accompagnement de ceux de la formation ;
- en interdisant que l'information recueillie au cours de l'entretien d'accompagnement soit transmise au jury ;
- en précisant que cette information doit être restituée au candidat dans un document qui reste sa propriété.

Ces instructions ont eu deux effets principaux : une distinction entre candidats, selon qu'ils souhaitent ou non bénéficier d'un accompagnement, et l'élaboration d'une méthodologie de l'accompagnement tout à fait remarquable et qui n'aurait sans doute pas émergé de façon comparable si les rectorats avaient dû accompagner tous les candidats.

■ *Une formule d'accompagnement qui se généralise : le binôme*

La formalisation recommandée par les instructions ministérielles (restitution écrite de l'entretien d'aide) a conduit très vite les académies à se doter d'accompagnateurs spécialisés dans le processus VAP : ce sont eux qui conduisent l'entretien d'aide (d'une durée en moyenne de trois heures, réparties sur une ou deux séances) et assurent un suivi téléphonique, si besoin. L'exercice est en effet délicat. En conseillant le demandeur, l'accompagnateur crée des espoirs de validation, qui peuvent ensuite être démentis par le jury. Et l'aide apportée ne consiste évidemment pas à se substituer au candidat qui doit rédiger seul son dossier. L'observation en académie montre que ce principe est bien respecté

En général, l'entretien met face à face le candidat et un binôme constitué par l'accompagnateur spécialisé dans la VAP, qui est le « méthodologiste », et un enseignant spécialiste du champ professionnel concerné. Le méthodologiste, qui peut être un enseignant expérimenté en formation d'adultes, un conseiller d'orientation ou un contractuel spécialiste en analyse du travail, est souvent employé à temps plein par la structure en charge de la VAP ; il est chargé d'aider le candidat à bien comprendre le processus de validation, à construire son dossier, à mettre en valeur ses acquis par une démarche d'analyse du travail. L'enseignant,

lui, n'est pas obligatoirement familier de tous les aspects du processus, mais, par sa connaissance des référentiels du diplôme visé, il assure leur mise en regard avec les activités du candidat et peut l'éclairer sur les aspects qu'il convient de valoriser.

- *Apporter une aide à ceux qui ne souhaitent pas être accompagnés*

Les candidats non accompagnés ne sont pas pour autant privés de tout conseil, mais à l'exception de quelques académies qui ont organisé des séances collectives gratuites d'aide méthodologique, ces conseils restent ponctuels et ne peuvent pas être comparés à l'accompagnement individuel.

Mieux organiser les jurys de validation

À la différence des jurys d'examen, pour lesquels la parité entre professionnels et enseignants est la règle, le texte du décret prévoit que les enseignants sont majoritaires dans les jurys de validation, la plupart des académies déclarant avoir des difficultés à faire participer des professionnels aux jurys pour des raisons de disponibilité. Le nouveau texte de loi introduit une contrainte nouvelle en exigeant une représentation hommes/femmes équilibrée, ce qui pour certains diplômes de l'enseignement professionnel exigera un renouvellement assez profond du vivier des membres de jury.

Si les textes prévoient que le jury se prononce sur le dossier, son examen permettant ou non de décider de l'octroi des dispenses sollicitées, la première partie de ce rapport, traitant des processus de validation, montre qu'en pratique, la majorité des jurys de validation recourent à l'entretien pour l'examen de ce dossier. Ils font moins appel à une autre possibilité prévue par le ministère : l'appel à un expert.

- *Mieux organiser les sessions de validation*

L'organisation des sessions de validation, généralement au nombre de deux, pendant la période scolaire, a des implications fortes sur les délais, la charge administrative de convocation et le service des enseignants amenés à y participer. Certaines académies ont mis en œuvre des solutions originales.

- *Redéfinir l'utilisation de l'expertise*

Les jurys ont la possibilité, prévue par la note de service de 1994, de faire appel à des experts, pour les aider dans le traitement des dossiers et la construction des outils d'analyse. Les experts proposent aux jurys un avis argumenté à partir des critères et principes d'octroi préalablement définis. Cette disposition visait initialement à aider les jurys qui ne disposaient pas toujours des connaissances permettant d'analyser les demandes des candidats. Les outils sont maintenant pour la plupart construits ; en conséquence, l'intervention d'experts se justifie désormais moins et devrait être limitée aux cas de candidats exerçant un métier mal connu.

Faciliter la tâche des services des examens

La procédure de validation est incluse dans un parcours devant conduire à l'obtention d'un diplôme ; parallèlement à la démarche de validation, les candidats ont l'obligation de procéder à une inscription à l'examen ; c'est d'ailleurs à cette occasion qu'ils font valoir leurs dispenses. Les services d'examen interviennent à plusieurs reprises dans les procédures.

D'abord, ils réceptionnent le dossier et vérifient si les conditions de recevabilité (cinq ans d'activité en rapport avec la finalité du diplôme) sont remplies. Or, il n'est pas toujours évident pour des agents administratifs de décoder des activités professionnelles et de s'assurer qu'elles correspondent au champ du diplôme sollicité. Il est donc important qu'une relation s'établisse en amont entre le service qui reçoit le candidat et les services des examens pour s'assurer que la démarche peut être engagée. Il serait en effet particulièrement regrettable que la demande de validation soit jugée irrecevable après que le candidat a élaboré son dossier de validation. Les textes d'application de la nouvelle loi devront préciser les conditions de recevabilité de façon à limiter les difficultés d'interprétation, notamment en ce qui concerne la prise en compte des activités bénévoles.

Les décisions des jurys de validation sont ensuite transmises aux services des examens au rectorat pour les diplômes de niveau IV ou III, aux inspections académiques pour les niveaux V. Ces services sont chargés de notifier aux candidats les décisions prises et de les enregistrer. Si, comme il le lui a été conseillé, le candidat s'est inscrit simultanément à une session d'examen, les programmes informatiques gèrent la dispense en l'intégrant dans les résultats du candidat qui sont alors examinés par le jury final. S'il s'inscrit à une session ultérieure, les dispenses sont directement prises en compte lors de l'inscription.

Mieux connaître l'impact de la validation sur l'obtention des diplômes

On doit regretter l'absence de statistiques sur les effets d'un processus qui ne devrait pas se borner à des décisions d'équivalences ou de dispenses, mais déboucher sur l'obtention finale d'un diplôme. Sans information permettant d'apprécier le nombre de diplômes obtenus par cette voie et l'élévation du niveau de qualification qui en ressort, il est quasiment impossible de déterminer dans quelle mesure l'objectif assigné à la validation a été atteint.

Aussi bien, s'il est certes tout à fait intéressant d'avoir des données sur l'âge, le sexe, la catégorie socio-professionnelle du public qui demande des informations, dépose un dossier ou bénéficie d'une validation, ou sur les moyens mis en œuvre pour accompagner ou soutenir les candidats, l'essentiel paraît être la mesure la plus exacte possible de l'élévation du niveau de qualification. Ceci suppose un suivi de cohortes en distinguant pour chaque niveau de qualification le niveau d'études atteint avant

demande officielle de validation, le diplôme sollicité et le diplôme obtenu. Cela permettrait de distinguer les cas, qui ne semblent pas rares, de reconversion (un titulaire de CAP ou de BTS obtient par validation des acquis professionnels un nouveau CAP ou BTS dans une autre spécialité que celle du diplôme d'origine) des cas d'élévation de niveau de qualification. Les individus peuvent, en effet, viser l'un ou l'autre de ces deux objectifs. S'il existe des candidats ayant eu des parcours promotionnels importants, il reste à savoir si ce type de parcours n'est pas exceptionnel ; d'autres cas extrêmes se rencontrent, comme celui de cet ancien étudiant admis en STS Comptabilité et gestion mais qui n'avait pas obtenu son diplôme et qui, dix ans plus tard, a obtenu par la VAP un CAP de maçon tout à fait utile dans l'emploi qu'il occupe. Parcours là encore sans doute atypique mais qui montre combien il serait nécessaire de disposer de statistiques sur le gain réel retiré par les candidats de la validation des acquis professionnels. Cela exige, il est vrai, un travail conjoint des services de validation et des services d'examen ou de scolarité, en liaison avec les services d'information statistique compétents. Certaines académies ont commencé à s'engager dans cette voie.

Mieux communiquer

La mise en œuvre de la loi de 1992 a fait l'objet d'un travail de réflexion interne approfondi sur les modalités d'application mais n'a pas fait l'objet d'un investissement conséquent du ministère dans la communication vers le grand public. Certes, les académies ont fait des efforts d'information, mais les actions menées au niveau local restent sans grande portée en l'absence de campagne de communication nationale : des visites comme celles du salon de l'éducation permettent de constater une ignorance quasi totale des citoyens sur les droits nouveaux que leur offre la validation des acquis. Faire de cette validation un mode normal d'acquisition des diplômes exige sans aucun doute une campagne de communication nationale d'envergure via les grands médias que les actions d'information locale pourront alors relayer de façon efficace.

Une absence de communication nationale...

Au plan national, des plaquettes ont été réalisées et un guide « faire valider ses acquis professionnels » a été édité en 1998. Mais ces documents ont été très peu diffusés et visent plutôt à exposer à un public déjà averti les modalités à suivre ou encore à accompagner une communication interne. Ils ne paraissent pas viser un public non diplômé ignorant de ce nouveau mode de certification.

Des raisons légitimes ont pu expliquer ce manque d'initiatives :

- l'absence de crédits pour communiquer avec un public qui n'est pas le public habituel du ministère, celui des salariés et des demandeurs d'emploi ;
- le souci de laisser le temps à l'institution de s'approprier ce nouveau mode de certification, car il aurait été très négatif de susciter une demande que le

ministère n'aurait pas été prêt à traiter. Il reste que l'absence de politique de communication peut également être comprise comme une volonté de maintenir ce mode de validation à la marge des dispositifs traditionnels en évitant de susciter une demande spontanée qui serait trop forte.

... mais des partenariats avec les entreprises

Si les outils de communication à destination du grand public sont quasiment inexistant, il faut cependant noter l'effort de sensibilisation conduit par la DESCO auprès d'un certain nombre d'organisations professionnelles et d'entreprises pour leur faire connaître et prendre en compte la VAP dans leur politique de gestion de ressources humaines. Les résultats obtenus ne sont pas négligeables et démontrent, si besoin était, l'intérêt d'actions nationales relayées par le terrain.

Curieusement, cette stratégie de communication ciblée sur les employeurs a laissé de côté les directions de personnel des ministères, et notamment celles du ministère de l'éducation nationale. Il faut noter à ce stade que la communication interne vis-à-vis des agents du ministère a été aussi faible que la communication externe.

Une communication académique peu efficace en dépit d'efforts incontestables

Le niveau académique a suivi l'exemple de l'administration centrale. Des plaquettes largement inspirées des plaquettes nationales présentent les principes du processus de la VAP et fournissent les adresses utiles dans l'académie. Elles sont diffusées d'abord aux candidats, donc à un public déjà partiellement informé, et servent également de support à d'autres actions visant souvent l'information plutôt que la communication. Les salons locaux de la formation sont ainsi l'occasion de donner des renseignements à ceux qui les fréquentent.

Avec la nouvelle loi, une nouvelle forme de communication s'imposera

Sans nier les efforts d'information accomplis, force est de constater que le faible nombre de candidats à la VAP s'explique largement par cette absence de communication. Il n'est pas possible de continuer à se satisfaire d'une communication qui fonctionne essentiellement par le bouche à oreille. Une initiative ministérielle est demandée par la majorité des responsables locaux rencontrés.

Les modalités pratiques de cette communication devront répondre à deux impératifs :

– l'impératif de clarté pour exposer les deux caractéristiques des processus de la VAE, d'une part son aspect innovant, celui de l'expérience qui peut, à l'égal de la formation, produire des savoirs, d'autre part son aspect classique, celui de l'expérience qui, à l'égal de la formation, n'aboutit à la

délivrance d'un diplôme qu'après appréciation des niveaux acquis par un jury souverain ;

– l'impératif de complémentarité pour donner du sens à une campagne nationale associant les académies et les établissements supérieurs, précisant selon les diplômes postulés les différents processus mis en œuvre et indiquant les adresses des centres de validation.

Le degré de diffusion de l'innovation semble maintenant permettre cette campagne. La validation doit être connue de tous comme un mode normal, différent mais aussi rigoureux que l'examen traditionnel, d'acquisition de diplôme ; cet effort indispensable de communication externe doit s'accompagner parallèlement d'une communication interne.

Améliorer la gestion administrative et financière

Parfaire l'organisation des procédures et sortir de la confidentialité supposent une amélioration de l'organisation administrative et financière. On constate aujourd'hui une grande variété dans les modes d'organisation du service de la VAP, dans les ressources allouées, dans les tarifs demandés, tous éléments qui composent un ensemble contrasté. Sans proposer une organisation idéale, des moyens uniformes, des tarifs nationaux, il semble que l'efficacité du dispositif administratif et financier pourrait être accrue si l'organisation administrative était plus lisible et l'organisation financière clarifiée.

Mieux définir et renforcer le pilotage

Si l'on souhaite que toutes les divisions d'un rectorat apportent une contribution utile à la politique de validation des acquis, il convient, de même, que chacun puisse se référer à un chef de projet bien identifié, chargé d'assurer, sous l'autorité du recteur, le pilotage stratégique et la cohérence des différentes actions menées.

La note de service du 11 juillet 1994 a invité les recteurs à mettre en place un « dispositif académique de validation des acquis et à confier la responsabilité globale de la mise en œuvre à un pilote général de l'opération chargé de la coordination entre les différents acteurs ». La note cite : le service des examens « chargé de la fonction de validation », les corps d'inspection « garants du bon déroulement de la validation » et la DAFCO qui « compte tenu de sa compétence en la matière peut assurer notamment la fonction d'accompagnement ». Il ne s'agissait donc pas de créer un nouveau service. Or, on constate que s'est créé un peu partout un service ou un centre de validation des acquis professionnels (appelé tantôt SAVA tantôt CAVA) qui gère de façon autonome la VAP et que le pilote est bien souvent devenu un gestionnaire. Ceci s'explique par la volonté affichée par le ministère de suivre de très près l'évolution du dispositif afin d'harmoniser les pratiques et affiner les méthodes ; par la nécessité de rendre compte de façon détaillée de

l'utilisation des crédits reçus ce qui a, tout naturellement, conduit les rectorats à confier à une structure spécifique la gestion de l'ensemble du dispositif ; par la culture de l'institution, souvent plus attentive à la gestion des procédures qu'aux résultats atteints.

Il semble fondamental que soit réaffirmée la distinction entre les fonctions de pilotage et de gestion. Il serait bon que les textes élaborés à l'occasion de la parution de la nouvelle loi définissent mieux la fonction de pilotage : la coordination entre les différents acteurs demande un projet construit avec des objectifs de résultats précis. Actuellement, le seul objectif de résultat affiché (mais non chiffré) dans les académies semble être le développement du nombre de validations, sans que des documents stratégiques indiquent, par exemple, la structure régionale d'emploi des non diplômés, les types de diplômes particulièrement adaptés à la VAP et recherchés sur le marché régional de l'emploi ou l'usage que l'académie veut faire de la VAP dans sa gestion des ressources humaines.

Faute de débat sur les résultats à atteindre, la répartition des ressources humaines et financières n'est sans doute pas toujours la plus efficace. L'enquête a mis en évidence des disparités de moyens en personnel des DAVA qui ne se reflètent pas dans les résultats. S'il semble difficile, et sans doute peu pertinent eu égard aux habitudes déjà prises, de préconiser la disparition d'un service rectoral spécifique de validation des acquis professionnels, il apparaît en tout cas souhaitable d'éviter autant que possible de créer un réseau infra-académique spécifique supplémentaire. La délocalisation de l'accueil, de l'accompagnement, de l'organisation des jurys peut se faire en utilisant, en fonction des objectifs visés et des actions prévues, les réseaux existants : les services des examens pourront être si nécessaire consultés, ils ont une longue tradition de coopération avec des réseaux qui ne leur appartiennent pas en propre. Le rôle du chef de projet chargé de piloter le dispositif de la VAP devrait être d'optimiser l'action des différents services et de rendre plus évidente la contribution attendue de chacun.

Réguler les pratiques tarifaires de l'accompagnement

Le financement de la VAP (qui concerne, rappelons-le, des adultes ayant eu au moins cinq ans d'activités professionnelles) est, au niveau académique, majoritairement assuré par le ministère de l'éducation nationale et le Fonds social européen (FSE). Les ressources propres tirées de l'activité d'accompagnement ou de concours régionaux sont cependant loin d'être négligeables. Le développement de la VAP devrait inciter le ministère à adopter une doctrine plus claire sur ce qui relève d'un service public gratuit ou, au contraire, doit faire l'objet d'une facturation. Les pratiques de tarification des académies sont en effet diverses et il convient sans doute de mieux les harmoniser.

Une pluralité de ressources

Durant la période 1994-1999, les académies métropolitaines ont reçu en délégation de crédits 21 MF par an, dont 10,5 MF proviennent du FSE, auxquels s'ajoutent les ressources propres des académies et parfois des subventions des collectivités territoriales.

■ *FSE et budget de l'État*

Si le ministère n'a pas obtenu du budget de l'État, lors de la mise en œuvre de la loi de 1992, des mesures nouvelles relatives à la VAP, il a sollicité et obtenu en 1994 du FSE un cofinancement à hauteur de 50 % du coût du développement des dispositifs régionaux de validation. Sur les 120 MF prévus pour la période 1994-1999, le FSE a donc inscrit 60 MF au titre de l'objectif 3 du document unique de programmation. Le budget prévu a été utilisé à hauteur de 96 % pour l'ensemble des activités des DAVA puisque ont été dépensés 115 953 MF.

■ *Ressources propres, apports locaux et gestion*

Actuellement, les ressources propres, dégagées principalement par l'activité d'accompagnement, sont d'après l'enquête estimées par les académies à 8 MF en 1999. La situation est cependant très différente selon les académies, certaines ayant su obtenir des concours régionaux importants, qui peuvent prendre des formes diverses : l'accompagnement aux personnes à la recherche d'un emploi, l'aide aux candidats par un remboursement direct sur présentation de pièces justificatives des sommes demandées.

En attendant la mise en place d'un groupement d'intérêt public (GIP), qui supprimera la pratique d'un établissement relais, il est recommandé de bien identifier les opérations financières de la VAP, sans confusion possible avec d'autres crédits. Les réserves constituées par certaines académies devraient être mobilisées pour la relance du dispositif.

On peut enfin s'interroger à nouveau sur la pertinence du choix effectué par les académies d'une structure unique compétente pour traiter quasiment tous les aspects de la VAP. Maintenant qu'est bien définie la méthodologie de l'accompagnement, ne conviendrait-il pas de remettre en cause le principe affiché de séparation des lieux de formation et d'accompagnement ? Pourquoi vouloir dégager des ressources propres au niveau d'un rectorat ? Si les GRETA étaient chargés de l'accompagnement, la tenue comptable des opérations effectuées serait sans doute plus claire.

La question des tarifs et l'analyse des coûts

■ *Maintenir la gratuité de la certification*

Le ministère de l'éducation nationale a pour ses diplômés une tradition de gratuité de la certification. Il ne facture pas les frais des examens qu'il fait passer à un public qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire et qui peut avoir été formé ailleurs que dans ses établissements scolaires. Cette tradi-

tion, qui n'existerait pas dans tous les autres ministères, plaide pour la gratuité du processus de validation, l'examen d'un dossier suivi ou non d'un entretien n'étant pas plus onéreux que l'organisation d'épreuves classiques.

■ *Facturer l'aide méthodologique apportée*

L'aide apportée aux candidats pour se préparer à la certification relève par contre de la formation et devrait être facturée normalement, s'agissant d'adultes. Or, on constate des pratiques très diverses : si l'accompagnement individuel est le plus souvent facturé, certaines académies ne réclament rien aux chômeurs sans recevoir pour autant d'aide des régions ; les tarifs demandés sont également très divers, ici gratuité de séances collectives d'aide méthodologique, là inscription payante pour accéder au centre de ressources documentaires. Il semble que, sauf à accroître encore le caractère obscur de la tarification, le ministère se doit de poser quelques principes : les services d'accueil et d'information devraient être gratuits, l'accompagnement du candidat pour l'aider avant la validation proprement dite peut être tarifé car il s'agit d'une prestation de formation.

Plusieurs pistes sont ouvertes quant au financement de la certification :

- financement par le ministère de l'éducation nationale selon des taux qui pourraient varier en fonction de la validation accordée, de taux supérieur en cas de délivrance de diplômes à taux inférieur pour des certifications partielles ;
- financement par le candidat, qui a « économisé » le coût d'une formation – coût direct, mais aussi manque à gagner – et auquel il ne paraîtrait donc pas anormal de demander d'acquitter une somme correspondant au coût du processus de certification attestant d'une qualification plus élevée que le dernier diplôme obtenu en formation initiale. Encore faut-il, si cette option était retenue, que les tarifs demandés ne varient pas d'un établissement à l'autre. Le choix entre ces différentes solutions est un choix politique et il est clair que le développement de la certification exige que soit éclaircie la question de son financement.

Deux attentes

En conclusion de cette partie consacrée à l'amélioration de l'efficacité du service de la VAP, deux attentes essentielles émergent.

- Mettre en œuvre une campagne de communication destinée au grand public qui seule peut toucher la population peu qualifiée, les petites et moyennes entreprises. Cette campagne devrait être centrée sur le pourquoi (vous exercez une activité bien supérieure à votre niveau actuel de diplôme, vous pouvez obtenir l'attestation de votre qualification par un diplôme national en faisant la preuve devant un jury que vos activités vous

ont appris des savoirs) et être relayée par des campagnes au niveau des académies et des universités sur le comment (modalités de la certification).

- S'attacher à régler la question des tarifs, sans remettre en cause l'autonomie des établissements, pour lesquels il faut fixer des principes communs qui permettent d'aboutir à une tarification lisible, ne se traduisant pas nécessairement par des prix uniques (les prestations fournies ne sont pas partout identiques) mais évitant des disparités telles que les prix fixés sont ressentis par l'utilisateur comme totalement aléatoires et reflètent plutôt des politiques locales qu'une politique nationale.

Utiliser la VAP comme levier de modernisation

La validation des acquis de l'expérience professionnelle et personnelle n'est pas seulement une procédure nouvelle permettant aux individus de faire valoir les connaissances qu'ils ont acquises par la pratique d'activités professionnelles ou privées. Elle a également un intérêt collectif. Tous les enseignants et tous les gestionnaires de ressources humaines rencontrés s'accordent pour affirmer que le système éducatif comme les entreprises peuvent tirer grand bénéfice de la validation des acquis de l'expérience. Les enseignants indiquent mieux percevoir, à travers l'exposé des activités exercées par les candidats à la VAP, le contenu des cours et exercices à donner à leurs élèves, l'intérêt des stages qui ponctuent la formation et de façon plus générale la nécessité de moderniser régulièrement les contenus de formation. Les gestionnaires de ressources humaines signalent qu'en se mobilisant pour aider le personnel à accomplir jusqu'au bout toute la démarche nécessaire à l'obtention des diplômes sollicités, ils acquièrent une vision plus précise du contenu et du niveau des diplômes, ce qui leur permet de mieux définir leur stratégie de recrutement initial et de formation continue et d'améliorer l'adéquation entre les postes et les personnes.

Ces témoignages individuels illustrent l'objectif assigné par le législateur à la validation des acquis professionnels : prendre en compte l'élévation générale des qualifications sur le marché du travail pour à la fois repérer et certifier les qualifications acquises par l'expérience et identifier et développer les actions de formation qui restent nécessaires pour répondre à l'ensemble des besoins.

Pour atteindre cet objectif, on ne peut se satisfaire du seul volontariat d'individus prêts à assurer seuls tous les efforts requis. Il convient de s'engager dans des démarches collectives : rénovation des cursus de formation et des diplômes qui facilitent la reconnaissance de compétences acquises dans l'exercice d'activités professionnelles, promotion de politiques volontaristes de gestion de ressources humaines qui favorisent la validation des acquis.

Donner une nouvelle dynamique au service public d'éducation

Pour faciliter l'accès aux diplômes, il ne suffit pas de développer la VAP. Encore faut-il veiller à ce que la structuration des diplômes nationaux, leur articulation avec d'autres certifications et l'accès à la formation soient conçus en tenant compte de la pluralité des publics et de la diversité des modes d'obtention des diplômes.

Concevoir des diplômes professionnels prenant en compte la validation des acquis

Dans le passé, les diplômes ont été le plus souvent conçus pour les élèves de la formation initiale. Les modalités de construction des diplômes et la définition des épreuves d'examen ont fortement évolué au cours des vingt dernières années. Néanmoins, ils n'ont pas encore pleinement intégré les problèmes spécifiques engendrés par le dispositif de VAP. Toute réflexion sur une évolution prenant en compte ces problèmes doit se conformer à quelques principes intangibles qui fondent la valeur et la reconnaissance des diplômes :

- les diplômes professionnels, diplômes qualifiants reconnus par les entreprises, sont conçus à partir de l'analyse prévisionnelle des emplois et ils sont organisés en termes de compétences générales, technologiques et professionnelles ;
- les modalités d'accès à ces diplômes, ouverts à tous les publics, sont diversifiées selon l'origine et l'expérience de ceux qui y prétendent ; cet accès doit être possible de manière progressive ;
- les diplômes professionnels sont organisés en trois volets étroitement complémentaires, d'abord le référentiel des activités professionnelles, c'est-à-dire la définition fine de l'activité professionnelle, puis le référentiel de certification désormais organisé en unités, ce qui permet un mode progressif d'acquisition du diplôme, et enfin le règlement d'examen qui définit les épreuves, leurs formes et leurs coefficients ; ces textes sont élaborés par des groupes de travail constitués au sein des commissions professionnelles consultatives.

