



SOMMAIRE

L'École aujourd'hui	5
PREMIÈRE PARTIE	
Études	17
CHAPITRE 1	
École primaire : observation et suivi de deux grands chantiers	19
CHAPITRE 2	
La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours	65
CHAPITRE 3	
Le suivi de la mise en place de la réforme des lycées	81
CHAPITRE 4	
L'enseignement professionnel	107
CHAPITRE 5	
L'École et les réseaux numériques	151
DEUXIÈME PARTIE	
Évaluations menées conjointement avec d'autres inspections	187
CHAPITRE 1	
L'évaluation de l'enseignement dans les académies	189
CHAPITRE 2	
Les établissements régionaux d'enseignement adapté	201
CHAPITRE 3	
Rôle et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage	233
CHAPITRE 4	
La mise en œuvre du plan pour les arts et la culture	263
CHAPITRE 5	
La prise en charge des troubles complexes du langage	293

TROISIÈME PARTIE	
Missions à l'étranger	303
CHAPITRE 1	
Panorama général des missions en 2001-2002	305
CHAPITRE 2	
Principales caractéristiques, principaux enseignements	319
CHAPITRE 3	
Regards sur quelques systèmes d'éducation étrangers	327
QUATRIÈME PARTIE	
Études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées	343
CHAPITRE 1	
Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction	345
CHAPITRE 2	
L'internat scolaire public	351
CHAPITRE 3	
Les professeurs de langue vivante débutants : entre formation initiale et formation continue	357
CHAPITRE 4	
L'enseignement du français au collège	361
CHAPITRE 5	
Les groupes départementaux Handiscol' en 2001	365
Liste des sigles	369



L'École aujourd'hui

Ce rapport 2003, proposé par l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), est intermédiaire entre la présentation traditionnelle et l'esquisse d'une nouvelle. Depuis 1991, et conformément à l'article 25 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, l'IGEN rassemble dans un rapport, publié par La Documentation française, des extraits et des résumés des textes qui constituent sa production annuelle. Ces textes ont déjà bénéficié, dans leur version complète, d'une diffusion restreinte au sein de l'institution ; le rapport annuel représente leur synthèse publique.

Deux pistes sont, aujourd'hui, simultanément explorées : ne serait-il pas opportun, d'une part, alors que s'esquisse un rapprochement avec l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), que les deux inspections proposent un rapport commun ? La nature des missions de l'IGEN, d'autre part, et sa capacité d'auto-saisine n'incitent-elles pas à tenter de construire une synthèse qui propose, à partir de l'ensemble de ses observations, de ses expertises et de ses évaluations, une analyse de la situation de l'institution éducative et quelques propositions pour l'amélioration de son efficacité ? L'introduction de ce rapport tente, modestement encore, de répondre à cette deuxième direction.

Nous avons choisi d'identifier quelques problèmes et de proposer quelques recommandations. Les sujets – la lecture, le collège, l'orientation, la cohérence des différentes voies du lycée, les rapports nécessaires entre l'autonomie, l'évaluation et l'encadrement pédagogique – se sont imposés d'eux-mêmes.

Apprendre à lire, faire aimer la lecture

Les données sont connues : évaluations conduites chaque année en CE2 et en sixième, davantage destinées à aider les enseignants à prendre en compte les acquis et les lacunes qu'à mesurer dans l'absolu les compétences en lecture, enquêtes internationales (PISA, PIRLS) qui situent les résultats français dans la moyenne des pays comparables, évaluation menée lors des journées d'appel pour la défense selon laquelle à 17 ans, entre 9 % et 12 % des jeunes qui se sont présentés aux journées ont de réelles difficultés de compréhension ; pour la moitié d'entre eux, ces difficultés peuvent conduire à l'illettrisme. Ces données doivent être regardées lucidement, d'autant plus

que les échecs au collège et les sorties sans qualification touchent en grande majorité des élèves qui ont connu, dans leur scolarité primaire, des difficultés d'apprentissage. Elles ne doivent pas cependant entraîner les exagérations que la médiatisation du concept récent d'illettrisme a contribué à répandre souvent abusivement. On oublie parfois de souligner que les demandes de l'institution ont changé avec l'allongement de la scolarité puis la généralisation de l'accès au collège : les difficultés des élèves sont aussi nées d'exigences nouvelles.

Aujourd'hui, l'effort doit porter sur la prise de conscience des finalités : l'école doit amener les élèves à savoir lire, à aimer lire, à lire différemment selon le support et l'intention de lecture. Le nouveau programme de l'école primaire se met progressivement en place. Dans les mois qui viennent, l'inspection générale veillera donc à l'essentielle continuité et à la nécessaire progressivité des apprentissages de la lecture tout au long de l'école primaire, puis au collège et peut-être au-delà. Apprendre à lire, ce n'est pas en effet établir une base acquise une fois pour toutes, il faut construire dans la durée : apprentissage du langage oral et familiarisation avec l'écrit en maternelle, puis, au cycle 2, acquisition des mécanismes de base afin de conduire à une pratique automatisée de la lecture, tout en aidant progressivement les élèves à affronter seuls de vrais textes. Si la diversité des méthodes et des démarches est encore grande au cours préparatoire, si l'on hésite encore parfois à mettre l'accent sur l'importance du déchiffrement et de l'automatisation de l'acquisition du code, il est exceptionnel de rencontrer un usage de méthodes globales qui ne s'accompagnerait pas d'un travail systématique d'écriture. Le plus souvent les méthodes utilisées sont mixtes.

L'apprentissage de la lecture doit être poursuivi avec détermination au cycle 3, où la lecture est loin encore de constituer le centre du travail. L'objectif est alors de stabiliser le travail sur le code, de faciliter l'adaptation à des types de textes diversifiés, de développer le désir et donc le plaisir de lire. Un travail de persuasion et d'encadrement sera nécessaire pour que l'attention à l'écrit dans toutes les disciplines et l'introduction de la littérature à l'école primaire soient effectives. Il faudra aussi veiller à en mesurer les effets.

Envisager en continuité les apprentissages au cycle 3 et au collège n'est pas encore acquis, et persuader chacun qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire demeure d'actualité. Dans ce domaine, les professeurs de collège auront tout particulièrement besoin d'aide et de conseil.

Donner la priorité au collège

Redéfinir le collège

Le « collège unique » des années 75, devenu le « collège pour tous » des années 95 puis le « collège pour tous et pour chacun » des années 2000, est présenté, dans la circulaire de rentrée 2003, comme le « collège réellement pour tous ». Ces glissements sémantiques successifs, comme l'insistance volontariste marquée par l'adverbe *réellement*, révèlent les difficultés permanentes pour caractériser ce niveau d'enseignement pourtant essentiel.

Le collège est une structure récente, mal définie à ses origines et à la recherche d'un équilibre entre l'école et le lycée. Il accueille des élèves – qui quittent l'école primaire en étant de plus en plus différents les uns des autres – dans des établissements très variés (collèges ruraux et urbains, grands et petits, de banlieue ou de centre-ville) sans qu'on se soit jamais véritablement mis d'accord sur les objectifs poursuivis. Il a donc éprouvé et éprouve encore de très grandes difficultés à affirmer son identité. De plus, des formes de *filiarisation* rampantes ou déclarées (dérogations à la carte scolaire, choix des langues, choix des sections, par exemple européennes) viennent encore, d'un collège à l'autre ou au sein d'un même collège, brouiller le paysage. Ainsi certains collèges se veulent essentiellement « pour tous » et d'autres avant tout « pour chacun ».

L'enseignement dispensé est, à l'origine, calqué sur celui du lycée d'enseignement général, avec la prédominance de disciplines juxtaposées et des tentatives constantes, parfois maladroites, pour développer des formes d'interdisciplinarité et des démarches pédagogiques (du projet, du détour) qui se mettent difficilement en place car elles sont exigeantes et appellent des formes de concertation.

Ainsi le collège se caractérise-t-il par un tronc commun de disciplines qui apparaissent indispensables pour poursuivre, au lycée d'enseignement général, le cursus secondaire et, à la périphérie, des actions de contournement, travaux croisés, parcours diversifiés et, aujourd'hui, itinéraires de découverte. La succession de ces dispositifs montre l'incapacité persistante à construire de manière cohérente la structure et les contenus des savoirs enseignés au collège.

Comment répondre à l'hétérogénéité ?

On a voulu gérer l'hétérogénéité en multipliant les aides ponctuelles et les mesures de discrimination positive, mais l'a-t-on suffisamment analysée ? N'a-t-on pas, par exemple, confondu, pendant de nombreuses années, les élèves en difficulté, ayant besoin d'aide mais ne refusant pas le système scolaire, et les élèves en échec, qui sont en situation de décrochage et de rup-

ture ? Le même type de réponse a souvent été apporté à ces deux catégories, avec des formes d'aide et de soutien, parfois juxtaposées, mais le plus souvent peu efficaces car dépourvues de sens et dispensées par des professeurs préparés à l'enseignement des disciplines et non à la pratique de l'aide individualisée et du travail en petits groupes. On a ainsi laissé s'installer de véritables « spirales de l'échec ».

L'aide et le soutien tels qu'ils ont été expérimentés sous diverses formes n'ont pas donné les résultats escomptés ; on a donc pris conscience de la nécessité de proposer des réponses spécifiques.

La mise en place de dispositifs de formation en alternance peut ainsi constituer une réponse pour certains élèves, à condition de prendre un certain nombre de précautions.

Il est d'abord indispensable de veiller à une lisibilité externe de l'ensemble des dispositifs proposés au collège. Outre les SEGPA, ces dispositifs sont nombreux, de plus en plus nombreux (certains qui auraient dû disparaître, comme les CPA, existent encore ici ou là), et plus ils s'adressent aux élèves en difficulté, plus ils apparaissent compliqués aux familles les plus démunies. La conséquence, c'est que se dessinent souvent, pour les élèves les plus en difficulté, des trajectoires scolaires qui les conduisent d'un programme allégé à un autre programme allégé, d'un dispositif à un autre, alors que chaque dispositif a été conçu de façon isolée. Dans d'autres cas, on peut se demander si les élèves relèvent réellement des dispositifs dans lesquels ils ont été placés. La diversité des parcours constitue certes une réponse nécessaire mais elle doit rester lisible et cohérente.

En second lieu, les établissements doivent effectivement organiser des dispositifs qui offrent des parcours singuliers plutôt que des structures-classes. Ces structures, en effet, évitent difficilement les dérives, comme on a pu le voir dans un passé récent avec les CPPN, fermées il y a treize ans parce que précisément, elles étaient devenues des filières de relégation.

Il faut, enfin, veiller à ce que les établissements soient effectivement aidés par les corps d'inspection pour définir ce que la circulaire de rentrée 2003 appelle « le socle de connaissances et de compétences ». On peut difficilement, en effet, laisser les équipes de professeurs définir seules ce socle. Réduire les horaires, supprimer des enseignements, remanier des programmes, sont des choix qui pèsent de façon déterminante sur les acquis fondamentaux des élèves concernés. Dans l'intérêt des élèves d'abord, des enseignants ensuite, on ne peut pas laisser les établissements tout réinventer dans ce domaine.

Il est, aussi, indispensable de mettre en place un pilotage départemental ou académique. Ce pilotage est-il compatible avec l'autonomie des établissements ? La réponse est évidemment positive si l'on ne commet pas de contresens sur ce qu'est l'autonomie d'un établissement. Une diversification des parcours qui ne serait pas pilotée ne conduirait pas à la diversité mais à la disparité dans les établissements et entre les établissements. Former et

conseiller les équipes, favoriser les échanges entre elles, intervenir en cas de dérapage (par exemple, il faut que le nombre de semaines passées à l'extérieur du collège reste compatible avec l'objectif affiché par la circulaire de rentrée 2003 de renforcement « des acquis de base dans les disciplines fondamentales »), ce n'est pas aller contre l'autonomie des établissements. Beaucoup d'équipes de collège n'ont pas aujourd'hui le sentiment, sur ce point, d'être autonomes, mais plutôt d'être abandonnées par leur tutelle.

Il faut, enfin, veiller à ce que les services académiques accordent une priorité aux collèges dans l'attribution des moyens. Les moyens ne sont pas tout, mais les dernières années ont montré que les collèges ne sont pas convenablement traités, malgré leurs lourdes difficultés.

Les dispositifs relais, observés par un récent rapport conjoint des deux inspections générales, constituent une autre réponse possible pour les élèves en situation de rupture. Les classes relais scolarisent actuellement un peu plus de 3 200 élèves. Elles s'adressent aux jeunes en situation de « décrochage », elles ont pour objectif de les réinsérer dans le cursus scolaire ou dans un processus de formation. À la rentrée 2002, le ministère a signé des conventions permettant l'extension du dispositif par la création d'ateliers relais et par l'expérimentation d'internats relais. Ces dispositifs ne risquent-ils pas d'apparaître comme de simples moyens de relégation ? Pour éviter ce risque, il est indispensable d'organiser la collaboration entre l'éducation nationale, d'une part, l'éducation spécialisée et la protection judiciaire de la jeunesse, de l'autre. La resocialisation et la rescolarisation doivent aller de pair. Comme pour la formation en alternance enfin, ces dispositifs doivent bénéficier d'un solide encadrement pédagogique.

Construire le pilotage pédagogique du collège

Les observations de l'inspection générale montrent, à côté de maladroites ou même de risques de dérives graves, un foisonnement d'initiatives et un engagement des équipes éducatives qu'il faut saluer. Mais on ne peut manquer d'être frappé par la déperdition subie sur le terrain par les directives nationales qui ne sont pas toujours lisibles et qui parfois se superposent. Certains établissements prennent, de fait, une très grande liberté avec les orientations ministérielles. Les enquêtes de l'inspection générale signalent ainsi fréquemment des cultures d'établissement peu soucieuses des directives diverses, et relèvent des façons de faire locales, tolérées ou ignorées par les instances académiques.

La circulaire de rentrée insiste sur la nécessité de « conforter l'autonomie des établissements ». Cette autonomie appelle un suivi encore plus attentif des corps d'inspection. Autrement dit, l'autonomie, qu'elle concerne les dispositifs en alternance ou la conduite quotidienne des établissements, doit être accompagnée par l'encadrement pédagogique. Or, le collège est souvent isolé matériellement et culturellement, les IA-IPR ne

peuvent être aussi présents dans les collèges que dans les lycées, la collaboration entre les corps territoriaux d'inspection et les IA-DSDEN est insuffisante.

Trois recommandations

- Le collège ne doit plus être l'oublié de l'institution éducative, il doit bénéficier de moyens, et d'un pilotage pédagogique conduit en cohérence par l'équipe de direction et les inspecteurs territoriaux.
- Le collège a besoin, pour ne plus être un « petit lycée », que soit définie une culture partagée.
- Les dispositifs d'aide et de diversification sont nécessaires, ils ne doivent pas s'empiler et doivent constituer des réponses individuelles aux besoins des élèves.

Du collège aux lycées

L'orientation

Lorsqu'ils quittent le collège, les élèves s'orientent (faut-il écrire *sont orientés* ?) soit vers la formation professionnelle – sous statut scolaire ou sous statut d'apprenti –, soit vers une formation générale ou technologique. Au sein du lycée professionnel, ils choisissent une filière, un CAP ou un BEP ; au lycée d'enseignement général, ils choisissent, en seconde, une option dite de détermination puis une des voies (L, ES, S, STT, STI, etc.) du cycle terminal. Théoriquement, cette orientation repose conjointement sur les compétences de l'élève évaluées par les enseignants et sur son projet professionnel. Force est de constater que l'orientation, telle qu'elle est mise en œuvre, est mal préparée et peu éclairée.

L'orientation est mal préparée car les appréciations des enseignants sur l'élève ne prennent le plus souvent en compte que les résultats scolaires d'évaluations écrites. Quand évalue-t-on ses performances orales, ses habiletés manuelles, ses savoir-faire, sa capacité à s'investir, à participer à des travaux collectifs ? Quelles occasions le collège lui a-t-il donné de se valoriser, de mieux se connaître ? Les appréciations des enseignants sont donc incomplètes parce qu'elles sont construites par rapport au niveau supposé nécessaire, discipline par discipline, pour poursuivre des études dans la voie générale. Ainsi, immuablement, l'orientation vers le lycée professionnel ne peut être vécue par les élèves et leurs familles que comme une relégation, voire une exclusion.

Non seulement l'orientation est mal préparée par l'institution, mais elle ne permet pas à l'élève d'être éclairé sur ses choix : peut-il comprendre les spécificités des voies professionnelles, générales et technologiques, les exigences et les apports de chacune, les passerelles possibles ? Les sigles eux-mêmes (MSMA, ISP, SMS, etc.) sont-ils transparents ? L'information sur les champs d'activité et les métiers repose sur l'action des conseillers d'orientation psychologues, sur les apports familiaux complétés ponctuellement par le professeur principal, les ministages, les semaines des métiers, ou les documents présents au CDI. Une information structurée supposerait une action collective et coordonnée de l'ensemble de l'équipe éducative du collège.

L'institution sait pourtant permettre au lycée une très grande variété de parcours individuels : redoublements, réorientations en fin de seconde vers des BEP en un ou deux ans, passage d'un BEP à un bac professionnel d'une autre filière, première d'adaptation qui permet le retour à l'enseignement technologique long, accès aux STS après le bac professionnel. Il est donc possible de trouver des réponses adaptées à chacun. Cette heureuse flexibilité en aval met d'autant plus en lumière l'incapacité à traiter correctement, en amont, l'orientation des collégiens et à accueillir convenablement chacun dans la voie qu'il a choisie.

La double mission du lycée professionnel

Le lycée professionnel peut-il assumer, comme une vocation, le double rôle que, de fait, il joue aujourd'hui ? Le lycée professionnel forme, d'une part, les travailleurs hautement qualifiés dont notre société a besoin ; il accueille, d'autre part, des jeunes que le collège considère en échec scolaire. Ces deux fonctions sont parfois difficiles à concilier : c'est au lycée professionnel qu'une grande part des 60 000 élèves conduisant chaque année à leur terme un processus de déscolarisation « décrochent » du système éducatif ; mais le lycée professionnel permet aussi à des milliers d'élèves de s'insérer dans la société, voire de retrouver, avec la confiance en soi et un projet personnel, un nouvel élan pour une poursuite d'études.

Les évolutions constantes du lycée professionnel permettent-elles d'améliorer son efficacité ? Le bac professionnel est de création récente, il joue déjà pleinement son rôle puisque son niveau d'insertion professionnelle est reconnu et apprécié des milieux professionnels. Il a aussi l'intérêt de « tirer vers le haut » le lycée professionnel. Mais, conséquence de cette réussite, le BEP se scolarise et risque de ne devenir, au moins dans certaines spécialités professionnelles, qu'un simple signal scolaire autorisant le passage en bac professionnel. Il faudra évaluer rigoureusement les expérimentations de bac pro en trois ans : stimulantes et convaincantes ici, elles risquent, ailleurs, de réduire la part des enseignements généraux dans l'équilibre de cette formation. Cette expérimentation, comme la demande de poursuite d'études

des bacheliers professionnels en STS retentissent sur la lisibilité de la voie technologique et du rôle des premières d'adaptation. Il devient donc indispensable d'envisager conjointement les évolutions des voies professionnelles et les voies technologiques. Enfin, une réflexion d'ensemble sur les enseignements généraux dans la voie professionnelle est nécessaire.

Le lycée d'enseignement général et technologique

Moins atteint en apparence par les difficultés qui touchent le collège et le lycée professionnel, le lycée d'enseignement général et technologique doit cependant faire face à trois types de problèmes : la crise parallèle des voies scientifiques et littéraires, la dispersion des enseignements qui tend à orienter le lycée autour d'une logique de l'offre à la carte, l'équilibre, enfin, comme cela vient d'être vu, entre les voies technologiques et les voies professionnelles.

La réforme des lycées avait pour objectif le rééquilibrage des voies et, en particulier, le renforcement des séries littéraires et scientifiques. Il n'est pas certain que les options proposées en seconde de détermination aient, dans ce domaine, joué leur rôle. La voie littéraire (A puis L) fournissait 17,7 % des bacheliers en 1990, mais 13,9 % en 2001. Dans le même temps, la voie scientifique (C, D, E puis S) passait de 34,1 % à 31,1 %. L'accroissement a porté sur la voie économique (B puis ES) de 16,6 % à 18,6 % et sur des voies à plus faible effectif (SMS, par exemple) de 4,2 % à 8,4 %, alors que la voie tertiaire (G puis STT) se maintenait autour de 20 % des bacheliers et que la voie industrielle (F puis STI) progressait légèrement de 7,5 % à 8,8 %. La diminution des vocations tant littéraires que scientifiques, sensible au lycée, s'aggrave de manière inquiétante dans l'enseignement supérieur. Les conséquences des retouches actuellement mises en place (réintégration d'une option mathématiques en L, nouveaux programmes, prise en compte des compétences expérimentales en sciences au baccalauréat) devront être évaluées avec soin ; il n'est pas certain qu'elles suffisent à inverser les tendances constatées. L'allongement général de la durée des études ne devrait-elle pas entraîner une réflexion sur la possibilité de maintenir plus longtemps un tronc commun ou au contraire de renforcer les profils de chaque voie ?

La multiplication des options (européenne, artistiques, etc.), de l'offre de langues anciennes et vivantes, les nouvelles modalités d'enseignement comme les travaux personnels encadrés (TPE) et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ont pour première conséquence d'amoindrir la lisibilité des voies proposées et donc de favoriser ceux qui ont la maîtrise des méandres de l'institution. Ces choix obligent, d'autre part, l'équipe de direction des lycées à opérer des regroupements indépendants des classes ; ils accroissent le nombre des demi-groupes ; dans ces conditions, l'emploi du temps de la classe n'existe guère ou, plus exactement, il existe autant d'emplois du temps que d'élèves. Cette dispersion est-elle souhaitable ?

N'est-ce pas, plutôt, à l'intérieur même de chaque discipline qu'il faut proposer aux lycéens le sens d'une voie choisie ? Les ouvertures, les passerelles se construisent à partir de chaque savoir et non dans des dispositifs parallèles ou périphériques. Il faut, par exemple, montrer aux lycéens (et aux collégiens avant eux) l'unicité de la science, la culture globale dans laquelle elle s'inscrit, insister sur son histoire et ses démarches, privilégier l'expérience plutôt que de présenter les résultats d'une science toute faite. De même dans le domaine littéraire, le professeur de chaque discipline doit prendre conscience qu'il construit une culture globale. Comme au collège, on ne pourra éviter longtemps au lycée la réflexion d'ensemble sur les contours des savoirs.

Dernière remarque sur le lycée : la rénovation en cours de la série STT est intéressante parce qu'elle marque plus nettement son positionnement vers la poursuite des études supérieures et donc sa différenciation du cursus professionnel. Il sera nécessaire d'envisager, dans la même problématique la rénovation des voies STI.

Autonomie et encadrement pédagogique

Conforter l'autonomie des établissements... et des enseignants

En tête des indications qui expriment la politique pédagogique du ministère, la circulaire de rentrée propose de *conforter l'autonomie des établissements*. Cette incitation concerne les dispositifs d'aide et de soutien, le choix de certains dédoublements, ou regroupements, en particulier en langues vivantes. La globalisation de la dotation des moyens dévolus à l'établissement est l'outil de son autonomie pédagogique. Dans d'autres cas (par exemple pour les itinéraires de découverte), la circulaire donne aux « équipes pédagogiques » la responsabilité de l'organisation. Ces deux exemples imposent une réflexion sur les éléments de l'autonomie pédagogique. Cette réflexion est d'autant plus importante que se mettent en place de façon expérimentale dans deux académies des démarches de qualité qui supposent une autonomie renforcée des établissements. Celle-ci peut s'exercer à trois niveaux. Le niveau de l'établissement suppose que l'équipe de direction soit assistée d'un conseil à vocation pédagogique constitué, par exemple, des coordonnateurs des différentes disciplines. Ce conseil pourrait préparer les choix présentés au conseil d'administration. Le second niveau est celui des équipes pédagogiques, équipes disciplinaires, ou équipes rassemblant les professeurs d'une même classe. À ce niveau, c'est la cohérence de l'enseignement d'une discipline dans l'établissement qui est en jeu, comme l'apport de cette discipline à la constitution d'une culture qui la dépasse. Le troisième niveau est le niveau

des enseignants eux-mêmes. L'autonomie suppose en effet que chaque professeur organise son enseignement en fonction des élèves dont il a la responsabilité et que, libre du choix de ses approches, il accepte une obligation de résultat.

Généraliser l'évaluation

La généralisation de l'autonomie rend nécessaire la mise en place de pratiques régulières d'évaluation. Mais elle suppose sans doute que ces pratiques soient renouvelées et adaptées. Au niveau national comme au niveau académique l'évaluation devient habituelle ; de nombreuses académies ont mis en place des procédures d'audit d'établissement ; mais toutes ces évaluations devraient elles-mêmes être évaluées afin de mesurer la validité des démarches, et de réfléchir à l'utilisation des résultats dans le contexte d'une politique d'autonomie. L'analyse des flux, des résultats globaux, des écarts à la moyenne est devenue pratique courante. Cette approche quantitative est indispensable, encore doit-elle être utilisée à bon escient. Trop souvent les établissements considèrent les moyennes comme représentant la norme à atteindre, d'autres données sont utilisées abusivement pour classer les établissements ou délivrer des satisfecit. Ainsi du taux de passage des élèves de troisième des collèges en seconde des lycées d'enseignement général et technologique : considéré comme mesurant la qualité du collège, il dévalorise automatiquement toute orientation vers le lycée professionnel.

Les évaluations des pratiques de l'autonomie supposent des démarches qualitativement différentes : elles devront porter sur l'analyse de cohortes d'élèves et de cursus individuels sur toute la durée de la scolarité, elles devront surtout porter sur l'efficacité des enseignements eux-mêmes et donc sur les acquisitions des élèves. L'IGEN devra dans les années qui viennent, et en liaison avec l'IGAENR, approfondir son expertise et se donner la capacité de proposer son évaluation non seulement au ministre, mais aussi aux académies et aux collectivités territoriales.

Construire l'encadrement pédagogique

La pratique de l'autonomie suppose une autre démarche d'encadrement. Le regard extérieur ne doit plus être considéré comme une vérification du rapport à la norme, norme définie par les programmes et par une doctrine intériorisée des démarches pédagogiques. Le regard extérieur, celui des corps territoriaux d'inspection (IEN comme IA-IPR), doit apprendre à combiner capacité d'évaluation des résultats, conformité avec les grands axes d'une politique nationale et de sa déclinaison académique, impulsion, aide, conseil et soutien. Les corps territoriaux d'inspection ne peuvent affronter la difficile complexité de cette tâche sans, à la fois, un bon positionnement auprès des autorités académiques (recteur, IA-DSDEN) et une collaboration

effective avec les équipes de direction des établissements. Avec elles s'instaure le dialogue sur l'autonomie, s'analysent les résultats des évaluations. Aux enseignants, ils doivent apporter conseil et soutien, aide à l'analyse de leur pratique. L'encadrement doit être construit comme un encadrement de proximité, ce qui impose que les corps d'inspection animent des réseaux de conseillers pédagogiques et de formateurs.

Conclusions

Dans les différents domaines que nous avons abordés certaines recommandations pourraient constituer des axes d'une politique pédagogique.

1. De l'école primaire au collège

- Traiter les problèmes dans la continuité de l'école obligatoire (école primaire et collège) permettrait de considérer autrement les problèmes récurrents de l'École (lecture, aide aux élèves en difficulté, etc.).
- Donner la priorité au collège en tenant compte, sans tabou, de sa réelle diversité.
- En finir avec la superposition des dispositifs destinés à l'aide, au soutien ou au détour.

2. Du collège aux lycées

- Améliorer une orientation qui n'envisage le cursus professionnel que par défaut.
- Réenvisager les équilibres des différentes voies et séries, générale, technologique, professionnelle.
- Mieux dessiner les différentes voies de formation du lycée général et technologique.

3. Autonomie, évaluation, encadrement

- Inventer une réelle politique de l'autonomie qui, seule, face à la diversité des publics peut, en responsabilisant les acteurs, préserver le caractère national de l'éducation.
- Mettre en œuvre cette autonomie non seulement dans l'usage des moyens, mais aussi quotidiennement au plan pédagogique.

L'ÉCOLE AUJOURD'HUI

- Valider l'autonomie par une pratique habituelle de l'évaluation.
- Construire cette politique de l'autonomie et donc renforcer un encadrement qui soit plus porteur de conseil et d'aide que d'injonction.
- Renforcer l'encadrement, c'est-à-dire fortement lier les équipes de direction et les corps territoriaux d'inspection et dans le même temps intégrer pleinement les corps d'inspection aux pilotages départementaux et académiques.

* * *

Tout se passe aujourd'hui comme si l'on traitait les problèmes de l'école en tentant d'inventer des dispositifs qui éviteraient la classe. Le passé récent comme l'observation du présent démontrent l'insuffisance du seul traitement par le haut, par les structures, des difficultés de l'institution. Les problèmes, comme le désarroi des enseignants, sont dans la classe et c'est dans la classe qu'il faut les traiter. Il faut donc à la fois remettre sur le métier la formation des enseignants, afin qu'ils soient mieux armés, et remédier à l'évidence d'une insuffisance de pilotage pédagogique, afin qu'ils soient plus efficacement aidés.

Dominique BORNE
*Doyen de l'inspection générale
de l'éducation nationale
1^{er} juin 2003*



PREMIÈRE PARTIE

Études



École primaire : observation et suivi de deux grands chantiers

Au cours de l'année scolaire 2001-2002, l'inspection générale de l'éducation nationale a été chargée d'assurer le suivi des dispositions adoptées à l'école primaire sur deux questions majeures : la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie et la généralisation de l'enseignement des langues vivantes.

L'école primaire est également prioritairement concernée par un troisième domaine d'action, celui de la mise en place du plan pour les arts et la culture. Cette mise en place a fait l'objet, quant à elle, d'une mission d'observation et de suivi confiée conjointement à l'inspection générale de l'éducation nationale et à l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Pour le compte rendu de cette mission, on se reportera à la deuxième partie du présent rapport, consacrée aux évaluations générales menées en collaboration avec d'autres inspections.

La rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire

« Le développement de la culture scientifique, auquel contribue l'enseignement des sciences et de la technologie à l'École, est un enjeu majeur pour notre société et pour chacun de ses citoyens. » C'est en ces termes qu'est posé, dans la note de service n° 2000-078 du 8 juin 2000, l'objectif premier du plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'École.

Faire de l'élève un acteur des activités scientifiques

Ce plan de rénovation – plan de travail pour les enseignants du premier degré dans le domaine des enseignements scientifiques – vise à répondre à la nécessité de rendre plus effectif ces enseignements en leur assignant une

dimension expérimentale et en développant la capacité d'argumentation et de raisonnement des élèves, en même temps que leur appropriation progressive de concepts scientifiques.

Initiée en 1996, l'opération « La main à la pâte » a mis en évidence les diverses voies qu'il est possible d'emprunter pour fonder, dès l'école, les bases d'une culture scientifique. Distinct de cette opération mais prenant en compte ses acquis et l'intégrant en tant que pôle innovant, le plan de rénovation lancé à la rentrée 2000 a pour ambition de faire évoluer durablement les pratiques pédagogiques des maîtres du premier degré, une phase de mise en place d'une durée de trois années scolaires concernant prioritairement les classes du cycle 3.

L'approche pédagogique induite est fondée sur le questionnement et sur l'investigation, démarches constitutives des disciplines scientifiques : les élèves doivent devenir acteurs des activités scientifiques et construire leurs apprentissages en s'interrogeant, en agissant de manière raisonnée et en communiquant entre eux. Pour ce faire :

- ils observent un phénomène du monde réel et proche, au sujet duquel ils formulent leurs interrogations ;
- ils conduisent des investigations réfléchies en mettant en œuvre des démarches concrètes d'expérimentation, complétées, le cas échéant, par une recherche documentaire ;
- au fil de l'activité, ils échangent et confrontent leurs points de vue et formulent leurs résultats provisoires ou définitifs, oralement et par écrit.

Entre autres préconisations adressées au maître (inscrire l'appropriation par les élèves des concepts et démarches scientifiques dans une progressivité et une cohérence conformes aux programmes de l'école, enrichir le questionnement des élèves, inciter ces derniers à douter, confronter l'opinion des enfants au savoir scientifique), on note la nécessité de renforcer, dans ce cadre ainsi rénové des enseignements scientifiques, les liens interdisciplinaires : sont concernées non seulement les mathématiques, l'histoire et la citoyenneté mais également et surtout la maîtrise de la langue. Le maître doit favoriser l'expression la plus juste et la plus précise de la pensée des élèves. À cette fin, il accepte en un premier temps la langue des élèves, même approximative, mais vise ensuite la précision de l'expression, qui doit être l'un des objectifs majeurs de l'activité, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Les résultats de l'enquête

Le constat dressé porte sur la situation et l'évolution de l'enseignement des sciences et de la technologie observées à la fin du mois d'octobre 2001, soit environ deux mois après la rentrée scolaire de la deuxième année d'application de la rénovation. L'enquête a été menée par les inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire dans sept académies : dans chacune de ces sept académies, on a rendu visite à dix classes choisies au hasard au sein de

deux circonscriptions d'inspecteur de l'éducation nationale différentes. L'étude intègre par ailleurs les éléments recueillis lors d'entretiens avec les recteurs et leurs conseillers, lors d'entretiens, également, avec les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) et leurs collaborateurs.

Dans les programmes et instructions de 1995, les sciences et la technologie ne disposent pas au cycle 3 d'un horaire propre. Elles sont englobées, avec l'histoire, la géographie et l'instruction civique, dans un ensemble de disciplines doté d'une durée hebdomadaire de quatre heures. La durée moyenne relevée dans l'enquête, de l'ordre d'une heure et demie, montre que, lors de l'élaboration de l'emploi du temps, les maîtres respectent la quantité destinée à l'enseignement scientifique telle que la préconisent les horaires officiels. Les élèves bénéficient donc bien d'un enseignement scientifique et technologique. Ils disposent presque tous d'un cahier ou d'un classeur et les maîtres dispensent effectivement cet enseignement qu'ils inscrivent, pour la majorité d'entre eux, au sein d'une progression annuelle.

En moyenne, cinq heures sont consacrées à un même sujet d'étude. Par simple calcul arithmétique, on peut en conclure que, sur la durée d'une année scolaire, on parvient à traiter 8 à 9 points du programme et qu'au cours des trois années du cycle 3 on étudie 25 sujets environ. Ce nombre, rapporté aux 21 points formulés dans les instructions de 1995, dont la plupart (comme, par exemple, les fonctions de nutrition) renvoient au moins à deux sujets, signifie que la totalité du programme ne peut être couverte. Cette impossibilité est d'autant plus grande que cette moyenne de 25 sujets recouvre une réalité très hétérogène (en deux mois, certains élèves n'ont abordé aucun sujet tandis que d'autres en ont étudié six), une insuffisance de programmation de cycle (dans 47 % des écoles) et un déséquilibre dans le traitement des disciplines, deux fois plus de temps étant consacré à la biologie qu'à la physique et à la technologie.

Cette programmation, lorsqu'elle existe, n'est pratiquement jamais accompagnée ou guidée par l'équipe de circonscription, très peu sollicitée dans ce domaine. Cette situation peut se comprendre à la lumière du pourcentage (50 %) d'inspecteurs de l'éducation nationale réellement impliqués dans la mise en œuvre du plan de rénovation. Sur l'autre aspect de la politique d'école, à savoir le projet d'école, le volet scientifique ou technologique, présent dans 31 % des cas, prend généralement la forme d'une production socialisée (site internet, jardin botanique, participation à un « défi sciences », etc.). La réalité observée dans les écoles montre donc que le souci principal des maîtres relève de préoccupations pratiques dont l'intérêt ne doit pas être sous-estimé mais où la présence d'une véritable réflexion sur la construction des concepts scientifiques fait défaut.

Le montant moyen de l'aide financière accordée à l'école conduit les enseignants à citer, au premier rang des difficultés qu'ils rencontrent, l'insuffisance d'équipement matériel. Ils manifestent, pourtant, un intérêt

certain pour l'enseignement scientifique en général et, lorsqu'ils le connaissent, pour le plan de rénovation, dont les préconisations sont jugées positives tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves. Sous certaines conditions (un bon équipement, une formation adaptée et un allègement des contraintes liées à un nombre trop élevé de priorités simultanées), ils seraient incontestablement prêts à articuler le quantitatif (l'existence d'un enseignement scientifique avec, certes, des manques est globalement attestée) et le qualitatif, directement lié aux objectifs du plan.

Il est difficile d'évaluer précisément le nombre de classes au sein desquelles le plan de rénovation est mis en œuvre. Le croisement des différentes observations effectuées lors de l'enquête permet, cependant, d'établir une estimation à hauteur de 15 %. Ce pourcentage, relativement décevant dans la perspective d'une généralisation en trois ans, représente, en flux, une perspective de développement à ne pas sous-estimer. Afin d'assurer à ce développement souhaitable les meilleures conditions, un examen des méthodes et pratiques pédagogiques des enseignants et des activités des élèves s'imposait.

Les pratiques pédagogiques

Elles ont été analysées à partir des observations effectuées par les inspecteurs généraux et les inspecteurs de l'éducation nationale lors de leurs visites dans les écoles. Ces observations ont permis de dresser quelques constats sur les pratiques des enseignants et sur les activités des élèves, évaluées à travers leurs productions écrites.

Les enseignants face à la rénovation

■ *Une démarche pédagogique encore trop magistrale*

Selon les maîtres rencontrés, leurs élèves observent, manipulent, effectuent des recherches documentaires, voire expérimentent. Le regard porté par les inspecteurs sur les pratiques de classe conduit, toutefois, à atténuer le côté positif de cette auto-évaluation. Ainsi, un maître peut connaître « la théorie de la démarche » sans avoir conscience qu'il ne la met pas réellement en œuvre : l'observation et l'expérimentation peuvent s'insérer de manière ponctuelle, artificielle ou superficielle dans une démarche qui demeure, en fait, très magistrale. L'expérience reste souvent imposée et prescrite dans ses moindres modalités par l'enseignant. De même, des expériences peuvent être réalisées sans que la moindre trace d'une problématique rencontrée et résolue apparaisse dans le compte rendu écrit qui leur fait suite. Une démarche, par ailleurs très acceptable, ne débouche pas toujours sur l'acquisition de connaissances et une méthodologie comprise et bien appliquée à un sujet d'étude n'est pas systématiquement, loin s'en faut, réinvestie dans les autres activités.

Ne conviendrait-il pas de recentrer chaque démarche sur un objectif central : résoudre un problème ou répondre à une question susceptible de déboucher sur des connaissances ?

■ *L'attitude professionnelle : ce que l'on peut, ce que l'on veut*

Le plan de rénovation est parfois totalement inconnu et si, ici ou là, on dit en avoir « entendu parler », il n'est pas rare qu'on le confonde avec l'opération « La main à la pâte ».

On a pu noter que la rénovation est mise en œuvre plus facilement chez les maîtres habitués, par ailleurs, aux méthodes actives, enseignants compétents qui agissent sans attendre d'être aidés. Il semble également que les jeunes professeurs des écoles soient, dans leur ensemble, plus impliqués que leurs aînés. Ils sont aussi plus demandeurs de matériel et de salles spécialisées.

Quand le maître manque de formation scientifique ou technologique élémentaire (ce qui lui éviterait d'ignorer, par exemple, que le sens de rotation d'un moteur dépend du sens du courant électrique qui l'alimente), il peut difficilement exploiter les observations des élèves et les conduire vers la formulation de connaissances. Plus curieusement, des maîtres de formation scientifique peuvent se révéler décevants, à l'image de cette jeune enseignante, titulaire d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) scientifique, qui fait rédiger par ses élèves un long exposé, dont le titre, « Les différentes plantes », laisse perplexe : quelle est la question de départ et quel est l'objet de la recherche ?

Les enseignants, comme les cadres de l'institution, déplorent un excès de priorités ministérielles, mais cela ne les perturbe guère : ils « s'adaptent », se « débrouillent », en « piochant » à leur gré dans ce qu'ils considèrent comme un « catalogue » où l'on peut décider, en fonction de ses goûts, de pratiquer les sciences ou les nouvelles technologies, de monter un projet de classe à PAC (projet artistique et culturel) et, d'une manière générale, de s'inscrire dans tel ou tel dispositif leur paraissant relever d'une mode transitoire. Ils font ce qu'ils peuvent et, surtout, ce qu'ils veulent.

■ *Les facteurs de réussite : proximité et durée*

Malgré toutes les mesures d'accompagnement, il s'avère difficile d'atteindre réellement chaque classe et chaque enseignant. La nécessité d'un contact de proximité apparaît donc assez clairement et plaide en faveur de l'essor du dispositif des maîtres ressources.

Le constat ne doit pas être exagérément pessimiste : le facteur temps joue un rôle important. Ainsi, les résultats sont meilleurs dans les départements engagés antérieurement dans « La main à la pâte », où le dispositif de pilotage était déjà actif. De même, il est possible d'identifier des circonscriptions où l'IEN travaillait depuis plusieurs années déjà dans l'esprit et le sens

du plan de rénovation et où les pratiques sont assurément plus avancées. La généralisation de la rénovation ne peut s'inscrire que dans la durée.

L'activité des élèves

■ *Étude de la trace écrite des élèves*

Sur l'échantillon étudié, la trace écrite correspondant à un thème comporte en moyenne cinq pages dont une photocopie intégrale (22 %), deux photocopies complétées (48 %) et une page et demie rédigée par l'élève (30 %). Cette moyenne reflète néanmoins des disparités quant au nombre de pages (il peut aller de 1 à 13), au nombre de photocopies intégrales (le tiers des dossiers n'en comporte aucune tandis qu'un dossier de cinq pages peut ne comporter que ce type de document) et au nombre de photocopies complétées (peu de dossiers ne comportent aucune photocopie de ce genre).

La trace écrite est donc, à 70 %, composée de photocopies provenant de manuels, de documentations diverses, de montages de différentes origines et de documents élaborés par le maître. L'origine de ces documents est exceptionnellement précisée ou indiquée. Les photocopies utilisées dans chaque dossier ont des fonctions différentes selon qu'elles sont ou non complétées. Lorsqu'elles constituent l'intégralité de la trace écrite, les photocopies ont le plus souvent une fonction d'illustration des notions abordées. Leur contenu est généralement le suivant : photocopies assorties de commentaires, planches de dessins (exemple : les os du squelette), *images séquentielles* (exemple : les étapes de la formation d'un fossile). Lorsque ce sont des documents à compléter, les supports photocopiés invitent l'élève à répondre à des questions (de loin, l'activité la plus fréquente), annoter des dessins, compléter des comptes rendus d'expériences et des tableaux. Moins fréquemment, les élèves peuvent aussi annoter des schémas, mettre en relation des éléments, compléter des phrases ou des textes (exercice à trous), numéroter les étapes d'un phénomène, compléter la photocopie avec des titres et des sous-titres, compléter un résumé de leçon et légender des photographies.

La trace écrite résulte, dans 30 % des cas, de l'activité de l'élève. Le nombre moyen de lignes écrites (pages rédigées par l'élève et traces écrites sur les photocopies à compléter) est de 13,5 par dossier, soit encore 2,5 lignes par page. Le nombre moyen de dessins d'observation réalisés par les élèves est de un pour deux pages (ceux-ci sont essentiellement réalisés en sciences biologiques). Le nombre moyen de schémas réalisés par les élèves est de deux pour trois pages (la plupart d'entre eux sont réalisés en technologie et physique). Le nombre moyen de tableaux réalisés par les élèves est de deux pour dix pages (ils le sont exclusivement en physique et technologie). Les écrits de l'élève correspondent essentiellement aux activités suivantes : description d'un objet, d'un animal, d'un phénomène, résumé sous forme de texte, relevé d'observations ou compte rendu d'expériences, annotations de dessins ou de schémas et résumés sous forme de schémas récapitulatifs.

Aucun des documents prélevés ne peut être assimilé au « cahier de sciences » inspiré des principes du plan de rénovation.

■ *Les enseignements pédagogiques de la trace écrite*

Sans connaître, *a priori*, les objectifs de l'enseignant, il est possible de considérer que les traces écrites des élèves permettent de :

- répondre à un problème (25 % des dossiers) ;
- acquérir des connaissances (52 % des dossiers) ;
- traduire une démarche intellectuelle (26 % des dossiers) ;
- concourir à la maîtrise du langage (41 % des dossiers) ;
- favoriser les liens interdisciplinaires (11 % des dossiers).

• Répondre à un problème concerne essentiellement les dossiers où sont formulées quelques questions : « invente un système capable de lever un cube, de loin, à une hauteur de 20 cm et de l'y maintenir au moins 10 secondes » ; « comment faire tomber un parachute le plus lentement possible ? » ; « après avoir fait des mélanges, comment récupérer le sucre, le sel, le sable, la farine ? » ; « les plumes des oiseaux sont imperméables : comment le mettre en évidence ? » La démarche mise en œuvre pour y répondre est assez décevante : l'émission d'hypothèses n'apparaît pas et les conclusions ne sont pas, à quelques exceptions près, énoncées par les élèves.

• Acquérir des connaissances : les traces écrites ont alors une fonction de résumé. Ce qui doit être retenu est le plus souvent présenté sous le libellé « résumé ».

• Traduire une démarche intellectuelle : cela, parfois, s'assimile à apprendre ou à être confronté à une méthode de travail. Exemples : la méthode de détermination d'une plante, la méthode analogique de comparaison des cycles de vie de différents animaux.

• Concourir à la maîtrise du langage : dans de nombreux dossiers, on constate un apport de vocabulaire précis. Les traces écrites, dans leur ensemble, semblent le fruit d'une élaboration collective. Les traces écrites individuelles correspondent essentiellement à des relevés d'observations ou des comptes rendus d'expériences.

• Favoriser les liens interdisciplinaires : sciences et mathématiques (mesures, pesées), sciences et éducation civique (hygiène, sécurité, respect de l'environnement). La poursuite de cet objectif été très rarement constaté.

Au total, il apparaît que les traces écrites en sciences permettent d'abord de fixer les connaissances des élèves : le résumé, intitulé comme tel, met en valeur les résultats des observations et, parfois, des expériences (effectivement réalisées ou non). Il précise, le plus souvent, les notions essentielles à mémoriser. L'absence de résumé rend plus difficilement explicites les exigences du maître par rapport à ce qui devra être retenu, notamment quand le dossier est abondamment illustré par des documents photocopiés. Les sujets abordés sont conformes aux programmes mais les

connaissances qu'ils permettent d'acquérir sont trop rarement fondées sur la manipulation et l'expression des élèves.

■ *La démarche scientifique telle qu'elle est vécue par les élèves*

L'examen des écrits des élèves permet, en partie, de répondre aux questions suivantes :

- les élèves ont-ils été confrontés à un problème de départ ? oui, dans 25 % des cas ;
- les élèves ont-ils observé des êtres vivants ou des objets réels ? oui, dans 16 % des cas ;
- les élèves ont-ils expérimenté ou manipulé ? oui, dans 19 % des cas ;
- les élèves ont-ils procédé à des recherches documentaires ? oui, dans 13 % des cas ;
- les élèves ont-ils formulé des résultats ? oui, dans 22 % des cas ;
- les élèves ont-ils échangé leurs points de vue et argumenté entre eux ? élément non mesurable ;
- les élèves ont-ils acquis des connaissances ? oui, dans 55 % des cas.

L'acquisition de connaissances est donc bien le premier objectif recherché, mais on peut se demander si les élèves se sont vraiment appropriés ces connaissances. Ils sont rarement confrontés à un problème de départ. Ils observent peu les êtres vivants ou les objets de façon directe et concrète mais effectuent plutôt des observations de documents (photographies, vidéo, informatique, internet). Ils manipulent ou expérimentent peu : quand ils le font, c'est d'abord en physique et en technologie. Ils formulent alors des résultats fondés sur des observations et des mesures. Si les élèves ont échangé leurs points de vue ou argumenté en classe, les traces écrites ne le montrent pas, ces éventuelles confrontations ne donnant lieu à aucune rédaction. De la même manière, l'activité de recherche documentaire semble rare, les très nombreux documents photocopiés mis à la disposition des élèves étant, pour l'essentiel, proposés par le maître. Si recherche documentaire personnelle des élèves il y a eu, elle n'est que très rarement consignée dans les cahiers. On peut donc conclure que les traces écrites dans les cahiers de sciences des élèves du cycle 3 ne sont pas le reflet de la démarche scientifique que le plan de rénovation cherche à développer dans les écoles. Les traces écrites semblent essentiellement, pour ne pas dire exclusivement élaborées pour aider les élèves à fixer leurs connaissances. Cette conception, positive, ne permet pas, à elle seule, d'atteindre tous les objectifs de la rénovation. Il conviendrait de l'enrichir en faisant apparaître, dans les cahiers, la trace de la démarche intellectuelle ayant permis la construction de ces connaissances.

Le dispositif d'accompagnement

L'enquête ayant été réalisée durant les mois d'octobre et novembre 2001, les différentes mesures étudiées par la mission de suivi ne concernent que la période s'étendant de juillet 2000 à novembre 2001.

L'accompagnement au niveau national

■ *Le pilotage national*

« Le pilotage national du plan de rénovation incombe à la direction de l'enseignement scolaire qui engage et suit les étapes de sa réalisation. Un comité de suivi national est constitué à cet effet. » (BO n° 23 du 15 juin 2000). Créé dès juillet 2000, ce comité de suivi national a défini les orientations nécessaires à la réalisation de documents pédagogiques et à la préparation de séminaires. Il a examiné les textes d'orientation élaborés par le groupe technique mis en place par la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et principalement composé d'acteurs de terrain directement mobilisés par le plan de rénovation. Agissant dans le respect des orientations arrêtées par le comité de suivi, ce groupe technique contribue, notamment, au pilotage des actions de formation et à l'élaboration des productions incombant au niveau national. De sa création à octobre 2001, il s'est réuni dix fois.

■ *La mobilisation des responsables aux niveaux académique et départemental*

Une campagne de communication et de formation a été rapidement engagée afin d'informer et d'entraîner les responsables académiques et départementaux, dans le but de démultiplier les effets du pilotage national. Dès juin 2000, la DESCO a présenté le plan de rénovation aux correspondants des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) réunis par l'Académie des sciences. D'octobre 2000 à mars 2001, des réunions académiques ont été consacrées à la mise en place du plan de rénovation. Elles ont été organisées par les recteurs, en liaison avec les inspecteurs généraux correspondants académiques et les inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire exerçant dans chaque académie. Les invités (IA-DSDEN, IEN et partenaires de l'opération) avaient préalablement reçu un dossier de présentation. Durant cette période, le président du comité de suivi s'est lui-même déplacé dans quinze académies.

Les principaux animateurs et relais de l'opération sur le terrain (IEN et conseillers pédagogiques) ont été invités, par la DESCO, à participer à un séminaire interacadémique de deux jours. Trois séminaires ont ainsi été organisés de décembre 2000 à février 2001. Ils ont chacun réuni 200 participants.

Cosignée par les secrétaires perpétuels de l'Académie des sciences, le directeur de l'enseignement scolaire et le président du comité de suivi, une déclaration commune intitulée *De « La main à la pâte » au plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* a été largement diffusée.

■ *L'accompagnement pédagogique*

Il rassemble une série de mesures de différents ordres destinées à faire connaître le plan et à aider les acteurs de terrain à se l'approprier :

- mise en ligne, par le CNDP, à la demande du président du comité de suivi, des principaux documents relatifs à la rénovation (extrait de la conférence de presse du ministre du 20 juin 2000, note de service n° 2000-078, programmes de 1995, « fiches connaissances » rédigées par l'inspection générale, rapport de l'inspection générale sur l'opération « La main à la pâte », lien avec le site internet « La main à la pâte ») ;
- présentation de la rubrique « Sciences à l'école » sur le site EDUSCOL, à l'occasion de son lancement officiel au Salon de l'éducation 2000 ;
- mise en ligne, sur le serveur créé par la DESCO, des documents de référence du plan de rénovation et des documents élaborés par le groupe technique ;
- mise en cohérence de la rédaction des nouveaux programmes pour l'école primaire et du plan de rénovation (le président du groupe d'experts chargés de l'élaboration des programmes intègre le comité de suivi et, réciproquement, le président de ce comité participe aux travaux du groupe d'experts) ;
- mise en chantier du document d'accompagnement des programmes ;
- présentation, au Salon de l'éducation 2001, de réalisations concrètes réalisées par cinq équipes départementales.

■ *L'accompagnement financier*

La pratique de l'enseignement scientifique et technologique préconisée dans le plan de rénovation nécessite de recourir à l'observation, l'expérimentation et la recherche documentaire. Il est donc indispensable de mettre à disposition des élèves le matériel adéquat. Rappelons néanmoins que ce matériel se trouve, plus souvent qu'on ne le pense, dans l'environnement immédiat de l'école et ne demande, pour se le procurer, qu'un peu d'imagination et de bonne volonté.

On ne saurait pour autant sous-estimer les contraintes matérielles et financières auxquelles les écoles sont confrontées. Elles ne disposent pas du statut d'établissement public et, de ce fait, les maîtres ne peuvent dépenser que les crédits attribués par les communes ou mobilisés par différents partenaires (parents d'élèves, amicale laïque, etc.). Il est certain que toute forme d'aide financière de l'État en faveur des écoles ou, plus indirectement, toute mise à disposition de matériel scientifique, auront des effets inducteurs importants.

En 2000, deux phases de délégation de crédits vers les inspecteurs d'académie ont été enregistrées : 10 MF pour l'équipement en matériel pédagogique des circonscriptions et du centre de ressources départemental et 11 MF issus du collectif budgétaire pour l'aide aux projets des écoles. Au printemps 2001, 10 MF ont été délégués au titre de l'enseignement des sciences et de la technologie au sein de l'enveloppe relative aux crédits pédagogiques globalisés.

■ *Le bilan*

Les objectifs de l'accompagnement de niveau national ont été fixés par la note de service de juin 2000. Ils consistent à mettre en œuvre un pilotage, à attribuer à chaque département une dotation financière spécifique, à réaliser et diffuser des outils pédagogiques pour aider les maîtres à enseigner les sciences et la technologie et à mobiliser les équipes départementales. On constate que ces objectifs ont été atteints avec une rapidité qui mérite d'être soulignée. Toutefois, les différentes dispositions rappelées ci-dessus n'attestent qu'imparfaitement du degré d'engagement des acteurs concernés. En effet, au-delà d'une simple réponse apportée à une commande institutionnelle, il convient de noter un réel souci d'efficacité, une recherche de cohérence entre les différents aspects du dispositif et une volonté de le concevoir comme une aide véritable à apporter aux échelons déconcentrés.

Dans ces conditions, il peut paraître surprenant que les résultats constatés sur le terrain ne soient pas à la hauteur des efforts consentis au plan national. Avant d'examiner le rôle joué par les niveaux académique et départemental, il est déjà possible, à ce stade de l'analyse du dispositif d'accompagnement, de déceler quelques imperfections, voire quelques maladroites en termes de stratégie.

Le ministre a annoncé, pour l'école primaire, un plan général de rénovation et de progrès particulièrement ambitieux. Il repose sur des priorités auxquelles chacun adhère sur le principe mais qui suscitent des interrogations quant à leur hiérarchisation. Cette question peut, bien sûr, être écartée dans une logique de conception globale d'une politique éducative mais il est impossible, dans une logique d'acteur de terrain, de nier cette préoccupation et, à ce titre, le plan de rénovation souffre probablement d'un double handicap.

Dès lors que, parmi les priorités, figurent l'enseignement d'une langue vivante et le développement de l'accès aux TICE, il paraît évident qu'au sein de la communauté éducative une pression particulière va se manifester en faveur de leur réalisation rapide avec, pour corollaire, la rétrogradation du plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie au rang de priorité relative. À ne pas vouloir ou ne pas pouvoir hiérarchiser les priorités, on finit toujours par laisser se développer des interprétations du discours officiel. À titre d'exemple, citons la place occupée par la rénovation de l'enseignement des sciences dans la circulaire sur la préparation de la rentrée 2001-2002 dans le premier degré. Présentée dans le second point du troisième paragraphe, cette rénovation a, dans bien des esprits, été perçue comme ne relevant plus d'une priorité absolue.

Par ailleurs, la DESCO a réalisé une enquête auprès des départements pour suivre la mise en œuvre du plan de rénovation. Les questions abordées dans cette étude se rapportent à la composition des groupes de pilotage départementaux, aux maîtres ressources pour l'enseignement scientifique et technique, aux partenariats établis avec la communauté scientifique et à

l'utilisation des crédits attribués, autrement dit aux éléments constitutifs du plan de rénovation mais pas à la rénovation elle-même. Il est probablement difficile de connaître, à un moment précis, le nombre d'écoles engagées dans la rénovation ainsi que les contenus et démarches de l'enseignement pratiqué, mais l'absence de toute indication dans ce domaine souffre de la comparaison avec les enquêtes relatives à l'enseignement des langues vivantes.

L'accompagnement au niveau académique

■ *Le pilotage*

Un groupe de pilotage a été constitué dans chaque académie observée et il s'est réuni, en moyenne, deux ou trois fois. Ce groupe, parfois présidé par le recteur en personne, a une composition conforme aux orientations définies par la circulaire ministérielle. La volonté d'harmoniser les pratiques au sein de l'académie et d'aider les départements à mettre en œuvre le plan de rénovation est manifeste : les relations entre les niveaux académique et départemental sont bonnes et les responsables ont réellement envie de travailler ensemble.

L'efficacité de l'accompagnement mis en place est variable. Elle dépend essentiellement de la capacité du groupe de pilotage à apporter des réponses très opérationnelles, comme, par exemple, dans une académie, la constitution de binômes IEN-professeur de sciences ou, dans une autre, la mise en réseau de six personnes ressources, deux IA-IPR et quatre IEN responsables du dossier dans chacun des quatre départements de l'académie. Dans ce dernier cas (bien mieux que dans les académies où le groupe de pilotage s'est empressé de générer d'autres groupes), on a assuré la cohérence d'ensemble et les actions entreprises (le cahier des sciences, la grille d'observation d'une classe en sciences, les consignes relatives à la prise en compte de l'enseignement des sciences lors des inspections) sont concrètes.

■ *Le partenariat*

La collaboration avec les centres scientifiques et les partenaires éducatifs est partout effective. Ce partenariat revêt des formes différentes, caractérisées essentiellement par le niveau impliqué (académie ou département) et le degré de finalisation du projet, qui peut aller jusqu'à la signature d'une convention.

■ *La formation*

Si la formation initiale des maîtres du premier degré dans les domaines scientifique et technologique est généralement jugée insuffisante sur le plan quantitatif, les compétences acquises par les professeurs stagiaires sont en revanche mieux appropriées. La formation continue, quant à elle, intègre sans conteste le caractère prioritaire de la rénovation de l'enseignement scientifique. Les départements sont dotés, pour la conception et la réalisation de la formation continue dans le premier degré, d'une large autonomie.

Le plan académique de formation répond parfois à une demande souvent exprimée par les départements : l'organisation d'une formation de formateurs.

Le nombre de stages scientifiques proposés paraît, à première vue, significatif. Cependant, rapporté au nombre de maîtres à former, il s'avère nettement insuffisant. Ainsi, dans une académie, les 83 stages de sciences semblent traduire un volontarisme appréciable, mais le rapport entre le nombre de stagiaires bénéficiaires et le potentiel d'enseignants à former (6 000 maîtres intervenant au cycle 3) montre que 1 % seulement de la population concernée par le plan de rénovation pourra, annuellement, bénéficier d'une formation. L'académie qui affiche le pourcentage le plus élevé présente un taux de 7 %. La formation continue, levier pourtant indispensable de la réussite de la rénovation, ne peut donc pas, dans les conditions actuelles, jouer pleinement son rôle.

■ *L'appréciation portée sur le dispositif*

Les recteurs et leurs collaborateurs portent, sur le plan de rénovation, une appréciation positive mais non dénuée d'interrogations et de réserves. La question du niveau académique de pilotage est posée : les rectorats ne possèdent ni la culture ni les instruments de gestion du premier degré et, dès qu'il faut passer aux réalisations concrètes, les départements se retrouvent très vite en première ligne. Aux niveaux infradépartementaux (circonscriptions et écoles), une dispersion et une déperdition des acquis du pilotage conduisent à poser la question de savoir comment atteindre réellement les enseignants.

Enfin et surtout, le nombre de priorités est jugé excessif, comme en témoignent les propos entendus : « multiplicité des tâches pour tous les responsables », « trop de chantiers ouverts en même temps », « empilement de mesures qui finissent par lasser les IEN », etc.

L'accompagnement au niveau départemental

■ *Le pilotage*

De manière quasi générale, le groupe de pilotage départemental existe et fonctionne. Il s'est réuni, en moyenne, quatre ou cinq fois et a contribué efficacement à la réalisation d'actions concrètes et opérationnelles pouvant être regroupées en quatre catégories :

- l'animation et la formation : stages de formation continue, formation de formateurs, mise en réseau des conseillers pédagogiques, recrutement de maîtres ressources, harmonisation des discours des IEN et de l'IUFM, continuité entre premier et second degrés ;
- le matériel : création de centres de ressources et de sites pilotes, mise en circulation des mallettes ;
- les outils pédagogiques : création de sites internet, réalisation de cédéroms, constitution de fonds documentaire au CDDP ;

– la communication : Fête de la science, « Expo-sciences », opérations « défi-sciences ».

Les crédits spécifiques attribués aux inspecteurs d'académie ont fait l'objet d'une appréciation unanimement positive. Des dépenses utiles ont pu être ainsi engagées, selon une orientation quasi constante : les écoles ont reçu du petit matériel et les circonscriptions d'IEN ont été dotées de matériel plus coûteux. Le risque de saupoudrage des crédits a été évité : seules quelques dizaines d'écoles ont été équipées et la création d'un centre de ressources départemental (avec, le cas échéant, des annexes déconcentrées) ou d'un centre de circonscription est en voie de généralisation.

Deux points méritent cependant d'être signalés. Les dépenses pédagogiques sont, en 2001, inférieures à ce qu'elles étaient en 2000 : il faut probablement y voir un effet lié à la globalisation des crédits pédagogiques décidée par la DESCO, qui s'est traduite, sur le terrain, par une moindre attention portée aux sciences. Par ailleurs, le nombre de postes budgétaires consacré aux maîtres ressources est, en général, très inférieur à la commande ministérielle (un demi-poste pour trois à six circonscriptions) et ce nombre n'augmente guère entre 2000 et 2001. Au regard de leur utilité, on ne peut que regretter cette insuffisance. Les résultats d'une enquête nationale de la DESCO montrent, toutefois, que sur cette période de deux années, le nombre de départements ayant mis en place un ou des maîtres ressources est passé de 50 à 71.

■ *Le partenariat*

Il est largement développé et considéré comme utile. Il convient, cependant, de noter que le partenariat interne (avec l'IUFM et le CDDP) est fort bien accueilli : moins spectaculaire, moins médiatique que celui qui peut exister avec des organismes scientifiques, il peut s'avérer plus efficace dans une optique de généralisation.

■ *La formation*

À l'échelle départementale, le nombre de stages consacrés au plan de rénovation apparaît très réduit : trois à cinq dans un département de taille moyenne. Il s'agit là d'un constat d'autant plus alarmant que l'animation pédagogique en circonscription ne peut pallier cette insuffisance. En effet, malgré les incitations des inspecteurs d'académie à prendre en compte les priorités ministérielles, les IEN ne disposent pas du temps nécessaire pour relayer efficacement la formation : de nouvelles commandes institutionnelles (consultation sur les projets de programmes, présentation des évaluations grande section et cours préparatoire) se sont greffées sur des priorités déjà nombreuses (maîtrise de la langue, langues vivantes, TICE) et l'ensemble a largement amputé le temps d'animation disponible.

■ *L'appréciation portée sur le dispositif*

Globalement, il est possible de considérer que les inspecteurs d'académie et les IEN ont cherché à appliquer loyalement la politique ministérielle et que le niveau départemental joue son rôle d'accompagnement. Mais pour quel résultat ?

Les indicateurs de suivi de la diffusion du plan font défaut. Cette carence n'étant pas constatée dans d'autres domaines (comme les langues vivantes, pour lesquelles la DESCO procède à des enquêtes régulières), force est d'admettre qu'en dépit du discours officiel, certaines priorités sont « plus prioritaires » que d'autres et que le plan de rénovation ne fait pas partie de celles-là. Faute de véritables indicateurs, les inspecteurs d'académie et leurs collaborateurs s'appuient, lorsqu'il s'agit de quantifier, au moins approximativement, la mise en œuvre du plan de rénovation, sur des observations diverses : lecture des rapports d'inspection, commandes de matériel, nombre de fiches actions dans les projets d'école, nombre de connexions sur le site internet, etc. Ces différentes observations les conduisent à estimer, à 20 % en moyenne, la proportion de classes de cycle 3 au sein desquelles la rénovation est plus ou moins entrée en pratique.

Même si un tel chiffre peut paraître décevant, l'action des dispositifs départementaux ne saurait être sous-estimée : malgré la multiplicité des priorités, malgré l'écart important entre les besoins en formation et les possibilités d'y répondre et malgré la difficulté à « convaincre des équipes pédagogiques qui ne veulent pas être convaincues », les responsables départementaux ont été actifs et ont su mettre en place un type de pilotage bien adapté aux objectifs du plan.

Forces et faiblesses des mesures et actions d'accompagnement

En résumé, il ne faut pas attendre du dispositif d'accompagnement plus qu'il ne peut accomplir : la documentation existe, l'environnement naturel ou technologique est riche d'exploitations possibles, l'élève de cycle 3 manifeste généralement une grande curiosité intellectuelle et, finalement, c'est l'enseignant, dans sa classe et avec ses collègues, qui porte la responsabilité de la mise en œuvre du plan de rénovation.

Cependant, on ne peut nier que l'enseignement des sciences et de la technologie répond à certaines spécificités qui rendent l'accompagnement d'autant plus nécessaire et utile qu'il induit des effets directement perceptibles dans les écoles : l'arrivée de mallettes de matériel, liée, si possible, à des explications et des suggestions d'utilisation a forcément des retombées auprès des élèves, alors qu'un discours théorique sur l'épistémologie des sciences présente, à l'évidence, un intérêt moindre.

La confrontation des réalisations nationales, académiques et départementales à l'expression des attentes et des besoins du terrain permet de déceler quelques facteurs de réussite.

Au plan national, la mobilisation de crédits destinés à l'achat de matériel est particulièrement positive. Au niveau académique, la désignation d'un ou deux responsables clairement identifiés, décidés à apporter une plus-value par rapport à ce que peuvent faire les départements (dans le domaine de la formation de formateurs, par exemple) et désireux de s'attaquer à des opérations concrètes (comme la réalisation d'un cahier de sciences) présente plus d'intérêt que la constitution de groupes de réflexion. Au niveau départemental, enfin, les mesures les plus efficaces sont la création de centres de ressources et de postes d'animateurs en sciences, les actions de formation et d'animation directement ciblées sur le plan de rénovation, l'articulation du discours pédagogique des professeurs d'IUFM avec celui des équipes de circonscription ou encore l'organisation de quelques manifestations, à condition que ces manifestations aient pour but la participation d'un maximum d'élèves et ne se contentent pas de jouer le rôle de vitrine médiatique.

Ces avancées ont d'ores été déjà pu être constatées dans deux sites remarquables comme étant bien engagés dans la rénovation, un département et une circonscription d'IEN dans lesquels les principaux facteurs de réussite sont réunis et se combinent.

Deux réussites

Une circonscription exemplaire

Une circonscription a été remarquée pour son implication dans la mise en œuvre du plan de rénovation.

La connaissance du terrain (visites de classes, inspections, actions de formation, étude des projets d'école, participation à des manifestations scientifiques) et le croisement opéré entre les pratiques pédagogiques constatées et les principales caractéristiques d'un enseignement scientifique rénové (le principal critère retenu a été la mise en activité des élèves pour répondre à une question ou résoudre un problème) ont permis de conclure que 42 % des maîtres de la circonscription pratiquent un enseignement scientifique et technologique conforme aux préconisations du plan de rénovation. Un tel résultat, très supérieur à la moyenne nationale (près du triple), a conduit à la réalisation d'une enquête auprès des professeurs des écoles et instituteurs de cette circonscription afin d'identifier les principaux facteurs de réussite.

■ *Les résultats de l'enquête*

À la question « Quels sont les facteurs qui ont favorisé dans votre classe la mise en œuvre d'une pédagogie telle qu'elle est préconisée dans le plan de rénovation ? », plus de 20 % des maîtres de la circonscription répondent : « Le projet d'école et les aides qui s'y rapportent » ; 18 % citent la formation

continue, 13 % leur formation personnelle et les ressources proposées sur les sites internet.

En ce qui concerne la formation continue dont ils ont bénéficié, les mêmes enseignants considèrent comme déterminants les stages de circonscription (47 %) et l'animation pédagogique de circonscription (30 %), loin devant les stages à l'IUFM (23 %). Près du tiers (32 %) d'entre eux estiment que le domaine dans lequel cette formation reçue a été le plus profitable est celui des contenus, devant ceux de la démarche (27 %), de la place de l'écrit et du rôle du cahier d'expériences (20 %) ou celui des ressources sur internet (10 %).

Il ressort des autres réponses recueillies par cette enquête que sont également déterminants les liens de la rénovation avec le projet d'école, la réflexion menée dans le cadre des réunions de concertation, les projets de circonscription, la participation à des opérations nationales comme la Fête des sciences ou l'opération « La main à la pâte ». Parmi les personnes ressources dont l'aide a été particulièrement appréciée, les conseillers pédagogiques sont largement plébiscités (74,5 %), loin devant tel ou tel collègue de l'école, tel ou tel professeur de l'IUFM ou tel ou tel intervenant extérieur. Pour 61 % des maîtres interrogés, être bachelier d'une série scientifique est un facteur de réussite déterminant, bien plus qu'avoir suivi un cursus universitaire en tant que tel (23 %) ou avoir acquis une culture scientifique par ses loisirs ou par intérêt personnel (16 %).

Pour ce qui est des ressources en ligne utiles et utilisées, celles que proposent le site de « La main à la pâte » et celui de l'École des sciences de Bergerac l'emportent largement (avec, respectivement, 50 % et 30 % des réponses) sur celles qu'offrent le site du ministère (15 %) ou les sites départementaux (5 %). Dans le domaine des informations et documents non téléchargeables, les manuels scolaires, avec une part de 27 %, restent la source où l'on puise le plus volontiers, bien plus fréquemment que celles des revues (7,5 %) ou des cédéroms documentaires (5,6 %).

■ *Rencontre avec les enseignants et leurs formateurs*

Cette rencontre a permis de présenter les résultats de l'enquête et de préciser un certain nombre de points, dont certains font l'objet d'un large consensus :

- celui de l'horaire, une heure et demie par semaine paraissant nécessaire et suffisante ;
- celui de la démarche, l'élément le plus déterminant étant la situation de départ, qui peut être induite par une question d'élève mais aussi par l'actualité ou, plus simplement, par le maître lui-même.

Le maître ayant pratiqué une fois ou deux cette démarche peut, sous certaines conditions, la réinvestir sans difficulté majeure dans d'autres sujets d'étude. Sur ce point, les enseignants sont unanimes : « Nous avons besoin d'exemples » ; « Au départ, il faut un déclic ; le plus utile c'est une personne

ressource qui vient nous montrer ce que l'on peut faire avec le matériel » ; « Il faut nous montrer la ligne générale de la démarche, pour nous rassurer » ; « Quand on a pratiqué une fois la démarche, on peut la réutiliser. » Ainsi, le contenu attendu d'une action de formation se décompose en trois phases : confronter le maître à une situation de recherche pour faire découvrir à l'adulte qu'il est ce que peut être une démarche scientifique, fournir des exemples de réinvestissement de cette démarche en direction des élèves (vidéos, témoignages, séances en classe) et finalement analyser l'activité des élèves (évolutions des représentations, construction des connaissances).

L'articulation entre l'IUFM et l'équipe de circonscription est indispensable : ici, les professeurs travaillent dans le cadre de la circonscription et l'IEN (ou son conseiller pédagogique) intervient au centre de formation. Les discours doivent être cohérents sans être redondants. Les maîtres attendent de l'IUFM des informations sur l'évolution de l'enseignement au contact de la recherche pédagogique et sur la manière de dépasser l'anecdotique pour entrer dans une problématique de construction des apprentissages. Afin de pouvoir jouer efficacement leur rôle de personnes ressources, l'IEN et le conseiller pédagogique attendent, eux aussi, des actions de formation permettant des mises en situation et des échanges de pratiques. La participation à de grands séminaires nationaux n'est pas jugée indispensable : on préfère de loin des aides plus locales apportées, au niveau académique, par des spécialistes comme les IA-IPR et les professeurs d'IUFM, sur des problèmes liés à l'actualisation des connaissances, la démarche scientifique et les actions à conduire en formation avec les enseignants du premier degré.

■ *Conclusions*

L'enquête et l'entretien permettent d'identifier clairement quelques facteurs de réussite importants. Dans cette circonscription, formation et animation ont joué un rôle déterminant. Le nombre d'enseignants concernés est à rapprocher de la priorité réelle et durable accordée aux sciences et au cycle 3. Le contenu de cette formation a répondu aux attentes des maîtres : il ne faut pas, dans un premier temps, hésiter à fournir des exemples très concrets voire de bonnes recettes pédagogiques.

Les aides financières, permettant d'acheter du matériel, et l'appui de personnes ressources constituent des facteurs de réussite importants mais l'implication personnelle du maître ainsi que le travail réalisé au niveau de l'école (concertation, décloisonnement, projets innovants, programmations) peuvent et doivent, à un moment donné, prendre le relais de l'aide extérieure.

Un département exemplaire

Ce département fut l'un des trois premiers impliqués dans l'opération « La main à la pâte ». Il paraissait donc désigné pour une appréciation des acquis de cette expérimentation réutilisables dans l'optique d'une généralisation de la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie.

■ *De « La main à la pâte » au plan de rénovation*

Les responsables du groupe de pilotage départemental ont été sollicités pour évaluer, en liaison avec les IEN et les conseillers pédagogiques, le pourcentage de classes de cycle 3 pouvant être considérées comme appliquant les préconisations du plan de rénovation. Il a été convenu que seraient identifiées comme telles, celles où la démarche pédagogique et scientifique est mise en œuvre régulièrement et complètement, démarche où les élèves sont en situation d'investigation, où la trace écrite reflète une interrogation, une recherche, une argumentation et aboutit à la construction de connaissances et où le maître s'attache à travailler la maîtrise de la langue (vocabulaire, réécriture d'un texte, incitations à la prise de parole des élèves).

Sur ces bases, on peut considérer que dans le département, le plan de rénovation est appliqué dans environ 30 % des classes, soit le double de la moyenne nationale. Ce pourcentage peut aussi être comparé à celui des classes initialement impliquées dans l'opération « La main à la pâte », qui, lui, était de l'ordre de 10 %. Le nombre de classes où un développement de la culture scientifique serait enclenché aurait donc triplé. Mais cette évolution n'est pas simplement quantitative. « La main à la pâte » impliquait généralement un seul et même enseignant dans une école, en fonction d'une inclination personnelle et ponctuelle, tandis que le plan de rénovation entraîne davantage toute une équipe enseignante.

Afin d'identifier les raisons de ces progrès quantitatifs et qualitatifs, il était intéressant de rencontrer les responsables départementaux.

■ *Rencontre avec les responsables départementaux*

Autour de l'IEN responsable du dispositif, une réunion a rassemblé des formateurs de l'IUFM, des conseillers pédagogiques, des maîtres animateurs en sciences et un représentant de l'École des mines, partenaire important de l'opération, afin de mettre en évidence les principaux facteurs de réussite.

Il est difficile de classer ces facteurs par ordre d'importance, tant les paramètres sont parfois imbriqués. Cependant, il apparaît clairement que la formation, le matériel scientifique et le pilotage de proximité constituent les principaux éléments d'une politique efficace.

La qualité et la richesse de la formation initiale jouent un rôle important, l'action positive de jeunes professeurs des écoles aux côtés de leurs collègues plus anciens dans le métier ayant un effet d'entraînement souvent déterminant.

La place réservée aux sciences et à la technologie dans le volet départemental du plan de formation est nettement supérieur à la moyenne nationale. En 2000-2001, 4 % des maîtres de cycle 3 ont pu bénéficier d'une formation dans ces disciplines. En 2001-2002, ce pourcentage a encore augmenté : il atteint désormais 10 %. Cette formation repose sur des interventions présentant une cohérence d'ensemble, au sein de laquelle chacun respecte la spécificité de sa fonction : l'IEN fixe le cadre institutionnel, le

professeur de l'IUFM travaille sur l'épistémologie, la didactique et les approfondissements disciplinaires, le conseiller pédagogique centre son propos sur l'analyse des pratiques et le projet d'école, le maître animateur constitue un relais sur le terrain.

Sur le plan de l'équipement matériel, la politique suivie ne présente guère d'originalité exceptionnelle, hormis le développement de salles spécialisées en sciences et la mise en réseau d'écoles rurales. L'effort le plus important réside dans la création de six demi-postes de maîtres animateurs en sciences dont l'action renforce le pilotage de l'IEN. Ces maîtres animateurs opèrent généralement dans le cadre de l'école, auprès de groupes d'enseignants, sur les progressions au sein du cycle, sur les activités à conduire et le matériel à utiliser. Ils interviennent sur le temps institutionnellement libéré (animations pédagogiques, conseils de cycle) mais aussi durant la pause méridienne et le soir après les cours.

Ce pilotage de proximité s'avère déterminant. Il repose sur l'impulsion, l'animation et l'inspection. L'inspecteur d'académie a adressé aux IEN des recommandations leur enjoignant d'observer, au moins dans le tiers de leurs inspections, une séance de sciences et, dans tous les cas, d'aborder, au cours de l'entretien, la question de l'enseignement scientifique.

En outre, le partenariat a pris une dimension qui mérite d'être soulignée. Loin du simple effet de « vitrine », il a réellement investi le terrain et joue un rôle très complémentaire de celui des acteurs de l'éducation nationale. Ainsi, des étudiants de l'École des mines interviennent dans 70 classes chaque année. Ils accompagnent les maîtres, encadrent des actions de formation et développent des outils pédagogiques.

■ *Conclusions*

Certaines dispositions mises en place dans le département présentent un caractère spécifique et non généralisable. L'implication antérieure dans l'opération « La main à la pâte » constitue indiscutablement un acquis et montre l'importance du facteur temps dans la réalisation des objectifs. Cependant, le triplement du nombre de classes impliquées dans le plan de rénovation est bien le résultat de mesures relevant de ce plan, comme la création de six demi-postes d'animateurs en sciences ou la possibilité désormais donnée à 10 % des maîtres du cycle 3 de bénéficier, chaque année, d'une formation dans le domaine de l'enseignement des sciences et de la technologie. Ce dispositif d'accompagnement ne saurait, toutefois, être efficace sans l'engagement personnel des maîtres et sans un contrôle lors de leur évaluation.

Conclusions et recommandations

Conclusions

Cette étude a permis de mettre en évidence le décalage existant entre le pilotage de la rénovation, globalement satisfaisant, et ses retombées dans les classes, plutôt décevantes.

À chaque niveau, les acteurs impliqués dans l'accompagnement du dispositif ont répondu aux attentes institutionnelles même si, en termes d'orientation et de responsabilité, quelques problèmes méritent d'être soulignés :

- le ministère fixe trop de priorités dans le même temps qu'il exerce insuffisamment son devoir de contrôle ;
- les rectorats, qui éprouvent des difficultés à définir leur rôle par rapport à l'enseignement primaire, devraient intervenir davantage selon un principe de subsidiarité ;
- les inspections académiques ne se sont pas dotées des outils de suivi de la rénovation qui leur permettraient de procéder aux régulations nécessaires.

Les sciences et la technologie sont enseignées dans toutes les classes mais seuls 15 % des maîtres pratiquent une pédagogie conforme aux spécifications du plan de rénovation : la généralisation est donc loin d'être acquise. Ce constat mérite toutefois d'être nuancé. Les réalisations de qualité sont nombreuses, surtout dans les sites antérieurement engagés dans l'opération « La main à la pâte », ce qui indique, à l'évidence, que la durée et la constance représentent des données capitales.

La principale question, désormais, consiste à savoir comment les acquis repérés à tous les niveaux pourront irriguer l'ensemble du tissu scolaire. Cette diffusion est l'affaire des enseignants. Elle concerne aussi, bien sûr, l'encadrement administratif et pédagogique auquel quelques recommandations sont proposées, présentées, dans un souci de clarté, selon un ordre correspondant aux trois niveaux d'accompagnement.