Si la procédure utilisée pour élaborer les diplômes et le règlement d'examen n'est pas en cause, quelques propositions susceptibles de rendre plus opérationnel le dispositif de validation des acquis sont avancées.

- *Mieux construire les unités autour des compétences professionnelles et des savoirs associés*

On constate tout d'abord une certaine hétérogénéité dans la rédaction des référentiels de certification et dans l'architecture et le découpage en unités. Cette hétérogénéité en rend la lecture parfois difficile et n'est pas pour faciliter le travail des accompagnateurs et des jurys de validation. Rapprocher les acquis de l'expérience des contenus de formation suppose

une mise en correspondance du référentiel des activités professionnelles avec le référentiel de certification. Cette correspondance existe déjà, elle est formalisée dans un tableau. Il existe même des tableaux de croisement entre compétences et savoirs associés. Mais cette formalisation reste assez théorique lorsque le règlement d'examen réserve une ou plusieurs épreuves à l'évaluation de savoirs cognitifs. Elle est par contre réelle lorsque toutes les épreuves professionnelles sont construites autour de l'évaluation des compétences. Il faut rappeler que si tous les diplômes professionnels de niveaux III et IV sont découpés en unités de certification, il n'en est pas de même des diplômes de niveau V. La mesure consistant à étendre ce découpage aux diplômes de niveau V, notamment au CAP, pourrait rendre la VAP plus opérationnelle.

Une deuxième mesure pourrait porter sur la conception des unités du domaine professionnel. Ces unités devraient toutes désormais être construites par référence à des activités professionnelles et à des regroupements compétences/connaissances nécessaires à la réalisation de ces activités professionnelles. La description d'une unité déterminée, dans le domaine professionnel, serait alors systématiquement décrite par un tableau croisant les compétences et les savoirs associés. Ainsi la maîtrise des compétences composant l'unité impliquerait automatiquement celle des savoirs associés correspondants. Il n'y aurait donc plus d'évaluation séparée des compétences et des savoirs. À une épreuve correspondrait une unité ce qui signifie qu'il faudrait éviter les sous-épreuves surtout lorsqu'elles sont susceptibles de générer une évaluation séparée des compétences et des savoirs. Encore faudrait-il s'interroger sur une réglementation trop rigide et uniforme limitant le nombre d'épreuves d'un diplôme donné. Toutefois, l'application de ce principe aux disciplines d'enseignement général comme à certaines parties théoriques des disciplines technologiques et professionnelles peut poser des problèmes d'une autre nature comme, par exemple, celui de l'intégration de l'évaluation de savoirs théoriques dans des situations professionnelles, intégration qui semble plus facile pour les niveaux les moins élevés comme le CAP.

■ *Mieux articuler les savoirs généraux et les savoirs professionnels*

Implicitement, toute discipline faisant l'objet d'un enseignement dans les séries générales y acquiert son statut de discipline générale. Cela a pour conséquence d'accréditer l'idée que seuls les enseignements généraux sont porteurs de culture. Or, c'est l'ensemble d'une formation dans sa globalité qui participe à la culture.

On peut aussi s'interroger sur les objectifs poursuivis par l'enseignement général quand il est dispensé dans les formations professionnelles, notamment lorsqu'il n'est pas suffisamment lié à la finalité même du diplôme. Dans ce cas, les programmes sont le plus souvent alignés sur ceux des formations générales avec quelques allègements dictés par un horaire plus réduit ; dans d'autres cas, ils apparaissent plus utilitaristes et parfois réducteurs, faisant fi de la dimension culturelle. Il serait donc souhaitable

que l'élaboration des savoirs généraux soit conduite par des groupes de travail en relation avec les CPC.

■ *Mettre en cohérence les modes de certification
et l'analyse des situations professionnelles*

Comme il a déjà été dit, le découpage du domaine professionnel des diplômes en unités construites sur l'évaluation des compétences implique que l'évaluation des savoirs associés soit systématiquement intégrée dans l'évaluation de l'unité. Peut-on concevoir en effet, sauf à rechercher une redondance dans l'évaluation, qu'un candidat obtienne une unité professionnelle impliquant la maîtrise de savoir-faire et des savoirs qui les sous-tendent et que simultanément il n'obtienne pas une unité constituée par ces seuls savoirs ? Une telle conception de ces épreuves aurait un autre avantage, celui de bien redéfinir le contrôle en cours de formation qui doit être organisé sur la base de situations d'évaluation représentatives de la qualification recherchée, ce qui implique la mise en relation du référentiel d'activités professionnelles avec les situations d'évaluation définies.

Ainsi épreuves ponctuelles terminales, contrôle en cours de formation et VAP seraient trois modes de certification s'adressant à trois types de candidats différents et aboutissant au même diplôme. Dès lors, il paraît souhaitable que les règles qui régissent une catégorie de candidats soient applicables aux autres catégories. C'est le cas de la compensation entre épreuves ou unités qui a été préconisée précédemment.

Le diplôme du CAP mérite sans doute un traitement particulier si l'on veut en augmenter l'accessibilité. Par exemple, les connaissances et les compétences générales pourraient être évaluées à l'intérieur des épreuves professionnelles ; le nombre d'épreuves en enseignement général pourrait se réduire à une épreuve d'expression et d'ouverture sur le monde.

**Prendre en compte les autres systèmes français
de reconnaissance des acquis professionnels**

Si la VAP est un dispositif original de certification, utilisé par l'administration de l'éducation nationale et celles de l'agriculture et de la jeunesse et des sports, elle n'est pas la seule modalité à la disposition des salariés et des demandeurs d'emplois pour faire reconnaître leurs acquis professionnels. Diverses modalités de certification ont vu le jour et concourent chacune avec leurs caractères propres à répondre à cette aspiration : les certificats de compétences professionnelles, la certification des compétences en entreprise, la certification de la qualification professionnelle.

Si l'on ajoute à ces différents dispositifs les certifications propres à certaines entreprises ou administrations, il est clair que la VAP se situe (et surtout se situera, compte tenu des dispositions prévues par la nouvelle loi) dans un contexte concurrentiel. Ce n'est certes pas nouveau : les diplômes nationaux délivrés par l'État sont un atout majeur pour l'entrée

sur le marché du travail, ils jouent un rôle moindre en matière de promotion en cours de carrière. Mais précisément la VAP peut éviter que l'image des diplômes et titres nationaux reste reliée à la seule formation initiale.

L'enjeu majeur pour l'éducation nationale est que diplômes et titres nationaux puissent être obtenus tout au long de la vie, par formation et validation de l'expérience, et soient une référence incontestable en matière de qualification professionnelle.

Utiliser les possibilités offertes par les nouvelles technologies

L'approche individuelle de la validation des acquis et des formations complémentaires individuelles devrait se traduire par un développement de l'autoformation et de la formation à distance.

■ *Développer l'enseignement à distance*

Il ne semble pas que le recours à l'enseignement à distance soit en voie d'évolution très rapide dans les GRETA, sans doute parce que l'on ne peut concevoir des programmes adaptés à la fois aux besoins des étudiants et des actifs. Les cours conçus pour des élèves en scolarité initiale peuvent difficilement répondre aux attentes des adultes. Une réflexion commune sur cette dimension de la formation devrait être conduite par la DESCO avec des représentants des DAVA, des GRETA ainsi que du Conservatoire national des arts et métiers et du Centre national d'enseignement à distance. Cette réflexion n'est certes pas spécifique à la VAP, toutefois les candidats à ce mode de validation ont encore plus besoin d'une formation à la carte, que les adultes s'engageant dans une formation diplômante classique.

■ *Offrir des outils d'autoformation*

À côté des formations, présentes ou non, conçues et organisées par les établissements de formation en fonction d'un diplôme précis, une place devrait être donnée aux outils permettant à des adultes d'utiliser toutes les possibilités qu'offrent désormais l'enseignement assisté par ordinateur et internet (e-formation). La suggestion a été faite par des candidats de pouvoir, moyennant une inscription non pas à telle ou telle formation, mais à un GRETA ou à une université, avoir accès aux centres de ressources et aux laboratoires de langue à des heures compatibles avec leur vie professionnelle. Les bibliothèques publiques n'offrent pas ce type de services qui semblent susciter une demande encore marginale mais qui pourrait se développer.

L'approche individuelle de la validation des acquis de l'expérience fait ressortir dans la majorité des cas des besoins de formations complémentaires : certaines lacunes requièrent à l'évidence une initiation complète à des savoirs ignorés, d'autres exigent un approfondissement certain pour atteindre le niveau requis par le diplôme sollicité, d'autres enfin relèvent plutôt d'une actualisation de connaissances pour satisfaire aux critères actuels de certification. Face à cette diversité de besoins, la réponse de notre institution doit être la plus souple possible : cursus classiques, parcours adaptés,

remises à niveau, aide à l'autoformation peuvent selon les situations et les projets de chacun correspondre à la demande.

Valoriser la VAP comme outil de gestion des ressources humaines

Il ne suffit pas que l'institution scolaire prenne mieux en compte la validation des acquis de l'expérience dans les cursus pédagogiques. Encore faut-il que les employeurs et l'ANPE aient de leur côté le souci de rendre l'expérience acquise transférable en ne reconnaissant pas seulement les qualifications au sein de systèmes internes de certification, mais en s'engageant dans des politiques aboutissant à des validations officielles.

Convaincre les partenaires sociaux de l'intérêt de la VAP pour la gestion des ressources humaines

La concurrence internationale, le développement des nouvelles technologies font de la compétitivité des entreprises un atout majeur pour la croissance. Cette compétitivité repose pour l'essentiel sur la productivité des travailleurs, elle-même étroitement liée à leur capacité à acquérir de nouvelles qualifications. Si les individus ont tout intérêt, pour améliorer leur employabilité, à faire valider leurs acquis, l'intérêt de la VAP pour les entreprises est double :

- les besoins en personnel qualifié peuvent croître rapidement dans certains métiers, or le temps de réactivité de l'appareil de formation initiale est relativement long alors que l'utilisation de la VAP permet de raccourcir le délai de réponse et la durée de la formation en tenant compte des acquis de l'expérience ;
- l'adaptation au marché conduit de plus en plus les entreprises à diversifier ou à faire évoluer leurs activités et dans ce contexte mobile et fluctuant, la VAP facilite l'adéquation qualitative des qualifications et des emplois.

■ *Un système sous-utilisé...*

Les arguments utilisés par ceux qui refusent de s'engager dans la voie de la VAP sont rarement explicites. Certains évoquent que ce sont moins les connaissances que les compétences qui leur importent et qu'ils préfèrent donc investir en matière de gestion des ressources humaines, dans les bilans de compétences, les certifications spécifiques, les portefeuilles de compétences. D'autres admettent que s'ils sont favorables au processus individuel, ils répugnent à s'engager dans un processus collectif de peur de devoir faire face à des revendications salariales du personnel ayant acquis un diplôme. De leur côté, les syndicats se sont montrés notablement absents sur ce terrain, soit qu'ils considèrent qu'une démarche essentiellement individuelle ne les concerne pas, soit qu'ils estiment la réponse inappropriée aux attentes des salariés. Plus largement, on constate que

l'ampleur des problèmes de l'emploi dans un passé récent, a relégué au second plan des préoccupations comme celle de la formation continue dans les débats des partenaires sociaux.

Le contexte a désormais changé : la formation continue redevient un sujet de discussion entre partenaires sociaux. La nouvelle loi inclut, dans le Code du Travail, la VAP (désormais, il est vrai, élargie à tous les diplômes figurant au répertoire de certifications professionnelles) et prévoit la possibilité de financer au titre de la formation professionnelle les actions qui y conduisent, ce qui supprime l'un des obstacles à son développement. On notera cependant qu'un amendement parlementaire précise que la VAP ne peut en aucun cas être imposée au personnel, ce qui traduit une certaine crainte de voir les entreprises utiliser le processus de certification pour sélectionner les meilleurs et exclure ceux qui échouent.

■ *... mais apprécié des entreprises qui y recourent*

Il s'agit pour l'essentiel d'entreprises et de branches qui ont passé des accords de partenariat au niveau national avec le ministère, qui a démontré en la matière des capacités de persuasion plus fortes qu'au niveau local. L'investissement est lourd car il vise en priorité ou exclusivement le personnel non diplômé de l'entreprise et nécessite de ce fait un très gros effort de mobilisation. Quelques traits communs se détachent de l'examen des stratégies adoptées.

- La nécessité de définir précisément la cible visée, en général, une catégorie bien délimitée : il s'agit souvent d'un type de personnel qui n'a aucune possibilité d'évolution, plus rarement d'un type de personnel que l'on souhaite à terme reconvertir ou promouvoir.

- La nécessité d'une information plurielle et toujours très claire à la fois, en direction de la hiérarchie de l'entreprise, de l'encadrement de la catégorie concernée, des syndicats et du public visé. Cette information rappelle souvent qu'aucune promotion ne sera le résultat direct de ce système, qu'il s'agit d'une opportunité offerte aux seuls volontaires, mais que, cependant, l'entreprise attache le plus grand prix à l'effort individuel ainsi fourni et qu'elle entend le récompenser par telle ou telle mesure indiquée de façon précise – cet effort est également profitable à l'entreprise. Elle indique le financement du processus (pris en charge par l'entreprise), précise les modes des aménagements d'horaire (toujours prévus et qui vont souvent jusqu'à accorder des décharges partielles), les modes d'organisation (cours sur le lieu de travail), les coordonnées de la personne ressource mise à la disposition des candidats pour les soutenir dans leur démarche.

- La nécessité, pour le siège de l'entreprise, de bâtir un bon partenariat avec un interlocuteur unique du côté ministériel.

- La nécessité d'aller jusqu'au terme de l'opération engagée. Généralement, en voyant la réussite des précurseurs, les candidats sont plus nombreux lors des deuxième et troisième vagues. Toutes les entreprises indiquent qu'elles préfèrent aller au-delà des heures de formation initiale-

ment prévues plutôt que de laisser des candidats en situation d'échec ; une étude attentive des statistiques fournies montre quelques rares abandons ; les candidats rencontrés témoignent de réussites diverses (une seule épreuve à passer, trois ou quatre), d'échecs transitoires (épreuve ratée une année, réussie l'année suivante), mais d'aucun échec définitif.

- La nécessité de valoriser l'acquisition du diplôme. Dans un premier temps, cela se traduit en général par une remise officielle des diplômes et une fête dont il est rendu compte dans le journal interne de l'entreprise. Le diplôme est cité comme l'un des facteurs de promotion par la suite. L'investissement est considéré comme rentable par tous les directeurs de ressources humaines interrogés. Ceux-ci considèrent que l'entreprise est gagnante à terme pour des raisons diverses :

- la fierté d'avoir obtenu un diplôme rejaillit sur le comportement du personnel qui est devenu plus motivé et plus conscient de ses qualifications ;
- le personnel a dû consacrer un temps important à réfléchir sur ses activités professionnelles, il a retrouvé le sens de certaines routines et exerce avec plus d'intelligence les tâches qui lui sont confiées ;
- l'élaboration du dossier a mis le personnel en contact avec d'autres secteurs de l'entreprise et lui a donné une vision plus globale de celle-ci ;
- la formation générale en mathématiques et en français s'est traduite par une amélioration notable de l'expression favorisant les échanges avec l'encadrement ; les suggestions mieux formulées sont mieux comprises.

Tout cela contribue à augmenter la productivité de l'entreprise, à améliorer son image et contribue à diminuer les risques de conflits ou à aider à leur résolution. Ainsi, la validation des acquis de l'expérience peut contribuer non seulement à la promotion sociale d'individus déterminés, mais aussi à la modernisation sociale.

Renforcer le partenariat entre formateurs et employeurs

Développer la validation des acquis de l'expérience requiert un partenariat encore plus affirmé entre formateurs et employeurs. Deux actions devraient être menées de façon complémentaire :

- valoriser les résultats déjà obtenus en faisant mieux connaître l'action menée par les entreprises ou les fédérations qui ont une démarche globale de validation de l'expérience ;
- former des conseillers en formation continue au démarchage en faveur de la VAP ; l'examen des circonstances qui ont conduit soit à conclure de nouveaux partenariats soit à l'échec des démarches entreprises, devrait être approfondi de façon à dégager une méthodologie de démarchage professionnel.

Donner l'exemple au sein du ministère de l'éducation nationale

L'enquête effectuée dans les académies montre qu'aucune d'entre elles ne s'est lancée dans un projet réellement volontariste. Il est vrai qu'aucune incitation nationale n'a été donnée en ce sens et que le plan national de formation des personnels, s'il a prévu des actions de formation sur ce thème en direction des inspecteurs, n'a rien organisé pour les gestionnaires de personnel. Le ministère devrait définir une réelle politique de gestion des ressources humaines mettant en œuvre la VAP, qui serait menée dans un premier temps au profit de publics prioritaires et qui utiliserait les méthodes déjà éprouvées par les entreprises pilotes.

Cette politique pourrait concerner d'abord le personnel ouvrier et de service non diplômé, au besoin en limitant le plan de validation aux secteurs dans lesquels une amélioration de la productivité est la plus recherchée. L'expérience d'une université qui a mené une action volontariste pour engager ses personnels à obtenir cette validation, a montré la difficulté de soutenir les individus dans des démarches qui visent des diplômes par trop différents. Mieux vaudrait sans doute initier la démarche sur un public bien ciblé tel que celui des personnels d'entretien et d'accueil et élargir progressivement à d'autres types de public. L'important est que l'action sensibilise la hiérarchie, l'encadrement et les personnels, qui comprenant concrètement ce qu'est la VAP, puissent s'y engager individuellement ou réclamer d'autres actions collectives.

Cette politique peut, dès le vote de la loi de modernisation sociale prévoyant que les acquis de l'expérience peuvent être validés après trois ans d'expérience, être mise également au service des emplois jeunes : mais la validation de l'expérience est, pour les aides éducateurs, seconde par rapport à l'objectif de formation assigné. Il serait dangereux que les jeunes pensent pouvoir faire l'impasse sur des acquis de formation au terme de leur contrat, sous prétexte qu'on validera leur expérience. D'une part, il n'existe pas de diplôme spécifique et d'autre part, il n'existe pas de relation automatique entre exercice d'une fonction et validation. C'est dès leur recrutement que les services doivent faire avec eux un bilan des diplômes déjà obtenus et des formations suivies, les aider à élaborer un projet professionnel qui tienne compte des expériences de travail éventuellement déjà faites et mettre au point avec eux un parcours de formation. Il serait en effet tout à fait regrettable qu'un jeune ayant échoué au DEUG, par exemple, attende d'avoir trois ans d'expérience professionnelle comme aide-éducateur pour entamer une formation. En fonction de l'objectif qu'il poursuit, il a tout intérêt à entamer immédiatement un parcours de formation validant. Au terme de trois ans d'expérience professionnelle, un deuxième bilan devrait être entrepris permettant les réorientations éventuelles en fonction des expériences acquises.

Une politique volontariste de validation de l'expérience acquise par telle ou telle catégorie de personnels titulaires ou contractuels du ministère

aura également l'intérêt d'obliger l'institution à faire sienne la question, posée par les entreprises, de savoir comment intégrer cette validation dans une politique de gestion de ressources humaines. On prétend souvent que le statut de la fonction publique qui reconnaît l'expérience acquise par des procédures spécifiques comme les concours internes ou spéciaux, les listes d'aptitude ou les tours extérieurs serait peu propice à la mise en œuvre des procédures de validation des acquis de l'expérience. Il semble que c'est en fait la pratique du statut plus que le statut lui-même qu'il convient d'incriminer. Rien ne fait obstacle juridiquement à ce que les diplômes soient mieux pris en compte dans les procédures de promotion de grade et de corps. Enfin, quand on connaît les difficultés qu'ont les agents de catégorie C à obtenir les détachements leur permettant d'obtenir les mutations géographiques correspondant à leurs vœux familiaux et personnels, on peut considérer que dans un certain nombre de cas, la VAP leur permettrait de trouver plus aisément dans le secteur public ou privé une nouvelle affectation conforme à leurs vœux. Pour prendre l'exemple du personnel originaire de l'outre-mer, la possibilité de revenir au pays muni d'un diplôme professionnel permettant de trouver sur place un emploi qualifié ouvrirait sans doute des perspectives plus larges que celles constatées actuellement.

De façon plus générale, la validation de l'expérience peut répondre au sein du ministère à plusieurs objectifs de gestion de ressources humaines :

- permettre la reconnaissance de la qualification des personnels, notamment techniciens, ouvriers et de service, conforter leur position dans les établissements et améliorer les relations au sein de la communauté éducative ;
- raccourcir le temps de formation – qui reste un obstacle notamment pour les femmes – nécessaire à l'obtention du diplôme, aider à la résorption de l'emploi précaire ; les non titulaires pourraient ainsi faire valoir à l'extérieur une expérience et un diplôme ou accéder, avec plus de chances de succès, à un concours ;
- aider au repérage des qualifications voire à leur élargissement, et permettre ainsi de mieux pourvoir certains postes, à la condition évidemment que la mémoire en soit gardée dans le dossier du fonctionnaire.

Conclusions

Proposer l'obtention d'un diplôme par la validation des acquis est une véritable révolution culturelle. Initié par le ministère de l'éducation nationale, ce projet a, durant les années 1992-2000, connu une première phase de mise en œuvre qui a donné une crédibilité interne à ce processus et mis notamment en évidence le caractère formateur de cette démarche innovante qui s'inscrit dans une politique de formation durable. La nouvelle

loi ouvre une seconde phase en élargissant le champ de la validation de l'expérience et en inscrivant le droit à la validation dans le code du travail. C'est là le témoignage que l'expérience est considérée comme une réussite.

Dans ce nouveau contexte, il convient, d'une part, de maintenir et de conforter les apports positifs de l'action déjà menée, et, d'autre part, de lever les obstacles qui freinent le développement de la validation de l'expérience au sein du ministère.

Les dispositifs passerelles, de la famille et du lieu de garde à l'école maternelle

L'éducation des jeunes enfants se réalise la plupart du temps dans le cadre de modes de garde individuels ; seuls 9 % des enfants de moins de trois ans sont gardés en crèche ou halte garderie. Cette éducation se poursuit à l'école maternelle où sont accueillis 35 % des enfants de deux ans et la quasi-totalité des enfants à trois ans.

Les premiers pas à l'école maternelle se font dans un environnement collectif et sont marqués par une rupture forte, dans la mesure où les enfants n'ont pas été préparés à une expérience de vie en grand groupe.

Afin de faciliter l'adaptation des enfants à l'école maternelle, des expériences ont été développées, notamment dans certains quartiers défavorisés, autour de « classes passerelles » qui reposent sur le protocole d'accord du 20 septembre 1990 et dont la vocation est de créer les conditions d'une socialisation élargie, de favoriser une séparation progressive avec la famille et de soutenir les parents dans l'exercice de la fonction parentale.

La ministre de l'emploi et de la solidarité, le ministre de l'éducation nationale et la ministre déléguée à la famille et à l'enfance ont confié à l'inspection générale des affaires sociales et à l'inspection générale de l'éducation nationale une mission conjointe portant sur un état des lieux des initiatives existantes dans ce domaine et sur les obstacles rencontrés au développement de telles actions. La mission devait alors préciser les voies et les moyens de surmonter ces obstacles et se prononcer sur l'intérêt d'une éventuelle généralisation, en précisant le cadre institutionnel, juridique et budgétaire dans lequel cette généralisation pourrait s'opérer.

Le champ de l'étude

Très rapidement, le concept de « classe passerelle » s'est révélé trop réducteur ; en effet, de nombreuses expériences sont développées en prenant des intitulés différents : « lieux passerelles », « ateliers passerelles », « actions passerelles » etc. Certes, chaque forme revendique une spécificité, mais elles ont toutes pour point commun de préparer le passage des jeunes enfants de la famille ou d'un mode de garde à l'école maternelle. Les membres de la mission ont donc élargi leur étude à toutes les formes susceptibles d'être mises en œuvre pour atteindre les objectifs assignés aux classes passerelles ; le terme « dispositif passerelle » sera souvent utilisé de manière générique, pour désigner l'ensemble de ces structures et de ces actions.

La méthodologie

Pour établir le diagnostic, les membres de la mission ont adopté une démarche d'expertise reposant sur quatre modes d'investigation :

- une analyse des études et publications les plus récentes et les plus significatives sur le sujet ;
- une enquête exhaustive conduite par la direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale (DESCO) sur l'existence des classes passerelles dans l'ensemble des départements ;
- l'audition de personnes qualifiées des administrations concernées des trois ministères, des associations de parents d'élèves, des organisations professionnelles, des organismes partenaires, etc. ;
- d'observations directes sur le terrain, étude de sites supports d'actions, échanges avec les différents acteurs dont les parents, réunions de travail avec les responsables des différentes institutions concernées, rencontres avec les autorités responsables de la politique « petite enfance », préfet, président du Conseil général, inspecteur d'académie, directeur départemental des affaires sociales, autorités municipales, responsables des caisses d'allocations familiales, etc.

Les terrains d'observation, choisis à partir des descriptifs adressés à la DESCO, ont permis d'étudier la majorité des dispositifs actuellement mis en œuvre. Pour des raisons de calendrier, il n'a pas été possible de conduire des observations en milieu rural, mais ce problème a été souvent évoqué dans les échanges et ne sera pas passé sous silence. Pour les mêmes raisons, l'étude n'a pu être menée dans les départements d'outre-mer.

Le triple objectif assigné au rapport structure son organisation :

- présentation des données actuelles relatives aux dispositifs passerelles ;
- exploitation des données recueillies par la mission ;
- propositions sur une éventuelle généralisation des dispositifs passerelles, la question du soutien, du développement.

Les données relatives aux dispositifs passerelles

Les données issues des travaux et des publications

L'analyse des travaux et publications, très abondants sur le sujet, montre que les dispositifs passerelles émergent d'un ensemble foisonnant d'actions en faveur de la petite enfance et prennent corps dans une problématique de scolarisation précoce. Des études universitaires plaident, avec quelques nuances, en faveur d'une scolarisation des enfants à deux ans, notamment dans les quartiers défavorisés, mais l'école maternelle s'ouvre, avec quelques difficultés, à l'arrivée d'une population de jeunes enfants pour laquelle elle n'est pas préparée.

Un nombre réduit de classes passerelles

L'exploitation de l'enquête exhaustive réalisée par la DESCO montre que les réponses formulées sur la base du strict concept de « classe passerelle » font état de 60 structures de ce type réparties sur 25 départements. Ces données doivent être considérablement relativisées et le nombre de dispositifs passerelles est sans doute plus élevé. La mission a pu effectuer des observations fructueuses dans des départements qui avaient répondu par un état néant. Les fiches analysées montrent qu'il existe une grande diversité dans la mise en œuvre de la politique de la petite enfance.

Cette diversité concerne le nombre et l'identité professionnelle des intervenants, les modes de partenariat, les financements, les types d'organisation et les modalités de collaboration avec les parents. Elle correspond à une adaptation de cette politique aux spécificités locales mais elle révèle parfois des conceptions éducatives différentes, voire contradictoires, et peut nourrir la critique de détracteurs qui voient là un ensemble d'actions hétéroclites dont l'intérêt n'est pas avéré.

L'environnement juridique des dispositifs passerelles

La présentation des données actuelles a nécessité que soit étudié l'environnement juridique qui a présidé à la mise en place des dispositifs passerelles.

L'importance accordée à la scolarisation précoce est affirmée dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Les incitations à une politique concertée en faveur de la petite enfance sont inscrites dans le protocole d'accord du 20 septembre 1990, texte fondateur des dispositifs passerelles. D'autres dispositions font intervenir différents acteurs dans le secteur de la petite enfance : elles sont notamment relatives à l'autorité parentale, à la protection sociale et judiciaire de l'enfance, à la protection maternelle et infantile, au soutien à la politique familiale et à l'exercice de la parentalité. De même, la loi du 25 juillet 1994 relative à la famille et la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions per-

mettent aux communes de créer des schémas pluriannuels de développement des services d'accueil des enfants de moins de six ans, avec le souci que soient associés à la réflexion l'ensemble des interlocuteurs concernés. En 1997, la caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) a redéfini les orientations de la politique sociale de la branche famille en mettant l'accent, entre autres, dans le cadre des « contrats enfance », sur les actions qui contribuent au développement et à l'épanouissement du jeune enfant et au soutien à la fonction parentale. Enfin, dans le cadre de la création du fonds d'aide à l'investissement en vue de l'amélioration de l'accueil de la petite enfance – conférence de la famille du 15 juin 2000 – la circulaire de la CNAF dispose que le montant de l'aide pourra être majoré pour les dossiers présentant au moins deux caractères prioritaires innovants, dont des innovations spécifiques à destination des enfants de deux à trois ans tels que des lieux passerelles entre les modes d'accueil et l'école maternelle.

Le récapitulatif dressé ci-dessus permet de mesurer à quel point le secteur de la petite enfance est traversé par le droit. Celui-ci détermine en effet pour chaque acteur un champ de responsabilités. Le protocole du 20 septembre 1990 a inscrit l'accord des ministres signataires sur les principes et les modalités d'une coordination indispensable à défaut de responsable unique. Il se trouve que, depuis, les textes nécessaires à son application n'ont pu dépasser le stade d'une active préparation, sans jamais aboutir. Dans ces conditions, il ne sera pas surprenant de constater que les réalisations reflètent davantage le souci de répondre aux réalités locales plutôt que de mettre en application une politique insuffisamment affirmée et explicitée.

L'exploitation des données

Au terme de ses travaux, de l'analyse des consultations et des enseignements tirés de l'observation des sites visités, la mission met en évidence un certain nombre de freins ou d'obstacles au développement des dispositifs passerelles.

L'analyse des consultations

De l'analyse qui a été effectuée, il ressort que le protocole d'accord du 20 septembre 1990 relatif à la petite enfance est rarement connu ; la publication de ce texte n'a pas été suffisamment relayée et les dispositifs passerelles ont été mis en place en fonction de besoins exprimés localement ou sur l'initiative de professionnels locaux sensibilisés au problème. Par ailleurs, les objectifs des dispositifs passerelles sont parfois discutés, moins dans les principes que dans les modalités employées pour les atteindre.

Un autre obstacle réside dans la position ambiguë de ces dispositifs : accueillant les enfants âgés de deux à trois ans, appartiennent-ils au domaine de la petite enfance ou à celui de l'éducation nationale ? Cet obstacle est renforcé par une interrogation profonde sur la pertinence de la scolarisation des enfants à deux ans. Les études universitaires ne viennent pas convaincre certains professionnels ni certains partenaires engagés dans la politique de la petite enfance.

En conséquence, il existe un flou dans l'initiative et le pilotage des dispositifs passerelles, qui deviennent souvent l'enjeu de conflits d'influence, voire de pouvoir et se trouvent fragilisés. Le partenariat, nécessaire dans ce type d'action, est souvent tributaire de l'engagement des acteurs et il suffit parfois de la défaillance d'un acteur pour que le dispositif soit ébranlé.

L'insuffisance des formations, en particulier des enseignants, dans le domaine de l'accueil des jeunes enfants et dans la pédagogie des enfants âgés de deux à trois ans, ne facilite pas le développement des dispositifs passerelles ; une telle insuffisance, doublée d'une absence de formation continue commune aux professionnels de la petite enfance, constitue un obstacle maintes fois souligné.

Enfin, l'absence d'évaluation véritable fragilise le dispositif. Certes, il est souvent fait état de satisfaction pour ce qui concerne tant l'adaptation des jeunes enfants à l'école maternelle que l'implication plus marquée des parents dans la vie de l'école. Mais ces déclarations sont empreintes de subjectivité et le problème d'une évaluation externe et objective reste posé, les responsables institutionnels sont demandeurs d'une réelle démarche d'appréciation des effets de tels dispositifs.

Les enseignements tirés de l'observation des sites

De l'étude des sites étudiés, la mission observe que la passerelle assure simultanément quatre actions :

- une socialisation de l'enfant et, souvent indirectement, des parents ;
- un travail sur la séparation entre la mère et l'enfant ;
- la valorisation de la fonction parentale ;
- un travail pédagogique sur l'enfant, mobilisant des moyens adaptés aux particularités de son âge.

Sur la base de cette observation, la mission a relevé trois formes données aux dispositifs passerelles : les classes passerelles, les formes riveraines, les actions convergentes.

Les classes passerelles

Assurant l'intégralité des quatre actions définies comme caractérisant la fonction passerelle, ces structures répondent à un besoin territorial iden-

tifié concernant une population le plus souvent en grande difficulté. L'identification de ce besoin et l'élaboration du projet en résultant sont conduits dans un partenariat mûri entre les acteurs de terrain. Ceux-ci ont obtenu ensuite le soutien de l'inspection académique, de la commune et le plus souvent celui de la caisse d'allocations familiales.

Les classes passerelles développent simultanément un travail de socialisation des enfants, une préparation à retirer le meilleur profit de la scolarisation en faisant que l'enfant soit « prêt », une séparation sereine entre la mère et l'enfant, une implication – souvent contractualisée – des parents dans les activités de leur enfant au sein de la classe. Toute cette action contribue fréquemment de façon indirecte à une resocialisation des familles.

Enfin, ces structures sont de véritables classes, où l'enseignant finalise l'ensemble des activités même si celles-ci sont animées par différents professionnels appelés à intervenir à ses côtés telles que les éducatrices de jeunes enfants, les agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM) ou les aides éducatrices. Cette diversification professionnelle contribue à la pratique dans ces classes d'une pédagogie adaptée au très jeune âge, notamment au travers des effectifs plus réduits, aux locaux et au mobilier utilisés, aux techniques employées qui utilisent largement le support du jeu. Ainsi, les classes passerelles réalisent au profit d'un public en situation de plus grand besoin un travail particulièrement adapté, conduit simultanément sur l'ensemble de la fonction passerelle, au prix d'un renfort en moyens diversifiés et d'une large ouverture aux parents dont l'implication est une condition posée pour admettre leur enfant.

Les formes riveraines

Par ailleurs, la mission a identifié des formes de structures passerelles riveraines de l'école maternelle. Dans cet autre type de réalisations, trois modes principaux existent :

- les lieux passerelles étroitement associés à l'école maternelle ;
- les lieux d'appui conduisant des actions régulières en direction de l'école ;
- les lieux de préparation ponctuelle.

Les lieux passerelles, étroitement associés à l'école maternelle, fonctionnent selon un processus réparti entre deux lieux étroitement articulés : le lieu passerelle d'une part et la classe d'accueil ou d'intégration d'autre part. En lien avec les parents nécessairement impliqués, le lieu passerelle assure avec son personnel éducatif, la socialisation, le travail sur la séparation, la découverte progressive de l'école maternelle associée. L'ensemble des activités aux deux extrémités de la passerelle a été défini en commun entre les responsables du lieu passerelle et l'enseignant qui travaillent en étroite collaboration. Le fonctionnement ressemble donc à celui des classes passerelles mais s'en différencie toutefois par l'existence de deux sites distincts, l'un en gestion communale pour la dimension éducative, l'autre sous la responsabilité de l'éducation nationale ; une convention entre l'inspecteur

d'académie et la commune formalise l'organisation et les engagements respectifs. Cette forme d'action apparaît particulièrement intéressante en ce qu'elle permet d'assurer l'ensemble des aspects de la fonction passerelle en identifiant la nature et l'importance des engagements de chacun, sans pour autant nuire au partenariat des interventions.

D'autres structures conduisent, à proximité de l'école, voire dans l'emprise de ses locaux mais sans lien juridique avec elle, et sans atteindre au même degré d'articulation, les divers aspects de la fonction passerelle. Enfin, la mission a noté les efforts déployés par un nombre croissant de structures d'accueil collectives pour développer une préparation à l'entrée à l'école.

Les actions convergentes

Enfin, l'inventaire de ce dispositif doit être complété par le rappel des actions convergentes, c'est-à-dire de celles qui, non constitutives en elles-mêmes d'une passerelle, sont néanmoins un ensemble de lieux dont l'existence contribue à la qualité de la relation parent-enfant, singulièrement pour de jeunes parents débordés ou désemparés face à leurs enfants : lieux d'écoute, groupes de paroles, aide apportée par des adultes relais, centres sociaux, ateliers de lutte contre l'illettrisme, activités animées par l'école des parents, etc.

Soutien, développement ou généralisation des dispositifs passerelles ?

L'étude conduit la mission à considérer que la généralisation n'est pas envisageable ; pour autant, elle estime que les dispositifs passerelles justifient d'être soutenus, sous réserve qu'ils soient encadrés, et recommande que ce soutien revête des modalités concrètes.

Une généralisation non envisageable

La scolarisation à deux ans reste un sujet de débat sinon de controverse

La scolarisation précoce dès l'âge de deux ans demeure un sujet de débat et même de controverse. À tout le moins, il existe un besoin de travaux complémentaires à ceux existant, portant sur la psychologie des enfants de cet âge et la pédagogie adéquate susceptible de leur être appliquée. Enfin, la mission observe, comme bon nombre de ses interlocuteurs l'ont relevé, le manque d'évaluation des actions entreprises : généraliser sans avoir préalablement évalué serait imprudent sinon déraisonnable.

La démarche des pouvoirs publics n'est pas suffisamment claire

La mission a souligné l'importance que les pouvoirs publics accordent à la scolarisation précoce des enfants. Les textes principaux, dont la Loi d'orientation du 10 juillet 1989, ont été signalés dans la première partie du rapport, en particulier au regard des écoles maternelles auxquelles aboutissent les dispositifs passerelles. Toutefois, dans ce cadre juridique de nature législative, les dispositions énoncées n'ont pas modifié l'âge de la scolarité obligatoire lequel demeure fixé à six ans. Ainsi, tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle, si sa famille en fait la demande. Les enfants qui ont atteint l'âge de deux ans au jour de la rentrée scolaire peuvent être admis dans les classes maternelles dans la limite des places disponibles. Cet accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne. La fréquentation de l'école maternelle reste donc pratiquée sur la base du volontariat et l'anticipation à deux ans demeure une possibilité à l'intérieur d'une absence d'obligation. Ceci revient à constater que la démarche politique manque de clarté et que les pouvoirs publics doivent ici mieux déterminer leur volonté et leurs priorités avant qu'une généralisation des dispositifs passerelles ne puisse être envisagée.

Les actions reposent sur un partenariat qui ne se décrète pas

Ainsi qu'il a été déjà observé, l'identification et l'analyse d'un besoin sur un territoire déterminé, l'élaboration d'une solution en termes de projet, la validation et l'acceptation par les décideurs cofinanceurs de l'action envisagée, la mise en œuvre et le suivi de l'exécution supposent un partenariat dont chacun des acteurs a indiqué qu'il se construit mais ne se décrète pas. La systématisation et l'automatisme inhérentes à la généralisation, en méconnaissant cette dimension de la réalité des dispositifs passerelles risqueraient de les priver d'un des éléments essentiels à leur dynamisme, à leur richesse et à leur pertinence.

Les moyens de la généralisation demeurent hors de portée

Généraliser les dispositifs passerelles pour les enfants de deux à trois ans supposerait une mobilisation de moyens qui apparaît hors de portée.

La définition même des dispositifs passerelles impliquant l'aboutissement à l'école maternelle, leur généralisation appellerait celle de la scolarisation à deux ans. Or, les chiffres fournis par la DESCO situent le niveau de scolarisation des enfants de deux à trois ans lors de la rentrée 1999 à 34,9 % d'une population estimée à 717 000 enfants. Sur la base minimale d'un professeur des écoles pour 25 enfants, l'effort supplémentaire qui serait demandé au ministère de l'éducation nationale apparaît globalement hors de portée.

Par ailleurs, l'éducation nationale n'est pas la seule concernée. La nature même des dispositifs à mettre en place appelle le concours des communes pour les locaux nécessaires et les personnels dont la présence a été décrite comme indispensable aux côtés des enseignants : éducatrices de jeu-

nes enfants et ATSEM notamment. Ce surcroît important de dépenses pour les communes appellerait nécessairement un accompagnement et donc un engagement financier massif de la part des caisses d'allocations familiales sollicitées pour soutenir l'effort des communes. L'effort nécessaire pour ces partenaires de l'éducation nationale n'apparaît donc pas davantage accessible.

Tous les avis concordent sur l'impossibilité de la généralisation

Compte tenu de ces remarques, il n'est donc pas surprenant que l'ensemble des avis recueillis par la mission s'accordent sur l'impossibilité de la généralisation. Tel est bien sûr l'avis des opposants aux dispositifs passerelles. Mais, de façon peut-être plus surprenante, cet avis est également exprimé par les partisans de cette forme d'accueil, lesquels appréhendent une « modélisation qui détruirait le dynamisme et le volontariat », essentiels selon eux à la viabilité comme à la pertinence des dispositifs passerelles face aux besoins qui les justifient sur un territoire déterminé.

Des dispositifs passerelles à soutenir et à développer

Cependant, la mission estime souhaitable de soutenir et développer les dispositifs passerelles. Toutefois, ce soutien et ce développement ne peuvent être inconditionnels : ils doivent être encadrés, s'inscrire dans des modalités concrètes, faire l'objet d'une expérimentation mieux suivie et s'ouvrir sur des espaces nouveaux.

Plusieurs motifs justifient le soutien et le développement souhaités

Plusieurs arguments soutiennent ce choix. D'une part, à défaut d'avoir connu une véritable évaluation, les différentes formes de dispositifs observés par la mission sont l'objet de constats favorables concordants, singulièrement les classes passerelles et les lieux passerelles fonctionnant en lien étroit avec l'école maternelle. Ainsi, les enseignants soulignent le bénéfice retiré par les enfants : la comparaison avec ceux n'ayant pas fréquenté ces dispositifs est favorable aux premiers en termes d'éveil, de capacité d'écoute et d'attention, de discipline et d'autonomie. La séparation avec les mères est le plus souvent sereine et sans douleur.

Les mères ont souvent accepté d'exprimer leur opinion et leur témoignage devant les membres de la mission. Des capacités éveillées chez son enfant, l'une dira : « Alors, franchement, il m'étonne » ; ou encore, le voyant manipuler sans débordements intempestifs des boissons pour le goûter : « À la maison, je n'aurais jamais osé le laisser faire. » De la séparation d'avec leur enfant, elles disent : « On sait ce qu'ils font, donc on est moins inquiètes ; et puis, on peut en reparler avec eux. » La création de liens entre mères est, elle aussi, appréciée : « J'ai découvert qu'elle habitait dans le même immeuble, on a les mêmes soucis et on peut

en parler. » De l'importance de ce que font les enfants, elles précisent : « On nous explique pourquoi c'est important, à quoi ça sert. » Leur représentation de l'école et leur rapport avec elle s'en trouvent restaurés. « On nous écoute ; on a le droit d'être là ; on est utiles. » Au-delà du fait significatif que les mères se soient prêtées au dialogue avec la mission, l'expression employée par l'une d'elles témoigne fortement de la transformation de son image des enseignants : « Alors là, elle n'a vraiment pas la tête d'une directrice d'école. » Enfin, cette transformation, des mères ont su la marquer lorsque, ayant appris qu'à l'issue de la visite de la mission se tiendrait une réunion à la préfecture de Région, elles ont exprimé le souhait d'y être représentées et ont pour cela délégué deux d'entre elles qui se sont effectivement exprimées.

Un autre motif de soutien a été formulé par un élu venu participer aux rencontres départementales suscitées par la mission lors de ses déplacements. Au cours de la réunion, il a en effet mis en avant un souci républicain : celui de « donner plus à ceux qui ont moins », ce qui est une autre façon de traduire le principe de discrimination positive souvent évoqué par les textes de l'éducation nationale.

Un soutien à encadrer

La mission estime indispensable que le soutien et le développement des dispositifs passerelles soient encadrés par trois mesures concordantes.

En premier lieu, l'attention prêtée aux enfants de deux à trois ans ne doit pas faire oublier que cet âge est l'un des éléments d'un secteur plus large, celui de la petite enfance. Or, ainsi que l'exprimait l'introduction du protocole d'accord du 20 septembre 1990, il est « indispensable d'assurer une continuité de l'action éducative concernant ces jeunes enfants ». L'un des moyens pratiques envisagés pour mettre en œuvre l'animation et la coordination de cette continuité éducative résidait en la création de comités locaux de coordination. Les services des ministères des affaires sociales, de la santé et de la ville ainsi que ceux du ministère de l'éducation nationale ont travaillé sur un projet de mise en œuvre de ces comités « afin d'assurer l'articulation des missions des différents acteurs en direction des 2-6 ans ». Or, la mesure préconisée par le protocole n'a pas connu de suite hormis dans quelques départements et le projet de comité envisagé par les ministères n'a pas abouti. La mission estime indispensable que cette coordination des interventions autour de la petite enfance soit réalisée, principalement au niveau départemental. Sans qu'il soit impérativement besoin de nouveaux textes réglementaires, les acteurs doivent pouvoir s'appuyer sur un intérêt manifesté et sur l'affirmation d'une volonté interministérielle. Les instructions utiles peuvent être données aux préfets de département pour que soient régulièrement réunis les partenaires naturels de ce secteur (les services de l'État et l'ensemble des partenaires concernés dans le respect de leurs compétences et de leurs prérogatives). C'est dans ce cadre, large et enfin coordonné, de la petite enfance, que le devenir des dispositifs passerelles pourra

le mieux s'étudier, associer les réflexions, peser les contributions et penser les formations nécessaires.

En second lieu, l'établissement d'un cahier des charges apparaît indispensable afin de promouvoir et protéger la qualité de la démarche des dispositifs passerelles. Ce cahier des charges devrait exiger pour tout projet la production des éléments suivants :

- l'existence d'un besoin justifiant l'effort particulier demandé ;
- son identification claire et sa validation par les partenaires de terrain ;
- les modalités contractualisées de présence des parents ;
- la formulation d'un projet structuré.

Le respect de ces différentes exigences n'est pas constitutif d'une modélisation des réponses mais une garantie nécessaire au plan de la méthode, afin de s'assurer du sérieux de la démarche comme du degré d'engagement des demandeurs et des acteurs.

En dernier lieu et en lien avec le point précédent, c'est sur la base de ce cahier des charges que les décideurs, responsables par ailleurs cofinanceurs, seraient appelés à se prononcer en faveur du soutien au projet. La mission observe que c'est naturellement l'engagement des institutions responsables qui permet de dépasser le stade du militantisme fondateur. C'est l'accord et l'appui institutionnels qui confèrent aux projets leur durabilité, au-delà de la motivation initiale, souvent admirable mais précaire, des individus à l'origine de l'action. Chacune de ces « institutions », inspection d'académie, conseil municipal, conseil général, conseil d'administration de caisse d'allocations familiales, apporte, dans le respect de ses règles propres, le support pour le domaine de compétences qui lui incombe en édifiant un partenariat autour du projet partagé et validé. C'est ce partenariat qui peut jeter les bases de l'évaluation aujourd'hui insuffisamment pensée et de ce fait absente.

Recommandations

Au niveau national

Quatre mesures concrètes apparaissent particulièrement nécessaires : l'affirmation plus nette des priorités nationales ; une clarification des règles d'élaboration de la carte scolaire au regard des enfants de deux à trois ans ; un encouragement clair au décroisement des métiers de la petite enfance ; l'envoi d'instructions aux services déconcentrés de l'État.

Une présentation claire des priorités nationales

Les priorités nationales devraient en effet être plus clairement exposées pour pouvoir davantage emporter la conviction des autorités locales et

s'en trouver mieux appliquées. La mission n'a pas pu ne pas constater le décalage existant entre les initiateurs et porteurs des actions menées dans les dispositifs passerelles et les autorités dont ils relèvent : la conviction des premiers contraste bien souvent avec la prudente réserve des seconds ou même la frilosité de certains. Les responsables apparaissent confrontés à une telle somme d'actions à entreprendre, toutes qualifiées de prioritaires, que le terme même perd de sa signification et de sa force. Par ailleurs, les thèmes présentés comme prioritaires sont perçus davantage comme une addition de principes plutôt que l'intégration voulue d'éléments favorisant la cohérence au sein de la petite enfance. La scolarité dès deux ans, la priorité à accorder aux zones sensibles, la légitimité et la nécessité de l'implication des parents à l'école et l'importance des actions qui peuvent les soutenir ne sont pas intégrées dans un dispositif coordonnant les actions en faveur de la petite enfance à laquelle cette tranche d'âge appartient.

Une clarification des règles d'élaboration de la carte scolaire

La prise en compte des enfants de deux ans dans le calcul des effectifs pour la préparation de la carte scolaire des écoles maternelles n'est appliquée, jusqu'à présent, que dans les zones d'éducation prioritaire, disposition parfois mal comprise des différents acteurs, et quelque peu contradictoire avec la volonté affichée dans la loi de promouvoir la scolarisation à deux ans. Une telle position doit être assouplie et les enfants de deux ans devraient être pris en compte là où un recensement réel a été effectué, faisant état de demandes de parents, assorties d'un engagement de leur part à participer à l'accueil progressif de leur enfant en école maternelle.

Dans le même ordre d'idées, les autorités départementales devraient accepter que les classes de petite section d'école maternelle abordent le début d'année avec un effectif restreint, sachant que les places seront occupées progressivement, au fur et à mesure de l'arrivée d'enfants préparés par le dispositif passerelle. Des contrôles réguliers en cours d'année et un contrôle *a posteriori* devraient permettre de faire le point sur la pertinence du dispositif et éviteraient les dérives.

Une ouverture explicite des dispositifs aux métiers de la petite enfance

La « continuité de l'action éducative » évoquée comme indispensable par le protocole du 20 septembre 1990 appelait au décloisonnement des métiers de la petite enfance. Or, la mission a constaté que, si l'enquête menée par la DESCO fait état de la présence assez fréquente d'autres professionnels de la petite enfance aux côtés de l'enseignante en charge de la classe passerelle, cette présence se trouve relativisée lorsqu'on la rapproche du petit nombre de ces dispositifs. Surtout, les autorités ministérielles devraient inciter fortement à décloisonner les formations, initiales et continues, de ces différents métiers. À plusieurs reprises, les interlocuteurs de la mission ont manifesté leur regret face aux propositions insuffisantes dans ce domaine. De même, les éducatrices de jeunes enfants ont déploré le trop petit nombre de terrains

de stage qui leur sont offerts en classe maternelle, regret auquel s'associaient les enseignants. Par ailleurs, les éducatrices de jeunes enfants déplorent de ne trouver que très difficilement des postes au sein des écoles maternelles pour accompagner le travail des enseignants, responsables non contestés, des classes considérées. Le décroisement, s'il reçoit l'adhésion de ceux qui ont su le pratiquer, a néanmoins encore bien des progrès à faire, pour lesquels une vive incitation interministérielle est nécessaire.

L'envoi d'instructions aux services déconcentrés de l'État

Les remarques précédentes montrent à quel point il est indispensable que les autorités ministérielles, à l'origine conjointe du protocole d'accord, donnent ensemble des instructions aux services déconcentrés placés sous leur autorité. Ces directives devraient, après concertation avec la branche famille de la sécurité sociale, confirmer les priorités effectivement retenues, les dispositions à mettre en œuvre pour coordonner les actions et confirmer le soutien des autorités aux actions et dispositifs passerelles, sous réserve du respect des conditions d'encadrement énoncées plus haut.