Recommandations à l'attention de l'administration centrale

Les conclusions de l'étude montrent que la cohérence d'ensemble d'une politique éducative n'est pas forcément perçue par les différents acteurs chargés de la mettre en œuvre. Cette politique est trop souvent interprétée comme la somme de différents éléments distincts dont la lecture se traduit par un sentiment de devoir faire face à un nombre excessif de priorités. La durée et la constance constituant, en matière d'enseignement, des données majeures, il faudra, chaque année, réactiver le dispositif et il serait préférable d'attendre sa généralisation au cycle 3 avant d'amorcer une nouvelle procédure pour le cycle 2.

En ce qui concerne le suivi des opérations par la DESCO, il conviendrait de créer les indicateurs permettant de mesurer l'état d'avancement des

opérations pour connaître, dans le temps et dans l'espace, le nombre d'écoles pouvant être considérées comme entrées en rénovation. Ce suivi quantitatif présenterait, de plus, l'avantage d'un effet d'entraînement au niveau des départements et des académies.

L'équipement matériel des écoles a une fonction essentielle. Il est donc souhaitable, durant quelques années au moins, de déléguer aux départements des crédits spécifiques. La globalisation des crédits pédagogiques correspond peut-être à une nécessité et présente probablement des avantages en termes de pilotage mais il serait certainement utile de préciser aux inspecteurs d'académie, à titre indicatif, la part des crédits devant logiquement revenir à l'achat de matériel pour l'enseignement des sciences et de la technologie.

Il serait difficile, enfin, de passer sous silence un point capital qui, au demeurant, dépasse largement le sujet traité dans cette étude. L'enquête sur laquelle elle repose a confirmé que trop d'enseignants ont tendance à perdre de vue que le fonctionnement du système d'éducation traduit la volonté de la Nation, démocratiquement exprimée. Il n'est pas acceptable que certains maîtres s'arrogent le droit de distinguer, au sein des contenus de l'enseignement obligatoire et parmi les instructions relatives à cet enseignement, ce qui serait réellement obligatoire de ce qui pourrait être considéré comme facultatif. De par sa polyvalence, le métier de professeur des écoles présente, certes, une spécificité dont il faut tenir compte. Mais le principe de la liberté pédagogique du maître dans sa classe n'empêche pas que soient fermement appelées les contraintes qui s'imposent à tous.

Recommandations à l'attention des autorités académiques

L'enseignement du premier degré dispose d'une histoire et d'une culture très fortement ancrées sur le niveau départemental. Dans ces conditions, l'accompagnement académique n'a de sens que s'il s'inscrit dans un principe de subsidiarité. En d'autres termes, quelles sont les dispositions et mesures que le recteur peut arrêter plus efficacement ou plus facilement que l'inspecteur d'académie ?

En premier lieu, il paraît nécessaire de mobiliser les IUFM, tant au niveau de la formation initiale (les professeurs des écoles sortants jouent souvent un rôle déterminant dans la dissémination de pratiques pédagogiques innovantes) qu'à celui de la formation continue. Il est capital que les professeurs d'IUFM tiennent un discours cohérent avec celui que tiennent les IEN et les conseillers pédagogiques. À ce titre, des formations concrètes, adaptées aux besoins réels et pratiques des enseignants, sont à privilégier.

En second lieu, le niveau académique peut être impliqué dans la mise en œuvre d'une formation continue mobilisant des spécialistes des disciplines concernées. Dans la mesure où la formation des maîtres est quantitativement insuffisante pour tendre vers une généralisation, il faut envisager une campagne d'information dont les effets se démultiplieraient. Les spécialistes

disciplinaires (IA-IPR, professeurs d'IUFM, professeurs du second degré, membres de la communauté scientifique) pourraient, à partir de quelques thèmes centraux des programmes de l'école primaire, à l'aide d'un matériel de base et des « fiches connaissances » accompagnant les programmes, présenter aux IEN et aux conseillers pédagogiques quelques séquences types que ces derniers exposeraient ensuite, à leur tour, aux enseignants de leur circonscription.

Enfin, la conception et la réalisation du cahier de sciences et de technologie pourraient être conduites au niveau académique.

Recommandations à l'attention des autorités départementales

S'agissant de la rénovation des enseignements scientifiques et technologiques à l'école, les données quantitatives fiables font trop souvent défaut. La première priorité devrait donc consister à établir un tableau de pilotage à renseigner régulièrement, de façon à suivre l'évolution de la situation et faisant apparaître le nombre de classes pouvant être considérées comme appliquant la rénovation.

La seconde priorité relève de la mise en œuvre des dispositions qui, à ce niveau, paraissent le plus à même d'entraîner des effets dans les classes, selon le schéma classique des leviers d'action dans le premier degré : inspection, formation, animation.

Les inspecteurs doivent s'attacher à observer plus fréquemment des séances de sciences et de technologie. En fonction du moment de la visite d'évaluation et de l'emploi du temps de la classe, cela n'est pas toujours possible mais il faudrait alors, systématiquement, en relation avec ce qui aura été analysé dans les cahiers des élèves et les préparations du maître, mentionner dans le rapport d'inspection un constat, une appréciation et des conseils relatifs à cet enseignement.

La formation continue doit impérativement accorder une place plus importante au plan de rénovation. Les contraintes pesant sur la formation ont été notées : elles indiquent les limites de l'exercice. Néanmoins, ce plan de rénovation, priorité nationale, doit et peut être traduit comme telle dans les plans de formation continue, sans entamer pour autant l'autonomie dont jouissent les départements en ce domaine.

Pour ce qui est de l'information pédagogique qui, elle, peut toucher un large public, deux vecteurs de communication sont à privilégier : l'animation en circonscription et la mise en ligne de documentation et de renseignements pratiques. Les IEN pourraient se voir confier la charge d'établir une programmation d'animations leur permettant de retransmettre à tous les maîtres du cycle 3 ce qui aura été élaboré en collaboration avec les spécialistes des disciplines scientifiques et technologiques. La mise en ligne, sur le site de l'inspection académique, des différents supports mis à disposition des écoles (matériel scientifique, documentation, possibilités d'intervention

des animateurs en sciences, etc.) permettrait la constitution progressive d'un véritable réseau d'aide et d'accompagnement.

Enfin, dans le cadre de leurs possibilités budgétaires, les inspecteurs d'académie ne peuvent qu'être encouragés à développer le réseau des maîtres ressources en sciences.

Suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

Les observations réalisées dans le cadre de cette mission de suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ont été menées dans une phase encore transitoire. En effet, cet enseignement n'était pas encore obligatoire en 2001-2002, les programmes n'étant pas encore entrés en application. Par ailleurs, l'aide mise en place au niveau national n'est pas encore aboutie ou connue et *a fortiori* utilisée. Cette aide a pourtant d'ores et déjà pris de nombreuses formes : ouverture du site Prim'langues, mise en ligne d'outils pédagogiques destinés à aider les enseignants et les intervenants dans leur recherche et leur sélection de matériel adapté, élaboration d'outils pour l'évaluation diagnostique des élèves et information systématique des familles.

Dans ces conditions, la mission s'est gardée de porter un jugement définitif sur la qualité de cet enseignement des langues vivantes dans le premier degré, d'autant plus qu'il s'agit d'une discipline nouvelle à l'école et que plusieurs années seront nécessaires avant que les résultats soient significatifs. L'objectif de l'étude, qui complète un autre rapport de l'inspection générale publié en février 2001 (*L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*) et en confirme les conclusions, notamment en ce qui concerne les horaires et les équipements, a donc plutôt consisté à repérer et à analyser les conditions de réussite permettant à un enseignement généralisé des langues à l'école primaire de devenir le plus efficace possible.

Constat général : des progrès encore infimes

La méthode de travail

L'enquête a porté sur dix départements, sélectionnés dans dix académies différentes : Alpes-Maritimes (Nice), Deux-Sèvres (Poitiers), Eure (Rouen), Gironde (Bordeaux), Hautes-Pyrénées (Toulouse), Moselle (Nancy-Metz), Nord (Lille), Rhône (Lyon), Yvelines (Versailles) et Paris.

Dans chacun de ces dix départements, des équipes constituées d'un inspecteur général du groupe de l'enseignement primaire et d'un inspecteur

général du groupe des langues vivantes se sont entretenu avec les instances académiques et départementales. Dans un second temps, des équipes d'observateurs composées d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs des corps territoriaux (inspecteurs de l'éducation nationale et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux) se sont rendues non seulement dans des écoles pour y observer des classes, essentiellement de cycle 3, mais également dans les collèges qui accueillent en sixième les élèves des écoles visitées, afin d'apprécier le suivi de l'apprentissage.

Les grandes questions demeurent entières

Il ressort des observations de la mission de suivi que les conclusions du rapport de l'inspection générale de février 2001 restent entièrement valables, les progrès accomplis étant infimes.

■ *Des insuffisances dans les domaines didactique et pédagogique*

Les carences déjà identifiées demeurent : les progressions sont rarement rigoureuses, les activités souvent juxtaposées, l'évaluation et le recours à l'écrit insuffisants et les compétences orales peu développées. Ces déficits sont encore accrus par l'absence d'ouverture internationale des écoles et par le fait que les maîtres n'exploitent pas leur polyvalence pour mieux intégrer les langues à leur enseignement quotidien.

■ *Quelques enseignements réussis et les questions qui en découlent*

Il existe pourtant des classes dans lesquelles la langue étrangère est abondamment utilisée. Elles sont sous la responsabilité de bons pédagogues qui, spécialistes ou non de l'enseignement des langues, sont conscients de la nécessité d'introduire et de faire pratiquer la langue dans des situations communicatives en insistant toujours sur la qualité phonologique des modèles et des énoncés produits.

Ces enseignements réussis, quoique encore trop rares, prouvent la forte implication d'un nombre non négligeable de maîtres dans cet enseignement. Initiés à la didactique des langues en formation continue ou par goût personnel, ils ont su tirer parti de l'enthousiasme des élèves face à cette nouvelle matière et de l'espace de liberté qu'elle leur offrait, pour donner libre cours à leur créativité tout en appliquant à l'enseignement des langues des techniques pédagogiques rigoureuses auxquelles ils sont rompus.

Les pratiques de ces quelques excellents pédagogues, décrites et analysées par les rapporteurs, permettent de tirer des leçons sur ce que devrait être un enseignement des langues efficace et généralisé et de répondre aux principales questions qui préoccupent enseignants et intervenants divers : comment entraîne-t-on les élèves à mieux comprendre et à s'exprimer oralement ? comment construit-on des activités communicatives ? quelle doit être la place du lexique dans l'apprentissage d'une langue ? la priorité donnée à l'oral signifie-t-elle que le recours à l'écrit est à proscrire ? les leçons doivent-elles se dérouler entièrement en langue étrangère ? un support culturel

s'exploite-il de la même façon qu'un support didactisé ? est-il possible de concilier réflexion grammaticale et entraînement à la communication ? comment mettre en place un échange ? comment un maître, lorsqu'il ne parle pas la langue enseignée, peut-il aider l'intervenant extérieur ?

■ *Le suivi au collège : un domaine dans lequel on progresse peu*

Lorsque les élèves arrivent en sixième, l'hétérogénéité des connaissances est grande et ses causes sont multiples : cursus plus ou moins longs, changements de langue à l'entrée en sixième, multiplicité des écoles de recrutement et donc grande différence des acquis et des méthodes utilisées. Ces connaissances très diverses compliquent considérablement la tâche des professeurs qui ont, de surcroît, des difficultés à mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans des classes aux effectifs souvent chargés.

Pour prendre en compte cette hétérogénéité et essayer de la réduire, la réflexion didactique et le savoir-faire pédagogique du professeur de sixième ne suffisent pas. C'est toute une équipe éducative qui doit se mobiliser et les principaux de collège ont un rôle déterminant à jouer, en collaboration avec les inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré chargés des circonscriptions correspondant à la zone de recrutement de leurs établissements. Un travail en commun des professeurs des écoles et des intervenants avec les professeurs du collège d'accueil lors de la transmission des résultats d'une évaluation pratiquée en fin de CM2 pourrait constituer un moment fort d'une concertation indispensable et faciliter une meilleure compréhension des méthodes, des objectifs et des difficultés des deux ordres d'enseignement.

Plusieurs facteurs sont donc indispensables pour garantir un suivi de qualité : mise en place d'une évaluation digne de ce nom, exploitation systématique et concertée de documents de liaison détaillés, collaboration accrue entre maîtres du premier degré et professeurs du second degré. L'entrée en application des programmes du cycle 3 devrait par ailleurs clarifier les objectifs. Encore faudrait-il également disposer, d'une part, de programmes de collège qui définiraient clairement les niveaux de compétence à atteindre (en prenant appui, par exemple, sur le cadre européen commun de référence) et, d'autre part, de manuels qui intégreraient un début d'apprentissage avancé en langue. Ainsi les acquis de l'école primaire seraient-ils enfin mieux pris en compte.

■ *Le problème de la formation des maîtres*

Définir des contenus de formation dans les domaines didactique et pédagogique n'est pas chose aisée tant les catégories de personnes qui enseignent les langues à l'école sont diverses. Il n'en demeure pas moins que, à supposer que la compétence en langue ait été acquise et vérifiée, même si les modalités et les contenus peuvent sensiblement varier selon les publics, un certain nombre de domaines doivent être abordés en formation si l'on ne veut pas que l'enseignement des langues se résume à l'application de « recettes » ou

soit assujetti à un quelconque manuel. C'est ainsi que, dans la dernière partie de leur rapport, les évaluateurs abordent une fois de plus la question des besoins et des priorités en matière de formation des maîtres et des intervenants.

Spécificités de l'enseignement des langues à l'école : des atouts à préserver

L'attrait de la découverte

Héritant des principes qui prévalurent lors de l'introduction d'une initiation aux langues vivantes dans le premier degré, l'enseignement des langues à l'école reste un enseignement ludique, informel, dégagé des contraintes obsessionnelles de correction grammaticale. S'il est indéniablement nécessaire, désormais, de mieux le structurer, il faudra néanmoins préserver ses atouts : le goût et le plaisir d'apprendre, données considérées comme secondaires, voire absentes dans l'enseignement des langues au collège (sans doute parce qu'ils ne sont pas mentionnés dans les textes officiels).

L'attrait de la découverte génère une motivation importante chez les jeunes débutants, préalable indispensable à un apprentissage réussi. Au cours de leurs visites dans les classes, les observateurs n'ont jamais relevé la moindre lassitude ni le moindre sentiment d'ennui chez les élèves. Même les plus timides se risquent à prononcer quelques mots en langue étrangère. Il convient cependant de s'interroger sur la source de cette motivation et ne pas l'attribuer uniquement à la découverte d'une langue étrangère. D'autres facteurs comme la structuration de l'espace, l'utilisation d'accessoires, le recours à des tâches motivantes et variées qui sollicitent l'élève activement et l'absence de sanction concourent à l'entretenir. Des changements de comportement peuvent être en effet observés lorsqu'on passe à des activités beaucoup plus fastidieuses de répétition ou de reproduction à l'identique.

Le plaisir de faire lié à la joie de dire

Ce plaisir est évident même chez les élèves les plus faibles, qui participent plus volontiers pendant la séance de langue que lors d'autres séances. Cette forte motivation que l'on constate presque partout, bien qu'elle ne garantisse pas l'efficacité de l'apprentissage, est toutefois une condition indispensable à sa mise en place. Si le plaisir de participer peut s'expliquer par l'absence d'une évaluation qui viendrait sanctionner les erreurs commises, il faut en tirer parti pour développer l'expression orale et mettre en place une évaluation qui ne se focalisera pas sur les lacunes des élèves mais prendra en compte ce qu'ils savent faire.

Cette attitude favorable à l'apprentissage des langues apparaît dans la bonne volonté dont les élèves font preuve pour assumer des identités, jouer des rôles ou accomplir des tâches qui ne correspondent pas nécessairement à

leur maturité. Il n'est en effet pas exceptionnel de voir des enfants de CM1 écouter attentivement une histoire plutôt puérile ou habiller un ours en peluche en suivant les directives du maître. La mise en scène de la langue rend plus crédibles les situations d'apprentissage. On pourrait d'ailleurs prendre appui sur cette forte motivation et sur cet enthousiasme pour redonner sa place à l'apprentissage par cœur de textes.

La structuration et l'utilisation de l'espace

Elles contribuent à créer une ambiance favorable et une attitude détendue et active chez les élèves. En effet, il n'est pas rare d'entrer dans des classes où un espace a été aménagé pour leur permettre de s'asseoir par terre, de bouger, de jouer des saynètes, de mimer, etc. Cette configuration des lieux, qui contribue grandement à casser la relation de collectif frontal maître-élèves, pourrait d'ailleurs être plus souvent mise à profit pour organiser des activités communicatives.

Des activités ludiques et concrètes

L'utilisation de matériel et d'accessoires divers (marionnettes, objets, peluches, masques, jeux de société, etc.) collabore grandement à donner vie à la langue et à théâtraliser les échanges, la médiation d'un costume, d'un personnage levant mainte inhibition.

Des tâches ludiques bien conçues et choisies en fonction de leur rentabilité linguistique permettent aux élèves de pratiquer une langue fortement contextualisée de la façon la plus naturelle qui soit dans un cadre scolaire et de produire des énoncés de plus en plus complexes. Même si l'articulation de ces tâches entre elles et leur inscription dans une progression restent à améliorer, elles constituent une spécificité forte et intéressante de l'enseignement des langues à l'école. Les réalisations concrètes (cartes de vœux, objets divers) effectuées en prolongement de la séance de langue viennent parfois renforcer l'authenticité des activités proposées.

Les chansons et les comptines que l'on apprend par cœur, les histoires que l'on écoute favorisent le développement de la mémoire et les apports culturels qu'elles introduisent sont assimilés sans peine. Ce type de textes, assez souvent utilisés comme supports d'apprentissage, contribue à créer une atmosphère détendue dont pourrait davantage bénéficier l'apprentissage de la compréhension.

Conviction du maître et motivation des élèves

Des maîtres détendus, qui n'ont pas l'obsession de la correction de la langue, proposent des activités centrées sur la communication. On constate, d'ailleurs, une très grande corrélation entre la conviction du maître et la motivation des élèves. Même s'il faudra rééquilibrer la part d'exercices contraignants et d'activités plus libres, la patience, la conviction et les encouragements prodigués sont à l'évidence des facteurs de réussite. Les ensei-

gnants ont dans leur grande majorité le souci de choisir des activités proches des préoccupations des enfants de cet âge.

Lorsque la langue est enseignée par le maître de la classe, les rapports sont plus étroits. Au contraire, lorsque l'intervenant est étranger au groupe (maître d'une autre classe, assistant, intervenant extérieur ou professeur du second degré), la relation est parfois plus difficile et on met plus de temps pour mettre en place les activités qui n'ont pas toujours été choisies en fonction des possibilités des élèves.

Les leçons transférables de quelques bonnes pratiques observées

Dans la deuxième partie de leur rapport, les évaluateurs ont pris le parti de présenter et d'analyser des exemples de bonnes pratiques observées, ici ou là, dans l'enseignement de l'arabe, l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le portugais ou le russe. Les leçons qu'ils en tirent pourraient en effet réorienter un travail qui, ailleurs, leur a souvent paru moins abouti. Même lorsqu'elles sont étroitement liées au contexte et au talent du maître, ces expériences contiennent des éléments transférables et parfaitement généralisables.

L'entraînement à l'expression orale

C'est la deuxième année d'apprentissage pour ces élèves de cours moyen deuxième année avec qui l'institutrice d'une autre classe travaille deux fois par semaine. La séance se situe au début du mois de novembre. L'écoute d'un court enregistrement au cours duquel les élèves doivent repérer les intentions d'un personnage est destinée à réactiver les verbes d'action et les structures indispensables à l'activité d'expression qui va suivre, la classe étant alors séparée en deux groupes : les uns doivent expliquer ce qu'un personnage a l'intention de faire afin que leurs camarades puissent sélectionner les objets dont il aura besoin. Certains élèves doivent enfin choisir un cadeau d'anniversaire pour un jeune garçon, avec l'aide de leurs camarades qui connaissent ses goûts. Dans cette phase, les énoncés deviennent plus complexes. L'enseignante relance l'expression par des *stimuli* divers (geste, dessin, mot inscrit au tableau), fait la part entre correction phonologique et sens du message que les élèves essaient de transmettre, encourage les plus timides, fait répéter les énoncés satisfaisants et les note au tableau.

Cet exemple de construction d'une compétence langagière permet de dégager quelques principes sur la conception d'activités communicatives, et de mieux comprendre ce qu'est l'activité en classe de langue. Il met également en évidence certains gestes pédagogiques dont la maîtrise est indispensable.

Concevoir des activités communicatives requiert l'utilisation de contextes clairs et authentiques qui permettront au maître d'introduire les nouveautés (structures, fonctions) de façon univoque, sans trop intervenir, et aux élèves d'utiliser la langue le plus naturellement possible dans des situations qui font sens. Si ces conditions ne sont pas respectées, les structures seront introduites et pratiquées de façon artificielle. En revanche, quand la situation de communication est bien choisie, elle offre des contextes d'expression naturels qui donnent aux élèves l'occasion de s'exprimer de façon beaucoup plus abondante.

L'activité en classe de langue ne doit pas être confondue avec agitation. Quand on fait référence à l'activité de l'élève, c'est bien sûr d'activité cognitive dont il est question. Rendre l'élève actif, c'est donc lui permettre de mettre en œuvre des stratégies cognitives indispensables à sa future autonomie de linguiste. Un élève qui écoute un texte, effectue différents repérages, isole ce qu'il connaît, infère le sens de mots inconnus, l'associe à des images, est un élève actif bien que silencieux. Un non spécialiste qui observe une séance de langue a souvent une impression favorable parce que « les élèves ont été actifs ». Certes ils ont bougé, mimé, colorié, dessiné, chanté tous en chœur mais qu'ont-ils produit ? Cette question constitue un bon paramètre pour l'observation car il est toujours intéressant d'évaluer ce que les élèves sont capables de dire à la fin d'une séance et ceci indépendamment de tous les mouvements qu'ils ont effectués.

La préconisation selon laquelle il faudrait proposer aux élèves des activités variées afin d'éviter de les ennuyer est souvent mal interprétée et se traduit par une multiplication exagérée de tâches qui aboutit à l'effet inverse de celui escompté, à savoir des élèves qui ne comprennent plus pourquoi ils font les choses. Ainsi, il n'est pas rare d'observer des leçons au cours desquelles les élèves sont confrontés à sept ou huit tâches différentes qui ne sont que très exceptionnellement articulées en démarche. Dans la séance présentée ci-dessus, les observateurs ont noté que les tâches étaient peu nombreuses (tâche de compréhension, travail en binômes puis en groupes), qu'elles avaient toutes un objectif précis, qu'elles étaient articulées entre elles (réactivation des acquis en compréhension puis en production, complexification des énoncés dans une prise de parole plus personnelle) et évitaient ainsi l'écueil de la juxtaposition et de l'émiettement préjudiciables à la construction de savoir-faire.

La mise en place et la gestion d'un travail en binômes ou en groupe n'est pas chose aisée pour des non-spécialistes. Elle nécessite disponibilité linguistique, conscience claire des obstacles, équilibre entre introduction d'éléments et production des élèves, entre autonomie et guidage. Si, à l'école, on varie comme il se doit les formes de travail, il ne faut pas perdre de vue que les travaux de groupe doivent faciliter la communication et se distinguer clairement d'activités que l'on pourrait très bien mener en classe entière. Ils doivent être contrôlés et organisés, sans agitation ni bruit excessifs.

L'apprentissage de la compréhension de l'oral

Les deux exemples choisis par les observateurs montrent comment l'écoute d'une histoire et l'exploitation d'une chanson, activités très fréquentes dans l'enseignement des langues à l'école, peuvent donner lieu à un bon entraînement à la compréhension de l'oral.

■ *La compréhension d'une histoire*

L'étude du support oral a été précédée d'un travail préparatoire à partir d'images et de textes. Pour mettre les élèves en confiance, l'institutrice a introduit de courtes histoires issues d'un même album pour présenter les personnages qui apparaissent dans l'histoire enregistrée. L'exercice d'écoute proprement dit est précédé d'une phase d'expression orale au cours de laquelle les élèves s'expriment au sujet des images qu'ils devront remettre dans l'ordre. Tour à tour, ils décrivent, réagissent, demandent la signification d'un mot, posent des questions sur ce qu'ils aimeraient savoir, se préparant ainsi efficacement à une écoute active. Les tâches successives de compréhension sont orientées par des consignes brèves et précises données en langue étrangère. Elle sont exécutées grâce à des écoutes fragmentées qui permettent aux élèves de confronter leurs hypothèses au contenu de l'enregistrement. Ces corrections constituent une occasion supplémentaire pour eux de s'exprimer de façon spontanée puisqu'elles se font oralement en langue étrangère. Le repérage des éléments porteurs de sens (lieux et personnages, relations entre ces personnages, ce qu'ils font, etc.) est progressivement complété et se conclut par une reformulation des grands traits de l'histoire, reformulation facilitée par les notes que le professeur a consignées au tableau au fur et à mesure de la séance.

Cet entraînement très réussi à la compréhension de l'oral montre combien le travail préparatoire sur des thèmes ou supports parallèles est utile. Il met en évidence l'importance de la phase d'anticipation qui permet aux élèves de formuler des attentes sous forme de questions et d'émettre des hypothèses que l'écoute viendra confirmer ou infirmer. Il souligne la nécessité de proposer plusieurs écoutes ciblées dont on rend compte au fur et à mesure, de coupler travail de compréhension et d'expression, d'amener peu à peu les élèves à repérer les éléments porteurs de sens pour en faire la synthèse. L'utilisation du magnétophone est ici exemplaire : écoutes successives morcelées ou en continu, retours fréquents sur la bande sonore pour aider les élèves à comprendre et les amener à corriger leurs erreurs. Si ce précieux auxiliaire est généralement utilisé en continu pour faire écouter une chanson ou un minidialogue, très peu de maîtres et d'intervenants savent segmenter une écoute, revenir en arrière, faire réécouter un passage et amener ainsi peu à peu les élèves à repérer les éléments saillants qui leur permettraient de comprendre le document.

■ *L'exploitation de chansons*

Les chansons arrivent en tête des supports enregistrés présentés aux élèves. Elles sont la plupart du temps utilisées comme simple illustration sonore et plus rarement, lorsque la musique est enregistrée sans paroles, pour soutenir le groupe qui chante. Elles sont destinées à être mémorisées, même lorsque leur caractère authentique les rend difficiles.

Dans cette séance observée dans une classe de CM2, l'enseignante commence par présenter à la classe une série d'images qui illustrent les situations de la chanson. Ces images introduisent le lexique nouveau qui est répété, puis écrit au tableau et illustré. Lors d'une première écoute, les élèves repèrent les mots qu'ils connaissent tandis que l'institutrice, qui utilise un rétroprojecteur, les écrit face aux images correspondantes. Les élèves complètent ensuite un texte lacunaire qui résume la chanson. Afin qu'ils n'aient pas à écrire au cours de l'activité, l'institutrice a reproduit les paroles sur des vignettes que les élèves placent au bon endroit. La compréhension globale est ainsi assurée. On passe ensuite à un travail de discrimination auditive, les élèves devant relier les mots qui riment entre eux. Le script, recopié sur des banderoles de papier, est alors distribué au hasard aux élèves qui doivent, au cours d'une nouvelle audition fractionnée, se lever et venir coller les paroles au tableau. À la fin de l'exploitation, tous les élèves chantent en cœur et reçoivent le script en désordre pour le reconstituer chez eux, ainsi qu'une grille de mots croisés qui est destinée à leur faire réutiliser les mots de la chanson.

La reproduction, souvent approximative, en chœur, de chansons dont les paroles sont plus ou moins comprises ne saurait tenir lieu, en soi, de bain linguistique suffisant. La première leçon à tirer de la séance présentée ci-dessus est qu'une chanson peut et doit être élucidée, donnée à comprendre et exploitée, comme le serait un dialogue, par exemple. Or, l'indispensable travail de présentation et d'élucidation qui précède la phase de compréhension est le plus souvent escamoté, de même qu'est insuffisante la sélection par l'enseignant des éléments saillants à privilégier au fil d'écoutes ciblées et orientées.

L'apprentissage du lexique

La révision lexicale que ce professeur des écoles a prévue pour ses élèves de cours moyen est exigeante puisqu'elle a pour objectif de rebrasser une grande quantité de mots, efficace puisqu'elle permet de conjuguer révision grammaticale et lexicale (en rappelant systématiquement les contextes dans lesquels les éléments ont été abordés), intelligente dans la mesure où elle associe toujours le sens à la production d'énoncés, vivante et ludique parce que les élèves ont des tâches amusantes à accomplir dans une situation d'émulation. Il s'agit dans un premier temps de compléter collectivement les colonnes d'un grand tableau avec des noms d'animaux, de lieux, les paroles d'une chanson, des mots dont la prononciation ou l'orthographe ont posé problème, des verbes, des adjectifs. Le maître demande systématiquement

aux élèves de rappeler les contextes dans lesquels ces mots ont été rencontrés : couplet d'une chanson, comptine, épisode d'une histoire, etc. Par groupes de deux, les enfants doivent ensuite en temps limité, rédiger quelques phrases qu'ils viendront lire et mimer. Cette dernière activité permet la production d'énoncés de plus en plus complexes et amène les élèves à demander à leurs camarades précisions ou explications.

Ce travail exemplaire est rarissime. En effet, les enseignants et les intervenants n'ont pas souvent conscience de l'importance du développement des savoir-faire dans l'apprentissage d'une langue étrangère et privilégient les savoirs, surtout lexicaux. Or, si l'introduction de lexique n'est pas associée à l'introduction de structures, les élèves ignorent comment construire des énoncés et *a fortiori* ne savent pas les enchaîner. Il en résulte une production orale très pauvre : mots isolés en réponse aux diverses sollicitations du maître (images, gestes, questions, etc.).

Deux approches originales de l'écrit

La place insuffisante généralement réservée à l'écrit dans les cours de langue à l'école peut s'expliquer par une mauvaise interprétation des textes officiels et de ce que l'on entend par priorité à l'oral, certains enseignants allant jusqu'à considérer que le recours au code écrit dans une langue étrangère serait prématuré à l'école et, par conséquent, à proscrire.

Si le primat de l'oral signifie bien que les éléments de langue nouveaux sont, dans un premier temps, introduits et pratiqués à l'oral, il ne signifie pas pour autant qu'il faille totalement se priver de l'écrit. Sans recours à ce dernier, le rythme d'acquisition est considérablement ralenti, les maîtres devant sans cesse réactiver ce qui a été vu la fois précédente et plus ou moins oublié entre temps. Ne pouvant s'appuyer sur une trace écrite qui permettrait de fixer les acquis, d'aider le travail de la mémoire, de servir de base à quelques activités personnelles, ils tentent de bâtir sur un terrain mouvant qui se dérobe sans cesse. La révision de ce qui a été vu précédemment se fait donc en début de cours, comme il se doit, et prend un temps considérable au fur et à mesure que l'on avance dans l'année car il ne s'agit plus de revoir ce que l'on a introduit lors de la leçon précédente mais au cours de plusieurs semaines. Les débuts de leçons sont donc souvent très longs et fastidieux d'autant plus que les maîtres, bien conscients qu'ils sont de la nécessité de réactiver les acquis antérieurs, ont tendance, dans un souci d'exhaustivité, à interroger tous les élèves. L'absence d'écrit les prive également de la possibilité de donner aux élèves du travail personnel sous forme de diverses activités qui, même ludiques, permettraient la mémorisation des éléments introduits. Certains élèves qui ont plus que d'autres besoin du code écrit pour apprendre, se trouvent ainsi mis en difficulté. De plus, il y a souvent un décalage paradoxal entre un enseignement quasi exclusivement oral et les éventuelles évaluations dont il fait l'objet, ces évaluations étant, elles, toujours écrites. Enfin, une discipline qui ne s'appuie pas aussi sur l'écrit comme le

font les autres matières au cycle 3 est automatiquement dévaluée aux yeux des élèves.

Cet instituteur allemand qui réalise un échange poste pour poste avec un collègue français a décidé de présenter les structures nouvelles en associant les codes écrit et oral. Pour ce faire, il réalise de grandes banderoles sur lesquelles sont inscrites les phrases à introduire et il les colle au tableau au fur et à mesure de la présentation, de l'élucidation, de la pratique des éléments nouveaux. Afin que la confusion phonie/graphie ne vienne pas altérer les productions des élèves, il prend soin de toujours associer la forme orale, de faire abondamment répéter pour faciliter la mémorisation des sons et des rythmes. Peu à peu les élèves se substituent au maître pour actionner une marionnette, poser des questions et, à la fin de la leçon, la plupart d'entre eux ont mémorisé l'échange introduit aujourd'hui et n'ont plus besoin de regarder le tableau pour le reproduire, tandis que d'autres, rassurés par le soutien de cette trace écrite, n'hésitent pas à participer.

Pour ces enfants de CM1, qui apprennent le russe depuis un mois seulement, pas question de s'appuyer sur le code écrit puisqu'ils ne maîtrisent pas encore l'alphabet cyrillique. C'est donc un enseignement uniquement oral que dispense le professeur de lycée intervenant. Mais cela n'exclut pas l'apprentissage progressif de l'alphabet, chaque lettre étant associée à un mot modèle auquel on rattache tout mot nouveau. Grâce à de nombreuses mises en situation les sketches et chansons sont mémorisés et les réponses aux questions du professeur sont précises et rapides. Bien que le recours à l'écrit ne soit pas directement possible pour fixer et consolider les éléments introduits oralement, l'écrit est omniprésent dans la classe : de grands panneaux affichés au mur reprennent les échanges, chansons et comptines, l'alphabet et les mots modèles sont également affichés, les élèves disposent d'un classeur dans lequel ils rassemblent la trace écrite de tous les sketches appris. Ce contact, délibérément superficiel mais progressif, avec le code écrit s'avère très utile, les élèves apprenant par la suite à lire sans effort particulier.

L'utilisation du tableau

Le tableau est en général trop peu ou mal utilisé, soit parce qu'on s'interdit toute utilisation de l'écrit, soit parce qu'on ne sait pas quoi écrire ni à quel moment on doit le faire.

Ce professeur des écoles qui enseigne l'anglais par échange de services dans une classe de CM1 utilise le tableau pour structurer sa leçon, élucider le lexique nouveau, attirer l'attention du groupe sur des mots aux prononciations voisines, noter la correction d'un exercice d'écoute. Autant d'éléments qui seront effacés au fur et à mesure de leur exploitation. Parallèlement, il a préparé de grands panneaux avec les exemples d'échanges qu'il souhaite faire pratiquer. Ces derniers, après avoir été présentés sont affichés au mur et constituent ainsi une trace écrite collective et permanente utilisée comme

rappel lorsqu'il s'agit de réviser, ou de complexifier une trame minimale. Les élèves disposent parallèlement d'un cahier dans lequel ils collent ces exemples et divers éléments destinés à être mémorisés (mots nouveaux, scripts de chansons, poèmes).

Cet exemple illustre plusieurs utilisations possibles du tableau : tout d'abord comme un brouillon, pour relancer l'expression, apporter de l'aide, rectifier une prononciation défectueuse, stimuler l'expression par un dessin ou un mot. Le tableau recueille alors une trace écrite éphémère destinée à être effacée. Mais il recueille également une trace écrite de référence, élaborée peu à peu en cours de route ou rédigée dans une phase récapitulative en fin de leçon. Cet exemple est également une bonne illustration de la façon dont un maître peut gagner du temps en préparant à l'avance une partie de la trace écrite (exemples d'échanges, mots nouveaux illustrés) et en distribuant aux élèves des phrases ou des textes à coller dans leurs cahiers.

Un exemple d'activité de réflexion sur la langue

Par souci de « ne pas compliquer les choses », « de ne pas mettre les élèves en difficulté », « de ne pas leur donner l'impression que la matière est trop sérieuse », mais aussi parce qu'on espère que « les choses se mettront en place toutes seules », on néglige le plus souvent le travail de conceptualisation. Or, en milieu scolaire, dans des conditions d'exposition et de périodicité trop limitées, la réflexion sur la langue doit faciliter l'apprentissage de certains éléments que la seule pratique en contexte ne suffit pas à fixer. La présentation magistrale de règles de grammaire, qui reste heureusement l'exception, est avantageusement remplacée par des activités caractéristiques de l'enseignement des langues à l'école.

C'est ainsi que pour sensibiliser les élèves à la syntaxe, un maître a eu l'idée ingénieuse d'accrocher de grandes vignettes présentant les éléments constitutifs de la phrase (mots et ponctuation) aux T-shirts des enfants qui, devant se placer en bon ordre afin de construire des énoncés corrects, parviennent à visualiser l'ordre des mots avant de verbaliser la règle. Actifs, les élèves réfléchissent et découvrent eux-mêmes telle ou telle règle sans utiliser une métalangue importante.

Un exemple de choix de supports à visée culturelle

Le choix des supports est généralement adapté aux objectifs de l'enseignement des langues à l'école, aux modes de travail de cet ordre d'enseignement et aux intérêts des élèves. Mais, ce choix reste relativement limité quant au type de documents sélectionnés : ce sont en général des images et des chansons enregistrées, trop rarement des enregistrements vidéographiques. Lorsque la vidéo est utilisée, il s'agit essentiellement d'extraits de la collection *Sans frontière* ou d'enregistrement publiés par le secteur privé de l'édition scolaire. Les outils multimédia ont, quant à eux, peu de succès. On note par ailleurs que l'absence de matériel pédagogique adapté dans certaines lan-

gues ou, à l'inverse, dans d'autres langues, la difficulté de choisir parmi une multitude d'ouvrages disponibles font que les enseignants et les intervenants utilisent beaucoup de photocopies, au point que leurs élèves s'égarer parfois dans la multiplicité de documents, de nature et de présentation fort disparates.

Les supports sélectionnés par ce professeur des écoles sont de deux ordres : d'une part, ceux destinés à la compréhension, à l'introduction et à la pratique d'éléments linguistiques nouveaux, d'autre part, ceux destinés à la présentation et à l'approfondissement de contenus culturels. Sont ainsi différenciées progression linguistique et introduction de faits culturels, même si le professeur veille à ce que les supports à visée culturelle soient toujours l'occasion d'activités linguistiques. Ces supports (photographies, cartes du pays étranger, textes adaptés au niveau linguistique des élèves, recettes de cuisine, comptines, chansons, bandes dessinées, etc.) sont utilisés pour faire réaliser par les élèves des tâches fort diverses : jeux de recherche, mots croisés, association de photographies et de légendes, remise en ordre de vignettes, remplissage de bulles, etc. Ces activités autour de faits culturels sont courtes, ciblées, principalement orientées vers la compréhension écrite et orale. Elles alternent avec des activités d'acquisition de la langue. Cette enseignante évite ainsi l'écueil qui consiste à utiliser, pour faire pratiquer la langue orale, des supports qui ne s'y prêtent pas toujours mais elle exploite toutes les occasions de réactiver dans les leçons les éléments culturels présentés. Elle évite également l'écueil que présentent les entrées thématiques strictement culturelles ou strictement lexicales. En effet, la juxtaposition (par exemple) d'une séquence sur Halloween, d'une séquence sur Noël, d'une autre sur la Saint-Valentin, et d'une dernière sur Pâques, même si elle permet d'aborder des notions, fonctions et structures variées, ne détermine pas *a priori* une organisation rigoureuse des contenus linguistiques du programme. L'autre entrée thématique qui, elle, procède par champs lexicaux (les animaux, la nourriture, les parties du corps, etc.) présente le risque de laisser l'apprentissage du vocabulaire prendre le pas sur la progression grammaticale. Certes, lors de ces études de champs lexicaux, on aborde également des structures mais on les rencontre au hasard des possibilités offertes par tel ou tel support, tel ou tel domaine et non en fonction d'un niveau de difficulté ou de priorités linguistiques.

Un exemple d'activité d'éveil en langue étrangère

En concertation avec l'institutrice, cette assistante anglophone a préparé pour aujourd'hui une leçon d'éducation au goût en relation avec le programme de sciences. Les élèves vont goûter divers produits anglais et les classer en aliments sucrés, salés, doux ou amers. Cette activité est l'occasion pour l'assistante de réactiver les structures permettant d'exprimer le goût, la préférence, de dire que l'on aime ou que l'on n'aime pas quelque chose et de demander aux élèves de justifier leurs choix. Cette activité langagière

s'accompagne d'informations d'ordre culturel (recettes, traditions) présentées par le biais de courts textes illustrés et de chansons.