Au niveau local

Des directives nationales explicites et la connaissance du terrain devraient permettre aux autorités départementales de mener plus aisément la coordination de la politique de la petite enfance, et en particulier, le soutien à des projets justifiés de dispositifs passerelles.

En matière de coordination, le préfet de département, en association avec le président du conseil général, prendra appui sur un groupe départemental de la petite enfance à la composition large qu'il réunira régulièrement. Les attributions confiées à cette instance de concertation devraient s'inspirer largement de celles dévolues aux communes en matière de schémas de développement en faveur de la petite enfance par l'article 123-12 du code de la famille et de l'aide sociale : état de l'existant, estimation des besoins et programmation concevable d'actions coordonnées selon les domaines de responsabilité de chacun des membres associés. Cette instance devrait notamment permettre d'assurer le recensement des dispositifs passerelles, formuler le cahier des charges qui leur serait applicable, assurer le suivi de leur activité et veiller à la production par les responsables de ces actions des renseignements indispensables à la transparence et au respect des règles au regard des financeurs.

Parmi les divers dispositifs passerelles, la formule qui semble devoir concrètement bénéficier du soutien le plus large est celle des lieux passerelles en lien étroit avec l'école maternelle. Cette modalité apparaît, en effet, comme celle permettant d'assurer la plénitude de la fonction passerelle, en identifiant clairement les secteurs de responsabilité respectifs de l'école et de l'appui à une politique familiale. Elle fonde clairement au

regard des responsables institutionnels la nature et le montant de leur intervention, tout en sauvegardant le caractère partenarial de leur démarche.

Nécessité d'un suivi local et national

Bien que certaines réalisations fonctionnent aujourd'hui depuis plus de dix ans, les formes qu'elles revêtent et leur nombre encore restreint leur conservent un caractère expérimental.

Il est vraisemblable que la diversité de leurs modalités ne s'explique pas exclusivement par le caractère contingent des réalités locales auxquelles elles prétendent s'adapter, mais aussi par d'autres motifs qu'une évaluation des choix pédagogiques et des modes de fonctionnement mettrait davantage en relief. Dans ces conditions, il est essentiel que ces expériences effectivement connues, recensées et suivies par le comité départemental fassent l'objet d'une information régulière aux services ministériels (DESCO et direction générale des affaires sociales) qui, étant davantage au fait des réalisations, pourront mieux établir les protocoles d'évaluation nationale.

Les membres de la mission estiment que les opérations de ce suivi national devraient être conduites conjointement par les deux ministères ; les services associant à leurs travaux et réflexions diverses autorités, notamment les représentants de la Caisse nationale d'allocations familiales, les représentants des présidents de conseils généraux et des maires, et ceux de l'Union nationale des associations familiales.



TROISIÈME PARTIE

Les missions à l'étranger



Panorama général

Un objectif : contribuer à la présence et au rayonnement de la France à l'étranger

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, contribue par le biais des procédures d'homologation au renforcement de la présence française à l'extérieur et anime l'important réseau ainsi constitué hors de nos frontières.

Les missions conduites en 2000-2001 ont donc répondu, comme les années antérieures, à ces trois grands types d'intervention.

Les indicateurs : près de 1000 jours, consacrés à 127 missions, conduites dans 47 pays

L'inspection générale a ainsi réalisé au cours de l'année 2000-2001, 127 missions. Ces missions ont eu pour destination 47 pays et, même si leur répartition est inégale entre les continents, elles ont aussi bien concerné l'Europe que l'Afrique, l'Asie ou le continent américain. Intéressant la totalité des disciplines et des spécialités, elles ont nécessité l'intervention de 74 inspecteurs généraux dont certains ont effectué jusqu'à cinq déplacements à l'étranger.

À ces 127 missions ont directement été consacrées 963 journées, ce qui représente, si l'on y ajoute un temps au moins équivalent pour assurer la

préparation de chaque mission et en assurer ensuite l'exploitation, un volume d'activité de l'ordre de 2 000 jours, correspondant, *grosso modo*, au travail à plein temps de près d'une dizaine d'inspecteurs généraux.

Les principales caractéristiques

Un niveau d'activité, reflet de la volonté de concilier exigences internes et externes et de hiérarchiser les missions

Quantitativement, l'activité déployée par l'inspection générale 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 2000-2001 à un niveau assez nettement inférieur à celui de l'année précédente qui avait vu la réalisation de 170 missions, d'une durée totale de 1 276 jours, réalisées dans 57 pays.

Cette diminution reflète, d'abord, un certain nombre d'évolutions quant aux destinations, aux objectifs ou aux contenus de ces missions : celles-ci ont répondu encore, prioritairement, à des demandes d'expertise et de transfert de savoir-faire au bénéfice de pays étrangers, mais la part respective des autres types d'interventions (la contribution à la réflexion internationale sur les problèmes d'éducation et l'évaluation du réseau des établissements français à l'étranger) s'est nettement réduite d'une année à l'autre.

Ces résultats montrent ensuite, à l'évidence, le difficile équilibre à réaliser entre les exigences d'une présence nécessaire à l'étranger et, tout aussi nécessaire, l'adaptation permanente au cours de l'année, à l'intérieur même de nos frontières, d'un programme de travail et d'un plan de charge déjà lourds. Ils sont en réalité, dans ce contexte, le reflet d'une volonté de hiérarchiser missions internes et missions externes et d'un recentrage voulu sur des missions à l'étranger qui soient de la stricte compétence et du niveau d'intervention de l'inspection générale.

Une concurrence toujours forte entre sollicitations extérieures et préoccupations propres

Il n'est pas inutile, par ailleurs, de rappeler qu'en matière d'activités à l'étranger, l'inspection générale n'agit pas que de sa propre initiative et que comme les années antérieures, elle est intervenue, dans un très grand nombre de cas, 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'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et de la Mission laïque 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 se sont associés) influent toujours fortement sur l'activité hors de nos frontières : ainsi, en 2000-2001, deux missions sur cinq et près de la moitié des journées d'intervention, ont eu pour origine des demandes formulées par ces commanditaires. S'y sont, en outre, ajoutées les demandes d'évaluation formulées par l'AEFE qui ont représenté, pour leur part, environ 10 % du temps total de mission.

Face à ces sollicitations extérieures, l'inspection générale n'en a pas moins eu 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 150 journées, à l'occasion d'une vingtaine de missions. À cet égard, le rapport public 2001 soulignait déjà que « 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, l'inspection générale 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 observée depuis plusieurs années mérite d'être encore mise en lumière, car elle risque de n'être pas sans incidences à terme sur ses activités hors de nos frontières.

La place prépondérante des missions d'expertise et de transfert de savoir-faire

Si l'on se réfère à l'objet principal de chacune d'entre elles, les missions réalisées en 2000-2001, se sont réparties entre les trois grands axes d'intervention identifiés plus haut, de la manière suivante :

- 31 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 diminution sensible par rapport à l'année dernière, mais pratiquement égal à celui de l'année antérieure (42 missions en 1999-2000, mais seulement 33 en 1998-1999) correspondent seulement 164 journées passées hors de nos frontières (contre 234 en 1999-2000) ;

- 36 missions dans 21 pays, auxquelles ont été consacrées 295 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 diminution sensible comparés aux 408 et 358 journées exigées par les 55 et 52 missions réalisées respectivement au cours des années 1999-2000 et 1998-1999 ;
- 60 missions d'expertise et de transfert de savoir-faire, enfin, d'une durée totale de 464 jours, ont été réalisées dans 27 pays ; activité qui, en 1999-2000 avait représenté 73 interventions d'une durée de 584 jours.

Si la fonction d'expertise et de transfert de savoir-faire au profit des pays étrangers reste, d'une année sur l'autre, la plus importante et si ce sont toujours les interventions de ce type qui mobilisent le plus les inspecteurs généraux, on avait cependant observé l'an dernier un certain rééquilibrage entre les différents types de missions. L'année 2000-2001 confirme, d'une certaine manière, ce changement, puisque les parts respectives prises par les deux premiers types de missions sont sensiblement équivalentes (25 et 28 %), tandis que la fonction d'expertise en direction des pays étrangers représente, comme l'an dernier, un peu moins de la moitié des journées d'intervention.

Des missions toujours largement tournées vers l'Europe et le continent africain

La répartition des missions par pays fait apparaître que 35 missions (47 l'an dernier) ont été réalisées dans les pays de l'Union européenne ; ce nombre (plus du quart) 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.

Les missions dans les pays d'Europe centrale et orientale sont passées de 24 à 17, de 1999-2000 à 2000-2001. Toutefois, malgré la diminution globale de ces interventions, on observe que 12 d'entre elles, comme l'année précédente, étaient des missions d'expertise et de transfert de savoir-faire qui ont été réalisées au bénéfice de 7 pays. Ces interventions restent, en outre, encore conjoncturelles et elles ne semblent pas connaître le développement que l'on pourrait attendre de pays qui se tournent de plus en plus vers l'Europe occidentale et l'Union européenne.

Le Maroc et la Tunisie constituent toujours la deuxième zone de destination en importance, avec 33 missions auxquelles ont été consacrés 237 jours, soit près du quart du temps total. Ces chiffres marquent, toutefois, un recul sensible par rapport aux années antérieures et tiennent sans doute, pour partie, à l'instauration progressive d'une relève locale.

Parmi les 14 missions effectuées dans 6 pays d'Afrique, 11 d'entre elles concernaient des opérations d'expertise ou de transfert de savoir-faire. Après un pic (17) l'an dernier, on retrouve donc pratiquement le niveau de l'année 1998-1999 (12), mais il y a une évolution très sensible par rapport aux années

antérieures, dans la mesure où les missions se sont concentrées sur un nombre restreint de pays : 8 de ces interventions ont été réalisées à Djibouti.

Les 5 missions réalisées au Moyen-Orient comparées aux 3 puis aux 8 missions effectuées les deux années précédentes, montrent toujours le caractère épisodique et encore aléatoire de nos interventions dans cette partie du monde. Les 4 missions effectuées en Asie ne confirment pas, quant à elles, la reprise de relations éducatives suivies avec certains pays asiatiques, amorcée depuis 1993 (1 mission en 1993-1994, 5 en 1995-1996, 8 en 1999-2000).

Le nombre des missions en Amérique du Nord (7) est en nette diminution par rapport à celui des années antérieures, alors que l'Amérique latine en a accueilli 11 comme en 1998-1999, contre 4 l'an dernier ; on soulignera que près des deux tiers de ces missions (11 sur 18) avaient pour objectif essentiel l'évaluation et l'animation du réseau des établissements implantés sur le continent américain.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement français à l'étranger et le renforcement du réseau

L'inspection générale consacre, chaque année, une part importante des missions qu'elle réalise à l'étranger, aux établissements français. 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 avait marqué, à cet égard, une évolution : évolution quantitative qu'exprimait l'augmentation significative du temps consacré aux établissements français à l'étranger, évolution qualitative que traduisait l'accent particulier mis sur la démarche d'évaluation globale ou transversale ; évolutions que traduisaient les 142 journées consacrées, à l'occasion de 18 missions, à ce type d'interventions.

La diminution en 2000-2001 des interventions en direction du réseau des établissements français trouve son corollaire dans une réduction très sensible de cette démarche d'évaluation : dix missions seulement d'une durée totale de 88 jours se sont inscrites dans cette perspective. Cette diminution ne doit pas, toutefois, occulter la volonté d'améliorer la qualité de notre réseau à l'étranger, mais aussi de le renforcer quantitativement, puisque la moitié des missions d'évaluation (d'une durée de 49 jours) ont plus particulièrement eu pour objectif l'homologation de nouveaux établissements.

Un élargissement du contenu des missions

On observe, enfin, depuis plusieurs années un 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 aujourd'hui, 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 certes 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. Mais, ce souci d'enrichir le contenu initial d'une mission et d'en améliorer en quelque sorte la productivité, lui fait aussi courir le risque de trop réduire le temps consacré à son objet premier. Un juste équilibre est à trouver : c'est un problème qu'avait déjà soulevé le rapport de l'année 2000 et auquel il convient de rester toujours attentif.

Cette troisième partie du rapport ne vise pas à une présentation détaillée des interventions de l'inspection générale de l'éducation nationale dans le domaine international. Dépassant la centaine, celles-ci sont d'ailleurs d'inégale importance : certaines constituent un tout en soi ; d'autres ne sont qu'un élément d'un processus de coopération déjà formalisé ; d'autres encore, par exemple, s'inscrivent dans une démarche de développement de la francophonie.

Le rapport public de l'année 2000 avait plus particulièrement mis l'accent sur les missions d'expertise et de transfert de savoir-faire en direction de l'étranger ; le rapport de l'année 2001 avait, quant à lui, présenté plus en détail les interventions en direction du réseau des établissements français : homologation et évaluation d'établissements, évaluation de réseaux locaux, ou encore, évaluation transversales visant à apprécier dans un pays déterminé l'enseignement d'une discipline. Cette année, le rapport, au travers d'une description complète de la totalité des missions, s'attache à faire percevoir au lecteur l'esprit dans lequel l'inspection générale est souvent sollicitée, toute la diversité des sollicitations dont elle est l'objet, les conditions dans lesquelles elle intervient ou la manière dont elle aborde les questions sur lesquelles son expertise est demandée, en un mot, pour donner au lecteur une image plus concrète et plus explicite de son rôle et de son savoir-faire en la matière.

La contribution à 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 2000-2001, à un peu plus d'une vingtaine de rencontres à l'occasion de congrès, de colloques, de séminaires internationaux ou de réunions bilatérales de travail. Parallèlement, elle a de sa propre initiative réalisé deux missions d'étude à l'étranger, destinées à enrichir sa propre réflexion par l'observation et l'analyse de systèmes, de dispositifs et de pratiques mis en œuvre dans d'autres pays.

La participation à des séminaires, des congrès et des colloques

Ce type de manifestations 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 en cours dans les 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 2000-2001, l'inspection générale a été associée à un certain nombre de travaux réalisés dans le cadre de l'Union européenne, d'une part, de l'OCDE, d'autre part. Elle a, en outre, été invitée à participer à un

séminaire de formation organisé en Argentine sur le thème « médias et éducation », 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 qu'avec 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 depuis plusieurs années à diverses réunions consacrées aux systèmes d'éducation, a ainsi été conviée en particulier à participer au cours de l'année scolaire 2000-2001, au colloque d'Oslo sur l'éducation à la consommation organisé à l'initiative de la Norvège avec l'aide de la Commission européenne.

Les travaux conduits par le Conseil de l'Europe et l'OCDE

Le Conseil de l'Europe a, pratiquement depuis 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.

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. Cet organisme 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 Pays-Bas, à la conférence organisée conjointement par le centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE, le ministère néerlandais de l'éducation et la municipalité de Rotterdam, sur « l'école de demain ».

Les rencontres à l'initiative d'institutions, d'associations ou de pays étrangers

Treize missions ont été effectuées en 2000-2001, en réponse à des sollicitations de cet ordre.

L'inspection générale a, dans ce cadre, apporté sa contribution aux travaux d'un certain nombre de pays et d'institutions :

- les troisièmes rencontres francophones « Nouvelles technologies et institutions muséales », organisées conjointement par l'office français de coopération et d'information muséographiques, le ministère de la communauté française de Belgique-Wallonie et la société des musées québécois ;
- les journées d'étude de l'université de Gerone en Espagne sur le thème « conception et processus de la promotion des langues, l'expérience occitane » ;
- une conférence en Italie sur « la France et 2000 ans de christianisme, approches françaises du patrimoine religieux » ;
- la conférence tenue en Lettonie sur les langues européennes les moins répandues ;
- les travaux du forum international de Vilnius en Lituanie sur la spoliation des biens juifs ;
- les assises du festival de théâtre francophone, en Pologne ;
- au Maroc, les rencontres internationales de théâtre-éducation ;
- trois réunions, enfin, en Irlande, aux Pays-Bas et au Portugal, de la Conférence permanente des inspections centrales et générales ;

Trois missions en Suède, en Norvège et au Canada, faisant suite aux six réunions de 1998-1999 et aux trois de 1999-2000, 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.

Les échanges bilatéraux et les missions d'étude

D'une manière générale, ces missions ont pour objectif principal, comme les missions d'étude, 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 et la confrontation d'approches, de systèmes ou de dispositifs mis en œuvre. Six missions ont été organisées dans cet esprit, au cours de l'année 2000-2001 :

- en Allemagne, où s'est déroulée une rencontre franco-allemande de décideurs du monde éducatif sur l'enseignement de la langue du partenaire ;
- en Grèce, où l'institut français et le lycée franco-hellénique d'Athènes ont accueilli des réunions de travail et un séminaire sur le thème de l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement ;
- au Royaume-Uni, lors d'une rencontre organisée par l'institut français de Londres, destinée à croiser les regards sur les systèmes respectifs d'éducation des deux pays, en faisant notamment apparaître les différences de conception mais aussi les convergences concernant les réformes récentes et en cours ;
- au Royaume-Uni encore, pour un travail en commun, franco-britannique, sur la mise en œuvre des travaux personnels encadrés en France et des *key skills* au Royaume-Uni, destiné en particulier à jeter les bases d'une coopération ;
- au Maroc, où le syndicat national des agents de voyage a sollicité une intervention à l'occasion de son congrès annuel ;
- en Tunisie, au colloque de l'inspection générale tunisienne, autour du thème « les pratiques pédagogiques entre textes officiels et initiatives de l'enseignant, quelles limites ? »

Les rencontres organisées au titre des échanges bilatéraux ont été complétées dans le même esprit par deux missions d'étude centrées sur les aspects de l'enseignement des disciplines : l'une en Italie, l'autre aux Pays-Bas.

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 six déplacements seulement ont été effectués à ce titre au cours de l'année scolaire 2000-2001, en Autriche, en Italie, au Portugal, au Royaume-Uni, au Yémen et en Argentine.

Un thème récurrent : l'exigence de rénovation permanente des systèmes d'éducation

La convergence des préoccupations, des réflexions ou des pratiques mises en œuvre en matière d'éducation, transparaît très clairement dans les comptes rendus de multiples rencontres bilatérales ou de colloques comme celui de l'OCDE consacré à « l'école de demain ». Il n'est donc pas inutile de rappeler, en guise de conclusion de ce chapitre, quelques-unes des lignes de force des travaux auxquels l'inspection générale est régulièrement invitée à apporter sa contribution, et dont nombre d'entre eux sont consacrés à l'élaboration commune ou à la confrontation de nouveaux modes d'éducation.

Des principes pour l'action

De nouvelles formes de gouvernance et de politiques éducatives sont aujourd'hui nécessaires. Elles sont fondées sur quelques principes fondamentaux : l'articulation entre des références internationales et l'ancrage dans les réalités locales, une vision prospective à long terme, une réflexion, à partir des transformations en cours concernant l'enfance et l'adolescence, sur les questions relatives à la famille, aux communautés, aux valeurs et à la cohésion sociales, ainsi que sur les conséquences des changements rapides d'une société de plus en plus fondée sur la connaissance.

Enfin, la prise de décision politique doit se fonder sur un recours constant, jusqu'ici très insuffisant à des méthodologies prospectives. À cet égard, il est intéressant d'observer, dans les pays européens, un net rejet du scénario du modèle du marché appliqué à l'éducation.

Quelques orientations pour l'avenir

On retiendra globalement de l'ensemble de ces travaux, certaines conclusions qui sont loin d'être étrangères à notre propre système d'éducation.

La réduction des disparités dans les résultats des élèves au sein des écoles et entre écoles passe tout à la fois par l'accroissement de leur autonomie, l'amélioration de leur gestion et un bon équipement. Mais cette volonté implique aussi un système performant d'évaluation et de reddition des comptes, de manière à s'assurer que les objectifs fixés au niveau national sont bien atteints localement.

La contribution à la cohésion sociale est une fonction essentielle de l'école : celle-ci ne doit pas contribuer ni aboutir à l'exclusion.

Pour remplir leur mission de service public, les écoles doivent être bien dotées. Le respect de cette exigence signifie que le financement public doit rester essentiel.

Une plus grande autonomie des écoles doit aller de pair avec une meilleure insertion dans l'environnement local et de nouveaux liens avec d'autres partenaires. Il est donc indispensable de développer les partenariats pour développer les liens avec l'environnement.

Il faut s'orienter de façon plus volontaire vers l'éducation et la formation tout au long de la vie et, pour donner à chacun les bases d'un véritable apprentissage tout au long de la vie, il convient de mettre davantage l'accent sur un apprentissage actif des élèves et sur le développement de leur motivation à apprendre.

Cette inflexion de la pédagogie implique un nouveau professionnalisme des enseignants et de l'encadrement encore plus exigeant. Eux-mêmes doivent davantage travailler en équipe et en réseaux. Étant donné la pénurie d'enseignants dans certains pays, il importe de rendre plus attractive la profession. Des écoles plus autonomes requièrent aussi un encadrement plus professionnalisé.

Les TICE ont un rôle essentiel à jouer dans l'évolution des modes d'apprentissage. Leur utilisation pertinente doit être développée et un des grands enjeux de l'école de demain est de réduire le risque de « fracture numérique » au sein de la société.

Il faut encourager les expérimentations, mais aussi, pour cela, reconnaître le droit à l'échec, afin d'en tirer les leçons ; leur évaluation et le retour de celle-ci sont fondamentaux. Les écoles, elles-mêmes, doivent devenir des organisations apprenantes capables d'innover pour satisfaire aux normes fixées au niveau national. Les expériences accumulées et les succès doivent être largement diffusés et l'élaboration de bonnes stratégies de diffusion est une nécessité.

Les écoles ont dans l'accompagnement du développement un rôle fondamental qu'elles ont jusqu'ici plutôt bien joué. Elles ont rempli une fonction essentielle dans le passage d'une société agricole à une société industrielle. Elles doivent aujourd'hui se transformer pour préparer la société fondée sur la connaissance, qui émerge sous nos yeux.

L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger

L'inspection générale consacre, chaque année, conformément à une longue tradition, 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 donc 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. Ils n'en ont pas moins des spécificités fortes essentiellement liées aux pays d'implantation, que ce soit en termes de statut, de structure pédagogique et de contenu des enseignements ou de fréquentation. L'inspection générale exerce vis-à-vis de ces établissements une double vocation : c'est sur elle que repose, d'abord, la procédure d'homologation qui fait d'eux des « établissements français », c'est à elle, ensuite, qu'incombe la tâche d'intervenir pour s'assurer de leur bon fonctionnement et garantir la qualité de leur enseignement.

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 qui sont autant de paramètres influant sur l'organisation, le fonctionnement et, en définitive, la qualité globale de notre réseau à l'étranger. Il s'agit en l'occurrence tout autant de la vocation, de la dénomination, de la structure et du statut de l'établissement que de l'origine des élèves ou du contenu des enseignements.

La vocation, 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, voire aux classes préparatoires : ainsi, parmi les établissements visités au cours de l'année, le lycée français de Vienne ou le lycée franco-argentin Jean-Mermoz de Buenos-Aires accueillent des élèves de maternelle, de primaire, de collège et de lycée. 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 ne bénéficie-t-elle d'une homologation que de ses seules 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'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (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. Ainsi le lycée français de Vienne scolarisait-il en 2000-2001, 29 % d'élèves français et binationaux, 56,5 % d'élèves autrichiens et 14,5 % d'élèves de pays tiers ; de même le lycée franco-argentin de Buenos-Aires accueille plus de 60 % d'enfants argentins en maternelle et près de 55 % en primaire et secondaire, pour respectivement 34 %, près de 40 % et 31 % d'élèves français, binationaux et francophones.

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 en français pour les élèves non francophones, ou encore des adaptations de programmes dans certaines disciplines, liées aux caractéristiques du pays. Toutes ces adaptations ne sont pas sans poser de problèmes : certains établissements se trouvent ainsi appelés à enseigner à leurs élèves deux premières langues vivantes, l'une étant choisie parmi celles figurant aux programmes, l'autre étant la langue du pays d'accueil, d'où une surcharge des emplois du temps ; l'enseignement de l'histoire et de la géographie exige également, lui-même, que l'on sache conjuguer à la fois celles de la France et celles du pays d'accueil. N'échapperont à personne, non plus, les difficultés rencontrées dans les écoles primaires, dans l'apprentissage de la lecture en français, par des enfants alphabétisés dans une autre langue.

On se heurte donc là, en permanence, à un problème général qui est celui de la souplesse nécessaire pour organiser l'enseignement dans un établissement français soumis aux mêmes obligations que n'importe quel EPLE, mais également soumis à des contraintes spécifiques induites par le pays d'implantation.

Une mission effectuée en Algérie, au cours de l'année 2000-2001, qui avait essentiellement pour objectif d'examiner les problèmes que pourrait poser l'enseignement de l'arabe, de l'histoire et de la géographie, dans le cadre du futur lycée international d'Alger dont l'ouverture était prévue pour la rentrée 2002, est exemplaire à cet égard et illustre parfaitement les difficultés que l'inspection générale a parfois à dépasser et l'attention toute particulière qu'elle doit porter à l'accomplissement de ce type de travail.

Les missions d'évaluation et d'animation

Elles ont pour objectif d'affirmer, d'abord, la présence et le développement de notre réseau à l'étranger, par le biais de l'homologation des établissements, de garantir, ensuite, la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, à l'issue d'opérations d'évaluation et de missions d'animation du réseau.

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 français. 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, d'abord, de garantir la cohérence entre l'enseignement dispensé à l'étranger et celui dispensé en France, mais aussi de veiller à la qualité de cet enseignement et en particulier à celle des recrutements locaux, 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. Le travail, évoqué plus haut, qu'accomplit l'inspection générale, notamment en matière d'adaptation des programmes à la réalité et aux caractéristiques du pays d'accueil, est par conséquent fondamental car il doit tout à la fois répondre aux attentes légitimes des élèves de ce pays et aux exigences de nos programmes nationaux.