La collaboration entre le linguiste intervenant extérieur ou assistant et le maître est ici particulièrement réussie. Même s'il n'est pas facile pour un maître d'être relégué au second plan par un « étranger » à la classe et s'il ne se sent pas à l'aise parce qu'il ne maîtrise pas la langue enseignée, il peut trouver sa place dans la séance de langue en aidant l'intervenant à mettre en place les activités, en orchestrant les répétitions, en supervisant un travail de groupe, en demandant des explications s'il a le sentiment qu'une consigne a été mal comprise. Surtout, il peut orienter le choix des activités afin qu'elles soient liées à celles proposées pendant le reste de la semaine. Entre les séances de langue, le maître peut faire réécouter les enregistrements ou relire les textes présentés en classe de langue, veiller à ce que le travail donné soit fait. Ce type d'attitude active et positive a des répercussions importantes sur la perception qu'ont les élèves de cette nouvelle matière et sur leur motivation.

Un exemple d'ouverture internationale

L'ouverture internationale est l'occasion de faire vivre la langue étrangère en faisant prendre conscience aux jeunes élèves qu'elle est réellement utilisée et qu'elle peut leur servir à entrer en contact avec d'autres enfants originaires d'un pays étranger. Elle contribue à mettre en place un projet qui donne du sens aux apprentissages et qui leur donne une finalité.

L'attitude des élèves vis-à-vis de cet apprentissage s'en trouve immédiatement modifiée, ne serait-ce que parce que le matériel utilisé en classe fait automatiquement une part plus large aux documents authentiques, utilisés de façon concrète et communicative : on consulte un horaire de train pour organiser une excursion, on étudie un dépliant pour préparer une visite, on déchiffre un plan pour repérer les lieux que l'on va visiter ou au sujet desquels on souhaite interroger la classe étrangère, on lit une lettre adressée par les correspondants pour découvrir leur ville ou village et leur mode de vie, etc. La majeure partie de la progression linguistique peut être organisée autour de l'échange : se présenter, faire connaissance, parler de sa famille et de ses goûts, décrire son environnement, raconter ses coutumes sont autant de fonctions qu'il devient naturel de mettre en œuvre.

Or, force est de constater que, malgré l'action parfois décisive des délégations académiques aux relations internationales et à la coopération (DARIC), l'ouverture internationale des écoles est encore insuffisante. Les échanges d'élèves restent exceptionnels et les échanges internationaux entre enseignants très peu répandus. La demande pour des appariements est pourtant très forte chez les maîtres et les directeurs d'école français mais les partenaires étrangers sont rares. La difficulté à trouver des partenaires, le manque de stabilité du corps enseignant dans certaines écoles de ZEP ou d'application, le manque d'accessibilité du matériel informatique pour pratiquer une correspondance *via* la messagerie électronique sont des obstacles

fréquemment invoqués mais on perçoit derrière leur énumération une conception « lourde » de l'ouverture internationale, dont la seule modalité envisagée serait les visites d'élèves et les échanges d'enseignants, sur des durées relativement longues. Une option plus modeste peut être privilégiée dans un premier temps. Pour développer ce volet essentiel de l'enseignement des langues à l'école, il conviendra sans doute d'inclure une formation à l'international dans la formation initiale des professeurs des écoles et de donner en formation continue des exemples de ce que peut être le dialogue avec l'étranger.

Officialisé par un appariement, un échange existe depuis plusieurs années entre une école primaire des Hautes Pyrénées et une école primaire aragonaise. Il concerne les classes du cours moyen que l'on a pris l'habitude de faire se rencontrer chaque année en mai et en juin. Jusqu'à présent, proximité frontalière le permettant, les rencontres n'ont duré qu'une journée mais le programme est de ce fait très dense et la préparation de cette journée est, chaque année, longue et intense : échanges de lettres individuelles et collectives, appels téléphoniques, courriers électroniques. Le contrat de travail et de préparation est fixé entre maîtres français et aragonais en début d'année. Il peut s'articuler autour des légendes locales et conduire à l'écriture d'un scénario et à la réalisation d'une cassette vidéo. En 2002, il concerne les jeux traditionnels français et espagnols d'autrefois. Recherche documentaire sur ces jeux, apprentissage lexical et rédaction de règles en langue étrangère avec échanges *via* internet pour solliciter l'aide des correspondants précédent la rencontre au cours de laquelle les divers jeux auxquels les enfants peuvent participer sont présentés par les élèves à leurs correspondants étrangers, dans la langue de ces derniers. Il est également prévu que les enfants chantent tous ensemble en français et en espagnol : parmi les activités régulièrement inscrites au programme de cette journée d'échange transfrontalier les chants et les danses traditionnels de l'une et de l'autre région figurent en effet en bonne place. Même si cet échange entre élèves peut paraître modeste dans la mesure où il se concrétise dans l'espace d'une seule journée, son intérêt majeur réside dans sa préparation dans le temps et dans le but qu'il donne à la découverte et à l'apprentissage de la langue du voisin. De plus, il est fréquent que des liens se créent entre les deux groupes et que, pendant les vacances, les correspondants se retrouvent à l'occasion d'un séjour avec leurs parents.

Les évolutions souhaitables et urgentes

Développer l'expression orale

La tendance dégagée lors des observations réalisées en 2000-2001 se confirme : l'aptitude des élèves à produire autre chose que des mots isolés ou des formules apprises par cœur est insuffisamment exploitée. Les activités de répétition et de reproduction continuent à prévaloir, alors que la répéti-

tion prive l'élève du désir légitime de réagir, donc de communiquer. Même si reproduire constitue une étape indispensable en début d'apprentissage, préalable au développement d'une expression plus personnelle, il n'en demeure pas moins qu'une expression plus libre se prépare méthodiquement et que le dosage entre pratique mimétique et guidée et communication spontanée doit être équilibré.

Si l'on analyse les productions des élèves, l'on constate qu'ils savent dans l'ensemble reproduire des éléments isolés (sons, mots) ou combinés (phrases, comptines, chansons) en respectant les aspects phonologiques mais sont beaucoup moins nombreux à produire des messages spontanés, appropriés et linguistiquement simples pour réagir à une sollicitation visuelle ou auditive (image, bruit, dialogue tronqué). S'ils répondent en général correctement à des questions, ils ne peuvent le faire que dans un contexte connu, pas dans celui d'une conversation brève.

La qualité phonologique des courts énoncés produits mesurée sur une échelle de 1 à 5 se situe en moyenne au niveau 2. On a noté que la prononciation des élèves n'est pas nécessairement meilleure lorsque l'intervenant est un locuteur natif. La simple exposition à un modèle exemplaire n'est pas une garantie automatique de résultat : encore faut-il savoir analyser les difficultés des élèves et faire la genèse de leurs erreurs ; encore faut-il connaître les techniques spécifiques de rectification de la phonologie, techniques dont la maîtrise s'acquiert au pris d'une formation.

Les activités de pratique de la langue ne sont pas les seules occasions où les élèves peuvent s'exprimer en classe. On oublie trop souvent d'exploiter les moments ritualisés de la classe (les salutations, le temps qu'il fait, ce que l'on a fait la veille, l'appel, etc.), tout comme on peut oublier, en début de séance, de proposer des tâches qui permettent de vérifier les acquis. Ces tâches sont d'autant plus riches qu'elles s'appuient sur un travail fait à la maison : activités ludiques de mémorisation, de reproduction, d'association, de remise en ordre, etc. Il faudrait aussi systématiquement tirer profit de la correction d'un exercice de compréhension pour entraîner les élèves à rendre compte de façon spontanée des repérages qu'ils effectuent. En effet, la compréhension est trop rarement couplée avec l'expression et les tâches d'écoute, isolées en tant que telles, ne débouchent pas suffisamment sur une sollicitation des élèves à s'exprimer (pour rendre compte de ce qu'ils ont entendu, le justifier, le confronter à ce que leurs camarades ont retenu, etc.).

Un rappel, évident, s'impose : plus l'enseignant sait rester silencieux, plus les élèves ont l'occasion de s'exprimer. Les maîtres et intervenants divers ne savent pas toujours s'effacer pour déléguer la parole à la classe. Il suffirait pourtant parfois de peu de choses pour augmenter le temps de parole des élèves : interrompre une série de questions pour leur demander de prendre la place du maître, exploiter le principe du jeu de devinettes pour susciter les interrogations, les solliciter par des images ou des sons, exiger des phrases complètes quand la situation l'impose.

Pour finir, les évaluateurs signalent que la correction des erreurs faites à l'oral est rarement satisfaisante, aussi bien chez les locuteurs natifs que chez les francophones non spécialistes qui ignorent les techniques en ce domaine : autocorrection, intercorrection (correction par les pairs), correction par le maître, répétitions de la forme correcte, gestuelle pour mettre en évidence un schéma intonatif, discrimination fine de sons voisins, oppositions, etc. Lorsqu'ils corrigent, les maîtres s'attachent, en général, plus à la qualité des sons (tel ou tel phonème) qu'aux problèmes de schéma intonatif ou de prosodie.

Assurer le suivi de l'enseignement des langues vivantes entre l'école et le collège

Une des clés de la réussite de la généralisation de l'enseignement des langues à l'école est sans aucun doute la qualité du suivi entre premier et second degrés, condition indispensable pour garantir la prise en compte des acquis de l'école et donner aux élèves les moyens de progresser plus vite et mieux.

La gestion de l'hétérogénéité vient en premier lieu. La généralisation en CM2 étant en principe effective depuis la rentrée 2000, on s'attendrait à trouver de plus en plus de classes de sixième composées d'élèves qui ont tous reçu un enseignement de langue à l'école. Or, on est surpris par l'hétérogénéité de la plupart des groupes. Les changements de langue à l'entrée en sixième restent fréquents pour diverses raisons : suivi non assuré, déménagements, choix des familles. Ainsi, les élèves débutants sont encore en nombre significatif. C'est aussi parfois la durée du cursus ou tout simplement la durée de l'année d'initiation qui est en cause (de six à dix mois selon le statut de l'intervenant). Les acquis peuvent aussi varier d'une école à l'autre, non seulement parce que le nombre de séances n'est pas le même, mais aussi en raison de la grande diversité des enseignants et des intervenants dont la qualification, la formation et les compétences sont très variables. Les contenus d'enseignement eux-mêmes diffèrent en fonction de l'interprétation que chacun veut en faire, et ceci malgré le cadrage officiel. Il en résulte une très grande inégalité des acquis que l'absence de liaison école/collège dans le domaine des langues vivantes vient aggraver.

Cette hétérogénéité représente un défi pédagogique que les équipes éducatives de collège tentent, ici ou là, de relever. Mais des réponses individuelles ne peuvent suffire. La solution passera par une concertation accrue entre enseignants des écoles et enseignants des collèges mais aussi entre professeurs de langue de sixième. Elle passera également par une évaluation des élèves en langue en début d'année scolaire et par une organisation adéquate de cet enseignement : emplois du temps en barrette, modules permettant à certains élèves de combler leurs lacunes, etc.

Une participation insuffisante des professeurs de langue de sixième aux réunions intercycles nuit également à la solution de continuité entre l'école et le collège. Contrairement à leurs collègues de français et de mathé-

matiques, les professeurs de langue de sixième n'assistent en effet que très exceptionnellement aux réunions CM2/sixième. Lorsqu'un professeur de langue est présent, il n'est pas toujours choisi en fonction du niveau auquel il enseigne mais de sa disponibilité au moment de la réunion et il ne transmet pas nécessairement les informations à ses collègues.

Les carences de l'évaluation en fin de CM2 ou en début de sixième renforcent l'impression de flou sur ce que les élèves savent et savent faire et confortent les professeurs dans leur décision d'ignorer le cursus antérieur. Lorsque des évaluations ont été conduites en fin de cours moyen, elles concernent essentiellement les connaissances grammaticales et lexicales, plus rarement les acquis culturels et la compétence de compréhension de l'oral. L'expression orale, elle, n'est jamais évaluée. Ces évaluations sont le reflet de pratiques dans lesquelles seuls les contenus ont de l'importance. Or, si il est légitime de tester la maîtrise de savoirs, il ne faut pas oublier que l'apprentissage d'une langue vivante passe essentiellement par le développement de savoir-faire qu'il convient d'enseigner et donc d'évaluer.

Mais surtout, les observateurs dans les différentes langues n'ont pas eu l'occasion de constater une quelconque exploitation des évaluations pratiquées. Actuellement, les résultats de ces évaluations, lorsqu'ils sont transmis, le sont par le biais des inspecteurs de l'éducation nationale et des principaux de collège. Ils ne font jamais l'objet d'une transmission directe de maîtres à professeurs, commentée et exploitée lors de rencontres spécifiques organisées autour des langues vivantes. Ceci en limite considérablement l'impact et l'efficacité. Un travail commun des professeurs des écoles et des intervenants avec les professeurs du collège d'accueil lors de la transmission de ces résultats pourrait constituer un moment fort d'une concertation indispensable, et, s'il est vrai qu'une seule rencontre en fin d'année ne suffit pas à assurer un suivi de qualité, elle en est un moment privilégié parce qu'elle s'appuie sur des documents (travaux d'élèves, évaluations proposées, fiche individuelle de suivi) et est organisée autour de tâches précises : la présentation du travail accompli durant l'année pour les uns et l'élaboration d'une progression qui prend en compte ce travail pour les autres.

Les documents de liaison devraient non seulement renseigner le professeur de sixième sur la progression suivie à l'école et sur les acquis linguistiques sur lesquels il peut s'appuyer mais également sur la nature des supports et des activités proposés. Pour chaque élève, le professeur de sixième devrait également disposer d'informations sur la durée de son cursus, son attitude vis-à-vis de la langue vivante, son degré de motivation, son niveau en compréhension et expression orales et écrites, mais aussi sur ses activités préférées, ses domaines de réussite et ses difficultés particulières. Or, qu'il s'agisse de documents passerelles, d'une information orale donnée lors de réunions CM2/sixième ou des évaluations glissées dans le carnet d'évaluation de l'élève, les documents de liaison actuels sont peu satisfaisants et l'exploitation qui en est faite reste très limitée.

Rapprocher des pratiques et des représentations pédagogiques différentes

Le manque de suivi entre l'école et le collège tient non seulement à une concertation et une communication insuffisantes entre les deux ordres d'enseignement mais également à leurs cultures et à leurs pratiques pédagogiques très différentes. Qu'il s'agisse de l'organisation de l'espace, du choix des matériels et des activités, les habitudes divergent.

Au collège, la classe, qui n'est pas toujours exclusivement réservée à l'usage des langues, est rarement décorée et demeure organisée de façon classique, les élèves faisant le plus souvent face au professeur. Cette configuration limite les déplacements et les activités communicatives. On utilise beaucoup moins d'accessoires et de matériel qu'à l'école : le manuel et les produits annexes (cahier d'activités, cassettes) sont omniprésents. On ne fait que très exceptionnellement appel aux activités habituelles du cours de langue à l'école. Jeux, chansons, comptines et histoires n'ont pas droit de cité en sixième, ce que l'on peut regretter car c'est souvent le souvenir d'une activité qui permet aux élèves de se remémorer le langage qui l'accompagne. Au collège, la préoccupation essentielle reste la correction des structures pratiquées, quel que puisse être l'habillage communicatif des activités. Fortement modélisé par les manuels en usage dans les établissements, l'enseignement des langues en collège marque, pour les élèves, une rupture par rapport aux supports et aux activités (chansons, comptines, histoires, jeux) auxquels ils étaient habitués. Ils ont souvent l'impression qu'au collège, apprendre une langue, « c'est moins drôle » et « qu'on n'est pas là pour s'amuser ». Comment une telle impression ne s'accompagnerait-elle pas d'une perte de motivation ? La prégnance du manuel est donc si forte que les pratiques au collège évoluent peu et il est à craindre que, tant que des programmes de langues définissant clairement des niveaux à atteindre n'auront pas été rédigés pour le collège et tant que les manuels ne prendront pas en compte les acquis de l'école, on continuera en sixième à ignorer ou ne pas s'appuyer suffisamment sur ce qui a été fait en amont.

Répondre aux besoins de formation des maîtres

Les observations effectuées font apparaître que, quand ils ont été habilités, les maîtres ou intervenants ont généralement un niveau de compétence dans la langue qu'ils enseignent suffisant pour conduire un enseignement efficace et pour contrôler les prestations orales de leurs élèves. Les besoins les plus criants, quand la maîtrise linguistique est avérée, concernent la pédagogie de l'enseignement d'une langue vivante dispensé à de jeunes enfants. En effet, que l'on soit locuteur natif de cette langue ou bon pédagogue du premier ou du second degré, on ne s'improvise pas professeur de langue, à ce niveau de classe comme à un autre.

■ *Une priorité : connaître les invariants de l'apprentissage d'une langue étrangère*

L'appropriation par les maîtres du contenu des programmes et des textes officiels et leur aptitude à élaborer sur cette base des progressions à moyen et long terme supposent qu'ils soient armés de quelques savoirs de base sur l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Sans excès de connaissances théoriques, la présentation de certains invariants dans la construction de compétences en langue par de jeunes enfants permettrait de mieux faire comprendre l'importance et le sens de la priorité accordée dans les programmes au développement des compétences orales, en particulier dans le domaine de la prononciation. Il en va de même pour l'équilibre nécessaire entre transmission de savoir et acquisition progressive de savoir-faire dans la construction des compétences de communication, ainsi que pour la façon la plus appropriée d'analyser et de traiter les erreurs des élèves dans leur production orale. De telles connaissances sont visiblement indispensables pour faire disparaître des pratiques les effets négatifs de malentendus, souvent entretenus pas des souvenirs personnels de l'enseignement des langues vivantes dans d'autres contextes ou avec des élèves plus âgés.

■ *Savoir structurer un enseignement de langue vivante*

Dans leur majorité, les maîtres et intervenants doivent apprendre à structurer leur enseignement en mettant en place des progressions élaborées à partir des indications fournies dans les programmes. Ils doivent apprendre également à se fixer des objectifs quant aux savoirs et aux savoir-faire et à les évaluer régulièrement. Pour la construction des séances de langue vivante, les maîtres et intervenants doivent être capables de :

- choisir des supports, ce qui nécessite notamment de jeter un regard critique sur les méthodes et matériels disponibles et de reconnaître les potentialités didactiques d'un document authentique en vue de son adaptation ;
- s'assurer que les pré-requis pour l'exploitation des supports ou la réalisation des tâches sont maîtrisés ou pourront l'être ;
- identifier les difficultés phonologiques, lexicales, structurales ou culturelles des supports et des activités prévues ;
- élaborer des tâches communicatives et les traduire en consignes ;
- intégrer la dimension culturelle aux activités linguistiques ;
- respecter les quatre phases de l'économie générale d'une séance (réactivation rapide de ce qui a été fait la fois précédente, présentation des nouveaux éléments de langue et travail d'écoute active, pratique orale guidée orale visant à mettre en place des automatismes et à assurer la mémorisation des éléments introduits, production orale plus personnelle).

■ *Savoir intégrer l'enseignement d'une langue vivante à l'enseignement des autres disciplines*

Seule une explicitation, dans le cadre de la formation initiale et continue, des compétences transversales que l'apprentissage des langues vivantes déve-

loppe permettra de mieux tirer profit de la polyvalence des maîtres du premier degré. Ces derniers doivent également apprendre à prévoir et à organiser des activités de renforcement linguistique assurées par un autre intervenant (échanges de services, intervention d'un assistant de langue). Les professeurs de collège doivent, quant à eux, être incités à exploiter les acquis des élèves pour construire des itinéraires de découverte ou pour introduire le plus tôt possible des activités dans la langue apprise liées à d'autres disciplines, voire l'enseignement partiel d'une discipline dans cette langue.

■ *Axes complémentaires de formation*

Le rapport de la mission de suivi énumère, pour conclure, un ensemble de champs d'action et de réflexion complémentaires que la formation des maîtres et des intervenants ne devrait pas négliger :

- la mise en place et l'exploitation pédagogique d'une ouverture internationale et d'échanges avec des élèves parlant la langue enseignée ;
- la gestion des activités de communication (langue de la classe et langue utilisée par le maître pour les consignes, entretien de la motivation des élèves par le choix des centres d'intérêt, émulation entre les membres du groupe et variété raisonnable des activités qui doivent toujours faire sens) ;
- l'utilisation des auxiliaires pédagogiques (magnétophone, vidéo, tableau, rétroprojecteur, TICE) et des ressources documentaires pour se procurer des matériels adéquats.

Pour ce qui est des modalités de la formation continue, des tests de positionnement préalable devraient permettre de dégager des priorités en fonction du statut et de l'origine des stagiaires (professeurs des écoles, professeurs de collège ou de lycée, intervenants extérieurs, assistants) dont les besoins linguistiques ou didactiques diffèrent grandement. Les formations intégrées qui donnent aux stagiaires l'occasion de réaliser des tâches de manipulation de la langue étrangère en langue étrangère semblent les plus efficaces. Par ailleurs, l'organisation de stages « mixtes » regroupant l'ensemble des professeurs de sixième d'un collège et de tous les intervenants et enseignants des écoles du secteur favoriserait une meilleure collaboration entre les deux ordres d'enseignement.

Conclusion

Au terme de deux années d'observation, il est possible d'identifier certaines conditions indispensables à l'efficacité d'un enseignement des langues à l'école primaire. Le maître dans sa classe est bien sûr directement concerné, mais l'école et les instances départementales et académiques ont également un rôle crucial à jouer.

Un maître efficace est un maître raisonnablement compétent en langue. Vérifiée au concours, cette compétence devrait être entretenue et

perfectionnée au cours d'actions de formation continue à priorité linguistique. L'entretien de cette compétence linguistique des maîtres serait facilité si les assistants affectés dans le premier degré étaient prioritairement utilisés dans ce but, si des échanges, même de courte durée, se développaient entre enseignants et si le contrôle que constitue l'habilitation était généralisé. Les maîtres qui réussissent particulièrement bien dans l'enseignement des langues sont ceux qui savent créer une ambiance propice à l'apprentissage et respecter les besoins d'expression des élèves sans pour autant négliger la correction de la langue. Ce sont en général ceux qui sont en contact avec les professeurs du collège d'accueil dont ils connaissent les méthodes et les objectifs et qui collaborent avec eux pour organiser le suivi de l'apprentissage des langues.

Les écoles où l'enseignement des langues est inscrit dans le projet d'école et organisé par échanges de services par exemple, en dépit des complications que cette organisation peut occasionner, réussissent mieux que les autres. Un minimum de deux séances hebdomadaires y est assuré durant toute la durée de l'année scolaire. La liaison avec le collège d'accueil y est toujours forte et des rencontres entre enseignants y sont organisées. Une ouverture internationale, même modeste, y est en général mise en place et contribue fortement à donner une finalité à l'apprentissage linguistique. Des évaluations régulières et pertinentes y sont pratiquées. Même les maîtres qui ne sont pas directement acteurs dans l'enseignement des langues s'intéressent à cet enseignement et renforcent, par cette attitude positive, la motivation et les progrès des élèves. En outre, il n'est pas rare qu'ils s'engagent dans une formation leur permettant, à terme, de prendre le relais de l'intervenant mis à leur disposition.

Au niveau départemental, lorsque les inspecteurs de l'éducation nationale sont fortement mobilisés pour implanter un enseignement de langue dans les écoles et assistent à des séances de langue lors de leurs inspections, la qualité de cet enseignement s'en ressent. Ce sont souvent les mêmes inspecteurs qui organisent des réseaux de maîtres ressources pour aider et guider leurs collègues qui débutent. Des centres de ressources de proximité implantés dans les centres départementaux de documentation pédagogique (CDDP) ou dans des collèges viendraient utilement renforcer ces dispositifs. Ils aideraient à briser l'isolement, imaginé ou réel, de certains maîtres, à favoriser les échanges entre premier et second degrés. Ils offriraient des lieux pour l'organisation de formations de proximité, optimisant ainsi, au bénéfice de la formation des maîtres du premier degré, l'utilisation des équipements disponibles dans les collèges (parabole, salle informatique, magnétoscopes, laboratoire de langue, etc.).

Au niveau académique, afin de soutenir, de compléter et de mettre en cohérence les initiatives prises ici ou là, une politique linguistique sans ambiguïté doit être affichée. Les rôles de chacun (IA-DSDEN, responsable académique des langues vivantes, IA-IPR, IEN) doivent être clairement définis et complémentaires. Des objectifs et des contenus de formation destinés à

PREMIÈRE PARTIE

être mis en œuvre sur le terrain seront clairement annoncés. Les écoles dans lesquelles il apparaît possible de diversifier l'offre des langues en cohérence avec celle des collèges voisins doivent continuer à être identifiées et une adaptation du mouvement des enseignants du premier degré qui tiendrait compte des besoins en enseignement des langues et des spécificités des profils des personnels en ce domaine doit être systématiquement envisagée.

La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours

La mise en œuvre des orientations sur l'avenir du collège était une priorité de la rentrée scolaire 2001-2002. Présentées en avril 2001, ces orientations ont fait l'objet d'une circulaire centrée sur la classe de sixième (BO n° 23 du 11 juin 2001). L'enquête conduite d'octobre 2001 à février 2002 s'est développée dans cinquante collèges de huit académies. Elle observe, d'une part, la façon dont ont été mises en place à la rentrée 2001 les mesures préconisées pour la classe de sixième ainsi que les initiatives prises aux autres niveaux d'enseignement, d'autre part, de quelle manière les nouvelles orientations ont été prises en compte pour la préparation de la rentrée 2002 dans les académies, les départements et les établissements. En parallèle à cette enquête menée par les inspecteurs généraux dans les classes, auprès des équipes pédagogiques et des responsables académiques, la direction de la programmation et du développement (DPD) a réalisé, en liaison avec les rapporteurs, une enquête¹ téléphonique auprès de 400 principaux de collège. Ce rapport sur le suivi de la mise en place des orientations au collège commence par une série d'observations effectuées lors des visites, rend compte des réflexions et de l'action des responsables académiques rencontrés et avance une série de propositions dépassant le cadre strict de la préparation de la rentrée 2002.

La rentrée 2001 : la classe de sixième

Une organisation satisfaisante de l'accueil des élèves

Les modalités de l'accueil s'homogénéisent

Partout, le collège est présenté aux élèves de CM2 des écoles du secteur, souvent lors d'une demi-journée ou d'une journée passée au collège. L'habitude d'inviter les parents au moment de ce premier contact se répand. À la rentrée, la durée de l'accueil des élèves de sixième a souvent été portée à deux

1. Note DPD, n° 02.18

jours, quelquefois davantage. Cet accueil des classes de sixième est généralement détaché de la rentrée des autres classes, souvent elle-même différée d'une journée. Cependant beaucoup d'enseignants pensent que cette période d'accueil, nécessaire, ne doit pas être trop longue, afin de ne pas perdre de vue un de ses objectifs majeurs qui est de placer, le plus rapidement possible, les élèves dans une ambiance de travail effectif.

Les contenus sont habituels, ils n'ont pas varié à la rentrée 2001 : informations diverses sur le cadre pédagogique et méthodologique de l'enseignement au collège, sur la vie scolaire et les règles de vie commune, sur la connaissance des espaces et sur les questions matérielles, sur le rôle des parents notamment pour le travail à la maison, etc. Le « journal de sixième » est utilisé au moment de l'accueil, souvent en complément de brochures locales, mais rarement au-delà de quelques semaines après la rentrée et les rapporteurs se demandent si l'investissement important que représente cette initiative doit être prolongé. L'engagement de l'ensemble de la communauté éducative pour l'organisation de l'accueil est souvent très satisfaisant mais les inspecteurs regrettent que les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service ne soient encore que trop rarement associés.

L'individualisation des réponses pour les élèves en difficulté s'intensifie

Dans la logique d'une plus grande responsabilisation des établissements, la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) a eu le souci de ne pas nommer ni définir, *a priori*, les dispositifs à mettre en place pour venir en aide aux élèves en difficulté : la circulaire de juin 2001 est moins précise que les textes précédents sur ce sujet. Parfois, faute de présentation argumentée de cette nouvelle orientation par des principaux de collège pas toujours bien informés, des équipes ont pu être déroutées par cette nouvelle approche.

De réels efforts sont accomplis pour mettre en œuvre des dispositifs d'aide aux élèves en grande difficulté, notamment des échanges d'enseignants avec la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) quand le collège en comprend une. Les formules de tutorat d'élèves par des élèves plus âgés, des enseignants, des aides-éducateurs, parfois par des personnels de service, rencontrées plus rarement, donnent également des satisfactions aux équipes qui les mettent en œuvre. Les heures dites de « remise à niveau », ainsi que les actions de soutien en petits groupes sont souvent présentes, même si la façon de désigner ces actions varie d'un collège à l'autre, et ne recouvre pas toujours les appellations ministérielles. Il existe, d'ailleurs, un certain flou dans l'esprit des élèves qui ne savent pas toujours s'ils sont en étude, en soutien, en heure de remise à niveau, en heure de vie de classe, en cours ordinaire. La mesure nouvelle préconisée à titre expérimental, la mise en place d'une équipe chargée du suivi d'un petit groupe d'élèves, a été très rarement observée.

Toutefois, les rapporteurs s'interrogent sur l'utilité et l'efficacité réelles de certaines actions de soutien et insistent tout particulièrement sur trois problèmes.

- Le niveau de certains élèves quittant l'école élémentaire est particulièrement inquiétant. Au nombre de trois à cinq par classe, ces élèves ont un niveau tel, qu'il est pratiquement impossible de le relever. Une ou deux heures de soutien par semaine sont insuffisantes. Que peut-on réellement remettre à niveau dans le cas d'élèves qui n'ont pas encore acquis le mécanisme de la multiplication ou qui savent à peine écrire ? D'autant que ces situations se doublent souvent de difficultés de comportement devant lesquelles beaucoup d'enseignants se sentent impuissants. Des enseignants n'hésitent pas non plus à parler, pour les élèves les plus en difficulté, de « véritable régression » de la sixième à la troisième, ce qui ne laisse pas d'interroger sur la validité des réponses apportées au collège pour ces élèves ;

- Les enseignants rencontrent de multiples difficultés pour mener à bien les actions d'aide. Ces difficultés sont liées à un manque de formation des professeurs à l'enseignement devant des petits groupes et à l'enseignement à des élèves en grande difficulté. Ils utilisent les mêmes pratiques pédagogiques, qu'ils se trouvent devant une classe entière ou qu'ils se trouvent devant un groupe de cinq à six élèves, situation d'enseignement qui devrait permettre une réelle individualisation. D'ailleurs, conscients d'être mal préparés, ils sont très demandeurs d'aide de la part des corps d'inspection pédagogique et de stages de formation continue. Malheureusement, cette aide fait souvent défaut. Les corps d'inspection, accaparés par des tâches très diverses qui les éloignent des établissements, sont peu disponibles et le contenu des actions de formation continue proposées par les instituts de formation des maîtres (IUFM) abordent trop rarement ces questions. Il faudrait d'ailleurs que la formation initiale ou continue fasse la distinction entre la difficulté ordinaire et la très grande difficulté.

- Il est difficile de trouver des professeurs volontaires pour assurer ces activités. Cette difficulté, liée au mode de rémunération des heures dues en heures supplémentaires ou, plus rarement, intégrées dans l'emploi du temps des professeurs en complément de service, devrait disparaître à la suite de la décision récente de globaliser les moyens attribués aux établissements, mesure qui devrait faciliter l'intégration de ces heures dans le service.

Le suivi et l'accompagnement du travail personnel de l'élève

Les mêmes difficultés d'encadrement se rencontrent pour les études dirigées. Le manque d'enseignants volontaires conduit les principaux à confier les études aux aides-éducateurs. Cela pourrait se comprendre s'il s'agissait d'études surveillées ; cela se comprend moins dans le cas d'études dirigées qui demandent une véritable compétence pédagogique. De plus, les rapporteurs notent que la transmission des informations et des consignes de base

entre la personne qui prend en charge l'étude et les enseignants de la classe est parfois déficiente. Ces dysfonctionnements sont d'autant plus regrettables que, lorsque les études dirigées sont assurées par des enseignants, elles s'avèrent efficaces. Là aussi, la décision de globaliser les dotations horaires devrait permettre d'améliorer cette situation.

La liaison entre l'école primaire et le collège

Une liaison insuffisante

L'appréciation générale d'insuffisance est confirmée pleinement par la présente enquête : les contacts entre les enseignants des collèges et ceux des écoles sont le plus souvent épisodiques. Ils aboutissent rarement à un travail d'équipe permettant d'identifier les forces et les faiblesses des élèves, à l'ébauche de réponses aux problèmes constatés. Les actions de qualité sont l'exception et, dans la plupart des cas, la liaison est réduite au strict nécessaire : la réunion d'harmonisation au cours de laquelle on échange des informations sur le niveau des élèves, tout particulièrement sur les élèves en difficulté. Mais, comme il existe rarement une harmonisation des pratiques d'évaluation dans les écoles d'un même secteur géographique, les inspecteurs restent sceptiques quant à l'utilisation pédagogique qui peut être faite par le collège des informations. En réalité, il s'agit le plus souvent de collecter des données (niveau des élèves, élèves présentant des problèmes de comportement, etc.) utiles à la constitution des classes ; d'ailleurs, devant le peu d'intérêt de ces réunions ainsi conçues, et aussi en raison du non-remplacement des enseignants, seuls quelques enseignants des collèges et des écoles y assistent. Ainsi, sauf dans quelques cas, en particulier dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP) où des actions de liaison souvent exemplaires sont organisées, l'indigence persistante des relations pédagogiques entre les deux niveaux d'enseignement est de nouveau constatée.

Cette insuffisance dans les relations concerne aussi les corps d'inspection en charge de ces deux niveaux : pour mener des actions pédagogiques communes, il faudrait au minimum que les inspecteurs travaillent ensemble, ce qui n'est pratiquement jamais le cas. Dans ces conditions, la continuité didactique et pédagogique entre les écoles et le collège est rarement organisée et le travail commun est globalement très insuffisant.

L'évaluation de début sixième n'est pas correctement utilisée

La diffusion aux enseignants du premier degré des résultats des évaluations de sixième, qui tend à se généraliser, n'entraîne encore que trop peu souvent des effets sur les pratiques pédagogiques dans les écoles. Si les difficultés sont correctement détectées, il semble bien qu'on aille rarement au-delà du simple constat. Il en est de même au collège. L'évaluation est la plupart du temps considérée par les professeurs comme un travail supplémentaire qui

ne leur apporte guère plus d'informations que l'observation directe des élèves. Les résultats qu'elle fournit ne semblent être utiles qu'au niveau statistique pour les équipes de direction et pour les autorités académiques, ce qui n'est pas leur destination première. Ainsi, il est très rare que des programmes personnalisés d'aide et de progrès soient mis en œuvre à l'issue des évaluations nationales. Utilisée presque uniquement comme un bilan partiel des acquis, cette évaluation n'est pratiquement pas mise à profit pour comprendre le processus d'acquisition des connaissances, notamment dans la production écrite. De même en collège, les enseignants, ceux de lettres en particulier, se montrent plutôt sceptiques à son égard, estimant que les résultats confirment leurs propres observations et qu'au mieux, ils font double usage. Certains affirment même constater un décalage important entre les résultats obtenus pour chaque item et l'impression d'ensemble laissée par la production écrite. Ces réactions montrent que le développement d'une culture de l'évaluation chez les enseignants reste un objectif à atteindre.

Une question est posée : les difficultés rencontrées par de nombreux enseignants pour exploiter les résultats, en vue d'apporter des réponses diversifiées aux difficultés des élèves, sont-elle dues à un manque de formation spécifique ou à la nature même de l'évaluation qui décompose l'acte d'apprentissage en minicompetences ? Il est demandé la conduite d'une réflexion approfondie pour éviter que l'évaluation ne soit qu'un rituel coûteux et stérile. Si l'on ne réactive pas rapidement ce dossier de l'évaluation de début de sixième, celle-ci tombera en déshérence. La programmation par la DESCO, dans le cadre du plan national de pilotage, d'actions de formation destinées aux responsables académiques, devrait permettre une démultiplication rapide de cette relance, en direction des établissements.

Certains enseignants de collège pensent qu'une évaluation avant la fin du CM2 motiverait davantage leurs collègues des écoles. Des initiatives de ce type sont d'ailleurs prises spontanément dans quelques endroits. À noter que les enseignants des écoles reçoivent quasi systématiquement les bulletins scolaires de leurs anciens élèves, mais que cet envoi n'est pratiquement jamais l'occasion d'échanges entre enseignants ; de même si les enseignants des écoles sont de plus en plus nombreux à être invités aux conseils de classe, ils sont peu nombreux à s'y rendre.

Une absence de travaux sur la continuité didactique

Dans le domaine essentiel de la maîtrise de la langue, à part des exemples malheureusement trop rares de stages rassemblant des enseignants des deux degrés, tout ou presque reste à faire, malgré une lamentation quasi générale sur le niveau des élèves, tout particulièrement en expression écrite. Néanmoins, des travaux très intéressants sont réalisés par des écoles et des collèges, souvent situés en REP, visant à faire travailler les élèves sur des projets communs en lecture et en écriture. En langues vivantes, même s'il est constaté de sérieux efforts pour donner de la cohérence aux dispositifs, trop de

collèges ne se sont pas adaptés à la situation nouvelle créée par la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante au CM2. Mais il faut bien reconnaître que lorsqu'ils arrivent en sixième, les élèves ayant pratiqué ou étudié, ou comme ils disent « fait » une langue vivante dans le primaire disposent d'un bagage parfois bien léger, pour ne pas dire inexistant. La continuité n'existe pas davantage dans le domaine scientifique. Les inspecteurs constatent avec regret que des collèges ne savent même pas que des écoles de leur secteur sont engagées dans l'opération « La main à la pâte ». La continuité dans l'utilisation de l'outil informatique est aussi quasi inexistante. Beaucoup d'enseignants des écoles et des collèges n'ont d'ailleurs pas acquis eux-mêmes les compétences exigibles dans le cadre du brevet informatique et internet (B2i). Il faut dire aussi que le niveau d'équipement des écoles est encore très inégal, et que les compétences acquises par les élèves en informatique dépendent encore trop souvent de la présence ou de l'absence d'un ordinateur à la maison.

Le développement des réponses innovantes

La mise en place des classes à projet artistique et culturel

Probablement en raison des délais nécessaires pour monter des projets de ce type, les classes observées sont assez souvent la transformation ou la reconduction d'actions déjà conduites antérieurement. Dans ce cas, le dispositif a permis, c'est évidemment un point très positif, le recentrage des projets sur les priorités nationales et académiques. Parfois, c'est la simple adaptation à la classe de sixième des anciens « ateliers ». Dans ce cas, il ne s'agit nullement d'un axe autour duquel l'enseignement s'organiserait, mais d'un simple complément souvent boudé d'ailleurs par les professeurs non impliqués directement. Si des collèges en sont encore à réfléchir à l'opportunité de prendre une initiative dans ce domaine, d'autres, plus nombreux, ont des projets pour la rentrée 2002 et quelques-uns, plus avancés, réalisent d'ores et déjà des choses remarquables.

Les nouveaux modes d'organisation des collèges

Aucune expérience de « minicollège », formule proposée pour la rentrée 2001 n'est relatée. De même, la possibilité de prise en charge de deux disciplines par des professeurs volontaires est très rarement utilisée. Quand cette pratique est observée, elle est le fait, le plus souvent, d'enseignants qui doivent compléter leur service ou d'anciens professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) devenus certifiés. Il faut noter la forte opposition des professeurs sur le principe même de cette mesure. Ils considèrent qu'ils ne sont « pas formés pour cela ».

Une participation satisfaisante des parents à la vie du collège

Cette participation regardée comme satisfaisante, y compris par les parents eux-mêmes, va encore rarement au-delà des traditionnelles rencontres entre parents et professeurs et des relations instaurées par le moyen du carnet de liaison ou du bulletin scolaire. Les collèges éprouvent des difficultés à mobiliser les parents durablement, au-delà de la période de rentrée – en particulier, les familles en grande difficulté qui ont très peu de relations avec les établissements – en dépit d’efforts réels des équipes d’établissement : présentation claire des résultats de l’évaluation, séances d’information à thèmes.

Les fédérations de parents sont généralement très actives et entretiennent de bonnes relations avec les équipes de direction ; les principaux leur ouvrent largement les portes du collège. Quelques parents manifestent néanmoins le désir d’être associés à des activités voisines de celles des foyers socio-éducatifs. On note, ici ou là, des essais méritoires pour mieux associer les parents les plus en difficulté, notamment par l’intermédiaire de « parents relais » qui ont le plus souvent bénéficié d’une formation.

La participation des élèves à la vie de leur établissement

La participation des élèves à la vie de leur collège est encore largement un chantier à venir, malgré les déclarations de bonnes intentions qui figurent dans de nombreux projets d’établissement. Les heures de vie de classe, pourtant saluées comme une heureuse initiative, sont soit soumises à l’aléatoire, soit utilisées de façon peu judicieuse : études, soutien, voire moment choisi par les enseignants pour terminer un cours. Quand elles sont l’occasion d’un véritable dialogue entre élèves, entre élèves et adultes, sur la vie de la classe ou de l’établissement, c’est un moment extrêmement riche et utile. L’intégration de ces heures dans les dotations des établissements, mesure prévue dans le nouvel arrêté concernant les horaires de sixième et du cycle central, est de nature à conforter une innovation très utile.

L’opération « manifeste contre la violence », qui pouvait permettre une forte implication des élèves sur le sujet sensible de la prévention de la violence, a été relayée assez inégalement : des collèges ont utilisé le support adressé par le ministère pour engager un vrai travail de réflexion ; dans d’autres le document semble n’avoir même pas été distribué aux élèves. En fait, dans les établissements où l’équipe de direction a su rendre complémentaires et cohérentes les actions des responsables de la vie scolaire, tout particulièrement celles des conseillers principaux d’éducation (CPE), qui ont un rôle essentiel, avec celles des enseignants, la participation des élèves et de leurs délégués à la vie de leur collège devient naturelle. Ces établissements existent. Il conviendrait de prendre appui sur leur expérience.

L'accroissement de l'autonomie des établissements par l'attribution de moyens globalisés

Très probablement parce que la circulaire est parue quand l'essentiel de la préparation de la rentrée était fait, la marge de manœuvre laissée aux établissements n'a pas vraiment permis un saut qualitatif dans les actions mises en œuvre. De plus cette marge de manœuvre est estimée quantitativement insuffisante par les chefs d'établissement et par les professeurs. Des principaux déclarent en outre que, tant que la dotation globale comprend autant d'heures supplémentaires, la marge de manœuvre réelle reste réduite car son utilisation est soumise au volontariat pour l'utilisation effective des heures. Certains, tout en étant favorables au principe, disent également leur scepticisme en évoquant des précédentes mesures de globalisation (notamment de crédits) qui ont parfois conduit à des réductions de moyens. Compte tenu néanmoins de l'intérêt certain suscité par cette démarche de globalisation qui est appréciée (il est demandé, par exemple, de l'étendre aux moyens attribués aux SEGPA), les rapporteurs pensent que des résultats positifs pourront être observés à la rentrée 2002. Et ce d'autant plus que les nouveaux arrêtés concernant les horaires font bien la distinction entre les horaires nationaux (principe d'unicité), et les moyens laissés aux établissements (principe de diversité) : 2 heures pour l'aide aux élèves en sixième, et 2 heures pour les itinéraires de découverte dans le cycle central.

Encore faudra-t-il guider les chefs d'établissement et les aider à éviter des dérives toujours possibles. En tout état de cause, il faudra faire comprendre aux équipes pédagogiques les conséquences des choix effectués : le choix de constituer des classes à effectifs réduits impliquant la création de divisions supplémentaires, le choix de procéder à des dédoublements multiples peuvent ne plus laisser d'heures disponibles pour les actions de soutien. Ainsi, le choix rencontré dans un établissement, de doter les classes de sixième au-delà de ce qui est prévu par les textes, les classes de troisième étant elles moins dotées, interroge les rapporteurs. Il faut être sûr que ces choix sont bien compris de tous et que toutes les conséquences ont été pesées. Il convient enfin de remarquer que les actuels outils de gestion des établissements ne permettent pas aux autorités de tutelle de connaître l'exacte situation de l'utilisation des moyens dans les établissements. Plus généralement, les services déconcentrés manquent d'outils d'aide au pilotage. Cela rend délicat, voire illusoire, tout contrôle *a posteriori*. Un inspecteur d'académie qui veut avoir cette connaissance est obligé de compléter les outils nationaux par ses propres enquêtes.

La pluralité des cheminements au collège pour atteindre les exigences communes

La préparation de la mise en place des itinéraires de découverte

Des équipes, qui ont bien compris l'intérêt de cette démarche d'appropriation active des connaissances, mènent actuellement des travaux très intéressants tant dans le domaine de parcours diversifiés que dans celui de travaux croisés ; néanmoins beaucoup d'interrogations subsistaient, à l'automne 2001, sur la relation entre ces activités et les futurs itinéraires de découverte (IDD). Parmi les difficultés rencontrées par les enseignants pour la mise en œuvre des parcours diversifiés, la plus fréquemment évoquée était la liaison entre les parcours et les programmes en vigueur. La diffusion par la DESCO en décembre 2001 d'un document de travail sur les IDD et l'organisation en décembre 2001 et en janvier 2002 d'une journée banalisée dans tous les établissements ont permis de donner les informations qui manquaient aux équipes (horaires consacrés aux disciplines, emplois du temps, occupation des locaux, effectifs des groupes d'élève, etc.). Un autre problème est celui rencontré par les élèves en grande difficulté dans le cycle central qui ne possèdent pas les connaissances de base nécessaires pour pouvoir pleinement profiter des parcours et, demain, des itinéraires.

Le temps de concertation prévu par les récents textes sur les IDD a été très bien perçu par les enseignants qui regrettaient qu'un tel temps de concertation nécessaire à la conduite de ces activités ne fût pas reconnu. De même, le nouvel arrêté concernant les horaires répond-il à l'attente des enseignants qui demandaient un cadrage national pour les horaires et la disparition des fourchettes horaires.

La connaissance des métiers et les projets professionnels

Organisées ponctuellement en classes de quatrième, les actions destinées à aider les élèves à mieux connaître les métiers et les voies de formation sont pratiquement systématiques en classes de troisième et sont partout complétées par différents forums.

La mise en place de la classe de troisième à projet professionnel

La réflexion est très peu avancée sur cette question. La tendance qui s'exprime est le souhait de permettre effectivement à des élèves de quitter leur collège pour effectuer la classe de troisième dans un lycée professionnel.

On s'accorde à reconnaître qu'il sera difficile de toujours éviter que cette structure n'accueille des élèves en grande difficulté et que, par conséquent, il ne sera pas réaliste de vouloir en faire une classe réellement ouverte tant les exigences seront, par nécessité, éloignées de celles du collège.

La réflexion et l'action des responsables académiques

Beaucoup de responsables disent regretter le choix de faire une présentation par étapes de la rénovation : si la mise en œuvre progressive ne présente pas pour eux de difficulté, ils pensent qu'il aurait été préférable de définir une perspective pour l'ensemble de la scolarité.

Dès l'annonce des décisions arrêtées par le ministre, les recteurs et les inspecteurs d'académie ont réuni, en mai ou en juin, l'ensemble des principaux pour présenter les grandes lignes des mesures prévues. Les réunions interacadémiques de la DESCO ont très utilement aidé les responsables académiques à, selon une expression entendue, « parer au plus pressé ». Les groupes académiques de pilotage ont été relancés ; par exemple, dans une académie le groupe placé sous la responsabilité conjointe d'un IA-DSDEN et d'un IA-IPR a amorcé une production de documents sur les IDD et sur l'accueil des élèves de sixième. Dans des académies, le dispositif innovation et valorisation des réussites a été engagé dans la réflexion et travaille notamment avec un réseau d'établissements sur la question des parcours diversifiés, mais parfois les membres de ce dispositif ne travaillent pas en liaison avec les IA-DSDEN ; la dispersion, voire l'incohérence qui en résulte dans les actions d'accompagnement est évidemment dommageable.

Les responsables de la formation continue sont bien mobilisés et proposent des actions répondant aux priorités ministérielles. Les plans académiques de formation comprennent un volet « pratiques pédagogiques et nouveaux dispositifs » qui répond plutôt bien aux besoins constatés dans les établissements. Les actions sont prises en charge soit par l'IUFM soit par les corps d'inspection. Le paradoxe est que ces actions ont parfois suscité peu de candidatures, alors même que les enseignants rencontrés expriment leur insatisfaction quant à l'offre de formation continue. À titre d'exemple, une action intitulée « dispositifs interdisciplinaires au collège : démarche pédagogique et documentaire », qui correspond parfaitement aux besoins des enseignants engagés aujourd'hui dans les parcours diversifiés et dans les travaux croisés, et demain dans les IDD, n'a été ouverte que pour deux groupes d'enseignants alors que cinq groupes étaient possibles. Force est de constater que l'organisation de la formation continue reposant sur le volontariat des enseignants ne permet pas de prendre en compte les véritables besoins du système. Les rapporteurs indiquent aussi qu'il est arrivé que des enseignants de collège soient particulièrement mécontents des prestations de

certains formateurs qui intervenaient pour aider à « formuler » les problèmes, alors que les professeurs attendaient, et on les comprend, des réponses à leurs questions.

Propositions en vue de la préparation de la rentrée

Propositions portant sur le fond

Effectuer un véritable bilan des acquis à l'issue du premier degré

L'évaluation, qui est actuellement effectuée au début de la classe de sixième, ne peut pas tenir lieu de bilan des acquis. Elle n'est pas conçue dans cet esprit. Le résultat, c'est qu'il n'y a pas, aujourd'hui, de connaissance étalonnée de ce que savent ou ne savent pas les élèves à la fin de l'école primaire. On commence les études au collège sans visibilité et, surtout, sans possibilité de rétroaction sur un niveau du système d'éducation qui est, de fait, déresponsabilisé. Il faudrait très vite porter remède à cette difficulté. Il n'est pas exclu qu'il apparaisse alors que le maillon faible du système, que l'on situe de manière convenue au collège, puisse se trouver plutôt en amont. Parle-t-on, lit-on, écrit-on, calcule-t-on suffisamment à l'école primaire ?

Il est donc proposé une évaluation des acquis du premier degré qui pourrait intervenir à la fin du premier trimestre du CM2. Ce moment présente deux avantages : d'une part, situer cette évaluation à ce moment de l'année permet de ne pas commettre de contresens – il ne s'agit pas d'un examen d'entrée en sixième mais bien d'un bilan –, d'autre part, le moment choisi permet aux enseignants des écoles de prendre toutes les dispositions utiles pour que les élèves qui apparaîtraient alors en difficulté reçoivent, avant la fin du CM2, toute l'attention nécessaire.

Apporter une aide plus efficace aux élèves en grande difficulté

Les heures de remise à niveau ou de soutien sont utiles aux élèves qui rencontrent des difficultés « moyennes ». Ces mesures sont inopérantes s'agissant des élèves qui ont des difficultés beaucoup plus lourdes. Il est illusoire de penser que ces élèves pourront tirer quelque profit que ce soit de leur début de scolarité au collège, sans une action déterminée et concentrée dans le temps pour leur venir en aide.

C'est pourquoi, il est proposé que soit étudiée la possibilité de différer, pour ces élèves, la mise en œuvre du programme de la classe de sixième tant que n'auront pas été consolidées les bases nécessaires à une scolarité réussie dans le second degré. On pourrait ainsi imaginer que, pendant quelques semaines ou au maximum quelques mois, les professeurs du collège (qu'il faudrait alors former et accompagner), aidés le cas échéant par leurs

collègues des écoles (ainsi que par des enseignants de SEGPA et des enseignants spécialisés là où c'est possible), se mobilisent autour de cette priorité et y consacrent, en fonction des besoins constatés, tout ou partie de l'horaire dû aux élèves. L'objectif visé serait une intégration progressive et, en tout état de cause, la plus rapide possible, des élèves. Il s'agit, quelle que soit la formule mise en œuvre, de donner à chacun la possibilité de trouver dans l'école l'aide dont il a besoin. Il faut reconnaître que les dispositifs et les moyens actuellement engagés ne permettent pas d'obtenir ce résultat.

La recherche universitaire, par le biais des IUFM, devrait être davantage sollicitée sur cette importante question pour, en particulier, aider à concevoir des formations adaptées. Il faut aussi prendre en compte le fait que les élèves en difficulté ont la possibilité d'être suivis et aidés, à l'école primaire, par les personnels spécialisés des réseaux d'aide, et que cette possibilité leur fait défaut dès leur entrée au collège. Il y a là, incontestablement, un vrai sujet de réflexion à explorer.

Effectuer un travail d'information et de clarification autour du principe même du collège unique

Le principe même du collège unique fait débat au sein de nombreux collèges. Beaucoup d'enseignants sont en difficulté face à l'hétérogénéité trop importante, selon eux, des élèves. On s'interroge encore dans certains endroits particulièrement difficiles sur les raisons qui ont pu conduire le ministère à supprimer le palier d'orientation de fin de cinquième ainsi qu'à fermer les classes de quatrième et troisième technologiques. Il faut entendre cette interrogation et donner très rapidement aux enseignants les moyens de rendre compatibles l'unité des exigences et la diversité des parcours. Sans un travail mené en profondeur sur cette question (le cahier des exigences est de ce point de vue très attendu), les réformes actuelles risquent à terme de susciter beaucoup de scepticisme car elles se verront reprocher de n'être pas suffisamment réalistes et de ne pas prendre assez en compte le niveau des élèves. Une réflexion est enfin à mener avec les enseignants sur l'hétérogénéité : comment mieux prendre en compte les élèves en difficulté, mais aussi comment éviter que les meilleurs ne s'ennuient ?

Mettre en œuvre une politique de la liaison entre l'école et le collège à la hauteur des enjeux

L'absence ou l'insuffisance de la liaison entre l'école et le collège pénalise d'abord les enfants et les familles les plus démunis. Aider tous les élèves et tous les parents à mieux comprendre ce « passage », pour reprendre l'heureuse expression de la circulaire de 1977, est donc d'abord un enjeu de justice et d'égalité pour tous les citoyens. Cela est particulièrement vrai pour les élèves en difficulté à l'école élémentaire. Une meilleure articulation entre les deux niveaux d'enseignement permettrait notamment de faire travailler les équipes enseignantes sur ce qu'un précédent rapport appelait les « déterminants des difficultés scolaires ». On pourrait alors aider les enseignants à

faire la distinction entre ce qui relève certes de l'élève ou de l'environnement, et ce qui est imputable aussi à l'école et à une mauvaise approche pédagogique et didactique. Aujourd'hui, dans beaucoup de réunions d'harmonisation, on a trop tendance à identifier deux seuls responsables des difficultés : l'élève qui ne veut pas travailler et ses parents décrits comme forcément démissionnaires.

Les leviers du changement sont connus :

- travailler sur la transmission de la mémoire en aidant les équipes à élaborer des outils homogènes et exploitables, et en rendant complémentaires les diverses évaluations et signalements qui ponctuent la scolarité de l'élève ;
- renforcer le rôle du professeur principal pour permettre une meilleure transition en matière d'évaluation entre l'école, avec son maître unique et sa vision globale, et le collège avec ses enseignants multiples et sa vision plus morcelée ; mais, de ce point de vue, n'est-il pas nécessaire de s'interroger sur les effets, en particulier pour les élèves en difficulté, de la multiplication des intervenants dans les classes du premier degré ? n'est-il pas également nécessaire de garder le contrôle de la spécialisation croissante de certains enseignants du premier degré et de parvenir à un juste équilibre entre une polyvalence du maître qui demeure essentielle, et des fonctionnements à dominante qui pourraient avoir pour effet de « secondariser » l'école primaire s'ils étaient mis en œuvre sans discernement ?
- mobiliser l'encadrement, les corps d'inspection, les chefs d'établissement et les responsables des dispositifs d'animation et de formation, pour jeter les bases d'une continuité pédagogique et didactique, qui reste à construire pour l'essentiel.

Il est proposé que les principaux et les IEN aient l'obligation statutaire de travailler régulièrement ensemble. Il est suggéré que l'inspection générale engage un travail sur la question essentielle de la continuité pédagogique et didactique entre l'école et le collège. Les nouveaux programmes de l'école primaire devraient très rapidement servir de support à des échanges avec les collèges, notamment pour les langues vivantes.

Clarifier les liens des itinéraires de découverte avec les programmes

Il demeure un gros travail d'information et de mobilisation – y compris auprès des corps d'inspection – pour faire comprendre que les IDD et les enseignements choisis en troisième, seront, selon l'expression de la DESCO, « référencés aux programmes ». Dans de trop nombreux collèges en effet, la méfiance des enseignants à l'égard des IDD provient du fait qu'ils craignent que, lors de leur mise en œuvre, l'horaire de leur discipline soit amputé. Le travail de concertation effectué, avec l'aide du document d'appui de la DESCO, a permis de relancer la dynamique, mais beaucoup d'interrogations subsistent.

Propositions portant sur la forme

Mieux choisir le moment où sont annoncées les réformes

Juin 1999, juin 2000, juin 2001 : à trois reprises, le ministère a choisi le mois de juin pour annoncer aux collèges les mesures qu'il souhaitait voir mises en œuvre, c'est-à-dire le moment où l'essentiel de la préparation de la rentrée était terminé. Le travail amorcé à l'automne 2001 pour la préparation de la rentrée 2002 marque, de ce point de vue, une amélioration qui reste à consolider avec une parution rapide de la circulaire de la rentrée 2002.

Renforcer la continuité dans la succession des mesures

La succession en quelques années d'annonces, parfois contraires ou en décalage par rapport à ce qui était demandé auparavant, a souvent mis les équipes les plus dynamiques en difficulté et a conforté les immobilismes. L'impression de saturation que l'on ressent en rencontrant les divers personnels, ne saurait également être négligée, de même que la forte demande de pause dans les réformes. Il convient enfin de bien percevoir que ce qui est ressenti comme une « valse des mesures » ou une « fuite en avant », conduit les personnels à s'interroger sur l'avenir des mesures les plus récentes, *a fortiori*, s'ils n'en perçoivent pas la spécificité. Cette absence de continuité est démobilisatrice et source d'incompréhension, de scepticisme et de lassitude.

Rendre la réforme plus lisible

L'approche de la réforme par niveau n'est pas jugée satisfaisante. Il est fortement demandé une visibilité sur l'ensemble du collège, pour bien comprendre comment peut fonctionner chaque niveau en général, et la classe de sixième en particulier. La question du cycle central pose problème : comment concilier l'unité de ce cycle et le maintien de la classe de quatrième d'aide et de soutien ? De fait, dans certains collèges, cette structure est devenue un groupe de soutien. Au niveau des troisièmes, se posent également des questions qui demandent des réponses rapides : comment résister à la forte pression ressentie dans certains endroits sur les troisièmes d'insertion, comment éviter que les troisièmes à découverte professionnelle ne soient pas seulement réservées aux élèves les plus en échec ?

Améliorer l'efficacité du pilotage de la réforme

- En informant mieux et en formant mieux l'ensemble des personnels. En dépit des efforts de la plupart des responsables académiques, de l'appui de la DESCO, les équipes des collèges manquaient encore, à quelques semaines de décisions déterminantes pour la réussite de la rentrée, des informations nécessaires. Il est inquiétant de constater que les textes officiels étaient à peine connus et que l'information utilisée par les enseignants était souvent issue de la presse nationale et/ou syndicale. Les principaux ont

besoin d'aide et, au moment où se met en place une réforme qui vise à faire évoluer les pratiques, de conseil pédagogique.

- En fournissant aux autorités de tutelle des outils de dialogue et de contrôle. Actuellement, les IA-DSDEN qui souhaitent, par exemple, savoir combien de collèges mettent en place les parcours diversifiés ou qui souhaitent apprécier l'utilisation précise de la dotation horaire globale (DHG) au niveau sixième doivent en passer par « une enquête papier » par manque d'outils de gestion informatiques actualisés. Cette situation est d'autant plus regrettable que, si, dans la très grande majorité des cas, les établissements effectuent un travail remarquable, on rencontre aussi quelques îlots d'inertie inacceptables qu'il serait bon de pouvoir identifier systématiquement. Il convient donc d'aider au plus vite les autorités déconcentrées à se doter d'outils de pilotage leur permettant d'exercer un réel contrôle de l'action des établissements, corollaire au développement de l'autonomie des établissements.

- En coordonnant mieux l'action académique. Les différences d'approche dans la gestion et l'animation des collèges dans les départements d'une même académie sont encore trop importantes. La question des collèges fait ainsi apparaître de façon très nette la nécessité de clarifier, au niveau national et après un bilan des expérimentations en cours dans certaines académies, les responsabilités confiées, sous l'autorité des recteurs, aux IA-DSDEN.

- En recentrant l'action de l'encadrement pédagogique. Il est urgent de recentrer les missions des corps d'inspection et de prendre le temps nécessaire pour leur expliquer le sens des réformes en cours. Les IEN et les IA-IPR sont écrasés par des tâches multiples et n'ont plus la possibilité d'aller aussi souvent que nécessaire dans les écoles et les collèges pour inspecter, conseiller, animer. Leur absence se fait durement sentir dans les classes où, on le sait bien, l'essentiel d'une réforme se joue. Ils sont réclamés avec une grande insistance par les enseignants. Faut-il rappeler que les inspecteurs ne pourront réellement juger de la pertinence des dispositifs proposés qu'en les voyant fonctionner dans les classes et que les enseignants ont davantage besoin de conseils sur mesure que de considérations générales ?

- En ne différant plus la réflexion à conduire sur le métier d'enseignant. Le contenu des réformes en cours est la confirmation que le métier d'enseignant est en profonde évolution. Est-il bien raisonnable d'imaginer une mise en œuvre effective de toutes les mesures annoncées dans les textes les plus récents, sans une réflexion sur le métier d'enseignant ?

Le suivi de la mise en place de la réforme des lycées

Deux rapports ont été consacrés par l'inspection générale de l'éducation nationale au suivi de la mise en place de la réforme des lycées. Le premier rapport étudie comment ont été réalisés à ce jour les objectifs fixés dans le texte fondateur du 4 mars 1999 « Un lycée pour le XXI^e siècle ». Une telle étude permet de mettre en évidence les réussites mais aussi d'éventuels échecs dont il faut identifier clairement les causes. Un second rapport porte sur les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), qui avaient, l'an dernier, fait l'objet d'un premier rapport de l'inspection générale, et sur l'instruction civique, juridique et sociale (ECJS) mise en place depuis la rentrée dans les lycées professionnels.

La méthode pour mener à bien ces études s'est appuyée sur les précédents rapports de l'inspection générale, sur les synthèses fournies par les inspecteurs généraux correspondants académiques et sur des enquêtes approfondies conduites dans les lycées des académies choisies comme terrain d'enquête.

La réforme du lycée général et technologique

Cinq grandes évolutions liées à cette réforme ont plus particulièrement guidé la réflexion des rapporteurs :

- l'évolution profonde des enseignements, les nouveaux horaires, les nouveaux programmes, les contenus et leur contribution au développement de la citoyenneté ;
- l'évolution des pratiques pédagogiques, les travaux personnels encadrés, les modules et l'aide individualisée ;
- l'introduction d'un nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale ;
- l'évolution de la vie lycéenne, l'heure de vie de classe, le conseil de la vie lycéenne, les modifications des procédures disciplinaires ;
- le développement extrêmement rapide des nouvelles technologies.

Nouvelles pratiques pédagogiques, forces et faiblesses

Modules et aide individualisée

Les modules introduits lors de la rénovation pédagogique en 1992 et l'aide individualisée introduite en 1999 relèvent d'une même démarche : réagir aux problèmes posés par l'hétérogénéité des élèves de seconde en individualisant les enseignements.

■ *La disparition de fait des modules*

Initialement installés en seconde et en première, ils n'existent plus en 2001-2002 qu'en classe de seconde pour trois heures réparties sur quatre disciplines. De fait, les modules sont devenus des séances de travaux dirigés avec des groupes fixes dans l'année : il n'y a plus vraiment de rapport avec les orientations initiales (enseignement différencié, élèves organisés en groupes évolutifs, etc.)

■ *L'aide individualisée ne répond pas exactement aux attentes*

Après trois années de fonctionnement, l'aide individualisée contribue largement à l'amélioration des relations entre enseignants et élèves, change certainement les pratiques pédagogiques en permettant une meilleure prise en compte des difficultés et une prise en charge plus individualisée. Cependant, notent les rapporteurs, les objectifs fixés par les différents textes sont loin d'être réalisés. Des dérives ont été observées au cours de l'enquête : ainsi les élèves auxquels s'adresse cette aide ne sont pas forcément ceux qui rencontrent des difficultés importantes. Cela tient, entre autres choses, au mode de désignation : il semble que les élèves volontaires soient systématiquement acceptés en aide individualisée et certains élèves l'utilisent pour progresser et consolider un passage en série S ou ES. Par ailleurs, la complication extrême des emplois du temps de la classe de seconde est telle que l'aide individualisée se trouve parfois placée à des heures qui lui donne plus l'allure d'une sanction que celle d'une aide.

Les rapporteurs constatent que la suppression de l'évaluation à l'entrée en classe de seconde prive les équipes et l'institution d'un outil qui pouvait permettre d'évaluer l'efficacité de ces dispositifs. Ils s'interrogent à propos de la simultanéité entre la mise en place de l'aide individualisée et l'augmentation des taux de non-orientation en première générale et technologique.

Le texte de 1999 insiste sur « le devoir de la communauté éducative du service public d'éducation de faire du lycée son propre recours au moment où le secteur marchand développe une activité qui, à terme, finira par détruire ou tout au moins dénaturer le service public ». Aucune étude précise ne permet de dire si cette situation s'est améliorée. La multiplication des publicités pour des officines privées laisserait plutôt supposer le contraire.

■ *Des dispositifs insuffisants, des risques de dérives*

Ces dispositifs sont donc utilisés par les équipes pour traiter à leur manière l'hétérogénéité des élèves de seconde, mais ils ne suffisent plus à traiter l'ensemble des situations rencontrées et se révèlent inadaptés pour des élèves qui arrivent du collège avec de graves lacunes et des difficultés sociales très importantes. Les établissements mettent alors en place des réponses spécifiques : par exemple, cette classe composée de redoublants n'ayant pas le projet d'aller en classe de première S ou ce proviseur utilisant des heures supplémentaires pour rémunérer des enseignants apportant des appuis ponctuels à de très petits groupes d'élèves choisis par eux.

Modules et aide individualisée contribuent aussi à un phénomène que l'inspection générale relevait déjà dans son rapport sur l'emploi du temps des élèves au lycée ¹ : la remise en cause implicite de l'organisation de l'école en classes. On peut d'ailleurs se demander comment cette tendance à l'individualisation des enseignements est cohérente avec l'objectif de socialisation qui est fixé à l'école.

■ *Quelques propositions*

- Repenser les marges d'initiative des établissements dans l'organisation des dispositifs et des choix des méthodes pédagogiques pour la prise en compte de l'hétérogénéité et l'aide aux élèves en difficulté.
- Accompagner la plus grande autonomie dans ce domaine, par l'instauration d'un suivi de l'efficacité de ces dispositifs par les autorités académiques. La remise en place de l'évaluation à l'entrée en seconde contribuerait à donner corps au pilotage pédagogique et renforcerait le dialogue entre les établissements et les autorités académiques.
- Organiser la réponse à la question posée par la prise en compte des élèves en très grande difficulté à l'entrée en seconde.

Les travaux personnels encadrés (TPE)

■ *Une nouvelle modalité d'enseignement largement acceptée, des réussites diverses*

Obligatoires en classe de première et facultatifs en classes de terminale, les TPE sont l'un des éléments les plus novateurs de la réforme. Dans cette forme d'enseignement, l'étude des disciplines n'est pas seulement pensée en fonction de leur cohérence interne mais vise tout autant la compréhension et l'explication du monde qui nous entoure.

Le fait que 50 % des élèves de terminale se sont inscrits à l'épreuve du baccalauréat 2002 évaluant les TPE, et qu'ils s'y sont présentés, doit être interprété comme un signe encourageant, même si ce pourcentage moyen gomme des variations importantes entre les établissements ou au sein d'un

1. L'emploi du temps des élèves au lycée, n° 2001-48, novembre 2001

établissement d'une filière à l'autre. L'inégale mobilisation des équipes de direction et l'inégale implication des équipes d'enseignants, la charge de travail des élèves selon la filière sont les paramètres principaux qui expliquent ces écarts. Toutefois, il indique aussi qu'il existe encore des équipes réticentes ou réservées, d'autres insuffisamment préparées à ce type de pédagogie. Il est difficile de prévoir leur comportement dans le cadre d'un dispositif généralisé en terminale où l'évaluation est facultative : en tout état de cause, les impulsions pédagogiques nationales et académiques doivent rester fortes en 2002-2003.

Les acquis sont indéniables. L'occasion est donnée aux enseignants d'appréhender de manière différente les disciplines dans le cadre d'un travail d'équipe, aux élèves de percevoir la complexité du monde qui les entoure. La présence simultanée de deux enseignants est fortement appréciée par tous, notamment au cours de la période fondamentale du choix du sujet et de la définition de la problématique. Les TPE ont largement contribué au développement de l'utilisation des nouvelles technologies, en particulier du réseau internet, et de la recherche documentaire. Ils favorisent, chez les élèves, le développement de l'autonomie et du travail en équipe, l'expression orale, l'ouverture au monde extérieur et une forme d'expression écrite nouvelle. Ces constats, soulignés par les rapporteurs, montrent bien l'apport des TPE à une bonne préparation à l'enseignement supérieur, cela justifie leur existence et leur maintien en classe terminale ; cela gagnerait à être signalé aux lycéens.

Des points méritent encore d'être éclaircis. L'incidence sur les disciplines et leurs apprentissages est difficile à évaluer. L'impact essentiel reste souvent d'ordre méthodologique. On peut cependant affirmer qu'ils incitent à une plus grande ouverture vers les autres disciplines. L'effet positif d'un travail qui porte explicitement sur une partie du programme, notamment dans le cas des langues, des sciences économiques et des lettres est indéniable. Ce travail agit dans le sens d'un approfondissement des notions étudiées. Il est certain que, bien conduits, ils permettent le renforcement des savoirs disciplinaires, voire l'acquisition de savoirs supplémentaires. Dès lors, comment ceux-ci se situent-ils par rapport aux enseignements des disciplines définis par les programmes ? De fait, l'articulation avec les programmes des classes concernées est, pour certaines disciplines, une contrainte trop forte, voire une réelle difficulté. La coexistence de différentes modalités d'enseignement (cours classique et TPE) pour une même discipline conduira, à terme, à définir leurs rôles respectifs dans l'apprentissage des savoirs liés à cette discipline.

■ *L'évaluation au baccalauréat*

Les modalités d'évaluation apparaissent davantage comme le résultat d'un compromis qu'un dispositif adapté à une nouvelle pratique pédagogique. L'attribution d'un coefficient 2 pour les points supérieurs à la moyenne est la juste prise en compte de l'investissement important qui est demandé aux élè-

ves présentant cette épreuve ; son effet incitatif est néanmoins difficile à apprécier dès maintenant.

Il est essentiel de simplifier le dispositif d'évaluation dont la lourdeur fait craindre aux proviseurs de graves difficultés dans l'organisation matérielle de l'épreuve pour des effectifs plus importants de candidats. Cette simplification passe par un rôle plus important de l'établissement où le candidat est lycéen. Cela peut aller jusqu'à l'introduction d'un contrôle en cours de formation (CCF), modalité qui semble adaptée à ce type d'enseignement, mais qui suscite d'importantes réserves de la part de certains syndicats. Ces modalités sont possibles si elles sont accompagnées d'un cadrage national préalable et d'un dispositif d'harmonisation académique structuré ; les outils informatiques et statistiques – déjà utilisés pour l'évaluation de certaines disciplines au baccalauréat – permettent de mettre en place de tels dispositifs. Cela serait notamment le moyen de rassurer les partenaires qui ont le souci légitime de l'équité de traitement des candidats face à cet examen. En toute état de cause, il est souhaitable que la réflexion sur cette évaluation ne soit pas dissociée d'une réflexion d'ensemble sur l'évaluation au baccalauréat.

■ *Conclusions et propositions*

L'introduction des TPE au lycée est une réussite ; elle marque une évolution profonde de l'organisation de l'enseignement à ce niveau. Un important travail d'accompagnement doit cependant être encore réalisé au niveau académique afin de mobiliser les équipes de direction des établissements peu impliqués, de poursuivre la formation des enseignants, de réfléchir aux dispositifs d'harmonisation et aux modalités d'évaluation des TPE

L'éducation civique, juridique et sociale (ECJS)

C'est pour répondre à la forte demande des lycéens ¹ et à la nécessité de formation civique que l'ECJS a été mise en place, dès la rentrée 1999 en seconde, puis à la rentrée 2000 dans les classes de première des séries générales et à la rentrée 2001 dans les classes de terminale de ces mêmes séries.

Nouvel enseignement, comprenant, entre autres, des débats au cours desquels les élèves apprennent à argumenter, à défendre leurs opinions tout en respectant le point de vue d'autrui, ce n'est pas, à côté d'autres enseignements, une discipline nouvelle qui n'a pas à ajouter des savoirs aux connaissances acquises dans les disciplines enseignées au lycée, à quelques exceptions, celle du droit notamment dans les séries générales. Il s'agit donc d'organiser le croisement et le dialogue de ces disciplines autour du concept intégrateur de citoyenneté ². C'est dire que toutes peuvent être concernées.

1. Consultation sur les savoirs au lycée, organisée de décembre 1997 à mai 1998

2. BO hors série n° 6 du 31 août 2000

Cet enseignement fait partie des enseignements communs à tous les élèves de lycée à raison de 30 minutes hebdomadaires en classe dédoublée. Dans la pratique, c'est la formule d'une heure par quinzaine qui est retenue, alors que la circulaire pour la rentrée 2002 recommande de nouveau, de privilégier un regroupement mensuel de l'horaire qui apparaît comme le plus adapté à l'esprit de cet enseignement.

■ *Le problème de l'implication des disciplines*

Outre la question de l'organisation horaire, se pose celle des professeurs qui prennent cet enseignement en charge. La circulaire de rentrée 1999 demandait qu'il fût assuré prioritairement par les professeurs volontaires d'histoire et de géographie. Leur implication prépondérante, non seulement en seconde mais aussi en première et en terminale, pose le problème d'un enseignement qui se voulait au carrefour de toutes les disciplines. Les circulaires suivantes ont tenté de modifier cette tendance mais sans grand succès, même si une participation croissante d'autres professeurs, essentiellement de sciences économiques et sociales (SES) et de philosophie, est relevée. La circulaire de rentrée 2002 prévoyant la création d'un conseil d'enseignement de l'ECJS¹ dans chaque lycée, est très significative de la difficulté à diversifier les professeurs chargés de cet enseignement.

Cet état de fait ne tient certainement pas à un impérialisme des historiens et des géographes, mais à un faible intérêt des enseignants des autres disciplines. Certes, ceux de SES ont d'entrée affirmé leur intérêt pour l'ECJS mais ils n'enseignent en seconde que dans le cadre d'un enseignement de détermination et dans le cycle terminal, ils n'assurent un enseignement obligatoire que dans la série ES. Les professeurs de philosophie sont assez souvent réticents, quant aux autres ils sont absents. Les enseignants n'ont pas compris que cette mission peut les concerner tous. Cette incapacité à percevoir qu'il y a là une tâche commune pose un problème fondamental de culture des professeurs qui se réfèrent à une discipline clairement identifiée. L'ECJS leur apparaît comme un enseignement non identifié. Beaucoup considèrent que leur discipline ne pouvant s'y retrouver, ils ne sont ni concernés, ni qualifiés. Il y a là un réel problème qui n'a pas permis à l'ECJS d'organiser le croisement et le dialogue des disciplines autour du concept de citoyenneté.

Cette absence de motivation amène à s'interroger sur les modalités de l'information et sur celles des formations destinées aux professeurs en vue de ce nouvel enseignement. La première année, de réels efforts ont été entrepris (une université d'automne, des stages inscrits au plan national de formation et dans les plans académiques de formation) au bénéfice presque exclusif des professeurs d'histoire et de géographie. Les années suivantes, d'autres priorités se sont ensuite imposées, notamment les TPE, et ont progressivement éclipsé l'ECJS. Tout n'a pas été fait pour aider l'ensemble des professeurs à s'impliquer. Pour ce qui est des séries technologiques, une expérimentation conjointe des TPE et de l'ECJS a été lancée à la rentrée 2001.

■ *Un certain malaise*

En seconde, l'ECJS a une image plutôt positive tant chez les élèves que chez les professeurs. En première, on peut parler d'un certain essoufflement et d'une relative démobilitation. Pour les élèves, l'effet de nouveauté ne joue plus et ils découvrent les TPE ; pour les enseignants, leur mobilisation pour les TPE tend à concurrencer leur engagement dans l'ECJS ou l'inverse. De plus, les élèves sont moins sensibilisés par les thèmes et les notions abordés et disent préférer ceux de la classe précédente. Les professeurs confirment que les contenus sont plus difficiles à faire passer. Cette question du contenu ne se pose pas en terminale où les élèves se disent intéressés, mais avancent d'autres raisons pour rejeter l'ECJS à ce niveau. C'est dans cette classe que l'on peut véritablement parler de malaise autour de l'ECJS, ressentie par les élèves comme une matière supplémentaire qui alourdit la charge de travail alors que c'est l'année du bac et que l'on peut aussi faire des TPE. Les professeurs pensent souvent la même chose et beaucoup n'hésitent pas à avancer le cours dans leur discipline pendant le temps normalement dévolu à l'ECJS. C'est très net en ce qui concerne les professeurs d'histoire et de géographie, surtout lorsqu'ils considèrent qu'ils n'ont pas assez de temps pour traiter le programme en vue de l'examen, en série S tout particulièrement. C'est une pratique que l'on retrouve aussi en L et ES et dont les professeurs d'histoire et de géographie n'ont pas l'exclusivité : ainsi la séquence d'ECJS peut se transformer en un véritable cours de philosophie autour d'une notion ; il peut en être de même pour le cours de SES.

Le malaise autour de l'ECJS est d'autant plus grand en terminale que le problème de l'évaluation se pose avec acuité. Les élèves estiment que l'ECJS n'est pas évaluée : l'appréciation portée sur le livret scolaire n'est pas pour eux, ni pour les professeurs d'ailleurs, une véritable évaluation. Ils ont le sentiment qu'à la différence des TPE, leur travail n'est pas récompensé par une réelle prise en compte pour l'obtention du diplôme. L'ECJS apparaît donc comme une surcharge de travail ne rapportant qu'un profit infime, voire nul. Il faut reconnaître qu'avec une simple remarque sur le livret scolaire, on est loin de l'annonce initiale d'un contrôle au baccalauréat.

Un dernier problème est signalé : l'absence d'articulation entre l'ECJS et la vie lycéenne. L'ECJS n'est pas en prise sur la vie de l'établissement. Les CPE n'y interviennent pas, ni les représentants des instances de la vie lycéenne, ni les infirmières, les médecins et les assistantes sociales ; or beaucoup de thèmes pourraient pourtant donner lieu à de telles interventions. Ceci est tout particulièrement regrettable ; l'ECJS pourrait aider à favoriser des pratiques plus responsables fondées sur les droits et les devoirs du lycéen. La vie lycéenne pourrait, à l'inverse, aider l'ECJS dans son objectif d'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie. Cette mise en synergie n'a pas eu lieu.

■ *Des points incontestablement positifs*

La plupart des élèves interrogés disent beaucoup apprécier le débat argumenté et ils sont très sensibles à l'occasion qui leur est ainsi offerte de s'exprimer et de s'écouter. Ils apprécient également la possibilité d'établir un rapport différent avec le professeur. Toutes ces remarques sont autant de justifications de ce nouvel enseignement. Des réflexions aussi positives ont été souvent avancées par les professeurs dont certains, assez sceptiques au départ, se disent étonnés de la qualité de débats et enchantés de la façon dont cet enseignement a pu faire évoluer leurs relations avec les élèves dans le sens d'un plus grand respect et d'une meilleure connaissance réciproques.

Par-delà le malaise et les déceptions, il apparaît aux rapporteurs que l'ECJS a atteint l'un de ses objectifs essentiels : apprendre aux élèves à argumenter, à défendre leurs opinions tout en respectant le point de vue d'autrui.

■ *Propositions pour consolider et pérenniser l'ECJS*

- Supprimer l'ECJS en terminale, où le malaise est le plus net, et la réserver aux classes de seconde et de première. Cela résoudrait le problème de l'évaluation et du sentiment de surcharge pendant l'année du bac et aiderait du même coup à y conforter les TPE.

- En regard de la première proposition, si une évaluation est jugée indispensable, une appréciation dans le livret scolaire pourrait être suffisante dans ces conditions. S'il est envisagé de mettre une note plutôt qu'une simple appréciation, il faudrait que cette note résulte d'un contrôle en cours de formation (CCF) pendant la classe de première, prenant en compte le travail de l'élève au cours de la recherche et de la préparation du débat et sa prestation lors du débat lui-même. Seuls les points au dessus de la moyenne pourraient être retenus pour le baccalauréat. Cela serait conforme à l'annonce faite mais serait cependant en contradiction avec la proposition suivante.