Le suivi des personnels expatriés

L'inspection individuelle des personnels expatriés 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 fonctions qu'exercent ces personnels, enseignants comme personnels d'encadrement et d'éducation, doivent en effet s'inscrire dans un développement naturel de carrière. 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.

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. Les visites opérées dans les établissements où ils exercent visent donc à s'assurer de leurs compétences scientifique et pédagogique, mais aussi à leur apporter des conseils et à

organiser ou 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'inspection 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.

Les interventions en 2000-2001 : données générales

L'activité en direction des établissements français à l'étranger s'est traduite concrètement en 2000-2001 par la réalisation de 36 missions qui ont conduit les inspecteurs généraux dans 25 pays :

- 8 pays d'Europe (Allemagne, Autriche, Belgique, Espagne, Grèce, Italie, Portugal et Lettonie) auxquels ont été consacrées 9 missions ;
- 5 pays d'Afrique et du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie, Madagascar et Sénégal) qui ont fait l'objet de 9 interventions ;
- 5 pays au Moyen-Orient et en Asie (Égypte, Liban, Syrie, Chine et Inde) visités à l'occasion de 6 missions ;
- 7 pays sur le continent américain (Canada, États-Unis, Mexique, Argentine, Brésil, Chili et Uruguay) qui ont accueilli 13 missions.

Treize de ces trente-six interventions étaient directement inscrites au programme de travail que l'inspection générale arrête annuellement. Douze 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 et de l'Alliance française. Ces interventions, alliant fréquemment évaluation et animation, ont poursuivi de multiples objectifs, parfois complémentaires : inspections de personnels enseignants ou de personnels d'encadrement et d'éducation, stages de formation continue, évaluation de l'enseignement d'une discipline, aide à la mise en œuvre des réformes nationales, audits d'établissements ou de réseaux d'établissements, etc.

Au cours de l'année, quatorze missions ont ainsi été consacrées à près de deux cents inspections individuelles. Outre les rencontres pédagogiques, les réunions d'information ou de réflexion sur les programmes ou les méthodes pédagogiques, prolongeant ces visites d'inspection, les inspecteurs généraux ont également animé ou participé directement à l'animation

d'une vingtaine de stages au bénéfice des personnels, principalement enseignants.

Parallèlement, faisant suite aux cinq missions d'évaluation menées en 1999-2000, les réseaux d'établissements de deux pays ont fait l'objet au cours de l'année 2000-2001, d'une évaluation globale : deux missions se sont donc intéressées à l'organisation et au fonctionnement des établissements français du Maroc pour l'enseignement primaire et des établissements du Sénégal.

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 concentrer sur une partie seulement de son activité et notamment sur la façon dont est enseignée telle ou telle discipline, ou sur les adaptations à y apporter en fonction des caractéristiques du pays ou de réformes mises en œuvre en France. Trois missions ont ainsi porté sur des évaluations transversales visant une discipline déterminée : l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au Maroc, en Tunisie et au Liban, et, toujours au Liban, l'enseignement des sciences économiques et sociales. Parallèlement, un travail a été conduit conjointement avec les autorités algériennes sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie ainsi que de l'arabe, au futur lycée international d'Alger.

Trois établissements (le lycée français de Vienne, le lycée franco-argentin de Buenos-Aires et l'École française de Damas) ont également fait l'objet d'une observation directe portant sur tout ou partie de leurs activités, en matière d'enseignement ou de fonctionnement. On soulignera qu'à l'instar de ce qui a déjà été engagé depuis plusieurs années, les évaluations des lycées de Vienne et de Buenos-Aires ont été conduites conjointement par l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

S'y est, enfin, ajoutée l'évaluation en vue de leur homologation, d'une quinzaine d'établissements : sept aux États-Unis, un en Syrie, quatre au Liban et les autres à Madagascar.

L'expertise et le transfert de savoir-faire en direction de l'étranger

Les missions d'expertise et de transfert de savoir-faire réalisées par l'inspection générale répondent à des demandes extrêmement variées émanant aussi bien d'opérateurs français, principalement du ministère de l'éducation nationale, du ministère des affaires étrangères et de nos postes diplomatiques, que d'opérateurs étrangers, institutions gouvernementales ou locales étrangères ou organisations internationales. Ces demandes obéissent 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. Il s'agit, en l'occurrence, pour l'inspection générale, d'activités auxquelles elle doit être tout particulièrement attentive, dans la mesure où elle se trouve souvent contrainte de rechercher un équilibre entre ses propres conceptions et les exigences du pays dans lequel elle intervient : participant à un travail commun, elle doit apporter son expertise en évitant toute ingérence dans la politique d'éducation du pays concerné.

Soixante missions ont été réalisées dans ce cadre au cours de l'année 2000-2001.

L'évaluation des politiques, des dispositifs ou des systèmes d'éducation étrangers

Dix missions ont eu pour objet essentiel, ce premier thème d'intervention :
– deux nouvelles missions au Kosovo, qui s'inscrivaient dans le cadre de l'action internationale conduite en direction de ce territoire en faveur de la réorganisation du système d'éducation kosovar, avaient pour objectifs respectifs l'évaluation de l'enseignement du français dans l'enseignement pri-

maire et secondaire et la réorganisation des *curricula* de l'enseignement secondaire ;

- une mission a été réalisée en République tchèque pour procéder à une évaluation des programmes de physique et chimie des sections bilingues franco-phones ;
- la Turquie a accueilli trois missions consacrées, pour la première d'entre elles, à l'évaluation de l'enseignement des sciences dans des établissements turcs francophones et à l'université de Galatasaray, la seconde à l'évaluation d'un projet de développement et de modernisation du premier cycle supérieur, la troisième à l'évaluation du lycée technique anatolien Profilo à l'issue de quatre années de partenariat avec la France ;
- un audit de l'université de N'Djaména a été réalisé sous l'égide de l'UNESCO, faisant suite aux trois missions consacrées en 1999-2000 à la rénovation de l'enseignement supérieur tchadien ;
- une mission au Laos a eu pour objectif l'évaluation de la coopération française dans ce pays ;
- l'expertise du système pré-élémentaire a fait l'objet d'une mission en Bolivie ;
- le Paraguay, enfin, a accueilli une mission consacrée au rôle de l'inspection dans la réforme de son système d'éducation.

Les échanges de pratiques et les apports méthodologiques ou techniques

Au cours de l'année, seize missions ont été effectuées à ce titre :

- un déplacement en Allemagne a eu pour objet la réunion d'une commission franco-allemande pour l'enseignement général ;
- une réunion du Comité européen pour l'année européenne des langues a fait l'objet d'une mission en Belgique ;
- le Danemark a accueilli une mission à l'occasion d'un concours européen ;
- une intervention en Italie, à l'école normale supérieure de Pise avait pour objet le nouveau baccalauréat italien ;
- deux réunions au Royaume-Uni ont été consacrées aux échanges de professeurs et au recrutement d'assistants pour les langues ;
- l'Islande a accueilli une mission de suivi d'un projet pilote européen Leonardo ;
- trois missions ont été diligentées au Kosovo sur la réhabilitation du lycée de Vushtrri et l'élaboration de son projet pédagogique ;
- l'animation d'un séminaire de travail à l'intention de chefs d'établissement égyptiens, sur le projet d'établissement, a fait l'objet d'une nouvelle intervention en Égypte ;

- le Burkina Faso a accueilli deux missions, l'une au titre de la coopération technique apportée par notre pays à l'inspection générale burkinabée, l'autre à l'occasion des Olympiades panafricaines de mathématiques ;
- une étude et le lancement de formations dans le domaine des enseignements artistiques ont été réalisés en Chine ;
- une mission d'expertise et des formations dans le domaine de l'enseignement de la lecture se sont déroulées en Argentine et au Brésil ;
- les Caraïbes Sud, enfin, ont sollicité l'organisation d'une formation professionnelle dans le domaine des sciences et techniques industrielles.

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 2000-2001 de trente-deux des soixante-six missions d'expertise ; leur nombre était déjà en 1999-2000 de quarante-quatre et 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, au cours de l'année 2000-2001, la quasi-totalité de l'activité en ce domaine, puisque trente et une missions y ont été consacrées. Dans le même temps, s'est ajouté un séminaire organisé à Dakar, au Sénégal, dans le cadre du projet d'appui aux recherches sur la contextualisation et l'harmonisation des enseignements secondaires (ARCHES).

Maroc : l'appui au fonctionnement des CPGE et à la mise en place des agrégations nationales

Le programme le plus important concerne la coopération franco-marocaine et a nécessité, au cours de l'année 2000-2001, dix-sept déplacements. Il porte essentiellement sur le fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles et sur les agrégations nationales marocaines.

Dans le cadre de la rénovation de leur système d'éducation, les autorités marocaines ont, en effet, créé depuis une quinzaine d'années leurs propres agrégations dont elles ont fixé les exigences à un niveau proche de celui des agrégations françaises. Elles ont également demandé à bénéficier de l'expertise française pour créer des classes préparatoires aux grandes écoles.

Le processus

L'opération a débuté à la fin des années 80, discipline par discipline, année après année, sur la base de projets pluriannuels de coopération. Elle avait été précédée par la mise en place de deux années de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques et de centres de préparation à l'agrégation (CPA). Les programmes, les équipements et les modalités de fonctionnement en ont été définis avec l'inspection générale française. Dans un premier temps, ce sont des coopérants français qui ont assuré une partie importante des enseignements dans l'attente d'une relève par les agrégés nationaux nouvellement formés. Les premières sessions d'agrégations nationales ont eu lieu en 1987.

La contribution de l'inspection générale au fonctionnement des CPGE et des CPA et sa participation au déroulement des épreuves des agrégations nationales est essentiellement technique. Elle s'inscrit dans une démarche d'accompagnement de nos partenaires marocains et a souvent des objets multiples, allant de la formation de formateurs locaux, à la définition de sujets de concours, en passant par la préparation d'agrégatifs à certaines épreuves ou, encore, à des inspections en CPGE.

Les résultats

La qualité des nouveaux agrégés marocains et, plus généralement, celle des résultats aux concours ont été soulignées dès le départ ; on doit, toutefois, observer après la croissance sensible des admissions dans les années antérieures, un certain recul, en 2001, dans plusieurs disciplines (notamment en français, en sciences et techniques industrielles, en sciences naturelles). On notera d'ailleurs, à cette occasion, que la participation d'inspecteurs généraux français aux jurys a permis une harmonisation relative des niveaux d'exigence. En ce qui concerne les candidats, l'ouverture des concours aux étudiants des universités s'est avérée très positive ; on ne peut donc que regretter le projet de réserver le concours dans certaines disciplines, à partir de 2002, aux seuls professeurs en exercice, excluant ainsi les étudiants, et transformant de fait ce concours en agrégation interne.

Les lauréats des concours exercent soit dans une CPGE, soit dans un CPA, soit encore dans le deuxième cycle fondamental des lycées. Mais dans ce cas, les enseignants sont alors dispersés et ne rendent pas dans ces conditions les meilleurs services à l'institution. Une affectation sur poste à profil, avec une mission précise d'enseignement, mais aussi de formation continue ou de coordination pédagogique au sein de l'établissement pourrait être désormais envisagée. Toutefois, si le Maroc compte aujourd'hui, d'excellents agrégés qui peuvent, en grande partie, assurer l'enseignement dans les classes préparatoires, un soutien apparaît encore nécessaire pour toutes les disciplines dans les centres de préparation à l'agrégation.

En matière de relève des enseignants français, les conditions d'évolution de la coopération franco-marocaine arrêtées en 1997, prévoient de

transférer progressivement les compétences dans le développement des CPGE et des CPA, et de réduire de la sorte, au fur et à mesure, le nombre de coopérants.

Des questions encore en suspens

De nombreuses pistes de travail restent à explorer tant en ce qui concerne les contenus d'enseignement, que les modalités de formation et de recrutement des enseignants, les compétences exigibles d'eux, leur statut, le rôle même de l'inspection générale française.

■ *La formation à distance des agrégatifs*

La formation à distance des agrégatifs mériterait de se voir doter d'une structure, même légère, au ministère ou dans une école normale supérieure, pour établir et maintenir le contact avec eux en vue, en particulier des divers regroupements.

■ *La formation continue des professeurs des classes préparatoires*

Ce problème n'a pas encore trouvé de solution satisfaisante, sachant que, notamment, les appariements et les échanges entre professeurs français et marocains ne peuvent être que ponctuels, en raison des responsabilités engagées dans les filières.

■ *La pratique du français*

Un point essentiel sur lequel l'accent est toujours mis est la régression constante de la maîtrise du français par les candidats, à l'écrit comme à l'oral, en particulier sur le plan syntaxique. Le rajeunissement des candidats au cours des dernières années (professeurs certifiés pour la plupart, exerçant en langue arabe dans l'enseignement secondaire) est sans doute à mettre en relation avec ce phénomène de même qu'avec le constat d'une baisse relative du niveau du concours dans plusieurs disciplines. Ce point doit être d'autant plus mis en lumière que le rapport public de l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année 2000 soulignait déjà qu'on observait des difficultés croissantes des candidats à s'exprimer en français dans l'ensemble des disciplines.

■ *Le statut des professeurs agrégés*

Les professeurs marocains ne cessent de souligner que l'absence de statut des agrégés et, en particulier, des agrégés enseignant en CPGE et en CPA, rend leur position fragile et ne facilite pas leur investissement professionnel. Ce problème n'est pas nouveau puisqu'il est posé depuis la mise en place des agrégations marocaines.

■ *La relation éducation-entreprises*

Comme l'ont déjà signalé de précédentes missions, un des points clés de l'évolution des formations est la création de relations entre les formateurs

de l'ENSET et le monde industriel. L'inexistence de cette relation pénalise largement l'actualisation des connaissances techniques, comme l'adéquation des formations aux besoins réels de l'économie. Les relations industrielles sont un point déterminant qui conditionne également l'aide que peut apporter la France, dans la mesure où la formation continue des agrégés doit d'abord être recherchée dans leur pays, au travers de pôles d'excellence qui leur permettront d'actualiser leurs connaissances techniques et d'améliorer leurs compétences. Depuis la rentrée 2000, un coopérant a donc été chargé de la mise en place des relations enseignement technique-industrie. Les contacts pris depuis, comme le nombre et la diversité des entreprises récemment visitées, témoignent du potentiel de partenariat enseignement-industrie existant et resté jusque-là en jachère.

■ *La place de l'inspection générale
dans le dispositif marocain des CPGE-CPA*

L'inspection des professeurs agrégés titulaires et stagiaires est très lourde et nécessite encore un nombre important de journées d'intervention de l'inspection générale française. Le dispositif doit à terme être allégé, la grande majorité des inspections pouvant être assurées par un coordonnateur marocain, réservant à l'inspecteur général français les cas difficiles. Ce dernier pourrait ainsi consacrer une part plus grande de son temps à l'évaluation globale d'une discipline et des établissements, avec une mission de conseil auprès des professeurs.

Tunisie : la coopération linguistique et éducative franco-tunisienne

La coopération linguistique et éducative franco-tunisienne qui constituait jusqu'à présent le deuxième programme en importance a fait au cours de l'année 2000-2001, l'objet de cinq missions. Elle couvre principalement quatre domaines : les compagnonnages d'inspecteurs, la rénovation des cursus, l'École internationale de Tunis, les classes préparatoires et les agrégations.

La rénovation du système d'éducation dont les objectifs et l'organisation ont été définis par une loi de 1991, a conduit les autorités tunisiennes depuis de longues années, à l'instar des autorités marocaines, à faire appel à l'expertise française. L'inspection générale intervient régulièrement dans les projets franco-tunisiens de coopération éducative. Elle a ainsi réalisé dix-neuf missions à ce titre, au cours de la seule année 1998-1999 et huit missions en 1999-2000.

Les compagnonnages d'inspecteurs

Le compagnonnage entre les inspections générales française et tunisienne a permis depuis plusieurs années à des inspecteurs des corps territoriaux de

confronter leurs pratiques professionnelles, à l'occasion de rencontres annuelles d'inspecteurs français se rendant en Tunisie et d'inspecteurs tunisiens venant en France. En 1999, ce compagnonnage qui concernait uniquement jusque-là les inspecteurs du second degré, a été étendu au premier degré.

Les comptes rendus effectués par les inspecteurs français, à l'issue des opérations de compagnonnage déjà réalisées, témoignent de l'intérêt qu'ils ont eux-mêmes trouvé à cette coopération qui a contribué, tout à la fois, à leur enrichissement personnel et à la création de relations avec leurs homologues tunisiens. La direction générale de l'inspection générale de l'éducation tunisienne a, en outre, souhaité, dans le cadre de ce compagnonnage, la participation des inspecteurs tunisiens lors de leurs séjours en France à des actions de formation dans les IUFM ou à la sous-direction des personnels d'encadrement.

La rénovation des cursus

Le premier domaine de la coopération avec la Tunisie, concerne la réforme de l'enseignement technique, selon un projet élaboré à la demande du ministre tunisien de l'éducation et engagé au début des années 90. C'est un dossier essentiel qui s'inscrit dans le cadre de la réforme générale du système d'éducation et d'une démarche globale visant à moderniser l'enseignement technique, introduire la technologie dans l'enseignement secondaire, former les cadres pédagogiques et réaménager les ateliers et laboratoires. Il s'articule, pour ce faire, autour de la création d'un baccalauréat technique, de l'introduction d'un nouvel enseignement de la technologie des systèmes techniques et de la technologie pour tous à l'école moyenne. Les compétences des inspecteurs français ont donc été sollicitées par la direction générale des programmes et de la formation continue du ministère tunisien, pour rénover les cursus (rédaction des programmes et des recommandations pédagogiques) et former les personnels (formateurs, enseignants, inspecteurs), dans diverses disciplines.

L'École internationale de Tunis

L'École internationale de Tunis, dont la création a été décidée par le chef de l'État, a ouvert ses portes en septembre 1999. Son ouverture manifeste la volonté du gouvernement tunisien d'accomplir un geste en faveur de ses ressortissants vivant à l'étranger : l'établissement ne scolarise que les enfants (ayant suivi au moins deux années consécutives de scolarité à l'étranger) d'agents publics tunisiens exerçant ou ayant exercé à l'étranger ou dans un organisme international, de Tunisiens résidant à l'extérieur ou de retour au pays, de diplomates ou de ressortissants étrangers résidant en Tunisie.

Hébergée dans les locaux du lycée pilote de l'Ariana dans la banlieue de Tunis, elle a accueilli au cours de la première année, 260 élèves du CE1 à la classe de seconde ; à la rentrée 2000, avec l'ouverture de trois classes de première (S, ES, L), 360 élèves y étaient scolarisés. L'école montera progressivement en puissance, pour atteindre un effectif global de 700 à 750 élèves.

Aux termes de la convention passée entre les gouvernements français et tunisien, la section française de l'école « applique les programmes scolaires français, utilise les manuels scolaires en vigueur dans les établissements français et respecte l'enveloppe horaire par discipline, le système d'évaluation et l'organisation pédagogique en vigueur dans le système français d'enseignement ». La convention prévoit également que l'École « présente ses élèves aux examens nationaux français » et qu'« ils passent les épreuves y afférentes dans les centres d'examen français. » À l'occasion de leurs missions auprès des établissements français de Tunisie, dépendant de l'AEFE, des inspecteurs français sont donc appelés à intervenir désormais auprès des enseignants de cette nouvelle école, en accord avec le ministère tunisien de l'éducation. Il s'agit, en particulier, de préparer les enseignants tunisiens affectés dans l'établissement, à enseigner dans le cadre des programmes français et selon une pédagogie parfois nouvelle pour eux. Pour ce faire, deux voies ont été envisagées : des missions d'inspecteurs français à Tunis, en étroite liaison avec les établissements du réseau local de l'AEFE, ou à l'inverse, la venue en France d'enseignants tunisiens pour un complément d'information et de pratique *in situ*.

Les classes préparatoires et les agrégations

Les agrégations techniques tunisiennes ont été mises en place, en 1994, à la demande du ministre tunisien de l'enseignement supérieur, en vue de la constitution d'un corps de professeurs technologues chargés d'assurer l'enseignement dans les instituts supérieurs d'enseignement technique (ISET). Ces établissements, construits avec le soutien de la Banque mondiale et dont la vocation est de former des techniciens supérieurs au niveau bac + 2, ont vu leur nombre s'accroître chaque année, l'objectif étant d'arriver à ce que 20 % des étudiants y soient formés. Six agrégations ont donc été créées pour répondre à cette politique de développement : génie mécanique, génie électrique, génie civil, génie informatique, économie et gestion et génie des procédés (créée plus tardivement en 1998). La première session de ces agrégations s'est déroulée en 1995-1996. L'inspection générale française a été sollicitée pour participer à la définition des différents concours et à l'élaboration des programmes de formation, à la mise en place et au déroulement des épreuves et à la formation des membres des jurys. Le programme qui s'est avéré essentiel pour pourvoir les ISET en professeurs agrégés qualifiés, doit naturellement être progressivement remplacé par un projet de coopération sur la mise en place de préparations à l'agrégation.

Des inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques régionaux français ont, par ailleurs, été appelés à intervenir dans les cycles préparatoires

aux différents concours d'entrée dans les grandes écoles et d'agrégation (en mathématiques, en physique et dans les disciplines technologiques). L'inspection générale de l'éducation nationale apporte ainsi, en particulier, son concours à l'Institut préparatoire aux études scientifiques et techniques (IPEST). Cette institution créée en 1991, comporte deux cycles de formation : un cycle de préparation aux concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs et les écoles normales supérieures tunisiennes et françaises, et un cycle de préparation aux concours d'agrégation de mathématiques et de sciences physiques. Au terme de huit sessions, l'institut a formé sur 155 candidats, 104 agrégés, et sur 114 candidats, 64 élèves ont intégré en 2000 des écoles d'ingénieurs françaises et 31 des écoles tunisiennes. Dans la logique d'un transfert de compétences, la participation française au corps enseignant de l'IPEST s'est déjà notablement réduite depuis la création de l'institution. Il semble néanmoins souhaitable, sur le long terme, de maintenir une présence française minimale, de façon à assurer à l'IPEST une référence et la poursuite de contacts professionnels indispensables.

Djibouti : le concours à l'évolution du système d'éducation

Djibouti a, pour sa part, accueilli huit missions dont l'objectif principal était la titularisation d'enseignants djiboutiens et la participation aux concours de recrutement d'inspecteurs pédagogiques ; deux missions ont été parallèlement consacrées à des adaptations de programmes et des études d'opportunité de création de filières d'enseignement.

Les États généraux de l'éducation de 1999 et leurs prolongements

Depuis mai 1999, le ministère djiboutien de l'éducation a lancé une grande réflexion sur l'évolution de son système d'éducation dont le point culminant a été constitué par les États généraux de l'éducation, organisés en décembre 1999 sous le patronage du président de la république de Djibouti. Ces États généraux ont donné lieu à la publication d'un rapport général. Les prolongements ont été formalisés dans trois documents : la loi d'orientation du système d'éducation djiboutien du 10 août 2000, un schéma directeur décennal sur la période 2001-2010 et un plan d'action quinquennal 2001-2005.

On peut retenir de ces différents textes quatre éléments essentiels pour la rénovation et le développement du système d'éducation :

- la volonté de rendre l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans et d'augmenter les taux de scolarisation ;
- la volonté, également, de développer l'enseignement de l'arabe, ainsi que le préconisait le rapport des États généraux, en l'introduisant dès le cours élémentaire, deuxième année ;

- le projet de développement de l'enseignement supérieur avec, en particulier, la création du pôle universitaire djiboutien dès la rentrée scolaire 2000 ;
- la réaffirmation de l'importance de la formation initiale et continue des enseignants.

Une démographie scolaire en forte augmentation

L'année scolaire 2000-2001 a été surtout marquée par la création de classes de seconde dans un certain nombre d'établissements scolaires, alors que l'année précédente, ces classes n'existaient que dans un seul lycée, le lycée d'État. On peut estimer à 40 % l'augmentation des effectifs en classe de seconde entre 1999-2000 et 2000-2001.

Cette augmentation très importante pose de manière évidente la question du suivi, aussi bien en termes de personnels enseignants que de moyens logistiques, et celle du devenir des lycéens djiboutiens, une fois le baccalauréat obtenu.

L'avenir des liens entre les systèmes d'éducation français et djiboutien

Plusieurs indices convergents montrent qu'il faut raisonnablement se placer dans l'hypothèse d'une séparation des deux systèmes d'éducation et de l'abandon de l'équivalence des deux baccalauréats, dans une échéance à moyen, sinon à court terme.

Tout d'abord, en effet, il devient de plus en plus clair que les contenus d'enseignement sont liés au contexte socioculturel et que cette adaptation nécessaire ne se résume pas uniquement à des modifications évidentes comme, par exemple, elles pourraient le paraître en histoire et géographie. Ensuite, les récentes réformes du système d'éducation français sont des réformes onéreuses et il devient de plus en plus difficile à un pays, comme la république de Djibouti, d'assurer le coût financier de ces réformes, surtout dans un contexte de forte augmentation de la démographie scolaire. Enfin, il existe une tendance au sein d'une partie de la population djiboutienne, relayée par la politique visant à prendre des distances par rapport à la France, que traduit la confection des *curricula* de l'enseignement fondamental confiée à des organismes belges et qui s'exprime dans l'affirmation du développement de l'enseignement de l'arabe et un discours nuancé sur la participation de la France au pôle universitaire djiboutien.

Le seul aspect positif pour les djiboutiens est, bien entendu, l'équivalence des deux baccalauréats et la possibilité pour leurs bacheliers de s'inscrire dans les universités françaises. Cette possibilité devrait être maintenue, sous des formes adaptées, en cas de séparation des deux systèmes d'éducation.

Il est, d'ailleurs, important de se poser la question, dans l'éventualité d'une dissociation des systèmes, de la présence de la langue française dans un pays de six cent mille habitants, entouré de pays non francophones

Les points forts de l'action de la France dans le domaine éducatif à Djibouti

Ils sont au nombre de trois et portent essentiellement sur l'encadrement pédagogique, la formation initiale et continue des enseignants, l'enseignement supérieur.

- *L'accompagnement dans la mise en place
d'un encadrement pédagogique*

Le développement du système d'éducation français, avec la spécificité du personnel d'encadrement intermédiaire, bien formé au pilotage des dispositifs éducatifs, la création d'inspecteurs de l'éducation nationale pour le second degré, sont autant d'éléments montrant que le domaine des personnels d'encadrement est un niveau où il est possible d'apporter une aide efficace.

- *L'accompagnement de la formation initiale
et continue des enseignants*

La formation initiale et continue des enseignants a toujours été un domaine où la coopération française a excellé. La forme de cette coopération a évolué au cours du temps et elle a acquis une solide expérience au fil des années, expérience qui s'appuie sur tous les travaux menés en France sur ce sujet. On peut, d'ailleurs, en percevoir les effets en constatant la progression de la qualité pédagogique des enseignants djiboutiens ; mais ceci rappelle à l'évidence que la question de la formation continue des maîtres est plus que jamais posée. Maintenir cette base solide, devrait permettre de poursuivre et de développer, de façon adaptée, cette action.

- *La participation au développement du pôle universitaire*

La mise en place, depuis plusieurs années, de préparations à des diplômes universitaires français par le télé-enseignement est une réussite, pour la raison simple et évidente qu'elle permet la formation de futurs diplômés de l'enseignement supérieur restant en république de Djibouti et s'avère sans commune mesure avec le système de bourses d'études en France, avec un retour des diplômés à Djibouti plus qu'aléatoire.

Depuis la rentrée scolaire 2000, ces préparations sont regroupées au pôle universitaire djiboutien. L'implication française, qui se traduit en particulier par la présence de vingt-deux assistants techniques français, y est donc déjà très importante et de qualité (assistants dont il faudra penser à anticiper au maximum le renouvellement et le recrutement). Il sera cependant utile de veiller à ce que ce pôle soit un lieu de formation de futurs cadres et pas seulement un lieu d'accueil pour les bacheliers djiboutiens. La participation française contribuera de la sorte, non seulement à la formation des futurs diplômés de l'enseignement supérieur, mais aussi à la promotion de l'université française et plus largement de la francophonie. Il est évident que le rôle que jouera la France dans l'accompagne-

ment de la mutation fondamentale du système d'éducation du pays conditionne sans aucun doute le rayonnement de notre langue et de la culture francophone dans cette région du monde.

Les sections bilingues

La mise en place et le suivi de ces sections constituent le quatrième volet des missions d'expertise à l'étranger de l'inspection générale. Elles ont fait, au cours de l'année 2000-2001, l'objet de trois interventions :

- deux en Italie, à l'occasion d'un séminaire de travail à l'initiative du ministère italien de l'instruction publique, consacré en particulier à l'enseignement du français et de l'histoire et géographie dans les lycées internationaux et les lycées classiques européens ;
- une en république de Croatie, en vue de l'ouverture à la rentrée scolaire 2001, d'une section bilingue franco-croate au 18^e lycée (à vocation linguistique) de Zagreb.

Le contexte

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 jouent le bilinguisme comme passeport européen et se tournent aujourd'hui vers la coopération française, pour diversifier l'enseignement du français et en français dans leurs sections bilingues, mais souvent aussi pour accompagner la rénovation de leur système d'éducation. Ce fut notamment le cas de la mission menée en 2001, en Croatie, qui faisait elle-même suite à des missions du même ordre effectuées en 1999-2000, en Albanie, Macédoine et Slovaquie.

On ne peut toutefois ignorer que les créations de nouvelles sections interviennent souvent dans un contexte de compétition assez vif. Ainsi à Zagreb, chacun cherche à profiter de l'ouverture européenne du gouvernement croate : au 18^e lycée, une section bilingue germano-croate ouvre en même temps que la section franco-croate et les 4^e et 16^e lycées proposeront deux sections anglo-croates à leurs élèves.

Les conditions de la réussite

Les principes de base

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.

Sans qu'il s'agisse directement de son domaine de compétence, l'inspection générale de l'éducation nationale doit par ailleurs, au-delà de ces exigences, inscrire sa réflexion et son expertise pédagogique dans la perspective d'une plus grande ouverture des sections bilingues vers des études supérieures francophones, en France ou même à l'étranger. C'est, d'ailleurs, un des atouts du projet d'ouverture de la section bilingue de Zagreb,

La formation et le recrutement des enseignants locaux

Le bon fonctionnement des classes bilingues repose également en matière de personnels, sur une autre exigence : une bonne maîtrise par les professeurs étrangers chargés des cours dans notre langue, du vocabulaire technique attaché à son enseignement. La qualification initiale des enseignants et les conditions de leur recrutement constituent donc un sujet sur lequel il convient de faire preuve de la plus grande vigilance. Leur capacité à s'exprimer dans notre langue, même si elle paraît devoir aller de soi, est un problème essentiel ; or, on observe encore trop souvent, comme l'a de nouveau montré le séminaire de Florence, le niveau inégal de maîtrise de la langue française par les professeurs des disciplines non linguistiques. Le rapport public de l'année 2000 soulignait déjà que « certaines missions ont été ainsi l'occasion de constater qu'une plus stricte vérification des aptitudes linguistiques et disciplinaires lors de l'installation d'un nouvel enseignant, était indispensable et qu'il convenait de cesser d'entretenir l'idée selon laquelle la formation continue, même si elle reste une nécessité, peut compenser le déficit d'une formation initiale. »

Enfin, il serait utile de favoriser l'échange d'informations entre professeurs locaux chargés des classes bilingues. Certains d'entre eux et notamment les professeurs stagiaires, lorsqu'ils exercent dans des villes de province, se sentent, en effet, parfois un peu isolés dans leur établissement.

La coopération entre enseignants français et enseignants étrangers

Une bonne intégration des coopérants français dans la communauté éducative constitue un gage supplémentaire de réussite. À cet égard, les dispositions prises dans un certain nombre de pays pour organiser une concertation systématique entre les enseignants des deux nationalités ont montré tout le bénéfice que l'on pouvait en tirer.


Le projet d'ouverture de la section bilingue franco-croate de Zagreb, outre sa cohérence et sa pertinence, montre, par ailleurs, l'atout que constitue la possibilité offerte aux enseignants locaux d'un lien constant avec la culture et l'enseignement français, à la fois par les ressources propres dont dispose la France sur place et par l'usage des nouvelles technologies *via* internet.

Sur un plan plus général, des relations étroites avec les inspections et les autorités éducatives des pays d'implantation des sections bilingues, sont aussi un gage de la réussite de ces initiatives.



QUATRIÈME PARTIE

Études des groupes de disciplines et de spécialités



Les productions écrites des élèves au cycle 3 de l'école primaire

Objet de l'étude

L'étude s'inscrit dans une suite de rapports fondés sur des enquêtes conduites dans les classes, dans les écoles, dans les circonscriptions d'enseignement primaire, dans les départements. Ils sont le fruit d'observations directes et d'entretiens avec les maîtres et les inspecteurs dont les remarques sont toujours de grand prix.

L'école primaire et la mémoire (1995) aborde la question des photocopies et des cahiers. *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire* (1997) évoque les cahiers des élèves. Le rapport *Améliorer l'efficacité de l'école primaire* (1998) traite de la question des manuels et des cahiers : « Les manuels sont concurrencés par les photocopies qui ont littéralement envahi les classes et épaississent les cahiers de plus en plus dépouillés de traces d'un travail écrit personnel [...] à tous les niveaux de l'école élémentaire, on devrait trouver trois types de cahiers ou de classeurs, ceux dans lesquels on s'exerce, ceux qui structurent les traces des activités et mettent en évidence ce qu'il y a à retenir et, enfin, ceux qui portent trace des évaluations périodiques. » Dans le rapport consacré aux *Outils des élèves à l'école primaire*, il est fait référence aux outils collectifs, aux outils individuels de l'écrit ainsi qu'aux outils de liaison. Ce rapport couvre l'ensemble de la scolarité maternelle et élémentaire comme l'ensemble des ressources pédagogiques.

Il a semblé utile de conduire, trois années plus tard, une étude particulière centrée sur un seul niveau, le cours moyen deuxième année, et sur la place de l'écrit individuel chez les élèves. Il s'agit, dans cette enquête, d'aborder l'écrit de la façon la plus concrète possible, par l'examen particulier des cahiers et des classeurs. Le CM2 se prête bien à une étude de ce type dans la mesure où les élèves achèvent leur scolarité primaire et se préparent, ce faisant, à la scolarité au collège. Les productions d'écrits sont, traditionnellement, un élément essentiel de la liaison entre l'école et le collège.

L'enquête a été conduite dans 150 écoles, dans 30 départements différents. Après avoir dressé la liste des cahiers et des classeurs tenus par un élève de CM2, et avoir recensé les divers types d'écrits en français, mathématiques et en histoire et géographie, les inspecteurs généraux ont mené une analyse quantitative avec une double préoccupation, celle de la « quantité » d'écrits et celle du rôle des photocopies.

Économie d'ensemble

Dans les classes observées, on dénombre 87 catégories de supports d'écrits différents. Cette typologie embrasse donc un champ particulièrement large et diversifié, allant du cahier du jour classique au classeur « fourre-tout » (géométrie-géographie-lecture), en passant par le carnet d'orthographe.

Le cahier domine largement le classeur ou le fichier. Seules, les rubriques histoire-géographie-instruction civique, et physique-biologie-technologie donnent un avantage au classeur, en raison d'une commodité d'emploi liée à sa souplesse. Mais si le classeur paraît, aux yeux du maître, moins contraignant, il présente un inconvénient majeur : les élèves éprouvent souvent les plus grandes difficultés à l'organiser et à l'utiliser efficacement.

L'écrit se présente sous une approche très disciplinaire : 225 supports concernent une discipline, contre 7 seulement qui privilégient une entrée transversale. La part réservée au français ne constitue pas une surprise, même si l'on peut s'interroger sur le fait qu'elle représente tout de même le double de la part des mathématiques.

La liberté pédagogique du maître s'exerce ici pleinement. Sans chercher à la remettre en cause, il paraît utile d'encourager une réflexion fondée sur les interprétations que l'enquête autorise. L'approche très disciplinaire de l'écrit présente un caractère excessif dans la mesure où, ainsi conçue, elle n'intègre pas suffisamment le précieux atout que constitue la polyvalence du maître. À l'intérieur même de cette optique disciplinaire, une double dérive est observée :

- en phase d'écriture, l'élève se trouve nettement plus souvent en situation de reproduction qu'en situation de production, la place accordée à l'expression écrite et à la géométrie, étonnamment faible, illustre particulièrement ce constat ;
- la dispersion d'une même discipline et son éclatement sur des supports différents, pouvant aller jusqu'à cinq, ne contribue pas à articuler harmonieusement activités instrumentales et activités d'expression.

Quelles productions écrites trouve-t-on dans les cahiers et les classeurs ?

- des traces écrites diversifiées en français, généralement décrochées des activités d'expression écrite, qui donnent une impression de travail ponc-

tuel, factuel et morcelé ; ces traces écrites concernent des domaines variés (dictées, orthographe, grammaire, définitions, règles, exercices à compléter, etc.) ;

– des exercices d'application, d'évaluation, de contrôle, prélevés directement dans des manuels par les élèves ou composés par l'enseignant sur photocopies, auxquels les élèves apportent une réponse ; des copies de poésies, de règles, de référents, de listes de mots ou de définitions, de résumés de leçons effectués dans leur totalité par l'élève ou photocopiés et retravaillés par l'élève ;

– des grilles diverses – écrites ou photocopiées – à visée méthodologique (bâtir un écrit, un récit, une légende, une présentation, résoudre un problème) ;

– des graphiques, des schémas, des figures à compléter ou à annoter.

Pour l'essentiel, l'écrit est constitué de travaux de copie et d'exercices d'entraînement. L'élève écrit peu et la continuité des apprentissages et la cohérence des enseignements ne se lisent pas. De même, peu de traces écrites témoignent de l'intériorisation du savoir acquis ; l'élève a du mal à repérer que les apprentissages instrumentaux vont lui servir à lire et à s'exprimer par écrit : l'enseignant ne conçoit pas suffisamment les différents types d'écrits comme des outils formatifs pour l'élève lui-même. La part accordée à l'argumentation et aux productions personnelles reste très faible. La dimension transversale de la langue n'apparaît guère.

Lorsque l'on aborde la question des photocopies, une impression prévaut, celle de leur masse. Elles seraient omniprésentes et encombreraient les cahiers et les classeurs. Un décompte précis des photocopies montre une réalité plus nuancée. Il est vrai que, en moyenne, le maître remet sept photocopies, chaque semaine, à l'élève. Plus d'une par jour. Mais cela dans quatre disciplines d'enseignement. En histoire et géographie, leur nombre n'impressionne qu'au regard des textes, peu nombreux et courts, rédigés par l'élève. Une fois seulement tous les quinze jours, le maître remet une photocopie à compléter aux élèves, et, toutes les trois semaines, une photocopie qui n'a pas à être complétée. En fait, la remise des photocopies est liée au rythme et au nombre des leçons dans ces deux disciplines. Elle s'explique aussi par l'absence fréquente de manuels de ces disciplines dans les classes.

Éléments de conclusion

Les constats sont de nature à apaiser les craintes. La quantité d'écrits montre que les élèves travaillent et que les maîtres se soucient de les évaluer, de les préparer au collège et d'inscrire leur action dans un cadre institutionnel globalement respecté.

L'enquête a même révélé une heureuse surprise : le recours à la photocopie s'avère moins fréquent que ce qui pouvait être craint. Sur ce point, au lieu de dénoncer systématiquement une pratique courante, il conviendrait d'encadrer intelligemment le « statut pédagogique » de la photocopie : dans le respect de la réglementation juridique, la photocopie peut, avec mesure et nuance, pallier l'absence de manuel ou de documents réels, à la condition expresse que le temps économisé par son utilisation soit réinvesti dans d'authentiques activités de recherche ou d'expression de la part de l'élève.

Le véritable problème réside dans la confirmation d'observations réalisées antérieurement et rappelées en introduction de l'étude : le maître tire insuffisamment profit de sa polyvalence et la trace écrite ne structure pas, comme il se devrait, le processus d'apprentissage chez l'élève, dans toutes ses composantes.

Sans renier l'approche disciplinaire qui présente, tout de même, l'avantage de constituer un schéma de communication simple, il devrait être possible de promouvoir une conception de l'écrit fondée sur l'acquisition de compétences transversales et transférables. Sans retirer au maître la fonction « d'instituer », il est indispensable de faire évoluer l'écrit vers une dimension plus formative.

La spécificité de cette étude sur les productions écrites réside dans la vision pédagogique qu'elles expriment : les inspecteurs se situent au croisement entre les instructions officielles et la liberté de l'enseignant quant à leur mise en œuvre. Dès lors, ils posent la manière d'aborder cette question, non pas comme un sujet parmi beaucoup d'autres, mais comme une entrée possible et opérante dans la problématique de la rénovation de l'école primaire. Estimant avoir là, l'occasion de donner un sens et un contenu à certains concepts parfois mal appréhendés, comme le projet d'école, le travail par cycle ou le contrat de réussite, par exemple.

Il y a là matière à alimenter la réflexion pédagogique au sein des écoles et la mise en œuvre de projets structurants au niveau des circonscriptions d'inspecteurs.

L'autonomie de l'EPLÉ en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire

Objet de l'étude

Pour certains observateurs, la marge d'autonomie de l'établissement public local d'enseignement (EPLÉ) se serait élargie au fil du temps. Selon d'autres, elle se serait réduite ; beaucoup de chefs d'établissement se sentiraient corsetés, leur rôle se bornant à mettre en œuvre les directives de l'autorité académique.

La notion d'autonomie est difficile à saisir. Ni simple gestion directe par l'autorité hiérarchique, ni indépendance, a-t-on coutume de dire. La définition juridique est loin d'épuiser le sujet ; elle laisse une considérable zone d'incertitude. En réalité, c'est la pratique qui révèle l'étendue de l'autonomie dont peut disposer un établissement. L'enquête menée dans huit académies examine le degré d'autonomie de l'EPLÉ dans sa relation avec l'autorité académique.

Économie d'ensemble

La première partie de l'étude

Dans cette partie, sont rappelés les principes de l'autonomie sur les plans du droit et de la pratique.

Sur le plan juridique, les domaines où l'établissement exerce son autonomie sont importants, mais dans les textes ¹ une conception restrictive de l'autonomie l'emporte : les compétences sont résiduelles, la marge d'autonomie de l'EPLÉ étant celle que les autorités veulent bien lui laisser dans chacun des textes ; le contrôle administratif est proche d'un contrôle d'opportunité ; de plus, l'architecture institutionnelle est source de confusions : le chef d'établissement, représentant de l'État et nommé par lui, est également le président du conseil d'administration et l'exécutif de l'EPLÉ, relevant à ce titre du contrôle de tutelle.

Sur le plan de la pratique, une évolution libérale s'est installée peu à peu, dans le droit-fil de la circulaire ministérielle du 31 décembre 1982, *Vers une plus grande responsabilité des établissements scolaires*. Des mesures concrètes ont été prises : la mise en place des projets d'établissement, l'octroi de marges de liberté sur le plan pédagogique, sur le plan financier et pour la gestion des personnels. Toutes ces dernières années, une relance de la dynamique d'autonomie est perceptible en lien avec les réformes pédagogiques des lycées et collèges et de nouvelles modalités de pilotage des établissements : contractualisation et création de bassins de formation. La contractualisation n'est pas une procédure instituée par les lois de décentralisation de l'enseignement et pourtant l'idée a fait son chemin. La circulaire de rentrée de 1999 ² explicite cette nouvelle démarche, et sa double ambition de refonder le projet d'établissement et de donner du sens à l'autonomie de l'EPLÉ.

La deuxième partie

La deuxième partie rend compte de l'état de la situation en s'appuyant sur l'examen du fonctionnement des instruments actuels de l'autonomie ; quatre domaines principaux sont observés.

Le projet d'établissement, qui n'a pas encore connu tout le développement attendu, n'est trop souvent – particulièrement en lycée – qu'un catalogue d'intentions ou le descriptif de quelques actions pédagogiques. L'instauration d'un projet académique n'a pas en général suffi à le relancer ; les procédures de validation, très formelles, portent plus sur des aspects de conformité que sur l'authenticité d'une politique d'établissement. Le plus souvent, donc, ces projets ne sont ni l'élément moteur de l'action éducatrice des EPLÉ ni un instrument d'autonomie.

La contractualisation entre l'autorité académique et l'EPLÉ, conçue comme un aboutissement de la politique de projet, devait être une innovation déterminante. Force est de constater qu'elle n'est pas devenue une pratique habituelle.

1. Loi du 22 juillet 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985 (art. 15-5 et suivants), décret du 30 août 1985.

2. N° 98-263 du 29 décembre 1998.

L'autonomie prévue par les textes dans l'utilisation des marges de liberté pédagogique est aussi très variable :

- dans la composition des classes, l'autorité académique s'abstient généralement de toute instruction, elle fait confiance aux établissements ;
- l'offre de formation et la dotation horaire globale (DHG) font l'objet d'un dialogue apprécié entre l'autorité académique et les principaux (le dialogue porte surtout sur la DHG, l'offre de formation des collègues étant assez standard) ; en revanche, dans les lycées ¹, dont l'offre et les structures sont plus complexes, la tonalité est différente, un grand nombre de proviseurs dénoncent l'absence de concertation avec le rectorat ;
- en ce qui concerne l'orientation des élèves, les établissements sont le plus souvent l'objet d'incitations fortes, sans que celles-ci ne soient conçues ni ressenties comme contraires à l'autonomie ;
- l'utilisation des libertés horaires est contrastée ; s'il est observé que souvent cette possibilité est restreinte par la faiblesse des moyens, la pression des groupes disciplinaires et le manque d'audace des chefs d'établissement, il est constaté aussi que certaines nouvelles approches pédagogiques se sont inscrites dans la réalité (études dirigées, remise à niveau, groupes de besoin, etc., en collège ; TPE et PPCP dans les lycées).

S'agissant de la gestion des moyens, les habitudes limitent les possibilités théoriques :

- les ressources humaines échappent pour l'essentiel aux établissements, cependant des efforts sont entrepris pour associer ceux-ci (consultation pour l'affectation de certains personnels ou pour des promotions) ; beaucoup de chefs d'établissement souhaiteraient participer davantage (le recrutement des aides-éducateurs et les contrats emploi-solidarité sont cités comme des références à examiner) ; le statut des personnels explique le peu d'ouverture de leur gestion à une approche qualitative ; il est plus étonnant que la nomination des surveillants (MI-SE) ne relève pas non plus de la décision autonome de l'EPLÉ ;
- sur le plan financier, si les collectivités territoriales laissent aux établissements une grande liberté dans l'utilisation de la subvention globale, les quelques subventions de l'État sont étroitement affectées ;
- en ce qui concerne les moyens d'enseignement, la technique de la DHG s'essouffle au profit d'un retour aux dotations dites « à la structure » ; les modalités de calcul paraissent plus transparentes aux principaux qu'aux proviseurs. Dans tous les cas, les chefs d'établissement regrettent de n'avoir généralement comme interlocuteurs que des responsables administratifs de la division de l'organisation scolaire (DOS) pour dialoguer sur les évolutions de structures ; ils souhaiteraient discuter des évolutions de leur EPLÉ avec l'IA-DSDEN ou le recteur.

1. Lycée d'enseignement professionnel et lycée d'enseignement général et technologique.

La troisième partie

La troisième partie est consacrée à des propositions.

- Relancer, une fois encore, le projet d'établissement avec le triple objectif de respecter la loi, de garantir la qualité de l'enseignement par la prise en compte des données locales pour la réalisation des orientations nationales, de concrétiser l'autonomie des EPLE ; faire porter la négociation entre l'académie et les EPLE et la validation du projet sur les objectifs et sur l'évaluation des résultats et non sur les procédures ni, de manière rigide, sur les moyens.

- Renforcer l'autonomie par une procédure de contractualisation inductive laissant une réelle marge de manœuvre aux chefs d'établissement et s'exerçant dans le champ des démarches et des choix pédagogiques mis en œuvre, compte tenu des besoins constatés localement. Les projets de contractualisation avec les établissements ainsi préparés fourniraient la matière du projet de contrat académique que le recteur soumettrait au ministre.

- Organiser clairement le pilotage académique pour mieux accompagner les établissements. Cette clarification semble urgente, particulièrement pour les lycées, la gestion des collèges par le niveau départemental permettant un meilleur suivi des établissements. Le niveau de l'inspection académique est en effet un niveau de proximité pertinent, à condition qu'il existe une forte coordination académique de la politique éducative. Il ne doit exister qu'un seul niveau déconcentré de détermination de cette politique : le niveau académique, mais il semble judicieux de donner aux inspecteurs d'académie toute l'autorité nécessaire pour animer et évaluer la politique éducative dans l'ensemble des niveaux d'enseignement.

- Donner progressivement plus de place aux chefs d'établissement dans la gestion des personnels. Ils pourraient être plus associés au recrutement de certains personnels (contractuels, auxiliaires, MI-SE) et disposer par délégation d'une sorte de « droit de tirage » sur le chapitre consacré au remplacement des personnels de service. En outre, il serait souhaitable de confier aux IA-DSDEN l'allocation aux collèges des moyens en personnels ATOS et d'éducation comme en personnels d'enseignement.

- Passer de l'article au chapitre pour la gestion des ressources financières permettrait aux établissements de « faire masse » des crédits d'action culturelle et des crédits d'équipement informatique ; globaliser davantage les délégations de crédits pédagogiques permettrait d'introduire plus de souplesse dans leur utilisation.

- Utiliser les bassins d'éducation pour faciliter la mutualisation des ressources. L'enchevêtrement actuel de structures et de réseaux divers constitue une gêne pour développer une politique harmonieuse, une mise en cohérence et une simplification sont nécessaires. Dans une telle optique, le bassin paraît être un cadre intéressant de coopération (mutualisation de res-

sources humaines, de matériels, circulation de l'information, etc.) permettant une aide réelle à l'autonomie des établissements

Éléments de conclusion

L'autonomie de l'EPLÉ n'a de sens que dans le cadre d'une politique académique forte, exigeante et transparente, qui fixe des objectifs aux établissements et s'intéresse à leurs résultats, mais les incite à choisir de façon autonome et responsable les voies pour y parvenir. Manifestement on progresse dans ce sens, mais lentement.

Du côté des établissements scolaires, on exploite peu les marges d'autonomie : il est parfois plus confortable de ne pas exercer ses responsabilités, pour les rejeter sur l'échelon hiérarchique supérieur. Du côté de l'administration, la force des habitudes, une culture de la centralisation et la crainte d'une perte de pouvoirs rendent malaisé le respect de l'autonomie des établissements.

Et pourtant, la réalité est contrastée : ils existent bien, les EPLÉ qui utilisent intelligemment leurs marges de liberté et exercent leur autonomie à la satisfaction de leur communauté éducative, et les responsables qui favorisent ces prises de responsabilités, dans l'intérêt du service public.

La formation initiale des personnels de direction

Objet de l'étude

En 1999, une nouvelle organisation de la formation initiale des personnels de direction a été adoptée. Quelques grands principes sous-tendent ce nouveau dispositif. Il s'agit d'une formation d'adultes qui vise à former un chef d'établissement et non un adjoint ; cette formation se déroule par alternance, dure deux ans, et doit être individualisée. Le stagiaire est mis directement en responsabilité en tant qu'adjoint au chef d'établissement qui lui délègue des missions.