- Renforcer le caractère d'« espace de respiration » de l'ECJS en insistant sur ce qui fait l'originalité de cet enseignement : le débat argumenté. Trop souvent le débat est escamoté au profit de « cours » d'ECJS. Il faut rappeler que le débat est au cœur de cet enseignement et contrôler que

cette exigence est bien respectée. Les corps d'inspection doivent jouer un rôle majeur de ce point de vue.

- Encourager les professeurs de toutes les disciplines, y compris des disciplines scientifiques à s'y impliquer par un effort d'information et de formation. Le programme pourrait être revu afin d'établir de meilleures complémentarités.
- Mieux articuler l'ECJS avec la vie lycéenne et ses diverses instances, y associer l'ensemble de l'équipe éducative.
- Donner plus de souplesse dans les modalités pour rendre possible des interventions conjointes.

L'expérimentation des TPE et de l'ECJS dans les séries technologiques

Des expérimentations dans la série sciences et techniques tertiaires (STT) ont été réalisées selon les recommandations de la note de service du 5 septembre 2001. Ci-dessous sont présentées des remarques extraites du rapport commentant et appréciant ces expérimentations.

■ *Les expérimentations*

La plupart des académies se sont engagées dans l'expérimentation des TPE. Les élèves peu intéressés au départ (changements d'emploi du temps, explications un peu vagues, etc.) se sont finalement correctement impliqués. Chez les enseignants, bien aidés par les corps d'inspection assez rapidement mobilisés, l'attitude a été finalement positive. Ce sont avant tout les enseignants de communication et organisation mais aussi ceux de droit et d'économie qui se sont sentis les plus concernés. Le couplage dominant avec le français y est certainement pour beaucoup. À l'inverse, les enseignants de comptabilité se sont sentis moins concernés.

L'expérimentation de l'ECJS a fait l'objet d'un trop faible investissement pour permettre une observation et des conclusions significatives. D'une façon générale, ce sont les professeurs d'histoire et de géographie qui ont mis en œuvre l'expérimentation, soit sur leurs heures, soit sur quelques heures de module. La forte ressemblance avec les solutions des séries générales n'a donc pas permis de mettre en évidence les particularités des séries technologiques, en particulier une réflexion spécifique sur les contenus.

■ *Conclusions et propositions*

Les enseignements à l'issue de cette expérimentation permettent d'envisager le succès d'une montée en charge progressive des TPE en classe de première STT, préalable à toute expérimentation en classe de terminale. Quelques conditions devront être néanmoins réunies : une information pertinente des équipes pédagogiques et des chefs d'établissement ; l'attribution de moyens pour la formation, l'accompagnement et le travail collectif des enseignants tels qu'ils l'ont été pour les séries générales ; l'appui technique

des corps d'inspection (sites académiques, réunion des équipes, animation des groupes ressource) ; la mobilisation de moyens nationaux ; la possibilité d'une évaluation anticipée en classe de première par le biais d'une option offerte aux élèves. Cette option pourrait être transférée en terminale dès que les TPE y seraient installés.

En ce qui concerne l'ECJS, il faut pour l'année scolaire 2002-2003 relancer l'expérimentation en lui donnant un caractère prioritaire et en respectant quelques conditions : engager par académie au moins 20 % des classes de STT ; obtenir une forte mobilisation des professeurs d'économie et gestion sans lesquels l'expérimentation a peu de sens ; mettre en place un accompagnement et un suivi académique par les IA-IPR d'économie et gestion et ceux d'histoire et de géographie ; faciliter au niveau national les échanges entre les corps d'inspection engagés.

L'utilisation des technologies d'information et de communication

Le texte du 4 mars 1999 dit : « Tous les élèves doivent avoir accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ceci est aujourd'hui possible grâce à l'effort d'équipement informatique consenti par les régions et par l'État. » Les programmes des disciplines d'enseignement général arrêtés dans le cadre de cette réforme insistent sur l'utilisation des TICE dans les enseignements et, dans certains cas, le proclame comme une nécessité. On peut dire qu'au 1^{er} janvier 2002 la plupart des lycées ont un équipement informatique substantiel à la disposition des disciplines d'enseignement général et ont un accès au réseau internet. Cependant, les usages sont divers selon les disciplines : en langues vivantes, le réseau multimédia doit pouvoir jouer le rôle d'un laboratoire de langues numérique et avoir accès à internet ; en ECJS, le travail de recherche se fait en très petit groupe et nécessite donc des petites salles avec un accès à l'internet. Ainsi, pour un lycée, bénéficier d'une salle multimédia et d'un bon choix de logiciels n'est pas suffisant. Les ordinateurs doivent être présents dans différents lieux ; or cela est rarement le cas. Le plus souvent, le lycée dispose d'une demi-douzaine d'ordinateurs au CDI et d'une seule salle multimédia. En règle générale, d'ailleurs, cette dernière suffit aux usages des professeurs volontaires.

En ce qui concerne le niveau des élèves la remise à niveau en informatique en classe de seconde se poursuit depuis trois ans – le B2i commence tout juste à se mettre en place en collège – l'ECJS et la préparation des TPE, ainsi que l'utilisation des TICE dans les disciplines imposent un niveau minimal de compétence dans l'utilisation de l'ordinateur et de l'internet. La nouveauté à la rentrée 2001 était la possibilité de valider en seconde le B2i niveau 2 (celui du collège) pour les élèves ne l'ayant pas acquis en troisième. Pour l'instant, il ne semble pas que cette mesure ait été suivie d'effet. Dans la plupart des lycées, ce sont la recherche pour l'ECJS en seconde puis le travail en TPE en première qui servent de remise à niveau et de disciplines supports pour l'évaluation des compétences qui ne sont actuellement pas évaluées, à la

seule exception pour les séries générales de l'épreuve anticipée de mathématiques et informatique en première littéraire (évaluation à l'écrit).

Dans la plupart des lycées, peu de choses ont changé dans la forme de l'enseignement. Le manque d'équipement léger, les difficultés à organiser une assistance technique et pédagogique et des enseignants qui se sentent souvent mal à l'aise dans des activités où ils perdent leur position traditionnelle de détenteur et de distributeur du savoir sont des freins réels au développement de l'utilisation des TICE.

La place des arts et de la culture

Le dispositif d'éducation artistique comprend à la fois des enseignements artistiques intégrés aux horaires et évalués au baccalauréat et des activités complémentaires souvent situées hors temps scolaire (ateliers artistiques, lycéens au cinéma, etc.). L'éducation artistique peut également s'inscrire dans le cadre de nouvelles pratiques pédagogiques, telles les TPE. C'est aujourd'hui l'une des voies possibles de la réussite des élèves et, pour la série L, un soutien dynamique indéniable dont on peut déplorer qu'il tende à être trop exclusif.

L'éducation artistique est l'objet de transformations importantes dans le cadre de la réforme. Les unes concernent les enseignements intégrés aux horaires, les autres concernent les activités complémentaires essentiellement dans les ateliers artistiques. Les ateliers d'expression artistiques, créés en 2000 en réponse à la demande formulée par les lycéens, ont été remplacés en 2001 par les ateliers artistiques. Proposés à des élèves volontaires, dans les domaines non concernés par les enseignements et options, leur fonctionnement n'a pas été évalué à ce jour. Leur nombre progresse mais reste encore limité. Il convient par ailleurs de signaler que les arts sont présents dans les TPE, dans la série littéraire et, dans une moindre mesure, dans les autres séries, dès que cela est possible. Le savoir-faire technique et méthodologique des enseignements artistiques s'avère très utile et l'association avec d'autres disciplines, français, philosophie ou histoire, très fructueuse ; l'enquête a montré que les enseignants et les élèves engagés sur de tels projets étaient extrêmement motivés. Sont évoquées enfin les classes à projet artistique et culturel qui touchent pour l'instant assez peu de classes de lycée.

La vie lycéenne et le cadre lycéen

Vie scolaire et citoyenneté lycéenne

La consultation de 1998 a fait émerger une forte demande de pratique citoyenne novatrice fondée sur les droits et les devoirs. Faire du lycée un des lieux d'apprentissage de la démocratie a conduit à créer l'ECJS, à généraliser l'heure de vie de classe et à créer une nouvelle instance de concertation : le conseil de la vie lycéenne (CVL) qui introduit une forme de démocratie par-

ticipative. La nécessité de relier la réflexion formatrice aux pratiques formatrices internes aux lycées fonde les nombreuses actions qui ont été initiées. Une enquête réalisant un état des lieux précis démontre que beaucoup reste à faire.

■ *État des lieux*

En conclusion de l'enquête portant sur l'heure de vie de classe, le foyer socio-éducatif et la maison du lycéen, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), la conférence des délégués des élèves (CDE), le conseil de la vie lycéenne, les rapporteurs soulignent la prépondérance de la vision ponctuelle de la citoyenneté dans le contexte actuel très évolutif de la mise en place de la réforme. Ils relèvent la difficulté d'installer des instances nouvelles de type CVL (l'heure de vie en classe perçue comme un moment de réflexion rencontrerait un accueil plus favorable), conséquence de l'empilement de dispositifs qui nuit à leur lisibilité et dont l'utilité n'est plus comprise, de la difficulté à mobiliser les adultes et les élèves pour participer aux instances représentatives, de l'attachement aux dispositifs en place, bien identifiés, du manque de formation, du manque de temps suite à des emplois du temps trop chargés et du peu d'envie des élèves de demeurer plus qu'il ne faut dans l'enceinte de l'établissement. Ils alertent sur la nécessité de renforcer la cohérence d'un dispositif trop complexe, sur l'obligation de donner du sens à cette démarche et de s'interroger sur le rôle des instances de concertation du lycée et sur les limites du concept de citoyenneté.

■ *Propositions*

À l'émiettement, au manque de lisibilité engendré par le foisonnement d'actions, par l'accumulation de journées et semaines à thème, à une vision trop souvent agrégative et empirique d'actions catalogues liées à la citoyenneté présentées dans les projets d'établissement, s'oppose la cohérence entre les champs réflexifs (disciplines et leur épistémologie, dispositifs d'aide individualisée, ECJS, heure de vie de classe, TPE) et ceux suscitant la prise de responsabilités par l'action (conseil de classe, conférence des délégués, CVL, conseil d'administration, CESC). Réduire ce contraste est impératif. Ce n'est que par l'affirmation forte dans le projet d'établissement de cette complémentarité entre réflexion et pratique, par l'établissement au quotidien d'un pont entre réflexion formatrice et pratiques formatrices, que l'éducation à la citoyenneté échappera à une logique empirique d'accompagnement des crises lycéennes ; logique à faible portée, susceptible de céder sur les principes au profit de la superficialité des effets de mode, voire de la manipulation.

Il serait aussi nécessaire de se doter de principes régulateurs pour obtenir l'adhésion de tous. Pour les équipes éducatives, il est nécessaire d'affirmer la primauté des choix pédagogiques sur les contraintes organisationnelles, d'affirmer une culture de coresponsabilité des équipes par le développement du projet d'établissement, d'éviter les domaines réservés, de

veiller à ce que la loi soit dite et que les procédures d'appel soient au point. Pour l'institution, il est indispensable de tourner le dos à une politique en tuyaux d'orgue – l'ECJS pilotée par l'IA-IPR d'histoire et de géographie, les CVL par l'IA-IPR EVS, les CESC par le médecin scolaire ou le proviseur vie scolaire, les CDE par les chefs d'établissement – et il importe de créer les conditions d'une véritable coordination, expression d'une volonté, de stratégie éducative globale. Pour les élèves, il est indispensable de rendre intelligible toute prise de décision, il faut veiller à ne pas créer un corps d'élite de la citoyenneté et rendre attractive toute charge liée au bien commun ; de même il faut solenniser les actes, problématiser l'évaluation des comportements civiques et civils, veiller à ne pas faire prendre de risques juridiques inutiles aux élèves ainsi que rendre les établissements plus hospitaliers.

Pour conclure, il apparaît nettement que le sens de l'ensemble de ces démarches n'est pas perçu clairement par les élèves. En outre, si l'ensemble des membres des équipes éducatives souhaite renforcer l'efficacité du dialogue avec les élèves et s'appuyer sur des décisions concertées, si ces nouvelles dispositions favorisent l'apprentissage de la démocratie, le lycée reste une institution éducative. Les droits évoluent, de nouveaux droits sont reconnus, le pouvoir ne s'exerce plus comme il y a un demi-siècle, mais les responsabilités des enseignants et des chefs d'établissement sont de nature différente de celle des élèves. La démarche actuelle précise droits et devoirs, facilite le dialogue, la concertation, la participation ; mais qui demande d'aller plus loin ?

Une nouvelle architecture des établissements scolaires

Si l'établissement reste, pour sa mission principale, un espace voué à l'enseignement, il s'est imposé lors de ces dernières années comme un lieu de vie où les conditions d'accueil doivent répondre aux attentes des membres de la communauté scolaire. À l'évidence, il convient de prendre en compte à la fois la nécessité d'adapter le patrimoine scolaire à toutes les variations dont il peut être l'objet – effectifs, structures, modalités d'apprentissage, programmes –, mais également de l'aménager ou de le concevoir pour qu'il puisse assumer une dimension sociale nouvelle.

Dans le cadre de leurs programmes de construction, de restructuration, et de rénovation des établissements, les régions ont cherché à leur donner les moyens de devenir une entité fonctionnelle et accueillante. Les objectifs pour ces opérations se déclinent presque toujours sur les mêmes bases :

- offrir des locaux d'enseignement adéquats pour la structure pédagogique de l'établissement ;
- assurer les meilleures conditions de vie aux usagers et une bonne organisation fonctionnelle ;
- créer un environnement en phase avec les exigences de la vie contemporaine ;

- garantir l’adaptabilité aux évolutions pédagogiques et technologiques, aux modes d’apprentissage ;
- réussir l’insertion de l’établissement dans son environnement et faciliter ainsi son ouverture vers l’extérieur.

Les horaires et les contenus d’enseignement

Le rééquilibrage des différentes séries, un des objectifs de la réforme, impliquait des modifications des grilles horaires de chacune d’entre elles. Ces redéfinitions n’ont pas été sans poser un certain nombre de problèmes. Par ailleurs, la volonté de moderniser les programmes, autre objectif affiché, s’est également heurtée à des difficultés. Sans prétendre dresser un tableau exhaustif des conditions dans lesquelles ces changements ont été reçus, on peut donner quelques exemples significatifs.

De nouveaux programmes de français pour le lycée sont entrés en vigueur en septembre 2000 pour la classe de seconde et en septembre 2001 pour la classe de première. Les nouvelles modalités de l’épreuve anticipée de français (EAF) seront appliquées en juin 2002. Les orientations du programme de lettres pour la terminale littéraire viennent d’être publiées ; elles seront complétées par une nouvelle définition des épreuves. C’est donc une réflexion approfondie qui vient d’être menée sur la discipline, et des innovations importantes sont apparues, en particulier avec l’écriture d’invention qui permet à l’élève de sortir s’il le souhaite d’une écriture de commentaire, et la lecture cursive destinée à faire lire un plus grand nombre d’œuvres et donc à favoriser le développement de la culture littéraire. Ces programmes sont exigeants mais semblent à l’heure actuelle globalement acceptés, avec cependant quelques demandes d’allègements dans la série L. Quant aux nouvelles épreuves de l’EAF, elles vont être expérimentées par des professeurs généralement intéressés, parfois critiques, quelquefois inquiets face à des nouveautés dont il faut reconnaître qu’elles alourdissent leur charge de travail. Cette réflexion devait être menée. Elle ne réglera cependant pas la question essentielle de la chute des effectifs en série littéraire (on risque fort de passer au-dessous des 10 %) et de la baisse du niveau des élèves choisissant cette série, trop souvent par défaut. À cet égard, la suppression de la section lettres-mathématiques se révèle catastrophique puisque les meilleurs élèves, obligés de choisir, retiennent la série S. Son rétablissement annoncé peut donc être une première réponse. Il faudra cependant en chercher de nouvelles, en particulier en raisonnant par rapport aux débouchés, notamment l’articulation de la terminale L et des classes préparatoires.

En philosophie, l’application du nouveau programme n’a posé dans les faits aucun problème, d’autant que sa partie la plus novatrice, les questions d’approfondissement, était rendue facultative pour cette année scolaire 2001-2002. En revanche, le nouvel horaire entraîne de graves difficultés en TS. Le dédoublement de la troisième heure, divisant la classe en groupes,

est difficile à gérer pédagogiquement, si bien que l'horaire utile se réduit à deux heures, qui sont insuffisantes.

La très vive critique des réductions d'horaire de la part des enseignants de langues vivantes revient systématiquement dans toutes les académies. La plupart du temps la même argumentation est avancée : les enseignants dénoncent ce qu'ils estiment être une absence de cohérence entre un discours officiel, très porteur en ce qui concerne les langues, et ces réductions. Ils disent par ailleurs leurs doutes quant à la possibilité de traiter les programmes dans de telles conditions.

Les professeurs d'histoire et de géographie ont mal reçu la réduction de l'horaire hebdomadaire de 3 à 2,5 heures en première et en terminale S. Ils mettent en avant le fait que l'histoire et la géographie sont des fondements essentiels de la formation du citoyen, dont les élèves de la série S doivent disposer au même titre que ceux des séries L et ES. Ils font par ailleurs remarquer que l'heure en classe dédoublée en terminale S n'a pas de cohérence pédagogique et s'interrogent au sujet de ce choix : « Pourquoi seulement en terminale S, et pas en première S ? Pourquoi dans la série S seulement, et pas en L et en ES ? » Ils expriment également une certaine lassitude. Largement mis à contribution dans le cadre des TPE et de l'ECJS, ils ont le sentiment qu'on leur demande toujours plus et il ne leur semblait pas nécessaire de changer les programmes, le précédent programme de terminale n'étant entré en vigueur qu'en 1998-1999. Les textes, en dépit d'aménagements, ont débouché sur un vote négatif du Conseil supérieur de l'enseignement (CSE) en juin 2002. Il est à noter que, si l'association des professeurs d'histoire et de géographie a réservé un accueil très favorable à la dernière version des projets de programmes, elle persiste à déplorer l'ampleur des allègements par rapport aux projets de programmes de L et ES et continue à demander le rétablissement de la dotation horaire des classes de la série S. Les entretiens avec les professeurs ont bien montré que, dans leur esprit, les deux problèmes, horaires de la série S et programmes, sont liés. La dérive, signalée plus haut, concernant l'utilisation de l'horaire d'ECJS pour avancer le cours d'histoire et de géographie en terminale, particulièrement dans la série S, est significative.

Les programmes de sciences économiques et sociales des classes de seconde et de première ES ont été respectivement refondus en 2000 et 2001. Les nouveaux programmes s'inscrivent en continuité avec les précédents dont ils améliorent la cohérence et actualisent les contenus scientifiques. Ils ont été très positivement accueillis par les professeurs. Le groupe d'experts a par ailleurs élaboré un projet de nouveau programme pour la classe terminale en décembre 2001 qui a fait l'objet d'une consultation auprès des enseignants au cours du second trimestre de cette année scolaire 2001-2002. Ce projet suscite des réactions fortement contrastées : une majorité du corps professoral demande le report de son examen par le CSE, considérant que l'actuel programme donne largement satisfaction ; une forte minorité, au contraire, souhaite sa mise en application dès la rentrée 2002.

De nouveaux programmes de mathématiques sont entrés en vigueur en septembre 2000 pour la classe de seconde et en septembre 2001 pour la classe de première. Il est trop tôt pour faire le bilan des changements de programmes qui sont en rupture avec les précédents aussi bien dans leurs contenus que dans leur mode de présentation. Il conviendra d'apprécier rapidement ce qu'ils induisent sur les apprentissages des élèves et les pratiques pédagogiques. Ceci s'ajoute à une forte réduction d'horaires depuis une dizaine d'années (au collège et au lycée) et à une difficulté des enseignants de mathématiques à trouver leur place dans les TPE. La suppression, dans la série L, de l'option mathématiques obligatoire de première et de l'enseignement de spécialité correspondant en terminale est une des causes profondes du déclin de cette série. Ainsi soumis à de profonds bouleversements depuis deux ans, l'enseignement des mathématiques au lycée demande à être stabilisé et conforté. Ceci passe, entre autres, par un solide accompagnement pédagogique des enseignants, aussi bien dans le domaine de l'encadrement que de la formation et du développement de pratiques pédagogiques et certainement, à terme, par une refonte des horaires, basée sur une véritable étude des besoins, en particulier dans les séries scientifiques et technologiques. Il est urgent de travailler avec les professeurs de mathématiques sur le sens des réformes qui se mettent en place ; trois sujets permettent d'aborder ces questions : la classe de seconde, le passage de la classe de seconde en première S, les exigences aux épreuves du baccalauréat.

En sciences de la vie et de la Terre, les professeurs ont exprimé lors de l'enquête un certain mécontentement en ce qui concerne les horaires. En classe de seconde, l'horaire d'une heure par quinzaine rend la gestion pédagogique difficile ; il est jugé aussi ridicule en classe de première L et en classe de terminale S ; le différentiel horaire avec les autres disciplines scientifiques n'est pas compris. Par ailleurs, ils ont souvent manifesté le regret de ne pas avoir d'option et de ne pas participer à l'aide individualisée en classe de seconde. Enfin, ils estiment le programme en première L difficile à mettre en œuvre et considèrent que l'approche pluridisciplinaire n'est pas évidente, les pratiques et les contenus des chapitres communs aux enseignements de physique, de chimie et de SVT leur semblant artificiellement accolés et ne permettant pas une telle approche

Ces quelques exemples montrent que les changements d'horaires et de programmes ont eu un effet pervers : en ravivant des réactions de défense disciplinaire, ils sont allés à l'encontre de l'un des axes de la réforme, présent dans les TPE et l'ECJS, l'instauration d'un dialogue et d'une collaboration entre les disciplines.

Les changements d'horaires étaient motivés par la volonté de rééquilibrer les différentes séries et d'améliorer la lisibilité des parcours. Qu'en est-il de la réalisation de cet objectif ? L'étude de l'évolution des différentes séries apporte des éléments de réponse révélateurs.

L'évolution des séries

Dans son rapport récent ¹, la rectrice Nicole Belloubet-Frier insiste sur le déclin de la série L au sein de la voie générale. Ce constat d'un déclin accéléré de la série L, d'un développement persistant de la série ES et du maintien du rôle de référence de la série S doit être complété par un tableau de l'évolution des séries technologiques. Le net accroissement de la série STT, malgré un relatif tassement en 2001, contraste avec la quasi-stagnation de la série STI, le maintien de la série SMS, et la confidentialité de la série STL. Ce rapport met aussi en évidence les inégalités d'accès entre filles et garçons dans ces filières : minoritaires en S et STI, les filles sont largement majoritaires en L, STT et SMS.

Des intentions qui n'ont pas abouti

Il est clair que ces évolutions montrent que l'on n'a pas réussi à rompre avec une hiérarchie implicite des séries malgré l'affichage officiel de leur égale dignité. Les élèves et les proviseurs interrogés confirment nettement ce constat : S reste la « voie royale » plus généraliste que réellement scientifique, celle de la stratégie de réussite. La promotion de la série L, en tant que voie d'excellence, a échoué. La série ES est caractérisée par une orientation le plus souvent par défaut : « On va en ES parce qu'on ne veut pas aller en L et qu'on ne peut pas aller en S, » disent les élèves. Cela est encore plus vrai pour la série STT qui, par rapport aux séries de la voie générale, représente une filière d'exclusion. La série STI piétine et n'arrive pas à attirer des effectifs suffisants. Le bilan est plutôt négatif si on le met en regard des intentions affichées.

La redéfinition et la promotion d'une véritable série littéraire était pourtant présentée comme une des priorités de la réforme. Les élèves attirés par les lettres, les sciences humaines, les langues ou les arts devaient y trouver une véritable voie de réussite, un accès à l'excellence. Cette volonté d'enrayer le déclin non seulement n'a pas abouti mais semble avoir débouché sur une accélération de ce déclin. La suppression des mathématiques dans le tronc commun qui visait à accentuer la coloration littéraire de la série a très certainement eu un effet néfaste. La série L a perdu un équilibre qui permettait auparavant à un élève littéraire de recevoir une formation qui ne soit pas exclusivement littéraire. Ce sont les options artistiques et les langues qui assurent une survie déclinante de cette série. Il faut certes aussi tenir compte du problème des débouchés, réputés moindres que pour les autres séries, mais ce n'est pas le facteur vraiment déterminant pour des élèves à l'issue de la seconde. Leur propos mettent beaucoup plus l'accent sur le fait que l'on vise avant tout à court terme la série S, signe de la réussite scolaire.

1. Nicole Belloubet-Frier, *Trente propositions pour l'avenir du lycée*, 20 mars 2002.

L'accroissement affiché de la coloration scientifique de la série S, par le biais de nouveaux horaires et coefficients au baccalauréat, destiné à attirer les élèves vers des études scientifiques en aval, n'a pas eu l'effet escompté. Il faut relier cette question à celle de l'insuffisante attractivité de la série STI qui, pour une raison opposée, aggrave le problème global d'une incapacité à produire les scientifiques dont le pays aurait besoin. Il n'a pas été possible non plus d'induire une orientation positive vers les séries ES et STT qui ont des problèmes d'identité s'expliquant par une orientation par défaut en amont et par la destinée de leur bacheliers en aval. Ces problèmes sont particulièrement aigus en ce qui concerne la série STT qui fonctionne comme une filière d'exclusion de la voie générale et qui, aux yeux des élèves, représente souvent une impasse.

Repenser l'architecture de « l'organisme lycée »

Cette situation montre qu'il manque un véritable projet d'ensemble pour les lycées et particulièrement un discours clair sur l'orientation et l'équilibre des différentes séries et de leur articulation possible. Cela pose un problème fondamental dont on ne pourra différer longtemps la solution. Il faut tirer les leçons des échecs. Ce n'est pas en supprimant les mathématiques obligatoires et en comptant sur les options artistiques que l'on attire les bons élèves en L. Ce n'est pas en accentuant la coloration scientifique de la série S que l'on oriente davantage les bacheliers S vers des études scientifiques. Il faut penser une organisation plus souple et plus ouverte permettant aux élèves de bâtir leurs parcours d'excellence. Cela passe d'abord par une réflexion en profondeur sur ce que devrait être un véritable tronc commun de l'enseignement au lycée et sur les possibilités de diversification des itinéraires se greffant sur ce tronc commun. C'est ainsi que l'on pourra véritablement fluidifier les parcours et multiplier les passerelles entre les séries et les voies.

Il est proposé la constitution d'un groupe de réflexion constitué d'inspecteurs généraux, de recteurs, d'universitaires et de proviseurs, qui devrait rapidement pouvoir faire des propositions sur la future architecture de « l'organisme » lycée. La réflexion de ce groupe ne devrait pas se limiter aux seuls lycées généraux et technologiques mais être élargie aux lycées professionnels, dans l'esprit d'une fluidité des parcours.

Le pilotage de la réforme du lycée

Le pilotage pour une réforme qui porte non seulement sur des contenus mais aussi sur des méthodes demande des solutions novatrices. La diversité des lycées justifie une modification profonde du pilotage national. Il doit s'appuyer sur une plus grande autonomie des établissements, mais aussi sur un dialogue encore plus structuré entre les différents niveaux (inspection générale, DESCO, académie).

C'est au niveau académique que se situent principalement les actions permettant d'assurer la pérennité des réformes. Il s'agit, non seulement de donner une impulsion forte la première année, mais encore de se doter des moyens, tant au niveau de l'organisation qu'à celui de l'action, de garantir la continuité dans l'accompagnement d'évolutions qui demandent un travail important de conviction et de formation sur le long terme. Les dérives des modules et de l'aide individualisée s'expliquent en partie par ce manque de persévérance. De même, depuis plusieurs années, les évolutions du lycée mettent en évidence la nécessité de renforcer le pilotage pédagogique au niveau de l'établissement, et le pilotage partagé. Ceci est loin d'être gagné. Là encore, cette évolution va à l'encontre d'habitudes fortement installées. L'action dans ce sens doit être poursuivie, à tous les niveaux.

Conclusion

En quoi les finalités décrites dans le texte fondateur de cette réforme « Un lycée pour le XXI^e siècle », écrit après une longue période de concertation, sont-elles atteintes ?

Il y a des points indéniablement positifs et acquis : les travaux personnels encadrés, l'éducation civique, juridique et sociale et l'introduction forte des technologies de l'information et de la communication. Ils concernent tous les trois de nouvelles pratiques d'enseignement. TPE et ECJS semblent d'ores et déjà bien acceptés par les élèves et, beaucoup mieux que n'auraient pu le laisser penser leurs premières réactions, par les professeurs. Cependant pour éviter que les uns et les autres n'aient le sentiment d'une surcharge, il serait souhaitable de ne pas poursuivre l'ECJS en terminale. Par ailleurs, il est impératif de simplifier l'évaluation des TPE.

Il est trop tôt pour porter un jugement sur les changements de contenus mais force est de constater qu'ils ont pu être une source de malaise dans les équipes pédagogiques. En ce qui concerne les nouveaux programmes, il est difficile de juger de leur pertinence après une période aussi brève de mise en application et alors que certains d'entre eux ne sont même pas encore entrés en vigueur. La réflexion sur les contenus d'enseignement était certainement nécessaire. Il convient de constater cependant que l'élaboration de nouveaux programmes s'est avérée parfois difficile et a pu donner lieu à des affrontements. Par ailleurs, au moment où les enseignants étaient appelés à s'investir dans de nouvelles pratiques, certains ont pu avoir l'impression qu'on leur en demandait trop en changeant les programmes lorsque ceux-ci étaient récents. Les réductions d'horaires dans certaines disciplines ont pu également être à l'origine d'un malaise profond et souvent encore persistant chez nombre d'enseignants. La concomitance de la mise en œuvre de nouvelles pratiques et de ces réductions a pu leur donner l'impression d'un mauvais coup porté à leur discipline. Ils ont pu se sentir atteints dans ce qu'ils estiment être leur identité. Le malaise est d'autant plus profond lorsque se

cumulent problème de programmes et réductions d'horaires. Dans ces conditions, le succès des TPE, de l'ECJS et des TICE apparaît d'autant plus remarquable.

Les différentes structures de la vie lycéenne s'enchevêtrent, se superposent sans que les objectifs fixés soient vraiment atteints. « Il s'agit de simplifier le fonctionnement de ces instances et d'en resserrer les articulations afin de permettre l'épanouissement de la vie démocratique de tous les acteurs de la communauté éducative, à l'intérieur des lycées. » Nous sommes loin des objectifs fixés. N'a-t-on pas un peu trop oublié que le lycée reste une institution éducative ?

Le pas n'a pas encore été franchi qui consiste à donner une véritable autonomie aux lycées dans un certain nombre de domaines, comme par exemple l'accompagnement de l'apprentissage des élèves. Cette autonomie suppose que l'on soit capable de dialoguer, que l'institution soit capable de dire ce qu'elle attend et que les établissements soient amenés à rendre compte de leur action.

Le rééquilibrage des différentes séries et l'amélioration de la lisibilité des parcours sont les points les plus inquiétants : la situation s'est profondément dégradée depuis 1999. Cela est dû à des choix malheureux, par exemple pour la filière littéraire. Les changements d'horaires évoqués plus haut qui visaient à mieux identifier les séries et étaient censés favoriser un rééquilibrage ont totalement manqué leur but et n'ont eu souvent pour effet que de perturber les professeurs. La récurrence des comportements sociologiques des familles et des équipes pédagogiques est significative : l'orientation en fin de troisième, les redoublements, les réorientations en fin de classe de seconde mettent en lumière les dysfonctionnements persistants du système. Une meilleure lisibilité des parcours devrait permettre à chacun de mieux se déterminer. Il est temps d'entreprendre une réflexion en profondeur sur ce que devrait être un véritable tronc commun de l'enseignement au lycée et sur les possibilités de diversification se greffant sur ce tronc commun. Une nouvelle architecture de « l'organisme lycée », plus claire, plus souple et plus ouverte, est souhaitable afin d'offrir à chaque élève la possibilité de bâtir son propre parcours d'excellence.

Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel et l'éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel

Les PPCP

Après une année de généralisation des projets, qui fut en fait une année d'expérimentation, les PPCP sont mis en place dans la quasi-totalité des lycées. Si le principe ne rencontre plus de vives résistances, bien des caractéristiques et des difficultés signalées l'an dernier ont perduré ; nombre de recommandations formulées par le précédent rapport de l'inspection générale restent donc pertinentes.

Les points positifs

Parmi les points positifs, on relèvera :

- la fin des réticences face aux PPCP et une meilleure perception par les enseignants de l'intérêt qu'ils présentent ;
- une implication plus nette des chefs de travaux et des coordonnateurs tertiaires ;
- un engagement des élèves, au moins dans les PPCP bien construits dont ils peuvent s'approprier les intentions et la démarche ;
- le développement confirmé, chez les élèves, d'aptitudes à la communication, à l'entraide, au partage des savoirs, à l'écoute des propositions ;
- une évolution de la relation entre professeurs et élèves fondée sur la confiance, l'autonomie et le respect, dans le cadre d'un projet ;
- le développement du travail d'équipe et une meilleure connaissance mutuelle des situations de formation entre professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel.

Les points qui font encore problème

Parmi les points qui font encore problème :

- l'absence d'un discours national soulignant la cohérence des dispositifs PPCP, ECJS, classes à PAC, qui sont perçus comme des réformes accumulées ;
- des stratégies académiques qui ne conduisent pas suffisamment les chefs d'établissement à jouer leur rôle pédagogique ;
- des dispositifs organisationnels en établissement encore trop souvent inadaptés et une gestion peu convaincante des heures dévolues à la concertation ;
- une absence de méthode permettant aux équipes de mettre à plat les référentiels des disciplines qui coopèrent au sein d'un PPCP ;
- un trop faible engagement des IUFM dans la préparation des jeunes enseignants ;

- l'absence de prise en compte de l'activité des élèves et de leurs acquis en PPCP dans l'évaluation de leurs compétences ;
- une utilisation des TICE qui progresse, mais manque encore de possibilités techniques de connections directes ou d'un réseau interne à l'établissement.

Les principales recommandations

■ *Au niveau national*

- Consolider par un discours national qui mette en perspective et en cohérence l'ensemble des nouveaux dispositifs instaurés dans les lycées professionnels.
- Demander à la direction des enseignements supérieurs de rédiger un cahier des charges précisant aux IUFM les attentes en termes de formation dans le cadre des PPCP.
- Dégager les règles permettant la validation des acquis des PPCP au cours de la scolarité et dans les phases de certification.
- Rappeler la nécessaire mise en œuvre des modules en seconde professionnelle, auxquels les PPCP ne saurait se substituer.
- Envisager les modalités d'exploitation du dossier d'accompagnement préparé par la DESCO.
- Suggérer à la DPATE de proposer, dans le cadre de la formation initiale des corps d'inspection, des travaux de groupes pluridisciplinaires prenant appui sur les problématiques des PPCP.

■ *Au niveau académique*

- Organiser les corps d'inspection de manière que chaque chef d'établissement dispose d'un interlocuteur qui puisse le conseiller pour la rénovation pédagogique de la voie professionnelle.
- Rechercher les modalités d'une appropriation des référentiels par l'ensemble des membres d'une équipe « PPCP ».
- Présenter et commenter les programmes pour donner du sens à la collaboration disciplinaire, afin de réduire les risques d'instrumentalisation de certaines disciplines.
- Mobiliser les chefs d'établissement, les chefs de travaux et les coordonnateurs tertiaires pour l'animation des équipes pédagogiques.
- Poursuivre la mise à disposition sur le serveur académique de PPCP réussis en précisant leurs conditions d'organisation et de fonctionnement.

■ *Au niveau de l'établissement*

- Inscrire dans le projet d'établissement un volet relatif aux nouvelles modalités pédagogiques avec un ensemble d'actions liées aux PPCP.

- Faire des choix organisationnels favorisant la réussite des PPCP en s'appuyant sur le document DESCO et le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale de juin 2001.
- Associer les élèves au choix et à l'élaboration des projets.
- Organiser une formation interne traitant des points d'ordre méthodologique : la définition du projet, le choix du thème, les démarches pédagogiques innovantes, la notion de co-animation, la contractualisation avec les élèves et au sein de l'équipe, les outils d'évaluation d'un projet, etc.
- Engager des actions de communication sur des productions et sur les effets des PPCP en direction des partenaires (entreprises, établissements, familles, presse, institutions).

L'ECJS

Prise en charge surtout par des professeurs de lettres-histoire et géographie, le plus souvent sur la base d'une heure par quinzaine, l'ECJS n'a débuté qu'à la fin du premier trimestre, voire au second. Cet enseignement est généralement bien accueilli par les professeurs et les élèves. Il peut donner lieu à de remarquables réussites. Mais sa mise en œuvre pose des problèmes qui sont loin d'être résolus, qu'il s'agisse du choix des professeurs, trop souvent déterminé par des considérations de gestion, du travail pluridisciplinaire, exceptionnel, de l'information et de la formation qui font encore défaut, à propos d'un enseignement dont les modalités et les contenus ne sont pas entièrement maîtrisés. On peut en outre s'interroger sur l'utilisation réelle des heures d'ECJS, qui servent parfois à compenser les heures jugées manquantes dans certaines disciplines.

Les acquis

On peut observer les acquis suivants :

- un certain nombre d'équipes se sont emparées avec enthousiasme de ce nouveau dispositif, beaucoup de professeurs, même réticents au départ, se montrent intéressés par cet enseignement et sont conscients de ses enjeux ; l'ECJS permet d'apprendre à s'exprimer, à formuler des opinions étayées, à acquérir des méthodes, à travailler en équipe ou de façon plus autonome ;
- les élèves apprécient de pouvoir prendre des initiatives, de s'exprimer sur des sujets qu'ils ont choisis, qui font écho à l'actualité, dans une configuration de classe qui tranche avec les conditions ordinaires de l'enseignement ;
- on peut aussi observer, chez les élèves, une meilleure capacité à s'écouter entre eux, une meilleure connaissance réciproque, une expression plus aisée chez certains.

Les difficultés

Les difficultés suivantes apparaissent :

- le manque de formation à un type d'enseignement nouveau, pour lequel les professeurs n'ont pas reçu de formation initiale ;
- le manque de temps, maintes fois souligné, pour se concerter entre professeurs, pour parfaire sa formation, pour concilier cet enseignement avec les programmes des disciplines ;
- les programmes eux-mêmes, parfois contestés (celui de baccalauréat professionnel est jugé ambitieux) ; on insiste aussi sur le contraste entre les programmes et ce que les élèves vivent ou connaissent ; on souhaiterait que l'articulation avec les disciplines soit plus nettement marquée ; on regrette que l'éducation civique enseignée au collège n'ait pas donné à l'ECJS des bases suffisantes ; cet enseignement révèle les lacunes, les oublis, le manque de continuité et de cohérence, d'un niveau à l'autre, d'une discipline à l'autre ;
- la question de l'évaluation, qui reste posée (faut-il évaluer les compétences telles que la recherche et l'exploitation de documents, la conduite de débat ? faut-il le faire dans le cadre de l'ECJS ou à travers les disciplines ?) ;
- les élèves se plaignent aussi du manque de temps pour faire des recherches, du manque d'information sur le programme de l'ECJS, de la difficulté à trouver l'information préalable au débat, surtout quand le documentaliste est peu impliqué, que les ressources documentaires sont pauvres, que le CDI est saturé ; ils se plaignent aussi de la difficulté à dépasser l'expression des préjugés, à s'écouter, à débattre.

Les conditions encore trop peu favorables font que cet enseignement reste marginal alors qu'il devrait être au cœur de la vie des lycées. Ces difficultés et ces problèmes en suspens, qui ne remettent pas en cause l'intérêt ni les acquis de l'ECJS, amènent les rapporteurs à faire des recommandations aux différents niveaux.

Recommandations

■ *Au niveau national*

- Clarifier les liens entre les programmes de l'ECJS et ceux des autres disciplines, en soulignant les aspects transversaux.

■ *Au niveau académique*

- Répondre rapidement aux demandes de formation des professeurs et impliquer les diverses disciplines qui peuvent y concourir, notamment pour aider les professeurs à mettre en place des procédures et des critères d'évaluation.

- Exploiter les compétences et les réussites de certains LP au niveau du bassin ou de l'académie, et faciliter les échanges de pratiques.

- Demander aux IEN-ET des diverses disciplines et spécialités de continuer à veiller à l'utilisation optimale des heures déléguées aux établissements pour l'ECJS.

- *Au niveau de l'établissement*

- Tenir compte, dans le choix des professeurs qui interviennent dans l'ECJS, non seulement des contraintes de gestion, mais de leur capacité à assurer ce type d'enseignement.

- Faciliter par l'organisation horaire ce travail d'équipe et l'articulation avec les autres dispositifs tels que les PPCP.

- Penser et mettre en œuvre l'ECJS par une véritable politique d'établissement qui mobilise aussi les documentalistes et les CPE, et qui soit inscrite dans le projet d'établissement.

- Préparer suffisamment en amont de la rentrée l'organisation pluridisciplinaire requise par l'ECJS, fondée sur un projet de séquence.

- Favoriser l'ouverture de l'établissement grâce à cet enseignement, en facilitant les interventions de personnes ressources et la recherche d'informations par les élèves à l'extérieur.

Conclusion

Les dispositifs des PPCP et de l'ECJS présentent bien des traits communs : pluridisciplinarité, mobilisation de connaissances et de compétences au service de pratiques nouvelles, appel à l'initiative et à l'autonomie de l'élève. Il n'est donc pas surprenant qu'ils rencontrent des obstacles de même nature, qui tiennent à la rigidité des emplois du temps, au cloisonnement disciplinaire et à l'insuffisance des ressources documentaires, ni qu'ils soulèvent des problèmes du même ordre, tels que l'évaluation. Ils impliquent par conséquent des mesures convergentes.

Au niveau de l'établissement, l'ensemble des nouvelles mesures doit être pris en compte dans le projet d'établissement, rendu à sa vraie vocation, et associer pour ce faire l'ensemble des acteurs, d'abord le chef d'établissement, dont la responsabilité pédagogique est ici pleinement engagée. Au niveau académique, les questions cruciales de la formation et de l'information doivent donner lieu à une impulsion à l'échelon hiérarchique le plus élevé, visant à la fois les chefs d'établissement, les IUFM et les enseignants : les différences perceptibles entre les académies, dans la mise en œuvre des réformes de l'enseignement professionnel, témoignent de la diversité de leurs priorités et de l'implication plus ou moins forte de leurs principaux responsables. Au niveau national, qu'il s'agisse des PPCP ou de l'ECJS, mais aussi de la période de formation en entreprise (PFE) ou des classes à PAC, il importe de répondre à l'impatience et à l'inquiétude, du moins aux interrogations de nombreux professeurs qui interviennent de plus en plus souvent

PREMIÈRE PARTIE

en dehors ou aux limites de leur champ de compétences disciplinaires, qui sont partie prenante de dispositifs pédagogiques nouveaux, dont ils ne perçoivent pas toujours clairement la cohérence ni les enjeux à mesure que les réformes se succèdent. C'est un message politique qui est attendu, capable de donner sens aux mesures prises au cours de ces dernières années dans les lycées professionnels, de montrer clairement la direction prise et les changements qu'elle entraîne dans le métier des enseignants, mais aussi des chefs d'établissement et des corps d'inspection.

L'enseignement professionnel

Le lycée des métiers

Les constats

L'émergence du concept

La professionnalisation ou aptitude à s'insérer dans la société active est un objectif qui se situe à tout niveau, du CAP à la licence professionnelle. Elle peut se définir en harmonie avec la transmission adaptée de connaissances et de savoirs pratiques indispensables pour se comporter en société, pour s'adapter aux exigences de métiers qui évoluent et pour progresser. Le lycée des métiers serait un des lieux de formation intégrée pour y répondre.

L'impossibilité d'implanter les deux voies, professionnelle et technologique, dans tous les lycées professionnels et le souci de n'exclure aucun établissement, conduit à identifier l'entité susceptible de devenir lycée des métiers comme :

- la voie professionnelle d'un lycée ;
- la voie technologique d'un lycée ;
- une cité scolaire regroupant lycée professionnel et lycée technologique.

« Aucun établissement ne peut se décréter lycée des métiers. Tous peuvent le devenir. » Il est néanmoins régulièrement fait mention à l'association d'établissements pour atteindre nombre de ces objectifs. Cette notion de partenariat est constamment présente y compris avec les partenaires hors du système éducatif.

Il est enfin rappelé que le lycée des métiers illustre et conforte l'ensemble des missions confiées au service public d'éducation par la loi d'orientation du 10 juillet 1989.

Des situations académiques hétérogènes

Il ressort de l'enquête conduite que les éléments caractéristiques du lycée des métiers apparaissent généralement, auprès des acteurs, sur trois niveaux d'importance décroissante :

- la spécialisation du lycée sur un métier ou des métiers associés ;
- la cohérence des formations dispensées ;
- le niveau de partenariat avec l'environnement économique et professionnel ;
- l'articulation des formations (initiale scolaire, en apprentissage, en formation continue) ;

- l'existence d'un centre de ressources, d'une plate-forme technologique ;
- les conditions d'accueil, la présence d'un internat ;
- la nature de l'établissement (lycée professionnel ou lycée polyvalent) ;
- le lien avec un dispositif de validation d'acquis ou de l'expérience professionnelle.

Cette classification vaut pour le secteur industriel. Par contre, dans le secteur tertiaire et des services, la polyvalence des formations répond à des exigences professionnelles plus larges.

Les enjeux

L'intégration des deux filières

■ *La complémentarité des voies de formation*

Rapprochement, juxtaposition, superposition, interaction et synergie, nombreux sont les termes rencontrés lorsque les acteurs sont questionnés sur ce point. Ces mots traduisent des niveaux d'engagement fort différents.

Dans les cités scolaires qui regroupent les voies professionnelles et technologiques, le terme cohabitation est encore souvent représentatif des relations entre les différentes filières de formation. Pour des établissements différents au sein d'une zone géographique donnée, ces relations vont d'une gestion intelligente des parcours des élèves à une franche concurrence. Cette dernière situation provient le plus souvent, et le plus simplement, d'un manque de relation, d'organisation, d'un décalage d'objectif où l'établissement passe devant l'élève. Le lycée des métiers se propose de lever cette étanchéité, c'est l'un de ses plus forts atouts.

Les rapporteurs rappellent que le thème de la poursuite d'études, en particulier des bacheliers professionnels, fut un *leitmotiv* dans tous les échanges. Les points forts de cette synergie confirmés par les acteurs portent sur :

- une meilleure lisibilité de l'offre de formation à destination des familles, des jeunes, des branches professionnelles et auprès des entreprises ;
- la possibilité offerte aux élèves de mieux fonder et développer leur projet personnel (condition nécessaire pour assurer la fluidité voulue des parcours) ;
- le rapprochement des ressources humaines et la richesse pédagogique qu'il implique ;
- la mise en commun des moyens matériels qui, sans que ce soit un objectif, permettra une économie d'échelle dans une perspective où l'évolution du coût des équipements industriels rendra de plus en plus difficile des dotations frontales sur des systèmes hautement perfectionnés ;
- une offre plus cohérente de formation continue et par apprentissage ;
- l'émergence de cultures communes autour des métiers.

■ *La fluidité des parcours entre les trois voies*

Sur le plan des passerelles, deux soucis forts émergent :

- l'avenir des premières d'adaptation ;
- l'élaboration d'une réponse pertinente à la forte demande de poursuite d'étude des bacheliers professionnels.

L'interrogation quant à l'avenir des premières d'adaptation repose sur un constat faux : l'écroulement des effectifs en premières d'adaptation. Cependant, si l'effectif des divisions est loin d'être important, particulièrement dans le secteur de la production, la diminution enregistrée entre 1994 et 1999 reste très limitée (0,3 %) et les situations sont très variables suivant les académies. En outre, lorsque des baisses d'effectifs et aussi l'inadaptation des profils des élèves recrutés sont observés, il s'agit principalement de dérives locales souvent imputables aux implications respectives des équipes pédagogiques concernées.

Pour le deuxième point, il s'agit, sans remettre en cause la finalité d'insertion des baccalauréats professionnels, de permettre aux titulaires de ce diplôme qui en ont les capacités et la volonté, de poursuivre des études dans une voie professionnelle supérieure courte en leur assurant toutes les chances de réussite.

Les passerelles sont donc de deux types : celles qui concernent une réorientation et celles qui proposent une poursuite d'études. Ces deux formes impliquent un changement de voie entre les enseignements professionnel, technologique ou général ; elles présentent les mêmes difficultés pédagogiques essentiellement dues aux profils très divers des élèves qu'elles accueillent.

■ *Les dispositifs ou structures de réorientation*

Le lycée des métiers, au sein de son bassin de formation, est appelé à prendre en charge ces changements d'orientation sur des formations adaptées d'une durée d'une année dans la majorité des cas. C'est une des voies fortes permettant de limiter le nombre de jeunes qui quittent le système scolaire sans qualification.

La classe de première d'adaptation, passerelle principale de passage de la voie professionnelle vers la voie technologique, constitue un dispositif actuellement peu efficace car mal utilisé. Les phénomènes de rétention d'élèves existent incontestablement lorsque les établissements d'origine ne sont pas polyvalents : mal présentées dans leurs finalités, les classes d'adaptation sont perçues dans les LP comme un dispositif qui risque d'accroître les difficultés de l'enseignement professionnel en lui ôtant ses éléments les plus prometteurs ; dans les lycées technologiques, les structures d'adaptation ne sont pas toujours nettement définies en tant que telles. Les rapporteurs ont souvent rencontré des classes mixtes mêlant les spécialités d'origine, aux horaires non ou mal différenciés. N'accueillant pas les élèves les plus aptes à rejoindre l'enseignement technologique, mais quelquefois ceux qui n'ont

pas été jugés capables de continuer en baccalauréat professionnel, elles ne sont plus la voie de réussite pour les jeunes qui, en BEP, ont construit un projet de poursuite d'études. En effet, certains élèves titulaires d'un BEP, bien que possédant le potentiel nécessaire, préféreront passer par l'étape du baccalauréat professionnel plutôt que de s'orienter vers une première d'adaptation, ceci d'autant plus que les passerelles vers le brevet de technicien supérieur (BTS) se développeront.

■ *La mixité des publics et des modes de formation*

Dès l'évocation de cette caractéristique du lycée des métiers, la richesse des apports croisés de cette mixité est reconnue de manière quasi unanime et les difficultés sont mises au premier plan. En effet, la compétence à enseigner à un niveau de formation et devant des publics différents s'acquiert et ne se décrète pas du fait de critères comme l'ancienneté. Les spécificités des enseignements (technologiques et professionnels) imposent dans une logique d'un service de qualité une maîtrise des contenus à enseigner et des pratiques pédagogiques associées. Une formation des enseignants doit être adaptée en conséquence. Les difficultés posées sont différentes lorsqu'il s'agit de la formation initiale et la formation continue.

Le lycée des métiers, instrument de la politique éducative

Le deuxième enjeu du lycée des métiers vise la politique éducative en matière de formation technologique et professionnelle.

■ *Au niveau académique, penser la carte des formations*

Si aujourd'hui, la complémentarité est recherchée au niveau des centres urbains, les LP ruraux ou implantés dans des villes moyennes présentent des palettes de formations construites sur le souci d'offrir localement un maximum de filières différentes aux élèves. Pour le secteur industriel, la dynamique de ces établissements s'appuie actuellement le plus souvent sur la diversité de l'offre de formation que sur une identité particulière.

Certains risques sont réels (sort des lycées non labellisés, sort des filières de formation indépendantes préparant à des compétences non directement liées aux métiers concernés dans le lycée des métiers, lycées des métiers et aménagement du territoire, etc.) mais maîtrisables, et le lycée des métiers paraît être un bon référent pour l'évolution de la carte des formations sous la condition de fortes associations qui pourraient se traduire par la construction de réseaux.

■ *L'implication locale du lycée des métiers*

La réflexion induite par la labellisation du lycée des métiers est au cœur des établissements concernés. La responsabilisation des acteurs dans l'analyse de l'existant et de son évolution pour se mettre en perspective d'atteindre les objectifs fixés constitue un excellent moteur d'amélioration de la qualité du service offert aux publics à former et aux acteurs de l'environnement de

l'établissement. Impliquer l'ensemble des partenaires (direction, formateurs, parents, élèves, professionnels) pour dresser l'état des lieux fera avancer la réflexion collective pour concevoir des projets d'établissement cohérents. Cette logique suppose, pour chaque type de formation, une prise en compte de la carte des formations et des besoins correspondant à des échelles géographiques variant selon la nature et le niveau des diplômes préparés.

Trois composantes caractérisent plus particulièrement son ouverture locale vers les partenaires extérieurs au système éducatif :

- la possibilité de conception de plates-formes technologiques ou professionnelles ;
- l'offre de formation continue et par apprentissage ;
- l'implication dans le dispositif de validation des acquis de l'expérience.

Le concept de plate-forme technologique est déjà mis en œuvre dans beaucoup d'académies mais seulement dans le domaine industriel. Il s'appuie sur des compétences et des moyens reconnus associés à un champ technique, voire de services industriels identifiés et précis, validés par le label. Les plates-formes rassemblent des moyens, des compétences et des informations. Elles permettent particulièrement de :

- développer, professionnaliser et contractualiser les relations entre les entreprises et les lycées professionnels et technologiques ;
- concrétiser la formation des élèves à travers la réalisation de prestations vers les entreprises et parallèlement favoriser l'accès des entreprises aux ressources des établissements ;
- faciliter l'insertion des élèves.

L'extension des plates-formes technologiques ne se justifie que si, tout en légitimant la situation actuelle, on dépasse ce cadre existant. Actuellement fortement basées sur le projet (au sens de projet technique de conception ou d'optimisation), les propositions des établissements doivent s'étendre à des prestations plus simples à l'attention des petites entreprises et de l'artisanat, prestations qui peuvent s'intégrer dans des cycles de formation de niveau IV et V. Pour une grande part des petites entreprises, l'appui technique est plus adapté que le transfert de technologie. Cette relation de services facilitera la mise en place des périodes de formation, leur réelle intégration pédagogique et pourra être source de supports réels et pertinents pour les PPCP. La valorisation des établissements et des activités des élèves contribuera au volet de l'insertion. La relation entre l'établissement et le monde du travail est presque toujours univoque. La sollicitation se limite trop souvent au placement des élèves durant les périodes de formation en entreprises ou à des demandes d'insertion. La qualité de ce nouveau partenariat au sein des lycées des métiers doit passer par la diversité.

La mise en œuvre de la labellisation

Les premiers établissements labellisés concernent des secteurs professionnels bien identifiés. Il convient de s'interroger sur la pertinence de ces choix afin d'assurer la pérennité de la structure :

- dans certains cas, l'étroitesse des métiers retenus peut induire une obsolescence rapide de certains dispositifs de formation ;
- la redistribution qui pourrait être induite entre les établissements risque d'apporter une spécialisation excessive et une ghettoïsation des formations concernées dans l'esprit des lycées techniques industriels caractérisés par l'absence de formations générales et donc l'impossibilité pour les jeunes formés de construire un parcours diversifié au sein même du dispositif.

■ *L'identité des établissements*

Dans plusieurs secteurs de la production, des métiers d'art ou de l'hôtellerie et de la restauration, l'identité des établissements est facilement trouvée. Pour de nombreux établissements, particulièrement au sein du secteur tertiaire, l'image affichée risque d'être trop large ou, à l'inverse, trop restrictive et dans les deux cas non significative.

Il faut veiller à ne pas conclure trop rapidement sur l'apparente difficulté des filières technologiques tertiaires à s'identifier à des métiers précis. D'une part, ces formations ne sont pas dispensées dans l'ensemble des établissements, dont certains ne sont qu'industriels ou généraux. D'autre part, dans les lycées d'enseignement général et technologique souvent bien répartis sur le territoire, le critère du métier au sens étroit du terme n'est pas le plus important. Si le lycée des métiers centré sur un métier des services s'avère sans intérêt, une logique de métiers des services s'avère pertinente pour penser un rapprochement LEGT-LP, pour concevoir en commun une orientation positive au service de tous les élèves, étudiantes et étudiants. Dans une situation très différente, les LP industriels ruraux qui proposent des formations très différentes mais équilibrées trouvent difficilement une image. Dans les premières propositions des académies, il a été rencontré des « lycées des métiers de l'industrie ». Une évolution importante des cartes de formation et la mise en place d'associations ou de réseaux peuvent partiellement pallier ces difficultés.

■ *L'association des établissements : les réseaux*

Le lycée des métiers est porteur d'évolutions majeures. Il est difficile d'imaginer que certains établissements restent exclus de ces avancées au sein d'un système d'enseignement professionnel à deux vitesses qui verrait certains établissements, le plus souvent de proximité et donc premiers maillons de la chaîne de formation, périliter et, au contraire les lycées déjà reconnus, truster les filières et les crédits d'équipement. La démarche de labellisation du lycée des métiers doit concerner l'ensemble des établissements. Si certains y entrent individuellement avec une image incertaine, seule leur intégration au sein d'un ou de plusieurs réseaux peut permettre l'atteinte des objectifs.

La mise en perspective d'un parcours pour chaque élève est un axe fondamental pour l'image de l'enseignement professionnel. Ce parcours possible, au sein de différents établissements et dans plusieurs modes de formation possibles, doit être présenté à chacun en termes de promotion, d'exigences et de lieux identifiés de ces différentes étapes.

La création de conventions puis de mise en réseaux est à prôner dès maintenant. La question posée du risque de dépérissement de certains établissements, ceci déjà indépendamment de la mise en place de cette rénovation, a très majoritairement reçu cette réponse. Si le concept de lycée des métiers ne paraît pas pouvoir s'appliquer, avec suffisamment d'objectifs atteints, à certaines entités, il le peut dès que l'on en associe avec pertinence plusieurs. De plus, le partage de l'ensemble du cahier des charges entre différents établissements ne semble pas, vu sa dimension, déraisonnable. Ces dispositifs qui respectent l'existence d'établissements de proximité ne dispensent pas d'une réflexion ambitieuse sur l'évolution de la carte scolaire. En effet, si le critère de proximité géographique constitue déjà un facteur important de rigidité, il a aussi localement un caractère restrictif. Les filières professionnelles généralistes sont évidemment moins identifiables et ne sont pas nécessairement, en poids relatif, les plus porteuses d'emplois. Dans le secteur industriel, les associations et les réseaux pyramidaux seront centrés sur le parcours de l'élève. Un réseau pyramidal permet de présenter et d'assurer la continuité de l'ensemble des niveaux de formation d'un métier. Il préserve la formation de proximité, permet l'existence de plusieurs établissements placés sur un même métier qui convergent, éventuellement par paliers, vers l'unité la plus développée du champ professionnel. Il propose à l'élève une image de sa progression scolaire dans un système plus cohérent où chaque établissement l'accompagne dans son parcours de formation. La labellisation des réseaux ne semble ni nécessaire ni souhaitable si chacun de ses maillons est déjà reconnu. Cette pratique pourrait au contraire nuire à l'image de compétences localement attribuée. Ce label est la reconnaissance d'une adhésion à un concept, à une stratégie et à des principes connus et communs. Il correspond à l'assurance pour l'utilisateur de trouver les mêmes engagements en tous points du réseau où chaque établissement garde son identité.

Les perspectives

La maîtrise de la notion de métier

Les réseaux et lycées des métiers sont des structures appropriées à de nombreux champs professionnels. Néanmoins les métiers diffèrent. Le lycée des métiers ne sera généralisable que si la notion de métiers ou de famille de métiers garantit une pérennité suffisamment grande. Une analyse fine des notions de métiers et de famille de métiers s'impose (*cf.* nomenclature AFNOR, caractéristiques, compétences associées transversales et spécifiques, niveaux des compétences exigées, invariants dans la famille de métiers, évolutions envisageables, transferts).

Le lycée des métiers des services

Les métiers des services, par leur polyvalence et par l'importance des compétences générales nécessaires, exigent une structure de formation polyvalente. Il semble nécessaire d'éviter pour les formations technologiques tertiaires de construire des lycées des métiers excluant les formations des séries générales. Il semble aussi essentiel de concevoir des dispositifs qui maintiennent dans les mêmes lieux la polyvalence des disciplines caractérisant l'économie et gestion. En effet, un tel dispositif facilitera la reconversion sur place des moyens mis en œuvre. Les réponses apportées à l'évolution profonde et divergente des flux (transfert des formations comptables vers celles du domaine commercial) illustrent bien la capacité d'adaptation à moindre coût des formations tertiaires seulement possible du fait de la présence simultanée des séries administratives, comptables, commerciales, voire informatiques. Cela est d'autant plus judicieux que cette organisation facilite l'orientation des élèves, permet de bâtir des synergies avec les formations postbaccalauréat et répond aux besoins d'aménagement du territoire.

Le nécessaire accompagnement

Plusieurs conditions devront être réunies pour apprécier les effets de cette nouvelle structure, en particulier :

- la stabilité de l'équipe des formateurs ;
- une réelle organisation pédagogique des formations au cœur du lycée des métiers ;
- un management efficace des ressources humaines et matérielles au service de l'ensemble des partenaires internes et externes ;
- l'évolution du statut des formateurs.

Le nouveau concept du lycée des métiers est pertinent. Une généralisation trop lente risque de laisser des équipes et des établissements au bord du chemin ; trop rapide, elle peut provoquer chez les acteurs concernés une réaction qui privilégie la défense de leur situation au détriment de la cohérence d'un projet de labellisation respectant l'intérêt de tous les partenaires de l'établissement.

Le contrôle en cours de formation

L'observation a porté sur les baccalauréats professionnels du secteur de la production et de celui des services. Cela étant, lorsque l'occasion s'est présentée, l'investigation a été étendue à des formations voisines telles que les CAP et BEP ainsi que les STS.

Présentation

Synthèse des divers points de vue

Globalement, le contrôle en cours de formation est un dispositif vécu de manière positive par les différents acteurs. Pour des raisons manifestement différentes, chacun semble y trouver son compte, sans pour autant en être véritablement satisfait.

Pour les corps d'inspection territoriaux, il s'agit avant tout d'un dispositif qui leur permet d'assurer le pilotage plus fin d'un diplôme, voire d'une filière. Il est aussi le révélateur de l'état d'une discipline en matière d'évaluation. De là à considérer que le pilotage d'un diplôme se fait par l'évaluation, il n'y a pas loin dans l'esprit de certains inspecteurs. C'est bien là le danger. Le contrôle en cours de formation, dans la mesure où il est nécessairement concomitant à l'écriture d'un diplôme, ne doit pas constituer un outil de régulation de la formation. Il y a donc lieu de s'interroger sur le rôle joué par le contrôle en cours de formation dans l'esprit de certains responsables de filières.

Les mêmes confusions peuvent être observées chez certains enseignants. Tenter d'utiliser le contrôle en cours de formation comme moyen d'action sur l'absentéisme et, plus globalement sur le comportement des élèves, relève d'une dérive systémique. Cela étant, les professeurs sont unanimes à considérer que le contrôle en cours de formation responsabilise l'acte pédagogique et oblige à mener une réflexion de fond sur l'évaluation, ce qui leur paraît très positif et fait ressortir avec une acuité particulière les besoins de formation continue, mais également les carences de leur formation initiale dans ce domaine. Les directions d'établissement mesurent bien à travers le contrôle en cours de formation, les bénéfices qu'ils peuvent tirer d'équipes pédagogiques responsables et se révèlent donc facilitateurs, tant que les contraintes de gestion des établissements le permettent. Les principaux acteurs concernés, à savoir les élèves, apprécient d'être évalués par leurs professeurs, avec le risque que cela comporte parfois, mais déplorent l'opacité de l'information qui laisse libre cours aux bruits les plus divers en matière d'équité entre établissements de formation.

En définitive, tout le monde est favorable au contrôle en cours de formation, qui présente des avantages perceptibles par rapport au contrôle ponctuel, à condition :

- que la conception de chaque diplôme soit en conformité avec l'esprit dans lequel le contrôle en cours de formation a été mis en place ;
- qu'il y ait une plus grande similitude de modalités entre les diplômes concernés ;
- que certains dispositifs soient simplifiés afin d'éviter les montages complexes et lourds à administrer ;
- qu'il soit suffisamment souple dans son application pour s'adapter aux contraintes propres aux différentes formations ainsi qu'au terrain ;

- qu’il soit accompagné de l’indispensable dispositif de formation initiale et continue des différents acteurs ;
- qu’il soit transparent à tous les niveaux (dans l’écriture des référentiels, dans la mise en œuvre, dans son évaluation).

Le cas particulier du BTS

L’examen du BTS pose un problème particulier en ce sens qu’il est le seul diplôme professionnel dont la réglementation ne prévoit aucune épreuve évaluable en contrôle en cours de formation pour la grande majorité des candidats, le CCF ne s’appliquant pas aux étudiants de la formation initiale.

Alors même que le « tout CCF » est autorisé pour la formation continue, qu’il est largement introduit dans le bac professionnel et le BEP, tout se passe comme si le BTS préparé en formation initiale n’était pas un diplôme professionnel.

Les textes

La définition du contrôle en cours de formation découle d’un ensemble de textes dont la disparité affecte sensiblement la lisibilité :

- arrêté du 29 juillet 1992 portant sur les modalités d’organisation et de prise en compte des épreuves en CCF pour la délivrance des BEP et des CAP ;
- règlement général des baccalauréats professionnels (décret 95-663 du 9 mai 1995 modifié par le décret 96-841 du 23 septembre 1996) ;
- note de service 97-203 relative à la mise en œuvre de la nouvelle réglementation du baccalauréat professionnel ;
- arrêté du 9 mai 1995 fixant les conditions d’habilitation à mettre en œuvre le CCF au baccalauréat professionnel, au brevet professionnel et au brevet de technicien supérieur ;
- note de service 97-077 du 18 mars 1997 relative à la mise en œuvre du CCF au brevet de technicien supérieur, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel ;
- référentiels de certification des différents diplômes concernés ;
- arrêtés de spécialité de chaque baccalauréat professionnel ;
- textes de cadrage des corps d’inspection concernés.

Les premiers textes se contentent d’encadrer la mise en œuvre du CCF sans en donner de définition concrète. Il en est ainsi de l’arrêté du 29 juillet 1992 portant sur les modalités d’organisation et de prise en compte des épreuves organisées sous cette forme en établissement ou en centre de formation d’apprentis et en entreprise pour la délivrance des BEP et des CAP. Ce texte précise sur quoi il porte, à qui il s’adresse, comment sont constitués les jurys, quels documents doivent être apportés à l’appui des résultats fournis aux jurys et comment sont pris en compte les résultats par les jurys. Ce même arrêté fixe les conditions d’habilitation des centres de formation d’apprentis à pratiquer

le CCF. Pour les baccalauréats professionnels, l'ensemble des textes se révèle flou en matière de définition du CCF.

Propositions

Proposition 1 : donner une définition claire du CCF

Il s'agit d'une évaluation certificative d'un ensemble de compétences terminales, réalisée par sondage et par les formateurs eux-mêmes, au fur et à mesure que les formés atteignent le niveau requis.

■ *Principes*

Les formateurs organisent, dans la continuité du processus de formation, dans le cadre de la réglementation de l'examen, une ou plusieurs situations d'évaluation, pour un formé ou un groupe de formés, afin de certifier que les compétences visées sont acquises.

■ *Modalités*

Par conséquent, on évalue quand c'est possible et sans interrompre le processus de formation, ceux qui sont réputés avoir atteint les compétences visées. Ils sont alors placés dans une situation d'évaluation, correspondant à une activité professionnelle réelle ou simulée (voir Note de service n° 97-077 du 18 mars 1997), afin de faire la démonstration de leurs compétences. Cette situation d'évaluation doit correspondre à la définition de l'épreuve, qu'elle soit ponctuelle ou en CCF. Donc, les mêmes compétences sont concernées, les mêmes activités, les mêmes données, etc.

Ces principes induisent notamment qu'il existe une relation étroite entre les activités et tâches du référentiel des activités professionnelles du diplôme et, d'une part, les unités constitutives, d'autre part, les situations d'évaluation. Cette remarque est fondamentale pour l'écriture des référentiels de certification et les procédures de mise en œuvre des situations d'évaluation.

Proposition 2 : publier des principes clairs de construction des situations d'évaluation

Une situation d'évaluation est définie à partir des éléments suivants :

- les compétences à évaluer ;
- les conditions de l'évaluation ;
- la définition de l'activité à réaliser et ses conditions de réalisation ;
- la performance attendue ;
- les critères de l'évaluation.

« Les conditions de réalisation de l'activité comportent des éléments relatifs au contexte technique (moyens, équipements, modes d'organisation du travail, etc.), aux consignes et instructions, aux caractéristiques de temps

et de lieu, à la situation de communication, aux relations fonctionnelles, aux outils et documents fournis, à l'étendue de responsabilité ou au degré d'autonomie, etc. » (extrait de la Note de service n° 97-077 du 18 mars 1997).

Ces précisions sur les caractéristiques structurelles d'une situation d'évaluation sont certes justes et intéressantes, mais parfois peu concrètes et difficiles à interpréter. Cela est particulièrement vrai dans le cas où le référentiel n'est explicite ni sur la définition des unités, ni sur la relation entre unités constitutives et référentiel des activités professionnelles, voire sur la description des tâches et activités professionnelles elles-mêmes, quand ce n'est pas sur l'écriture des compétences. L'analyse des référentiels des diplômes professionnels montre que de grandes opacités existent dans ce domaine et rendent la construction des situations d'évaluation parfois très difficile. La mise en conformité des dispositifs de CCF dans les différents diplômes de l'éducation nationale rendra certainement nécessaire la réécriture d'un nombre non négligeable de référentiels de diplômes.

Proposition 3 : publier une méthode de construction d'une situation d'évaluation en centre de formation

Pour un référentiel bien conçu, la méthode de construction d'une situation d'évaluation est donc la suivante :

- repérage des activités et tâches professionnelles du référentiel d'activités professionnelles correspondant à l'unité à évaluer ;
- choix des activités et tâches caractéristiques pouvant être organisées dans le processus de formation et dans le temps imparti par le règlement d'examen ;
- identification des compétences associées et de celles qui sont à évaluer (précisées par la définition de l'épreuve dans le règlement d'examen) ;
- « contextualisation » des données et des indicateurs de performance répertoriés dans le tableau des compétences (colonnes « données » et « indicateurs de performance ») ;
- rédaction du travail demandé ;
- mise en place des moyens matériels.

On remarquera que cette démarche peut amener à créer des situations d'évaluation différentes des situations de travail réel. Ne serait-ce que parce que les situations de travail réel sont complexes et ne séparent pas les unes des autres les compétences nécessaires. C'est l'essentiel de la différence entre situation de travail réel et situation de travail simulé. Ce n'est pas forcément une hérésie si la situation de travail réel n'en est pas travestie ou anormalement modifiée. Dans tous les cas, on cherchera en priorité à se placer dans des situations de travail réel.

Proposition 4 : préciser le cas particulier des situations d'évaluation en entreprise

Dans ce contexte la construction d'une situation d'évaluation est compliquée par deux facteurs :

- le partage de la responsabilité de l'évaluation entre les formateurs et les tuteurs ;
- la situation de travail réel, qui est souvent globale et complexe.

Dans ce cas-là, il n'est pas nécessaire, sauf exception, de construire des situations d'évaluation, mais bien d'évaluer les compétences liées à une unité de certification au travers de l'observation du comportement du formé à son poste de travail, dans des phases d'activité prescrite favorables. Toute la difficulté réside dans la compréhension que le tuteur et l'équipe pédagogique ont de la situation de travail et des compétences qui y sont mobilisées. Une analyse des situations de travail offertes en entreprise au stagiaire qui permette d'identifier les compétences mobilisées est indispensable pour choisir les activités à confier au stagiaire pendant sa présence dans l'entreprise et pour procéder à son évaluation.

Proposition 5 : préciser les procédures d'évaluation

Il est clair que l'évaluation s'intègre au processus de formation qu'elle ne doit pas interrompre. En conséquence, les formés sont évalués dès qu'ils atteignent l'ensemble des compétences correspondant à l'unité (ou épreuve) faisant l'objet du CCF. Il est de la responsabilité des formateurs de repérer au fur et à mesure ceux qui semblent bien maîtriser ces compétences pour les évaluer sans attendre.

Proposition 6 : les référentiels actuels des diplômes professionnels devraient être « revisités »

Quelques principes simples sont rappelés. Les unités servent de base à la certification des compétences professionnelles correspondant aux métiers visés par le diplôme, soit dans le cadre de la formation initiale, soit dans celui de la validation de l'expérience professionnelle. Les activités et tâches professionnelles du référentiel des activités professionnelles sont le point de départ de la construction des unités. Dans tous les cas, il convient de trouver un équilibre satisfaisant entre le nombre nécessairement limité des unités et la nécessité de rester proche des pratiques de répartition du travail en entreprise. Enfin, il convient de garder à l'esprit que le dispositif d'évaluation doit être sensiblement le même, qu'il s'agisse d'épreuves ponctuelles ou du CCF et qu'il faut donc rester vigilant quant au caractère réaliste des épreuves d'examen. Il s'agit donc d'un travail par essence itératif avec la construction des modalités de certification. Il reste enfin à associer à chaque unité les compétences correspondantes du référentiel, en veillant à ne jamais répéter la même compétence dans plusieurs unités, dans la mesure où le contraire entraînerait l'évaluation des mêmes compétences plusieurs fois.

Par définition, les unités constitutives du diplôme correspondent aux épreuves ou sous-épreuves, une unité ne devant jamais être évaluée par plus d'une épreuve. On repère ainsi les unités qui peuvent être évaluées par écrit, à l'oral, dans le cadre de travaux pratiques ou à l'occasion des stages et périodes de formation en entreprise. On procède ensuite aux regroupements cohérents permettant de réduire le nombre d'épreuves.

Proposition 7 : distinguer les diplômes d'insertion professionnelle des autres

Les autres diplômes (BEP, baccalauréat technologique ou général), ont une visée d'insertion professionnelle plus lointaine après une poursuite d'études. Il est alors moins réaliste de définir des unités de certification appuyées sur des activités professionnelles, donc des situations d'évaluation relatives à des tâches professionnelles qui ne sont pas encore cernées complètement. Dans ce cas, les propos précédents sur les situations d'évaluation peuvent être adaptés si l'on entend « résolution de problèmes concrets de synthèse » en lieu et place de « tâche ou activités professionnelle ». Cette remarque s'applique au contrôle en cours de formation des disciplines « générales ». En tout état de cause, il s'agit de s'interroger sur l'ampleur du champ d'application du contrôle en cours de formation et plus particulièrement sur le fait de savoir si toutes les matières d'enseignement (notamment dans le cas des deux derniers diplômes) se prêtent ou non au contrôle en cours de formation.

Proposition 8 : mettre en place un système d'harmonisation et de contrôle de conformité de la mise en œuvre du CCF

Les observations du terrain mettent toujours en évidence de grandes disparités dans les pratiques. Une animation et des formations sérieuses doivent se substituer au pilotage autoritaire et pointilleux qui existe ici ou là, comme à l'absence totale de pilotage qui prévaut ailleurs.

Les corps d'inspection territoriaux, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et l'IGEN doivent prendre en charge cette mission de formation.

Proposition 9 : réintégrer les corps d'inspection territoriaux dans tous les jurys d'examens

La dernière partie de la proposition précédente devrait trouver sa réponse naturelle dans une implication réelle des corps d'inspection territoriaux, soit comme présidents du jury (cas des BTS), soit comme coprésidents ou vice-présidents pour les autres diplômes. C'est sans doute bien parce que les inspecteurs (notamment les IEN) ne sont pas membres des jurys d'examens, même pas comme vice-présidents, que les pratiques excessives de contrôle *a priori* se sont développées.

Du baccalauréat professionnel aux sections de technicien supérieur

Le cadrage institutionnel

Les finalités du baccalauréat professionnel

Le baccalauréat professionnel est préparé en deux années après le BEP ou le CAP du même secteur professionnel. Donnant le titre de bachelier, il vise cependant une insertion professionnelle immédiate. Il présente plusieurs particularités pédagogiques :

- comparé aux baccalauréats technologiques, il bénéficie d'un temps d'enseignement augmenté de près de 30 % ;
- les matières d'enseignement sont regroupées en quatre domaines (formation professionnelle, technologique et scientifique ; expression et ouverture sur le monde ; éducation arts appliqués ; éducation physique et sportive) ;
- la formation professionnelle en entreprise est très développée, entre 16 et 20 semaines et fait l'objet d'un suivi par les équipes pédagogiques ;
- l'évaluation comporte une part importante de contrôle en cours de formation, contrairement aux baccalauréats des autres voies ;
- le champ d'intervention est plus large et plus complexe que celui d'un BEP du même domaine ;
- le contenu de l'enseignement est plus général et plus approfondi.

Ce baccalauréat a ouvert les possibilités de poursuite d'études pour les élèves de BEP. En effet, avant sa création, moins d'un élève sur cinq s'orientait en première d'adaptation industrielle ou tertiaire pour préparer un baccalauréat technologique. Dès 1987, un tiers des élèves poursuivent des études avec 12 % vers le baccalauréat professionnel. Aujourd'hui, près de 50 % des titulaires du BEP poursuivent des études dont 36,8 % en première professionnelle et 12,8 % en première d'adaptation. La tendance s'inverse donc.

Les finalités du brevet de technicien supérieur

Pendant de nombreuses années, le BTS est, pour la plupart des spécialités, ouvert de façon privilégiée aux bacheliers technologiques du même domaine. En conséquence, dans l'esprit de nombreux acteurs du système éducatif, le BTS est la finalité d'un cycle d'études en quatre ans qui part de la classe de première technologique. Le recrutement d'élèves issus de baccalauréat professionnel est donc marginal, celui-ci étant considéré avant tout comme un diplôme d'insertion professionnelle.

Les orientations nationales

La fluidité des parcours est régulièrement affirmée depuis de nombreuses années, en particulier pour favoriser la progression des meilleurs élèves de la voie professionnelle.

Le contexte

Les bacheliers professionnels

■ *Le parcours scolaire antérieur*

Nombreux sont les élèves de LP qui gardent le souvenir de leur échec au collège. Les professeurs de LP leur redonnent confiance en développant une progression plus lente qui laisse le temps de l'individualisation, en restant à l'écoute de chacun et en n'avançant dans le programme que lorsque l'ensemble du groupe a compris le point traité. Ces élèves sont remobilisés grâce à un accompagnement fort et attentif auquel ils se sont accoutumés. De l'avis unanime des équipes éducatives, ils ont besoin d'être valorisés et rassurés. Leurs discours d'autodépréciation sont suffisamment fréquents pour être relevés.

■ *La formation professionnelle*

La formation en classes professionnelles présente des différences fortes avec les formations technologiques. On peut constater en effet, d'une façon très générale, que les compétences professionnelles sont définies dans un contexte délimité. L'accent est mis sur la réalisation pratique, alors que les formations à des diplômes dits techniques ou technologiques font référence à la conception, à la recherche d'idées, à l'étude de projets et à l'optimisation de solutions. Là où l'enseignement technologique propose d'acquérir des concepts en référence à des pratiques, l'enseignement professionnel propose l'action, la mise en œuvre. L'enseignement couvre des champs moins larges, moins conceptuels. L'élève ne maîtrise donc pas un certain nombre de concepts et de démarches d'analyse qui constituent les pré-acquis du bachelier technologique.

En conséquence, et de l'avis unanime des enseignants et des étudiants, les élèves issus du cycle professionnel ne sont pas habitués à l'abstraction, à la conception ni à la modélisation et ne savent pas sortir de la procédure ou du protocole enseigné au lycée professionnel. En revanche, ils maîtrisent les pratiques professionnelles de référence. La durée importante des périodes de formation en milieu professionnel leur donne une bonne connaissance du fonctionnement des entreprises et leur permet de contextualiser leurs apprentissages. Enfin, l'absence d'une deuxième langue vivante constitue un véritable handicap pour certaines poursuites d'études.

L'ensemble de ces considérations explique le malaise que ressentent les bacheliers professionnels au début de leur cursus en STS. Ces constats justifient l'obligation d'identifier précisément les acquis, les prérequis manquants et l'adaptation à ce public de la progression des enseignements ainsi que des pratiques pédagogiques.

■ *L'origine sociale*

Les statistiques montrent que les familles des bacheliers professionnels relèvent majoritairement des catégories socioprofessionnelles les plus défavorisées. Or, c'est dans ces catégories que les familles manquent le plus souvent d'ambition pour leurs enfants, en particulier lorsque la tradition ouvrière reste forte et que le besoin de revenu immédiat est important. D'ailleurs, de nombreux élèves exercent une activité rémunérée complémentaire, ce qui rend les conditions de leurs études encore plus difficiles.