Le groupe Établissements et vie scolaire, assurant sa mission traditionnelle d'observation et de suivi de la formation initiale – et continue – des personnels de direction, a suivi la mise en œuvre de la première année de formation, année 1999-2000, dans le cadre du nouveau dispositif. Cette étude présente ce qu'il en a été de la deuxième année, 2000-2001, à partir de l'observation d'un échantillon d'académies.

Économie d'ensemble

La première année de cette formation a une visée surtout pratique, opérationnelle : il s'agit de donner à l'adjoint les moyens de faire face à la situation nouvelle dans laquelle il se trouve plongé.

La deuxième année vise à prendre du recul : à travers des journées de formation en regroupement, une individualisation des parcours, des stages d'ouverture sur le monde extérieur ; par l'apport de contenus centrés sur le pilotage de l'établissement, dans la perspective affirmée de formation d'un futur chef d'établissement ; par des productions et documents écrits par les stagiaires. Autant de pratiques qui font l'objet d'analyses et d'observations de la part des rapporteurs qui interrogent aussi les procédures de certifica-

tion et le rôle des différents acteurs engagés dans cette formation, et dressent, dans une première partie, une série de constats.

La formation s'appuie sur des éléments positifs qui ont facilité d'emblée sa mise en œuvre :

- le principe de mise en responsabilité source de motivation forte, qui sert utilement de socle à une alternance à visée professionnelle ;
- la compétence et l'engagement des équipes académiques de formation ;
- la disponibilité et, le plus souvent, une attitude positive de la part de tous les personnels ayant à connaître de la formation des stagiaires, chefs d'établissements d'accueil, membres des groupes académiques de formation des personnels d'encadrement (GAFPE), membre des corps d'inspection, notamment dans le secteur établissements et vie scolaire, proviseurs vie scolaire, services rectoraux, etc.
- la réponse aux attentes des académies, progressivement plus structurée et mieux adaptée, de la part de la sous-direction de la formation des personnels d'administration techniques et d'encadrement (DPATE).

Pendant certaines difficultés et carences graves, qui peuvent porter préjudice à la qualité de la formation, ont été recensées, notamment :

- l'insuffisante maîtrise de certains fondamentaux de cette formation, alternance, individualisation, évaluation ;
- le fonctionnement, parfois non cohérent, du « trio » (stagiaire, chef d'établissement d'affectation, tuteur) ;
- la difficulté des stagiaires à identifier les rôles et les domaines d'intervention des différents acteurs engagés dans leur formation ;
- un déficit de la formation dans les domaines pédagogiques et, en particulier, l'absence d'apports culturels de haut niveau, l'échange sur les pratiques professionnelles ne suffisant pas à constituer le corpus d'une formation de chef d'établissement ;
- l'ouverture trop restreinte de la formation vers d'autres établissements et, plus généralement, vers l'extérieur ;
- une hétérogénéité croissante des conceptions et des pratiques selon les académies.

Éléments de conclusion

L'impression générale est que le système est perfectible sans que soit remis en cause ses principes et ses grandes articulations. L'esprit actuel de la formation, qui s'appuie sur un va-et-vient entre la situation professionnelle et les regroupements, doit être maintenu. Des suggestions d'amélioration sont proposées à l'échelon central et rectoral, dans la seconde partie de cette étude.

Recommandations au ministère, à la DPATE :

- procéder aux nominations des lauréats dans un délai permettant, dès le terme de l'année scolaire, leur accueil et leur première formation dans des conditions correctes ;
- transformer le tuteur en un référent qui ne soit pas nécessairement un chef d'établissement ;
- dresser un bilan des modalités de certification ;
- ramener de trois à deux le nombre d'intervenants dans le dispositif de certification finale et définir le cahier des charges de chacun d'eux ;
- conforter le pilotage académique par une politique d'appui individualisée aux responsables et aux formateurs ;
- harmoniser la conception des plans de formation et favoriser les échanges inter-académiques.

Recommandations aux recteurs :

- dans le cadre de la politique académique, articuler la formation initiale et continue des personnels de direction avec celle des personnels d'encadrement ; faire vivre le GAFPE ;
- lors des propositions d'affectation, prendre en compte la capacité formatrice des établissements susceptibles d'accueillir des stagiaires en formation ;
- veiller à assurer une réelle individualisation de la formation donnée à chaque stagiaire ;
- dans la répartition des charges académiques et dans les actes de gestion prendre en compte la responsabilité et la charge de travail des membres de l'équipe académique de formation, des tuteurs et des chefs d'établissement d'accueil.

Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège

Objet de l'étude

Quelles sont les acquisitions culturelles des élèves dont on peut estimer que l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège est responsable ? Les langages spécifiques permettant de s'approprier ces acquis sont-ils maîtrisés ? Comment, en somme, mesurer les résultats d'un enseignement ? Questions que se posent les corps d'inspection nationaux et territoriaux d'histoire et de géographie, alors que se multiplient, tous azimuts, les réflexions sur les compétences et les capacités.

Cette tentative de réflexion sur l'évaluation se différencie d'emblée des évaluations telles qu'elles sont généralement pratiquées. Elle entend ne pas se limiter à l'étude de l'offre de formation, des flux, et des résultats statistiques globaux. Elle pose en principe, *a priori*, que l'échelle pertinente d'évaluation est l'établissement et qu'il ne suffit pas dans ce cadre d'étudier les stratégies globales mises en œuvre. L'ambition est de montrer que le détour par l'évaluation disciplinaire recentre sur l'essentiel, sur l'élève. Cette enquête, enfin, postule que la classe est le lieu majeur des apprentissages, alors que toutes les innovations pédagogiques récentes la contournent.

Économie d'ensemble

Mérites et limites du regard traditionnel

L'enquête montre le fonctionnement bien rodé du contrôle de conformité. Les outils sont connus et éprouvés : le cahier de textes renseigne sur la programmation des questions du programme, il révèle sans surprise que la géographie est mal traitée, que la fin des programmes est trop souvent sacrifiée. L'observation d'une séance et l'examen rapide de quelques cahiers d'élèves complètent l'information sur le style d'enseignement. Les rapports d'inspection mettent en évidence la prédominance du cours dit « dialogué », l'utilisation des documents pour questionner la classe, la faiblesse de la mise en œuvre d'une élaboration écrite autonome par les élèves, l'insuffisance malgré le cours dialogué d'un réel apprentissage de l'oral, un usage abusif de fiches stéréotypées toutes prêtes, la multiplication, le plus souvent inutile, de préalables méthodologiques. Enfin, l'insuffisance d'une cohérence d'ensemble, que seul le travail d'une équipe pourrait mettre en œuvre, est presque toujours signalée.

Toutes ces carences ou dérives – la liste n'est pas exhaustive – ne font pas oublier les séances maîtrisées, pensées en fonction des élèves, sachant équilibrer l'apprentissage des éléments d'une culture et des mots pour la dire. Cependant, dans tous les cas, quelle que soit la qualité de l'enseignement dispensé, l'inspection évalue-t-elle l'efficacité des enseignements ? Autrement dit, la seule conformité à la norme peut-elle être considérée comme la garantie d'une réelle et fructueuse acquisition par les élèves ?

La pratique du contrôle de conformité, indispensable par ailleurs, est aussi un frein au véritable questionnement. S'interroger sur les acquis durables des élèves n'est-ce pas risquer de mettre en cause l'institution elle-même ? La mise en œuvre de cette démarche suppose en effet de s'interroger sur l'adéquation des programmes et des instructions aux besoins des élèves et donc de douter parfois de la pertinence des textes officiels. L'enquête réalisée entraîne inévitablement une mise en cause de la norme dont les enquêteurs, eux-mêmes, sont les représentants. Il faut donc chercher ailleurs, ne pas se contenter des outils éprouvés et des observations balisées par le discours normatif. Il faut chercher autrement, tester d'autres outils, inventer des problématiques neuves. Évaluer les enseignements exige que les corps d'inspection exercent leur métier différemment.

Que savent les élèves ?

L'institution s'intéresse-t-elle réellement aux résultats des élèves ? Qui demande à l'enseignant inspecté d'ouvrir son cahier de notes ? Qui consulte les résultats du brevet ? de l'évaluation à l'entrée en seconde ? L'interroga-

tion doit être prolongée : les enseignants eux-mêmes ou tout au moins la majorité d'entre eux s'intéressent-ils réellement, de manière raisonnée, aux acquisitions des élèves ? Les pratiques habituelles d'évaluation assez largement encouragées par l'institution ne permettent guère de le faire. Au collège, sont privilégiées les révisions portant sur un moment historique ou un espace géographique : les élèves de cinquième, par exemple, seront interrogés sur l'Islam ou l'Asie ; ainsi, en moyenne, chaque classe subit deux ou trois interrogations écrites par trimestre. Les exercices qui vérifient l'apprentissage régulier des leçons d'une séance à l'autre et les révisions, qui évaluent l'enracinement des acquisitions sur une plus longue durée, sont assez généralement négligés. Enfin, il est exceptionnel que les contrôles organisés mettent en place la progressivité des apprentissages ou vérifient les acquisitions des années précédentes.

Pourtant les programmes de collège, tels qu'ils sont construits, devraient inciter à multiplier des pratiques d'évaluation qui mesureraient les acquis culturels et entretiendraient leur appropriation. Pour chaque niveau d'enseignement sont précisés une quinzaine de repères chronologiques et autant de repères spatiaux qu'il est indispensable de faire mémoriser par les élèves. Le brevet comporte une épreuve qui vérifie l'acquisition d'un certain nombre de ces repères. De plus, monuments, œuvres et textes patrimoniaux jalonnent chaque moment du programme d'histoire, de même que des paysages majeurs scandent le programme de géographie ; autour de ces documents et de ces paysages patrimoniaux devrait pouvoir s'organiser la mémorisation d'acquis culturels et des mots qui permettent de se les approprier.

Cependant cette démarche rencontre un double obstacle. La diversité des classes et donc les besoins des élèves ne rendent-ils pas, d'une part, illégitime, normatif à l'excès, ce balisage obligatoire des acquis culturels ? Si, d'autre part, certains acquis factuels ou techniques (connaissances et repères communs sur le passé et les espaces, appropriation de quelques notions spécifiques, progression dans quelques savoir-faire, etc.) peuvent être appréciés de manière à peu près satisfaisante, qu'en est-il des acquisitions intellectuelles plus complexes et peu visibles, parfois différées, comme celles relevant de la conceptualisation, du raisonnement ou du discernement, voire de certaines acquisitions comportementales ? Aussi, comment apprécier la part de nos enseignements dans ces acquisitions, sachant que la classe d'histoire ou de géographie n'est pas le seul lieu de la formation de l'élève ? Quelle part y prennent l'initiative personnelle de l'élève, son environnement extérieur, les apports d'autres disciplines ou formations ?

Une méthodologie de l'évaluation : quelques pistes

Il serait utopique de proposer une enquête générale, menée par l'inspecteur, auprès des élèves afin de vérifier la réalité des acquis. Si quelques sondages directs sont envisageables, l'enquête sur l'efficacité des enseignements passe nécessairement par la médiation des professeurs de l'établissement considéré. Il s'agit donc de mobiliser les enseignants, de les sensibiliser à la nécessité de vérifier la construction d'une culture par les élèves, dans la cohérence du travail d'une équipe pédagogique.

Comme le pratiquent déjà un certain nombre d'inspecteurs, un courrier adressé aux enseignants quelques jours avant le passage dans l'établissement pourrait inciter non seulement à rassembler les informations générales sur l'enseignement des disciplines – équipements, répartition des classes, profils des enseignants, activités interdisciplinaires – mais aussi les données sur les résultats des élèves. Ainsi la traditionnelle réunion avec l'ensemble des professeurs s'appuierait sur l'étude des notes et des copies pour poser l'ensemble des problèmes de l'évaluation. L'enquête révèle, en effet, en creux, que l'encadrement pédagogique ne se préoccupe qu'exceptionnellement des résultats des élèves.

L'observation d'une classe et l'entretien individuel qui suit sont aussi l'occasion pour l'inspecteur, non seulement de mettre en œuvre un contrôle de conformité et d'apprécier la pertinence d'un discours et de pratiques pédagogiques, mais aussi de tenter de mesurer les acquis d'une classe. Cela suppose de relever toutes les traces tangibles des acquisitions antérieures des élèves et d'apprécier leur capacité à mobiliser ces acquis à partir des travaux personnels écrits et des interventions pendant la séance. Des questions ponctuelles peuvent, à la fin de l'heure, être adressées aux élèves, en veillant bien entendu à ce que ces questions n'apparaissent pas comme de simples vérifications ponctuelles de dates ou de localisation. Une très grande attention doit être portée aux productions autonomes des élèves ; l'absence de ces productions à l'oral comme à l'écrit signale nécessairement l'insuffisance de l'incitation à mobiliser les acquis. Naturellement, l'entretien individuel peut compléter, confirmer ou nuancer les observations faites en classe. Des questions simples peuvent conduire le professeur à tenter d'évaluer lui-même l'efficacité de son enseignement : que souhaitiez-vous que les élèves retiennent ? comprennent ? qu'ont-ils réellement retenu ? compris ?

Une troisième direction doit être exploitée concurremment aux deux précédentes. Afin d'enraciner dans les établissements une véritable culture de l'évaluation, l'encadrement pédagogique pourrait conseiller aux équipes d'histoire et de géographie de pratiquer systématiquement en début d'année scolaire une évaluation-bilan portant sur les acquis de l'année ou des années précédentes. La confrontation des résultats de ces évaluations-bilans pourrait utilement nourrir la réflexion lors des conseils d'enseignement. Ces tests de début d'année devraient conjointement vérifier l'appropriation des repères chronologiques et spatiaux et des documents patrimoniaux d'une

part et l'acquisition des langages spécifiques qui permettent de les exprimer – ce qu'on appelle parfois les compétences dans la littérature pédagogique – d'autre part. Ces langages sont ceux de l'autonomie, ils donnent aux élèves les mots qui permettent de relever des informations, de les confronter entre elles et enfin d'écrire (ou de parler) un peu d'histoire et de géographie. La réflexion sur la nature et la forme de ces évaluations-bilans est encore balbutiante, elle devrait être approfondie dans les académies.

L'enquête révèle enfin que deux indicateurs essentiels de l'efficacité d'un enseignement sont fort peu utilisés : il s'agit des résultats du brevet et de l'évaluation en classe de seconde. Ces deux évaluations sont de nature différente : le brevet évalue directement les acquis fondamentaux du collège, notamment la capacité à rédiger un texte argumenté à partir de documents et l'assimilation de repères essentiels ; l'évaluation en classe de seconde vérifie que les élèves qui entrent au lycée maîtrisent l'outillage intellectuel indispensable. La confrontation de ces indicateurs aurait l'avantage d'informer sur les résultats tangibles du collège et de nouer sur des bases solides des liens avec les enseignants des lycées.

Éléments de conclusion

Cette enquête propose quelques pistes pour tenter d'évaluer l'efficacité des enseignements d'histoire et de géographie au collège. Mais elle révèle d'abord les difficultés, voire les ambiguïtés de la démarche. Les voies de l'acquisition d'une culture et d'un langage sont multiples, l'appropriation est parfois difficile et passe même souvent par l'oubli. Comment de plus faire la part de ce qui revient à l'école et de ce qui vient du monde extérieur ? Il n'est donc pas envisageable de mesurer simplement, et quantitativement, l'efficacité d'un enseignement.

Pourtant tous les éléments de cette enquête démontrent la nécessité d'une évaluation qualitative des enseignements. Ils démontrent aussi que cette démarche ne peut pas être mise en œuvre de l'extérieur ; autrement dit, évaluer les enseignements passe nécessairement par la prise de conscience du caractère indispensable de cette évaluation par les enseignants eux-mêmes. Cette évaluation ne peut pas être uniforme, elle ne doit pas être un complément du contrôle de conformité, dont ont été réaffirmées l'importance et les insuffisances.

Évaluer les enseignements d'histoire et de géographie est donc une démarche d'exigence à l'égard des enseignants. Mais cette démarche ne peut être normative. Elle suppose donc, c'est peut-être la conclusion la plus forte de cette enquête, une autre pratique des métiers de l'inspection. Autrefois l'inspecteur observait les élèves, face à la classe ; la légende dorée républicaine relève avec complaisance comment il savait recon-

naître et promouvoir les élèves valeureux et méritants. Puis, les temps ayant changé, l'inspecteur a gagné le fond des classes : face au professeur, il tente dorénavant de juger la pertinence de son discours en fonction de la doctrine pédagogique et didactique dominante. Nous sommes aujourd'hui à une troisième étape : de nouveau ce sont les élèves qu'il faut observer. Évaluer les enseignements c'est donc évacuer tous les dogmatismes afin de ne plus juger d'un discours mais de ses effets.

Nouveaux programmes, nouvelles épreuves en lettres

Objet de l'étude

De l'arrêté du 4 août 1999 présentant les programmes de la classe de seconde à la note de service du 20 juin 2001 sur les « épreuves de français applicables à partir de la session 2002 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique », c'est une redéfinition complète de l'enseignement du français, dans ses contenus, ses pratiques et ses épreuves, qui vient d'être opérée pour le second cycle.

Le groupe des lettres a jugé nécessaire, après cette période de réflexion, de recherche et de redéfinitions nombreuses, de mener une première analyse et d'établir un bilan des programmes et des épreuves d'une part, des démarches adoptées pour leur élaboration d'autre part.

Économie d'ensemble

Première partie : de nouveaux programmes

La première partie du rapport, consacrée à une analyse des nouveaux programmes, affirme d'abord leur nécessité : il fallait tenir compte de la réalité historique et sociologique afin de trouver des démarches adaptées à des élèves ressemblant souvent assez peu à leurs devanciers ; il était nécessaire aussi d'en finir avec une série de dérives qui avaient mis en place un « programme de fait », peu satisfaisant car sans logique d'ensemble et tout entier déterminé par la préparation des épreuves du baccalauréat.

Elle montre ensuite que, plutôt que des ruptures, ces programmes recherchent divers rééquilibrages : rééquilibrage d'abord entre la liberté préservée dans les démarches et le cadre notionnel donné par les objets d'étude,

rééquilibrages ensuite entre écrit et oral, langue et littérature, lecture analytique et lecture cursive.

Les axes fondamentaux de ces programmes sont également analysés. L'existence d'une véritable organisation de l'enseignement, en fonction d'une logique de contenus et à travers quatre « perspectives d'étude », est soulignée ; les approches nouvelles proposées pour la lecture (analytique ou cursive) et l'écriture (écrits fonctionnels, d'argumentation et d'invention) sont explicitées.

Enfin l'évolution de ces textes au cours de l'année scolaire 2000-2001 est étudiée. On peut estimer qu'à la suite de la consultation des enseignants de lettres organisée par la DESCO – et de la suppression effective d'un objet d'étude – les programmes de seconde ont été allégés. Il n'en va pas de même pour la classe de première où le nombre d'objets d'étude est resté le même. Ce point peut faire problème dans les années qui viennent, en particulier dans la série littéraire.

Deuxième partie : une nouvelle démarche

La deuxième partie du rapport présente et résume le complexe mais indispensable travail de consultation, d'information et d'explicitation entrepris auprès des professeurs et des formateurs par le groupe d'experts et les inspecteurs généraux. Douze stages inter-académiques ont permis d'informer, d'expliquer, de nuancer, d'analyser l'état de la discipline et les attentes des enseignants. Ce sont ces débats qui sont repris et synthétisés dans le rapport.

Deux points sont soulignés :

- l'accord qui s'est fait assez vite sur les épreuves écrites ;
- les positions difficilement conciliables qui se sont constamment affirmées au sujet des épreuves orales ; certains souhaitent une diversité des modalités selon les séries, d'autres la refusent absolument ; ce qui semble être une majorité de professeurs penche pour une interrogation sur des textes n'ayant pas été abordés préalablement, d'autres estiment que cette forme d'exercice est trop difficile et veulent interroger les candidats sur des textes étudiés pendant l'année de première.

Troisième partie : de nouvelles épreuves

Pour l'écrit d'abord, pour l'oral ensuite, la troisième partie du rapport propose une analyse des principales orientations retenues pour les nouvelles épreuves du baccalauréat.

Les épreuves écrites

En liaison directe avec les nouveaux programmes, ces épreuves introduisent une série d'éléments nouveaux.

Elles prennent appui sur un corpus composé d'une série de textes et éventuellement de quelques documents. Ce corpus est directement lié aux objets d'étude de la classe de première. Il présente une cohérence problématique et thématique forte.

Afin d'évaluer les compétences du candidat dans le domaine de la lecture une question portant sur l'ensemble du corpus (éventuellement deux questions pour les séries technologiques) précède les exercices d'écriture proprement dits.

Le candidat a ensuite le choix entre trois formes d'écriture : un exercice nouveau (l'écriture d'invention), deux exercices déjà existants (la dissertation ou le commentaire d'un des textes du corpus).

Au total, ces nouvelles épreuves écrites envisagées complémentai-
rement, paraissent satisfaisantes. En effet :

- elles proposent des exercices dont le degré de difficulté peut être considéré comme équivalent ;
- elles évitent toute forme de rupture en reprenant deux exercices déjà existants, auxquels elles donnent cependant une force nouvelle en les rattachant à un objet d'étude et en les liant à un corpus ;
- elles apportent la part de nouveauté indispensable avec les très riches perspectives ouvertes par l'écriture d'invention.

Les épreuves orales

La nouvelle définition de ces épreuves est assez longuement analysée dans le rapport. C'est en effet dans ce domaine que se situent les difficultés les plus manifestes.

Un point demeure inchangé : l'épreuve orale se déroule en deux parties successives, la première centrée sur l'étude d'un texte déjà abordé pendant l'année de première, la seconde appelant un élargissement de la réflexion, à l'intérieur d'une problématique littéraire.

Trois modifications essentielles peuvent être relevées entre les épreuves précédentes et les épreuves nouvelles. On interrogeait en prenant appui sur une liste, présentant une partie seulement des textes étudiés pendant l'année de première. On interrogera, à partir de la session 2002 :

- à l'intérieur des objets d'étude ;
- en prenant appui sur un « descriptif des lectures et activités » qui devra donner la vision la plus complète possible du travail réalisé pendant l'année de première ;
- en posant systématiquement une question avant chacune des deux parties de l'épreuve.

Un bilan tente de tirer les conséquences de ces changements et souligne deux éléments :

- un certain progrès pédagogique est réalisé avec l'introduction d'une question pour la première partie de l'épreuve, on peut ainsi espérer voir se réduire les formes de psittacisme qu'entraînait la définition précédente de l'épreuve ;
- ce progrès entraîne en contrepartie une complexification de l'organisation matérielle de l'examen ; en effet, le choix de faire poser deux questions successives par l'examineur oblige à lui laisser le temps nécessaire pour découvrir ou relire les textes sur lesquels il va interroger ; une diffusion préalable des « descriptifs des lectures et activités » est donc indispensable mais c'est une opération techniquement difficile.

Éléments de conclusion

Cinq points essentiels sont mis en avant :

- l'élaboration de nouveaux programmes était nécessaire ;
- ces programmes proposent un cadre théorique, didactique et pédagogique riche de possibilités mais exigeant ; le programme de seconde paraît pouvoir être mis en œuvre par les professeurs et avec les élèves « tels qu'ils sont » ; le programme de première, en revanche, semble lourd ;
- ces programmes appelaient logiquement de nouvelles épreuves ;
- pour les épreuves écrites, une solution satisfaisante semble avoir été trouvée (choix entre plusieurs types de sujet ; exercices anciens maintenus mais revivifiés ; apparition d'un type de sujet nouveau, lié à l'écriture d'invention) ;
- pour les épreuves orales, la situation est moins satisfaisante et l'on doit s'interroger sur la lourdeur du dispositif qu'elles appellent ainsi que sur la charge de travail qu'elles exigent des enseignants, sans entraîner une évolution vraiment décisive de la nature de l'épreuve.

De ce fait le rapport suggère que, sans remise en cause globale, ces nouveaux programmes et ces nouvelles épreuves connaissent, dans les années à venir, les quelques légers ajustements ou infléchissements qu'appellera probablement leur mise en œuvre, dans les classes et auprès des élèves.

Les traces écrites des élèves en mathématiques

Objet de l'étude

La place de l'écrit en mathématiques est essentielle, aussi bien pour la transmission de cette science que pour son étude. À un moment où l'évolution des techniques de reprographie, des technologies de l'information et de la communication, font évoluer les pratiques pédagogiques, il a paru opportun à l'inspection générale d'effectuer un état des lieux à propos de l'usage de l'écrit dans l'enseignement des mathématiques.

Deux ateliers, animés par un inspecteur général et deux IA-IPR se sont tenus sur ce thème au cours des journées de l'inspection générale, en octobre 1999 et en mars 2000. La réflexion initiale a été menée à partir de documents divers : des exemples de cahiers d'élèves, des exemples de préparation de professeur, des comptes rendus de dispositifs de travail en atelier de formation de professeurs et des textes professionnels issus de la revue *Petit x* ainsi que d'un rapport de recherche. Ces ateliers ont permis de dégager des pistes de travail et d'élaborer avec précision le protocole¹ de cette étude.

Économie d'ensemble

Des visites effectuées par les inspecteurs dans des classes de collège, de lycée professionnel et de lycée d'enseignement général et technologique, se dégagent de grandes convergences dans les pratiques observées et dans les propos tenus lors des entretiens par les professeurs et les élèves (quel que soit leur niveau de performance). Le rapport établit la synthèse de ces observations.

1. Ce protocole est joint en annexe du rapport IGEN n° 2002-024.

En premier lieu, il dresse avec précision l'état des lieux, successivement, sur le plan de la forme puis du fond :

- les types de traces écrites (matériel utilisé, organisation générale, nature des traces, moments de production, etc.) ;
- le lien entre les traces écrites et l'activité mathématique de l'élève (recherche et résolution de problèmes, techniques de résolution, cours, rédaction des solutions).

En second lieu, il relate les points de vue des élèves puis des professeurs, exprimés lors des entretiens :

- pour les élèves, il s'agissait de mieux savoir comment ils utilisaient leurs cahiers ;
- pour le professeur, il s'agissait de s'entretenir sur le fondement de ses choix.

En conclusion de cette étude, le rapport propose diverses recommandations aux enseignants, aux formateurs et aux inspecteurs.

Éléments de conclusion

La technique du fichier, très appréciée aussi bien par les enseignants que par les élèves, est recommandée, surtout en collège. Document unique, le fichier est progressivement rédigé par l'élève au cours de ses quatre années de collège. Les notions, connaissances, et méthodes sont réparties en 40 à 50 fiches (fiche « triangle », fiche « proportionnalité », etc.). L'élève aura ainsi un document de premier choix pour aborder le lycée ou pour faire des révisions en cours d'année.

Il est indispensable que les enseignants relèvent périodiquement les cahiers et examinent ce qu'écrivent les élèves. C'est une forme d'évaluation du travail accompli, qui permet un retour, et qui peut servir de base de discussion avec les élèves pour amorcer, par exemple, le travail d'aide individualisée.

De nombreux élèves archivent leurs cahiers, les gardent parfois de nombreuses années et les consultent fréquemment. Ce constat justifie l'importance et l'intérêt de documents clairs, utilisables et demande aux enseignants de prodiguer les conseils nécessaires.

Les cahiers ou les classeurs de cours sont souvent bien tenus, en revanche les cahiers d'exercices ou d'activités ressemblent souvent à des brouillons peu exploitables. Il est bon de donner quelques conseils aux élèves : noter la référence d'un exercice, écrire une date, noter le numéro de la page du livre où se trouve l'énoncé, la leçon qui est en référence, ou le thème, ou le sujet traité. De même, il apparaît nécessaire de faire des synthèses en fin d'exercice.

Pour le cahier de cours, il est conseillé de faire clairement référence au statut des énoncés : distinguer ce qui est démontré, admis, ou abordé en exercice. Cultiver, soigner la calligraphie et encadrer les résultats importants est structurant pour l'élève. Il est important de faire copier de façon précise et soignée les démonstrations qui ont valeur de méthode.

L'utilisation systématique de la feuille photocopiee à compléter est déconseillée. Elle ne donne pas la souplesse pédagogique que l'on atteint dans un travail moins guidé ; c'est une méthode qui enferme dans une stratégie qui laisse peu de place à la liberté des élèves, aux initiatives, aux cheminements innovants.

Chaque enseignant est invité à prendre conscience de l'importance et du rôle de ce qui est écrit au tableau : c'est ce qui fait foi ; cela est en général intégralement copié et dans bien des cas, seul ce qui a été écrit est noté sur le cahier. Il faut donc choisir avec attention ce que l'on écrit, le rédiger et le présenter avec soin. Ces remarques valent aussi lorsqu'un élève tient la craie.

Il est souhaitable que l'élève laisse de la place en face des exercices et utilise le brouillon : pour les exercices, séparer la partie réservée à la recherche de celle qui est consacrée à la solution valorisera une recherche même partielle ; pour le cours, prévoir une marge pouvant accueillir des remarques personnelles, des observations, des points de repère, des compléments aidera l'élève à donner du sens à ce qu'il apprend et personnalisera son cahier.

Il convient de développer le plaisir de chercher ; pour cela, on incitera l'élève à utiliser le brouillon, lieu où il peut s'exprimer librement, sans regard extérieur.

Enfin, il est rappelé l'importance de l'histoire des mathématiques, puissant moyen pour motiver les élèves et donner du sens aux notions étudiées ; il est donc recommandé aux enseignants de donner des illustrations historiques ou d'introduire des leçons par des éclairages historiques.

La mise en place d'un enseignement de sciences économiques et sociales à l'étranger

Objet de l'étude

L'enseignement des sciences économiques et sociales a été introduit dans le système éducatif français à compter de la rentrée 1966. Longtemps spécificité nationale, il a fait l'objet d'un intérêt soutenu de la part de pays étrangers confrontés eux aussi à la nécessité de faire évoluer leurs organisations scolaires pour les adapter aux évolutions de l'économie et de la société.

Le rapport porte sur la mise en place d'un enseignement de sciences économiques et sociales dont l'inspiration est identique aux motifs qui avaient conduit dans les années 60 à promouvoir cette innovation dans notre système éducatif. Il ne prend pas en compte l'enseignement de disciplines scolaires qui relèvent de l'économie et/ou des sciences sociales (dont le succès va aussi croissant auprès des usagers à l'étranger) mais dont la finalité est différente (approche professionnelle en vue de préparer la vie active). Il ne s'intéresse pas non plus à cet enseignement tel qu'il est dispensé dans le réseau des établissements français à l'étranger, qui ne présente aucune originalité particulière par rapport à celui que l'on connaît en France.

Tel qu'il est conçu en France, l'enseignement des sciences économiques et sociales est un enseignement de culture générale qui vise une intégration des différents champs scientifiques relevant des sciences sociales et qui participe à la formation du citoyen dans des domaines jusqu'alors peu pris en compte dans la scolarité « obligatoire ». C'est cette ouverture sur des questions vives de notre temps en matière économique, juridique et sociale qui a séduit certains de nos partenaires étrangers et les a conduits à expérimenter à leur tour ce type d'enseignement.

Le rapport fait donc le point sur la diversité des modes d'introduction d'un enseignement de sciences économiques et sociales, compte tenu des contraintes spécifiques à chaque système d'éducation. Au-delà des particu-

larités liées à l'histoire ou aux vicissitudes des réformes, c'est bien à une « internationalisation » de cet enseignement que l'on assiste depuis une dizaine d'années.

Économie d'ensemble

Le rapport est structuré en quatre parties.

Une première partie est consacrée « aux origines de l'expansion d'un enseignement des sciences économiques et sociales à l'étranger ». Elle relate les raisons profondes qui ont conduit certains pays à se tourner vers l'expérience française : reconstruction de systèmes d'éducation après une phase de désorganisation prolongée, promotion de nouvelles valeurs suite à la décomposition de l'ancien système économique, adaptation aux nouvelles réalités économiques et sociales du monde contemporain, besoin de resserrer les liens éducatifs entre pays en recherchant des points d'ancrage nouveaux, etc. Ces raisons expliquent que ce sont d'abord les anciens pays de l'Est et certains pays du Proche-Orient qui ont manifesté cet intérêt. Mais aujourd'hui, d'autres pays sont tentés à leur tour de prendre appui sur le cas français pour faire évoluer les choses.

La seconde partie précise comment les sciences économiques et sociales sont devenues un des vecteurs d'un enseignement bilingue à l'étranger, à partir des cas russe et biélorusse. Ainsi conçue, cette discipline est un point d'entrée attractif pour suivre un enseignement de français langue étrangère en ajoutant aux compétences linguistiques des connaissances spécifiques à un domaine particulièrement valorisé dans les études « post-baccalauréat » – après l'*Attestat* – sur place (existence de filières sciences humaines, sociales, économiques et juridiques bilingues soutenues par des programmes européens).

La troisième partie s'intéresse plus particulièrement aux cas des lycées binationaux. Avec des modalités différentes, mais en conservant l'esprit des programmes et des examens, ces établissements ont fait évoluer leurs structures pédagogiques pour les rapprocher des lycées français, et la série ES et la discipline sciences économiques et sociales ont désormais une place reconnue dans les cursus proposés aux élèves. Illustration concrète de cette évolution : la première session d'un baccalauréat ES franco-allemand se déroulera en 2002, en attendant que d'autres établissements suivent l'exemple du lycée de Fribourg.

La dernière partie retrace comment le modèle français de trois voies de formation générale en lycée (littéraire, économique et sociale, scientifique) a inspiré le remodelage du paysage éducatif de certains pays. L'exemple du Liban est ici significatif : les liens traditionnels avec notre pays et notamment le maintien de relations fortes dans le domaine scolaire et uni-

versitaire ont conduit les autorités libanaises à proposer pour le lycée général un schéma d'organisation proche du nôtre. Cela n'exclut pas des adaptations ou des solutions originales qui n'amènent pas à une simple duplication de l'organisation française (on pourra sur cette question utilement se reporter aux annexes).

Éléments de conclusion

La mise en place d'un enseignement des sciences économiques et sociales à l'étranger, distinct dans sa conception d'une visée purement technique ou professionnelle, témoigne d'une reconnaissance internationale de la nécessité d'intégrer à la formation des jeunes une dimension culturelle supplémentaire ouverte sur la compréhension du monde contemporain d'un point de vue économique, juridique et social.

Les adaptations locales aux caractères spécifiques de cet enseignement enrichissent en retour la perception de la discipline et la manière dont elle est organisée (structuration des programmes, définition de l'examen, recommandations pédagogique et didactique, etc.). Toute réflexion sur l'évolution de la série ES et/ou les sciences économiques et sociales en France pourrait se nourrir des enseignements de leur mise en place à l'étranger.

Enfin, dans le grand débat sur la présence linguistique française à l'étranger aujourd'hui, notamment face à la montée en puissance du monde anglo-saxon, l'enseignement des sciences économiques et sociales a montré qu'il peut devenir un point d'appui intéressant pour une politique valorisant le français et la francophonie.

Les sciences physiques et chimiques et leur évaluation dans les BTS

Objet de l'étude

En l'espace de quarante ans, le nombre de BTS où les sciences physiques et chimiques interviennent s'est beaucoup accru. Alors que les créations de diplômes continuent à un rythme élevé, la nécessité de rénover périodiquement les plus anciens augmente la charge qui pèse sur le système d'éducation. Faire l'inventaire des contenus et des modalités d'évaluation est apparu comme une nécessité.

Économie d'ensemble

À la charnière de l'enseignement général et de l'enseignement technologique, les sciences physiques interviennent à des degrés divers, aussi bien dans le secteur industriel que dans le secteur tertiaire : trois types de BTS ont pu être mis en évidence en fonction du rôle qu'y jouent les sciences physiques. Il faut constater, de plus, que les frontières entre disciplines ont profondément évolué.

La documentation disponible sur les diplômes existants et la logistique associée à la création ou à la rénovation des diplômes ne facilitent pas toujours la tâche des enseignants ou des corps d'inspection qui interviennent aux diverses étapes de la conception des référentiels de validation des savoirs. L'inflation du nombre des sujets et l'augmentation de leur longueur appellent une simplification dans leur élaboration. Une plus grande professionnalisation des services des examens des académies reste nécessaire même si des signes encourageants apparaissent. La procédure de validation actuelle des sujets apparaît comme inapplicable dans tous ses détails.

La possibilité de mieux employer les moyens destinés à la validation des sujets d'examen apparaît plus nettement encore si l'on considère les BTS rares ou les BT qui ont survécu à toute tentative d'intégration aménagée dans un diplôme voisin.

La durée des épreuves écrites n'est pas toujours en relation avec celle des enseignements correspondants.

Des économies d'échelle peuvent être réalisées dans la mise en place d'épreuves communes à plusieurs BTS ou BT. Cette remarque a conduit à étudier la possibilité de regrouper les BTS dont le programme de sciences physiques est voisin. La possibilité d'un découpage en modules des contenus a été étudiée.

Éléments de conclusion

Les premières tentatives de réduction des coûts ont pu être mises en œuvre dès la session 2001 dans les académies en charge de certains BTS et de BT de spécialités voisines.

Le dispositif ne peut être étendu que s'il est possible de confier la production de l'épreuve de sciences physiques d'un BTS donné à une académie autre que celle qui a en charge le reste des épreuves.

Il est très difficile de garantir la faisabilité d'une proposition de sujet sans disposer des statistiques nationales de l'épreuve subie lors de la session précédente. Les renseignements qui permettraient une véritable capitalisation d'expériences existent et pourraient être extraits puis mis à la disposition des commissions de choix de sujets ou des inspecteurs chargés de la validation.

La procédure de validation des sujets doit être revue. Le coût de transport des sujets est bien inférieur à celui des personnes : une modification des procédures pourrait prendre en compte ce fait.

Au-delà des actions nécessaires pour alléger la charge induite par la production des sujets d'examen et de la rénovation des diplômes, il convient de réfléchir à la place des sciences physiques dans la formation du futur technicien supérieur de plus en plus appelé à faire évoluer fortement ses pratiques professionnelles ou à changer d'activité.

Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelle et collective

Objet de l'étude

La portée scientifique et méthodologique de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre (SVT) est analysée dans ses rapports avec l'évolution du savoir universitaire en ce qui concerne les pratiques actuelles de l'enseignement secondaire.

Les connaissances relatives au fonctionnement du vivant et à l'histoire de notre planète ont considérablement évolué dans la deuxième moitié du xx^e siècle. La vision synthétique et actualisée de la discipline prend en compte l'unité profonde des phénomènes biologiques et géologiques, tandis que l'ouverture aux applications et aux implications du savoir récent dans la vie sociale, et aussi dans la gestion de la planète, fournit aux élèves des sujets de motivation qui renforcent la portée éducative de cette nouvelle formation scientifique. Les nouvelles sciences de la vie et de la Terre, de plus en plus imbriquées, fournissent une vision cohérente de l'homme et de sa relation au monde. Leurs conséquences éthiques, économiques et sociales, amplifiées par les médias, sont devenues de véritables enjeux de société. Ainsi apparaissent la nécessité d'un nouveau regard sur les domaines de la discipline en fonction de l'importante évolution des connaissances et la légitimité de leur rapprochement.

Économie d'ensemble

L'analyse de la situation actuelle est centrée sur les efforts entrepris pour prendre en compte cette véritable révolution dans l'amélioration de la portée scientifique et éducative de la discipline.

Exercer les élèves au savoir

Les travaux effectués depuis 1983 par les différentes instances chargées de proposer une orientation nouvelle de l'enseignement des SVT permettent de dégager les grands traits de cette évolution. Tous les niveaux d'organisation des êtres vivants sont représentés dans les programmes. L'approche naturaliste de la biologie est préservée, en particulier dans les petites classes. Au premier cycle sont proposées sous une forme appropriée, les notions de chromosome et de gène (classe de troisième). L'enseignement de seconde explicite le fait que la cellule constitue le maillon élémentaire de tous les autres types d'organisation du vivant. Les contenus concernent le niveau le plus intégré de l'écologie comme les niveaux cellulaire et moléculaire. De ce fait, la différenciation des séries de première est plus liée au niveau d'explication des concepts qu'à leur nature. Les nouveaux programmes des classes de première ES et L comportent de la neurobiologie, une réflexion critique sur l'étude du génome et les utilisations biotechnologiques dans le domaine biomédical et celui de l'éthique, les problèmes posés par la maîtrise de la reproduction, les relations entre alimentation et environnement ou encore des sujets sur la gestion des ressources naturelles ou la place de l'homme dans l'évolution. De même, le nouveau programme de terminale S, en plus des études physiologiques concernant l'immunologie ou d'autres aspects de la régulation, renforce la complémentarité et la cohérence des deux domaines de la discipline d'enseignement, en liant, autant qu'il est possible de le faire, l'évolution biologique et géologique de la planète, ou le couplage des événements au cours du temps. Ce programme s'appuie sur des données récentes. Des avancées techniques les plus modernes, au niveau des biotechnologies par exemple, on ne retient que la connaissance des principes qui sous-tendent les méthodes d'investigation et les enjeux qui s'y rattachent comme les implications éthiques et sociales du génie génétique. En outre, dans toutes les séries, un pont est fait avec la physique-chimie. Les problèmes situés à l'interface de la médecine et de la biologie, ou de la philosophie et de la biologie, ou encore de la géographie et de la géologie ou de la physique et des sciences de la Terre sont les plus porteurs sur le plan pédagogique. Mais les groupes d'experts des différentes disciplines n'ont pas encore pris l'habitude de travailler ensemble.

Partir des thèmes médiatisés – sans en faire le cœur de l'enseignement – représente une nouvelle entrée susceptible de motiver les élèves. En effet, il importe qu'à travers cet enseignement de culture, le principe de la démarche expérimentale soit perçu. C'est une contribution essentielle à la formation intellectuelle des élèves, bien au-delà de la mise en œuvre, néanmoins importante, de l'esprit d'observation et de la mémorisation qui représentaient des prévalences dans le passé. Cet apport méthodologique à la formation intellectuelle fait des SVT « une discipline principale où se réalise le contact avec l'expérience et avec l'interprétation des résultats ¹ ».

La pratique d'une logique propre aux disciplines expérimentales qui n'ont pas la « pureté ¹ » des constructions axiomatiques est pour cela étendue actuellement aux séries non scientifiques, très modestement il est vrai. Cette extension devrait concerner aussi les séries technologiques, avec profit pour les élèves. Assurer le meilleur niveau culturel d'un plus grand nombre possible de futurs citoyens apparaît actuellement indispensable.

L'orientation donnée aux méthodes d'enseignement peut se résumer ainsi : inciter les élèves à comprendre et non seulement à retenir. Les stratégies pédagogiques visent donc des situations d'appropriation scientifique dans lesquelles on réalise en sachant pourquoi. Une étude très complète conduite par les IA-IPR à partir de l'analyse de rapports d'inspections individuelles donne une description de l'enseignement réellement mis en œuvre dans les classes. Elle fait observer en particulier :

- la nécessité de renforcer sous l'angle de la démarche mise en œuvre la formation au mode de pensée expérimental ;
- une mise en œuvre satisfaisante des activités pratiques qui sont fondées sur l'exploitation de supports diversifiés et sur une forme de travail alternant le travail individuel et le travail collectif ² ;
- une représentation de l'expression écrite et graphique peu significative de l'enseignement par problèmes scientifiques.

Éduquer aux responsabilités individuelles et collectives

Dans une vue prospective, le couplage entre éducation et formation scientifique apparaît comme une contribution majeure au développement de la culture contemporaine. La formation scientifique peut contribuer à rendre intelligible pour les élèves le monde qui les entoure et les préparer aux choix futurs, notamment si l'on sait favoriser les liens avec les autres disciplines, ou les thèmes situés à leur interface. Un couplage est souhaité entre l'accès au savoir et l'exercice des responsabilités des élèves, dans la classe et en dehors de la classe. L'apprentissage du débat est une préoccupation affichée, la réflexion civique s'articulant, au mieux, sur plusieurs points de vue disciplinaires. L'enseignement peut davantage articuler les objectifs cognitifs et les objectifs éducatifs en fondant ceux-ci sur ceux-là ; en partant des problèmes de société, il est aussi possible d'introduire les savoirs et savoir-faire fondamentaux. Il importe que, dès l'école, les futurs citoyens soient mieux armés pour comprendre les enjeux soulevés par la recherche scientifique actuelle et apprécier la signification des choix individuels et de société qu'ils auront à opérer, dans le domaine de la santé – qui recouvre les capacités relationnelles – et dans celui de l'environnement, également global. Les programmes de toutes les disciplines, à

1. Condamine, 1989.

2. L'exploitation plus collective est plus fréquente au lycée où des groupes de TP permettent des activités plus autonomes qu'au collège où le travail à effectif réduit est de moins en moins important.

des degrés divers et avec des approches variées, assurent les connaissances indispensables à la compréhension du monde contemporain. Mais la réflexion civique ne peut s'articuler seulement sur la juxtaposition de points de vue disciplinaires. Un même problème se réfléchit souvent à la lumière de plusieurs disciplines. L'élaboration d'une pensée libre passe en même temps par l'initiative individuelle et le débat collectif qui confronte des avis parfois contradictoires. Un temps spécifique pour le débat et la synthèse s'avère donc nécessaire.

Éléments de conclusion

Les propositions concernent l'accompagnement d'une articulation forte entre éducation et instruction. Le premier moyen est d'établir des liens entre phénomènes naturels, problèmes de société, enjeux économiques et politiques. Sans être suffisante, la prise en compte de l'actualité présentée par les médias est indispensable. Le deuxième moyen est d'utiliser les qualités de la méthode scientifique pour asseoir la formation générale de l'esprit. L'objectif de l'enseignement des sciences est de lier le savoir acquis – les résultats de la science – et les méthodes utilisées pour les obtenir. L'éducation commence lorsque le professeur amène l'élève à se poser les deux questions et l'exerce à construire un raisonnement adapté intégrant le retour à l'observation ainsi que la recherche et l'emploi d'arguments expérimentaux pertinents. La formation à l'emploi d'outils d'investigation et de communication adaptés constitue un troisième moyen d'articuler éducation et instruction.

Faire acquérir une culture argumentative est l'un des buts de l'éducation. C'est former à la pratique de la lucidité critique, condition de la conscience citoyenne. Le raisonnement en sciences expérimentales se construit de façon différente du raisonnement déductif qui part d'une proposition vraie ou d'un postulat. Dans les sciences d'observation et d'expérimentation, il s'agit d'inventer progressivement un modèle qui se comporte comme la réalité. La curiosité pour des aspects non ou peu explorés, l'imagination qui conduit à l'hypothèse de travail, l'argumentation qui fait intervenir un raisonnement : déduire des conséquences prévisibles du modèle, les éprouver par une nouvelle observation ou une expérience, réaliser l'observation ou l'expérience, ce qui exerce l'habileté pratique.

La finalité de la science est d'expliquer. La substitution du « comment » au « pourquoi » a marqué les sciences modernes, et l'enseignement de la discipline n'a pas manqué de renforcer cette finalité éducative essentielle. Dans des activités explicatives, les élèves manifestent, d'ailleurs, leur goût du raisonnement et de l'expérimentation au laboratoire. Les observations, elles-mêmes, prennent davantage de sens quand elles sont au service des idées relatives au déroulement des phénomènes naturels. Ceux-ci sont

toujours complexes, du fait des multiples variables en interaction susceptibles de les influencer et aussi des divers niveaux d'organisation du vivant ou de la matière.

L'enseignement expérimental doit aussi sa portée éducative au caractère relatif des résultats explicatifs qu'il produit et au doute qui en résulte. On sait que la recherche progresse par des échecs. Le mécanisme de l'argumentation scientifique réhabilite l'échec. Aussi est-il proposé l'aménagement de l'épreuve professionnelle des concours de recrutement, en vue de préparer les futurs professeurs au pilotage d'actions éducatives ancrées dans leurs enseignements, en les faisant réfléchir, notamment, aux finalités civiques des programmes et, plus généralement, aux moyens de contribuer au développement de l'aspect scientifique de la culture contemporaine.

Une culture générale ouverte sur les préoccupations humaines et sociales s'avère plus que jamais nécessaire. L'école, lieu d'échanges, doit offrir aux élèves, de manière adaptée à leur âge, à chaque moment de leur vie quotidienne et à toutes les étapes de leur scolarité des occasions multiples d'apprendre à exposer, sans violence, ce qui éventuellement peut les diviser. L'éducation à la vie collective doit faire l'objet d'une prise en charge partielle par les enseignements. La classe voit une évolution notable de la relation maître-élève. « Développer l'imagination créatrice des élèves et leurs capacités d'adaptation doit permettre de faire face aux exigences mouvantes et imprévisibles d'une société qui transforme les effets de la science et de l'accélération de ses applications techniques. »¹

Les problèmes d'environnement ou d'éthique qui en dépendent réclament une culture scientifique, également utile aux non scientifiques. Les cultures littéraire et philosophique doivent communiquer avec la culture scientifique à promouvoir. On sait que, à l'inverse, l'inculture scientifique et l'absence d'esprit critique ouvrent la porte à l'irrationnel, dans les esprits et dans les comportements. Aussi serait-il souhaitable d'introduire un enseignement scientifique dans les séries non scientifiques. « Il s'agit moins de transmettre un savoir minimum qu'un mode de pensée capable d'articuler des connaissances dispersées et de se situer dans le global. »² Mais ce qui menace notre société est sans doute moins la « parcellisation du savoir » que la « perte de son sens »³.

1. *Éducation pour l'an 2000*, éd. Fondation Fredrik R. Bull, Louveciennes, France, 1988.

2. Edgar Morin.

3. *Dialogues*, revue de la Mission laïque française, juillet 1997.

Liste des sigles

AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
AIS	Adaptation et intégration scolaires
ATOS	Agents techniques, ouvriers et de service
BEP	Brevet d'études professionnelles
BOEN	<i>Bulletin officiel de l'Éducation nationale</i>
BT	Brevet de technicien
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDI	Centre de documentation et d'information
CE	Cours élémentaire
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
CPC	Commission professionnelle consultative
CM	Cours moyen
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNESPET	Centre national d'études et de spécialisation des personnels de l'enseignement technique
CPC	Commission professionnelle consultative
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CSAIO	Chef du service académique d'information et d'orientation
DAET	Délégué académique à l'enseignement technique
DAFCO	Délégué académique à la formation continue
DARIC	Délégué académique aux relations internationales et à la coopération
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEP	Direction des personnels enseignants
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DHG	Dotation horaire globale
DPATE	Direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement
DPD	Direction de la programmation et du développement
DUT	Diplôme universitaire de technologie
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
IEN-AIS	Inspecteur de l'éducation nationale – adaptation et intégration scolaire
IEN-ET	Inspecteur de l'éducation nationale – enseignement technique
IMF	Instituteur maître formateur
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LP	Lycée professionnel
PAF	Plan académique de formation
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PEMF	Professeur des écoles maître formateur
PLP	Professeur de lycée professionnel
PPCP	Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
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
SVT	Science de la vie et de la Terre
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement
TPE	Travaux personnels encadrés
TS	Technicien supérieur
VAP	Validation des acquis professionnels
VEP	Validation de l'expérience professionnelle
ZEP	Zone d'éducation prioritaire