La demande de poursuite d'études des bacheliers professionnels

Le discours le plus fréquent est celui d'une demande importante et croissante de poursuite d'études des bacheliers professionnels.

■ *Quelle pression réelle pour une poursuite d'études ?*

Au terme de leur étude, les rapporteurs ne peuvent pas dire, contrairement à une idée reçue, qu'une forte pression des élèves bacheliers professionnels s'exerce pour une poursuite d'études. Les élèves titulaires d'un baccalauréat technologique constituent le vivier principal de recrutement en STS et les élèves de terminale professionnelle le savent. Ainsi, l'accès en STS est nettement plus sélectif pour les bacheliers professionnels.

■ *La demande est liée à des motivations de différentes natures*

Certains élèves n'ont pas pu, pour des raisons financières, aller dans la première d'adaptation de leur choix dont la formation était assurée dans un lycée trop éloigné de leur domicile, alors qu'ils envisageaient des études supérieures. Leur demande d'accès en BTS après le baccalauréat professionnel leur paraît alors normale. D'autres ont souhaité aller en formation professionnelle pour la préparation à un métier réellement choisi de niveau IV. Quand, au fil de leur cursus, ils s'estiment capables d'aller plus loin, ils demandent à poursuivre dans le même champ professionnel pour développer encore leurs compétences. D'autres encore, dès la classe de BEP, recherchent une sécurité en s'inscrivant dans une stratégie dite de « petits pas », pour laquelle il s'agit de franchir progressivement toutes les étapes de professionnalisation : BEP, puis baccalauréat professionnel. Encouragés par leurs réussites, ils envisagent de la même façon un BTS.

Pour quelques-uns, la période de formation en entreprise a été un véritable « déclic » car elle leur a fait prendre conscience des réalités du travail qu'ils seront amenés à effectuer et qu'ils refusent : travail posté, tâches répétitives et peu valorisantes, environnement de travail parfois difficile,

emploi mal rémunéré. Ces constats les incitent à rechercher des conditions de travail meilleures qu'ils ne pourront obtenir, disent-ils, que par une qualification supérieure.

Si les professeurs du lycée professionnel sont loin d'encourager massivement leurs élèves à une poursuite d'études, ils peuvent jouer un rôle déterminant dans la décision : en identifiant ceux qui en ont le potentiel, ils les aident parfois à franchir les obstacles.

Des stratégies académiques émergentes

Si les académies se sont, en général, montrées réservées sur la poursuite d'études des bacheliers professionnels, un ensemble de facteurs les conduisent aujourd'hui à reconsidérer cette position.

■ *Une situation ambiguë*

Les académies ont longtemps tenu le discours de la vocation première des bacheliers professionnels à s'insérer dans la vie active. L'application stricte de ce principe a pu conduire certaines d'entre elles à s'opposer à leur admission en STS. Mais cette position a été le plus souvent assouplie par la mise en œuvre d'un autre principe : celui de la fluidité entre les voies de formation afin de favoriser les parcours promotionnels pour les élèves les plus talentueux. En revanche, la crainte d'une incitation à la poursuite d'études et, en conséquence, du détournement du baccalauréat professionnel de sa vocation initiale, conduit la plupart des rectorats à rester discrets.

■ *Des réponses diverses*

Aujourd'hui, le constat général est celui d'une poursuite effective d'études de 15 à 20 % des bacheliers professionnels. Globalement, parmi ces effectifs, trois cinquièmes sont admis en STS, deux cinquièmes à l'université, les IUT et autres voies ne drainant que des effectifs très faibles. Le constat d'un échec massif à l'université incite les académies à reconsidérer l'accueil des bacheliers professionnels en STS. En parallèle, le nombre de places en STS restées vacantes s'amplifie, plus ou moins fortement selon les régions et les spécialités de BTS.

Une réflexion s'engage donc dans les académies sur les parcours de réussite des bacheliers professionnels. Les conclusions en sont très diverses, influencées par des considérations sur la logique, la cohérence et la lisibilité des voies de formation, par les expérimentations passées plus ou moins réussies et aussi par les facteurs propres à chaque académie. Aujourd'hui, les positions académiques sont variables : de la réaffirmation de la vocation d'insertion du bachelier professionnel, au projet d'implantation plus large de dispositifs spécifiques ou encore en laissant les bacheliers professionnels s'intégrer naturellement en STS. Presque toutes les académies ont mis en place au moins un dispositif spécifique.

L'apparente diversité des parcours

La diversité des voies de formation et la variété des dispositifs existants donnent l'apparence d'un choix qui est cependant compromis par la rareté de l'offre spécifique aux bacheliers professionnels. Les trois voies de formation, sous statut scolaire, par apprentissage et formation continue offrent une réelle diversité des possibilités de poursuite d'études en STS.

■ *Des modalités variées*

La formation sous statut scolaire est accompagnée ou non d'un dispositif spécifique. Sans dispositif spécifique, il s'agit du doublement en classe de terminale technologique ou de l'admission directe en STS, sans mesures particulières ; avec dispositif, trois types de structures ont été identifiées :

- les classes de mise à niveau préparatoires à l'entrée en STS ;
- les sections dédiées aux bacheliers professionnels ;
- les groupes d'adaptation en STS.

La formation sous statut d'apprenti est proposée dans les lycées ou dans les CFA privés relevant en grande partie de chambres de commerce et d'industrie. La carte de ces formations est fortement tributaire de la politique des conseils régionaux, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage dans les établissements publics. Celui-ci demeure, en moyenne, marginal. Malgré la lourdeur des horaires, le titulaire d'un baccalauréat professionnel est attiré par ce type de formation car il lui offre un temps important en entreprise et lui procure un revenu.

La préparation en formation continue est suivie par peu de bacheliers professionnels. Ce faible effectif est justifié par l'influence des fluctuations économiques et de la charge de travail des entreprises ; les exigences des entreprises dans un contexte de reprise ne laissent pas aux salariés la disponibilité nécessaire pour leur formation.

■ *La rareté d'une offre spécifique*

Si presque toutes les académies offrent au moins un dispositif spécifique, l'enquête exhaustive n'en a recensé que quarante-neuf, toutes spécialités de BTS confondues. L'accueil des bacheliers professionnels est donc limité.

Des établissements aux motivations diverses

Les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques ont parfois une volonté affirmée de donner une chance aux bacheliers professionnels en les accueillant en STS dans les conditions qu'ils estiment propices à leur réussite. Ainsi, selon eux, des jeunes qui en ont la volonté et le talent se voient assurer leur promotion sociale par cette admission.

La persistance d'un nombre significatif de places vacantes incite les établissements à recruter des bacheliers professionnels qu'ils avaient jusque-là négligés. Les équipes pédagogiques découvrent un nouveau public avec des atouts et des faiblesses spécifiques qu'ils essaient plus ou moins de

prendre en compte dans leur enseignement. Les difficultés de recrutement, lorsqu'elles sont importantes, peuvent remettre en cause un dédoublement, voire l'existence d'une section. Dans un tel contexte, tout profil est bon, quelle que soit sa spécialité ou quel que soit son niveau ; les bacheliers professionnels sont alors utilisés en tant que variables d'ajustement.

La poursuite effective d'études en STS

On constate une croissance régulière de la part des bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études en STS. Les résultats mettent en évidence le nombre plus élevé de poursuite d'études dans les sections tertiaires mais un pourcentage plus élevé de bacheliers professionnels dans les sections industrielles.

L'évaluation

Évaluer l'existant revient à apprécier en premier lieu la réussite des bacheliers professionnels en STS. Un critère simple a été retenu : la performance d'un bachelier professionnel en STS est satisfaisante s'il a les mêmes chances de réussite à l'examen qu'un bachelier technologique. A été rejeté le critère souvent avancé d'une insertion professionnelle de « niveau BTS », attestée mais non vérifiée et qui ne correspond pas à l'objectif des formations diplômantes de l'éducation nationale. Le but des rapporteurs a été surtout, face à la diversité de l'existant, de rechercher les dispositifs ou les points communs aux différents dispositifs à développer ou à écarter afin de mettre les élèves dans les meilleures conditions de formation et de réussite. Ils ont donc, au regard d'un profil général des bacheliers professionnels, analysé les conditions d'accès et les différents dispositifs – ou non-dispositifs – qui leur sont offerts.

L'évaluation hors dispositifs spécifiques

Dans cette catégorie sont classées les sections pour lesquelles aucune mesure particulière d'adaptation du cursus n'est mise en place pour les bacheliers professionnels. Il s'agit notamment du doublement en terminale technologique et de l'accès direct dans une section qui n'offre aucune mesure particulière.

■ *Le doublement en terminale technologique*

Des établissements proposent un doublement dans une terminale technologique afin de préparer le baccalauréat correspondant à la spécialité du BTS visé. Selon les établissements, ce doublement est proposé de façon systématique ou aux élèves jugés moyens, les meilleurs étant admis directement en STS. Le rattrapage des connaissances est difficilement acquis en totalité pour ces élèves qui, mélangés aux autres, ne bénéficient d'aucune attention particulière de la part des professeurs des classes de terminale technolo-

gique. Leur scolarité est donc prolongée sans la moindre garantie ; il leur faut obtenir le baccalauréat technologique et espérer être admis dans la section visée. On peut s'étonner que ce soit aux catégories les plus défavorisées que l'on propose les solutions les plus longues et les plus risquées. On peut s'étonner aussi du sort qui est fait, au sein de notre institution, au baccalauréat professionnel par rapport aux baccalauréats des autres voies.

■ *L'admission directe dans une section sans dispositif adapté*

Les élèves de LP sont associés aux autres élèves, notamment ceux issus d'un baccalauréat technologique. L'enseignement dispensé est le même pour tous, avec parfois quelques heures de soutien ponctuelles qui sont prises sur les moyens de l'établissement et restent confidentielles.

Les motivations sont diverses ; certaines sections accueillent un, deux, voire trois bacheliers professionnels, en fonction de la qualité de leurs dossiers, alors que des établissements élargissent largement leur recrutement en recevant jusqu'à une quinzaine de bacheliers professionnels, afin de combler les places vacantes. Il s'agit là d'obtenir un effectif suffisant pour la survie de la section ou pour le maintien de dédoublements. Les professeurs sont dans ce cas prêts à recruter tout type d'élève, en renonçant aux exigences de niveau et de spécialité.

L'absence de soutien est expliquée de façon variable. Différents discours sont entendus :

- le discours justificatif, l'absence de soutien spécifique d'un groupe de bacheliers professionnels étant justifiée par le refus de distinguer les publics « au nom de l'égalité des élèves » ou par l'inutilité de la mesure : « Quels que soient les élèves, je prends tout à zéro car les exercices sont de types complètement nouveaux » ;
- le discours de la nécessité, les équipes pédagogiques reconnaissant accueillir des élèves qui n'ont pas le niveau pour maintenir la structure de formation (ces équipes sont convaincues que ces élèves ne sont pas à leur place et elles n'entreprennent par conséquent aucune action particulière) ;
- le discours du rejet, à l'extrême, lorsque la situation est complètement subie ; ce discours de rejet peut être violent.

Cette solution demande un accompagnement spécifique. Les classes fortement hétérogènes, accueillant tout type de public sans pour autant que les professeurs aient la volonté ni les moyens de gérer cette diversité ont, dans tous les cas observés, des conséquences très négatives sur des jeunes qui pourtant avaient été « reconstruits » au LP. Il est, de fait, inadmissible, que rien ou quasiment rien ne soit entrepris pour gérer ces publics hétérogènes. Ce ne sont pas quelques heures accordées, souvent au coup par coup, qui permettent de répondre aux besoins des bacheliers professionnels. L'hétérogénéité des publics est pourtant inévitable dans les régions ou les départements à faible densité de population ou dans le cadre de spécialités à flux réduits. Il est alors impératif de rechercher des solutions pédagogiques qui permettent de gérer au mieux ce type de classe.

L'évaluation des dispositifs spécifiques

■ *Les classes de mise à niveau*

Les classes de mise à niveau, dénommées « classes préparatoires » dans certains établissements, accueillent les bacheliers professionnels afin de les préparer à l'entrée en première année de STS.

En une année de rattrapage pour un public élargi, elles renforcent plus ou moins les enseignements généraux et théoriques et l'acquisition de méthodes de travail, certaines excluant tout enseignement professionnel. Des activités périscolaires peuvent être proposées aux élèves afin de favoriser la cohésion du groupe et une ouverture culturelle plus large. Dans les cas observés, les rapporteurs ont pu remarquer une admission peu sélective, des professeurs nous assurant « qu'avec le temps » les élèves pourraient obtenir leur BTS. Cette année supplémentaire légitime donc un accès élargi à la poursuite d'études des bacheliers professionnels sans pour autant garantir l'admission en STS.

Leur efficacité n'est pas mesurée. Parmi les quatorze établissements recensés qui proposent ce type de formation, deux seulement ont fourni des statistiques sur le devenir de leurs élèves, ce qui est surprenant, voire préoccupant. Dans l'un, la mise à niveau prépare au baccalauréat technologique avec des horaires aménagés. Sur 100 élèves recrutés, 13 abandonnent pendant l'année de mise à niveau. Parmi les 87 restants, 50 obtiennent le baccalauréat technologique et 45 de ces reçus seront admis en STS. Les réussites au BTS ne sont pas fournies. Dans l'autre établissement, sur 100 élèves recrutés, 70 poursuivent leurs études en STS et, de façon marginale, en IUT ou à l'université (avec ensuite un retour en STS). Parmi ceux qui sont admis en STS, le résultat à l'examen varie entre 47 et 66 %, en deux ou trois ans, soit entre 33 et 46 % des effectifs recrutés. L'accès au BTS en quatre ans peut concerner plus de la moitié des jeunes recrutés.

■ *Les sections dédiées aux bacheliers professionnels*

Ces sections sont organisées sur un cursus de deux ans dont l'accès est *a priori* réservé aux titulaires d'un baccalauréat professionnel. Une réorganisation des enseignements est mise en place en accroissant le poids des enseignements généraux (mathématiques, physique, français, langues vivantes, selon les spécialités). Cependant, il est noté qu'au lieu de procéder à un rééquilibrage des horaires en fonction du profil des élèves recrutés, la tendance est à un net alourdissement de leur emploi du temps. De plus, selon les observations, l'installation de ces dispositifs dans les lycées professionnels pose des problèmes spécifiques :

– le recrutement des élèves s'avère ne pas être facile car ceux-ci préfèrent s'inscrire dans un lycée technologique, d'où la propension à élargir le recrutement en diminuant les exigences, tant sur le niveau des élèves que sur la spécialité d'origine ;

- le risque de dérives, notamment sur la non-orientation d'élèves de BEP vers la première d'adaptation, voire la promotion de cette section dès la classe de BEP ;
- l'implantation de classes préparant au BTS en LP exige le maintien des critères de qualité de ces formations et notamment ceux relatifs aux profils des élèves recrutés, au niveau scientifique des équipes pédagogiques, aux contenus, au rythme de travail et à l'autonomie attendus dans les formations post-baccalauréat.

■ *Les groupes d'adaptation en STS*

Cet aménagement introduit souvent une augmentation des horaires d'enseignements généraux et une diminution en enseignement professionnel. Le faible effectif dans ces groupes favorise le suivi individualisé des bacheliers professionnels. Un projet pluridisciplinaire est parfois mis en place. Une adaptation envisagée consiste en la constitution de groupes de niveau en enseignement général, pour des élèves issus de plusieurs spécialités de BTS de l'établissement. L'intérêt de ces groupes d'adaptation est de permettre l'émulation provoquée au niveau de la classe par la mixité de publics issus de voies de formations différentes sans pour autant subir les inconvénients de l'hétérogénéité.

Les formations hors statut scolaire

■ *L'apprentissage*

C'est dans les formations sous statut d'apprenti que se trouve la plus forte concentration de bacheliers professionnels : de l'ordre de 40 à 60 % de l'effectif. Les pratiques de recrutement sont très variables et sont plus ou moins sélectives. Cependant, les rapporteurs ont observé de véritables stratégies de sélection, parfois en amont de la signature du contrat, avec la mise en place d'un positionnement suivi d'un entretien afin d'identifier les aptitudes et la motivation des apprentis.

Cette préparation est effectuée, d'une part, en entreprise, d'autre part, en CFA ou en lycée sur un horaire de 1 350 heures. Si un positionnement est effectué en début de cycle, son exploitation se limite à des heures de soutien en enseignement général. Et, si le faible effectif des groupes permet un encadrement au plus près des apprentis, il peut se traduire par une forme de « maternage ». Les résultats sont variables d'une spécialité à l'autre et d'un CFA à l'autre.

■ *La formation continue*

Les candidats au BTS en formation continue sont pour la plupart des jeunes bacheliers professionnels qui recherchent une qualification supérieure afin d'obtenir des responsabilités plus importantes dans l'entreprise et un emploi plus rémunérateur. La structure même des GRETA, leur expérience, les groupes très restreints, leur permettent de mieux gérer l'hétérogénéité des

publics et de prendre mieux en compte le vécu en entreprise par la définition de parcours individualisés et par la mise en œuvre d'outils d'individualisation de qualité. De plus, une articulation (dont il faudrait qu'elle s'améliore) commence à se mettre en place entre les procédures de validation des acquis de l'expérience (VAE) et la formation continue. La forte motivation des candidats est un facteur primordial de leur réussite.

■ *La validation des acquis de l'expérience*

La VAE (antérieurement validation des acquis professionnels) est une disposition encore mal connue. De ce fait, le nombre de candidats à la VAE est peu important : sur huit académies, les rapporteurs ont comptabilisé 23 candidats bacheliers professionnels aux BTS industriels et 60 candidats aux BTS tertiaires.

Un bilan mitigé

Si la variété des dispositifs est révélatrice de la recherche par les équipes pédagogiques de solutions adaptées à la poursuite d'études des bacheliers professionnels, le bilan établi après de nombreuses investigations est mitigé : les résultats sont peu probants et les dispositifs peu évolutifs malgré la diversité des expérimentations.

■ *Une efficacité qui reste à prouver*

Les résultats ne sont pas probants ; à partir des données collectées, les constats suivants sont effectués :

- rien, dans ces résultats ne permet d'affirmer qu'un dispositif assure mieux qu'un autre la réussite des bacheliers professionnels ni même de prouver l'intérêt, sur le critère de réussite à l'examen, de mettre en place un quelconque dispositif spécifique ;
- les résultats sont nettement inférieurs aux moyennes académiques tous publics réunis (session 1999 : 63,6 %) et, de façon encore plus flagrante, aux moyennes académiques des candidats de l'enseignement public (session 1999 : 72,6 %) ;
- ils doivent être appréciés en tenant compte du fait qu'ils n'intègrent pas les doublements ni les abandons qui touchent plus les bacheliers professionnels ;
- ils doivent aussi être lus au regard des conditions de sélection de ces bacheliers professionnels car ce sont, en général, les élèves têtes de classe et particulièrement motivés qui sont admis en STS.

Des solutions apparaissent plus porteuses que d'autres. Dès lors que la STS assure le suivi de ses étudiants titulaires d'un baccalauréat professionnel, ceux-ci paraissent satisfaits de leur poursuite d'études ainsi que de la mobilisation et de la disponibilité de leurs professeurs pour les faire réussir. Ce niveau de satisfaction et d'engagement se retrouve dans les classes qui ont organisé un dispositif spécifique, dans lesquelles les moyens d'un suivi individualisé existent d'emblée, ou qui offrent une alternance avec l'entre-

prise, porteuse pour ces élèves. Dans un cas comme dans l'autre, l'effort demandé est très important mais les étudiants et les apprentis estiment que c'est la condition de leur réussite. Ils ont fait un choix qu'ils assument. Dans ce contexte de mobilisation réelle et réciproque des enseignants et des étudiants, la réussite des élèves est une victoire difficilement acquise. Le constat effectué sur le terrain mais aussi à travers les enquêtes, permet d'affirmer que lorsqu'il n'y a pas un minimum de pré-requis dans les disciplines professionnelles pour un BTS donné, ce BTS est inaccessible et les chances de succès sont très faibles malgré une très forte sélection.

■ *Hors dispositif spécifique : le désarroi des élèves*

Les bacheliers professionnels rencontrés ont fait part de leurs difficultés face au niveau des autres étudiants, face aux contenus des programmes et face au travail demandé – travail de nature et d'intensité différentes de ce qu'ils ont connu au lycée professionnel. Ils regrettent que leurs professeurs ne prennent pas en compte leurs lacunes. De plus, leurs acquis de baccalauréat professionnel ne sont pas pris en compte. Ceux qui étaient en tête de classe en terminale professionnelle se voient rejetés en queue de classe. N'ayant aucune source de valorisation, certains d'entre eux abandonnent rapidement. Des élèves vivent une réelle difficulté, profondément ressentie.

■ *Les cursus en trois ans : inefficaces, risqués et coûteux*

Rien, dans les observations effectuées, ne permet de démontrer que cette année supplémentaire donne de meilleures chances d'accès au diplôme qu'un cursus en deux ans. En outre, les étudiants qui transitent par cette année intermédiaire n'ont aucune garantie d'intégrer une STS. Ces dispositifs proposent donc aux élèves, issus des milieux sociaux les plus fragiles, des parcours de formation plus risqués et plus longs – donc plus coûteux – que ceux qui sont proposés aux bacheliers technologiques. Cette année supplémentaire pose aussi un réel problème financier aux familles, car elle n'ouvre pas droit aux bourses d'études. Certains de ces dispositifs ont été présentés et valorisés au niveau national alors que, selon les critères adoptés par les auteurs du rapport, leur contre-performance est avérée.

■ *Des dispositifs figés*

La mise en place de dispositifs spécifiques nécessite la définition préalable d'un parcours en fonction des acquis des élèves et des objectifs de formation, une évaluation des résultats et les adaptations nécessaires.

Les acquis sont mal mesurés. Du point de vue des professeurs, le bachelier professionnel est sérieux, très motivé et possède une bonne connaissance de l'entreprise. Conscient de la chance qui lui est donnée de poursuivre des études, il manifeste une forte volonté de réussir. On constate cependant le manque de culture générale, la faiblesse des acquis théoriques, les difficultés d'expression orale ou écrite. Le défaut d'autonomie, de travail personnel, de capacité de conceptualisation, de généralisation et de synthèse

est très fortement pointé. Certaines équipes remarquent le manque de confiance personnelle qui entrave l'évolution de ces élèves. En revanche, leurs acquis techniques sont exceptionnellement mis en avant, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de matériels et d'équipements.

Les projets sont souvent limités à l'ajout d'heures supplémentaires chargeant très lourdement l'horaire des élèves. Les réels projets pédagogiques, qui explicitent les parcours et les démarches spécifiques aux bacheliers professionnels, sont de fait quasiment inexistantes.

Le recours à la motivation des étudiants est excessif. « La motivation compense les écarts de niveau. » Ce propos d'un professeur traduit bien une tendance générale face au constat d'acquis réputés insuffisants mais non évalués en fonction du « bon » référentiel. Les équipes éducatives, quand elles adaptent leur formation, le font sur des critères plus quantitatifs que qualitatifs, saturant leurs élèves de travail. Les professeurs s'appuient donc sur la motivation de leurs élèves, qu'il faut maintenir à tout prix pour les mettre rapidement au niveau. Les élèves sont débordés et réclament un retour aux notions de base, que les professeurs disent pourtant leur fournir. Il y a un malentendu entre les attentes des élèves et les pratiques des professeurs. Ainsi, à l'étudiant qui dit : « Je ne comprends pas et je n'ai pas les connaissances qui me permettent de comprendre », le professeur répond : « Accroche-toi, travaille dur, tu réussiras. »

Les dispositifs ne sont pas évalués. Lorsqu'un dispositif a été mis en place, les équipes éducatives s'engagent, avec une bonne volonté évidente, dans la formation de leurs étudiants afin de leur permettre la promotion sociale qu'ils méritent. Elles sont partagées entre deux contraintes, la durée du cursus et la masse de connaissances à transmettre, la forte motivation de leurs élèves constituant leur principal levier d'action. Dans un tel contexte, les équipes regrettent peut-être mais ne s'étonnent guère des abandons élevés ou des taux de réussite qui ne sont pas si bons. Il semble qu'il soit admis que le profil du bachelier professionnel est suffisamment inadapté à la poursuite d'études pour justifier des contre-performances. Les objectifs sont atteints par la réussite de quelques-uns et par l'insertion professionnelle des autres à un « niveau BTS ». Dans l'ensemble, les dispositifs mis en place restent figés, ne faisant l'objet d'aucune évaluation ni de l'intérieur de l'établissement, ni de l'extérieur.

Pourtant, des expérimentations à fédérer

L'accueil des bacheliers professionnels en STS a suscité une importante réflexion, en particulier des professeurs enseignant dans les dispositifs spécifiques sur :

- les modalités pédagogiques et didactiques pour assurer les apports théoriques, méthodologiques et culturels ;
- la structure, l'organisation et le fonctionnement des dispositifs ;

– les caractéristiques comparées des formations professionnelles, technologiques et celles de STS.

Parallèlement, sont développés dans les GRETA des outils d'individualisation des enseignements pour des publics très hétérogènes. Ces outils pourraient être pertinents quand l'hétérogénéité des publics est inévitable. Il est regrettable que ces réflexions ne soient pas mutualisées. La faiblesse du cadrage institutionnel n'engage pas à une mobilisation suffisante dans les académies pour diffuser les bonnes pratiques.

Propositions

Il est clair que l'accueil et la formation des bacheliers professionnels en STS souffrent aujourd'hui d'une absence de pilotage.

Au niveau national, les orientations

■ *Définir un cadrage national*

Il est nécessaire de clarifier le positionnement du baccalauréat professionnel dans le système scolaire. Il convient de rappeler la vocation d'insertion professionnelle du baccalauréat professionnel et d'affirmer la nécessité d'établir des passerelles pour la poursuite d'études.

■ *Suivre les mises en œuvre académiques*

De même, les modalités d'accueil et de formation des bacheliers professionnels demandent à être cadrées. Il s'agit d'affirmer quelques principes fédérateurs :

- tout recrutement de bacheliers professionnels exige la prise en compte de leur profil et l'élaboration d'un projet explicite ;
- les dispositifs systématisant un cursus en trois ans doivent être évités ;
- la cohérence doit être recherchée entre la spécialité du bachelier professionnel et celle du BTS demandé.

Au niveau académique, la mise en place des conditions favorables

Pour cela il convient :

- d'assurer l'information des bacheliers ;
- de construire une offre diversifiée et cohérente ;
- d'imposer le projet comme préalable à la création de tout dispositif le concours des corps d'inspection, IEN-ET et IA-IPR ;
- d'accorder les moyens suffisants (notamment en ce qui concerne la formation des professeurs et l'accompagnement du rattrapage) ;
- d'exiger le suivi des dispositifs.

Au niveau de l'établissement, l'organisation pédagogique

Le défi des dispositifs spécifiques est de mener les bacheliers professionnels à la réussite à l'examen tout en maintenant leur motivation afin de prévenir les abandons, d'identifier le public visé en termes de niveau et de spécialité. La mobilisation doit être forte afin de construire des parcours adaptés et dynamiques. L'organisation pédagogique de l'accueil et de la formation sera formalisée dans un projet explicite dans le cadre du projet global d'établissement. Le rapport énonce une série de préconisations définissant des axes de ce projet.

■ *Définir la modalité des formations*

- Définir la modalité des formations, variable selon les effectifs et les spécialités concernées ou suivant des considérations géographiques.

- Gérer l'hétérogénéité : une solution alternative aux dispositifs spécifiques aux bacheliers professionnels est le transfert dans les lycées de l'expérience et des pratiques de la formation continue en ingénierie de formation afin de gérer la diversité des publics.

- Proposer l'alternance : les bacheliers professionnels s'épanouissent dans les formations en apprentissage ; ils retrouvent leurs repères lors des périodes en entreprise où ils sont très appréciés ; en outre, le contrat de travail procure un revenu indispensable à certains élèves.

■ *Adapter les parcours*

- Rapprocher les référentiels : le projet pédagogique des dispositifs spécifiques se fonde sur les acquis du cycle terminal du LP et sur leur rapprochement avec les référentiels de BTS. Il est temps de rompre avec cette facilité qui consiste à ignorer les acquis préalables au nom de la nouveauté d'un cursus et de développer une connaissance réelle de ces deux référentiels. Beaucoup de professeurs insistent à juste titre sur l'aide méthodologique, qui leur semble encore plus nécessaire pour les élèves venus de baccalauréat professionnel. Pour éviter l'illusion, faussement rassurante, qu'il existerait une clé de tous les savoirs et les savoir-faire, une façon unique de raisonner ou de procéder susceptible de résoudre toutes les difficultés de l'apprentissage indépendamment de tout contenu, mieux vaut donc distinguer deux composantes souvent confondues, les habitudes de travail, que l'équipe pédagogique d'une classe doit mettre en place collectivement, et l'organisation des apprentissages dans chaque discipline, qui doit partir des acquis et être suffisamment rigoureuse pour mettre chacun en mesure de construire ses connaissances, c'est-à-dire de les maîtriser et d'en percevoir le mode d'organisation.

- Éviter les surcharges horaires.

- Maintenir la dynamique : le défi des dispositifs est de mener à la réussite sans décourager ni susciter les abandons. Il s'agit donc de maintenir la motivation de ces étudiants qui est reconnue comme étant forte. Les

observations ont mis en évidence que les étudiants se sentent mieux dans des dispositifs spécifiques ou en apprentissage que lorsqu'ils sont mêlés à d'autres bacheliers, sans accompagnement. L'existence même du dispositif est donc porteuse mais ne saurait suffire. Le projet de formation doit donc être enrichi dans les domaines de la vie scolaire, de la vie culturelle et par des pratiques actives en liaison avec l'environnement technique et économique.

Conclusion

Dans l'état actuel et compte tenu des difficultés de mesures statistiques, les rapporteurs estiment que les dispositifs spécifiques n'ont pas fait leurs preuves. Néanmoins, les dispositifs en deux ans sont de façon générale préférables à des dispositifs prolongés, qui se révèlent contre-performants, ou à des pratiques d'intégration dans des sections sans adaptation qui exposent les bacheliers professionnels aux pires difficultés. Il est clair que ces dispositifs doivent être portés par l'ensemble des acteurs du système éducatif afin d'en assurer la qualité pédagogique. Cela conduit à poser quelques questions :

- quelle est désormais la place de la première d'adaptation ?
- n'y a-t-il pas risque de confusion entre la voie technologique et la voie professionnelle ?
- la formation au lycée professionnel permet-elle effectivement une poursuite d'études ?

Ils rappellent aussi le discours unanime des élèves rencontrés : le lycée professionnel les a réconciliés avec les études, alors qu'ils se sont sentis rejetés par le collège qui n'a pas su les accompagner vers la réussite. Á tel point qu'au moment du choix entre la première d'adaptation et la première professionnelle, ils n'ont pas voulu « y retourner ».

Habités à prendre les élèves tels qu'ils sont, les professeurs du lycée professionnel leur ont donné le temps d'apprendre, leur ont fourni les explications attendues et leur ont permis de réussir, d'abord au BEP puis au baccalauréat professionnel. Ils en sortent renforcés, prêts à aller au-delà, le BTS n'étant pas la dernière étape pour quelques-uns. Les périodes de formation en entreprise leur ont donné des atouts, notamment une bonne connaissance du milieu des entreprises et de ses exigences. Cependant, les élèves n'ont pas développé la confiance personnelle qui leur permet de raisonner par eux-mêmes. Leur fort accompagnement s'est exercé au détriment de leur autonomie ainsi que de leur capacité de travail et d'abstraction. C'est le constat partagé des professeurs et des élèves.

L'évolution des effectifs du lycée professionnel

Présentation

La situation des effectifs au LP est, pour l'essentiel, liée à celle des effectifs du second cycle professionnel. Cependant, le LP a pu accueillir d'autres publics d'élèves, par exemple dans les classes de quatrième et troisième technologiques ou les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA), mais aussi dans des formations et des mentions complémentaires. À partir de 1998, l'abandon des classes technologiques pour un modèle léger d'option technologique en troisième et une tentative de greffe d'un « projet nouvelles technologies appliquées » en classe quatrième, va se traduire par la disparition rapide de celles de ces classes qui subsistaient encore au LP.

La plupart des arguments avancés pour étayer les politiques d'aménagement d'une offre de formation en classe de troisième au LP convergent vers l'affirmation qu'elles tendraient à préserver une orientation raisonnée et motivée vers le second cycle professionnel. Orientation que l'uniformisation induite par la troisième dite générale, neutraliserait, en partie au moins. Dans leur analyse de flux, quelques académies seulement font état d'une préoccupation de maintien des équilibres entre les trois voies de formation (générale, technologique et professionnelle). Cette question est naturellement fondamentale : elle porte sur la légitimité d'un positionnement par rapport à une norme nationale (norme de fait) s'agissant du taux de passage en seconde professionnelle, mais dans le même temps sur les déterminants nationaux et académiques du pilotage par l'offre de formation.

Les pratiques actuelles d'orientation et d'affectation au LP conduisent à accueillir dans les mêmes filières et dans les mêmes classes, des élèves qui veulent acquérir une formation dans un secteur et à un niveau bien définis, et d'autres qui sont en difficulté scolaire et en panne de projet. Ce constat, rapporté par les enseignants confrontés à l'absence de motivation, de repères scolaires et parfois aussi culturels et sociaux, traduit peut-être une forme de dysfonctionnement des dispositifs mais renforce 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 adopter un projet d'avenir prenant appui sur un système scolaire dans lequel ils n'ont pas trouvé leur place. Faut-il le rappeler ici ? Contrairement à la classe de seconde générale et technologique, la classe de seconde professionnelle a été conçue pour des élèves que l'on suppose *a priori* déterminés.

Quel défi à relever pour les établissements afin que l'orientation en LP 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 LP 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. Le développement des abandons précoces au LP peut être considéré comme l'un des indices d'une mauvaise réponse (ou plutôt d'une réponse inadaptée) aux besoins d'éducation et de formation des élèves issus du premier cycle et que l'on a orientés vers le LP. Les initiatives nationales et certaines initiatives académiques pour mieux cerner l'ampleur et les caractéristiques du phénomène sont intéressantes mais ne permettent pas encore, aujourd'hui, de véritablement le maîtriser. Certaines dispositions académiques témoignent d'une forte réactivité vis-à-vis d'un phénomène qui rend compte d'une évolution sensible des relations d'une partie de la population scolaire avec l'école ; ces initiatives mériteraient d'être généralisées.

Sur la base de cette mobilisation, il est possible d'aller plus loin dans la responsabilisation et dans la structuration d'un pilotage adapté de cet ordre d'enseignement. Les propositions jointes au présent rapport n'ont pas d'autre ambition. La référence en matière de politique éducative s'appliquant à l'enseignement professionnel demeure l'article 3 de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989. L'engagement de l'institution à conduire « l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au CAP ou au BEP » a déterminé assez généralement les principes de la scolarisation au LP par l'obligation de l'accueil prioritaire des élèves les plus en difficulté. Cette politique a confirmé la vocation de l'enseignement professionnel français : conjuguer à la fois des objectifs économiques et socio-scolaires en conduisant à la réussite les élèves, que la voie générale n'a pas su ou pas pu accueillir, en prenant en charge non seulement des objectifs éducatifs et de formation, mais aussi d'insertion sociale et professionnelle.

Aujourd'hui, il s'agit de faire progresser la qualité du service public d'éducation et de formation professionnelle pour, à la fois, donner au pays le potentiel de main d'œuvre qualifiée qu'appelle l'évolution attendue de la démographie du travail et améliorer encore la prise en charge des élèves les plus démunis.

De l'orientation à la scolarisation

Des évolutions structurelles convergentes

En 2001-2002, la répartition des effectifs du second cycle professionnel (près de 700 000 élèves) est la suivante :

- par diplôme, 12 % en CAP, 63 % en BEP, 25 % en baccalauréat professionnel ;
- par domaine : 43 % dans le domaine de la production, 57 % dans celui des services.

Par comparaison, la situation en 1993 (plus de 680 000 élèves) était la suivante :

- par diplôme, 12 % en CAP, 67 % en BEP, 21 % en baccalauréat professionnel ;
- par domaine, 45 % dans le domaine de la production, 55 % dans celui des services.

Cette comparaison directe sur huit années souligne, d'une part, une tendance de fond d'élévation progressive des niveaux de formation dans l'enseignement professionnel et, d'autre part, une certaine forme de stabilisation de la proportion des effectifs en CAP. Elle marque aussi la progression des formations du domaine des services par rapport au domaine de la production. Cette observation peut être affinée en considérant l'évolution des formations (de 1993 à 2001) au sein de chacun des domaines :

- le poids relatif des formations préparant au CAP progresse (+50 %) dans le domaine des services, alors qu'il baisse dans celui de la production ;
- celui des formations préparant au BEP se maintient dans le domaine de la production, il se réduit sensiblement dans celui des services (-9 %) ;
- le poids relatif du baccalauréat professionnel progresse dans les deux domaines, mais plus nettement dans le domaine de la production que dans celui des services ;
- sur la même période, l'effectif total, toutes formations confondues, baisse de 6 % dans le domaine de la production et progresse de 1 % dans celui des services.

Au-delà des particularités régionales qui conjuguent les effets cumulatifs de la démographie, le changement de la demande sociale d'éducation, l'impact des politiques académiques, l'évolution globale constatée est convergente.

La part du second cycle professionnel dans le second cycle

Sur la longue période, la part du second cycle professionnel (ou second cycle court) semble s'inscrire dans une oscillation amortie à partir de 1992. La réduction de la part du second cycle professionnel dans le second cycle est d'abord liée à la suppression du CAP trois ans, qui scolarisait plus de 475 000 élèves en 1970-1971. La reprise en 1992-1993 est liée, d'une part, à la progression des effectifs en BEP jusqu'en 1997-1998 et, d'autre part, à celle des bacheliers professionnels jusqu'en 1999-2000.

L'accès au second cycle professionnel

■ *Entrée en seconde professionnelle*

L'impact sur les effectifs de la réduction des classes de premier cycle au LP a été clairement ressenti à partir de la rentrée 1999-2000 et plus nettement encore en 2000-2001. L'infléchissement de l'origine scolaire des élèves de seconde professionnelle est particulièrement net :

- augmentation de la part d'élèves issus de troisième générale ;

– réduction du pourcentage d'élèves issus de troisième technologique.

À partir de la rentrée 1999-2000, la scolarisation dans des structures de type troisième d'insertion, sous les dénominations diverses (préprofessionnelle, technologique et à projet professionnel, à insertion professionnelle ou encore à vocation professionnelle) se développe dans un mouvement général. Ceci explique la progression de la part des élèves issus de troisième d'insertion.

■ *Accès en première année de CAP*

Confirmant la progression des quatre dernières années, c'est sans doute l'évolution des effectifs de première année de CAP en deux ans qui est la plus spectaculaire en 2001, avec une augmentation de près de 2 400 élèves, soit une augmentation de 10,3 % par rapport à 2000. Globalement, l'effectif des CAP progresse de 9 %. Cette évolution s'accompagne de deux phénomènes sensibles, l'un positif, la réduction des sorties après la troisième d'insertion, l'autre négatif, la progression des décrochages à la fin ou en cours de première année de CAP.

La structuration du second cycle professionnel

■ *Le développement des CAP*

D'une manière générale, les académies font progresser l'offre de formation en CAP, notamment dans le domaine des services, au bénéfice des élèves de SEGPA et de troisième d'insertion.

■ *Le tassement du BEP*

En tant que diplôme professionnel, le statut du BEP n'est pas homogène selon les secteurs, selon les spécialités. Dans le secteur de la production, il a peu à peu remplacé le CAP en se positionnant sur l'emploi, tout en acquérant une vocation propédeutique vis-à-vis du baccalauréat professionnel dans une logique de filière. Dans le secteur des services, et notamment dans le tertiaire administratif, le BEP constitue essentiellement aujourd'hui un cycle de formation intermédiaire vers le baccalauréat professionnel ou le baccalauréat technologique *via* la première d'adaptation.

En valeur absolue, les effectifs de BEP décroissent de manière significative à partir de 1997. Leur part dans les effectifs du second cycle professionnel était de 67 % en 1993, elle passe à 63 % en 2001. Il est certain que les dispositions arrêtées au cours du printemps 2001 ont produit des effets spectaculaires se traduisant par une rupture marquée dans l'évolution des effectifs. C'est notamment le cas des effectifs de seconde professionnelle qui s'accroissent au total de plus de 1 800 élèves alors que les réductions étaient de près de 6 000 en 1999 et de plus de 10 000 en 2000.

■ *La stabilisation du baccalauréat professionnel*

Les élèves inscrits en première professionnelle sont, pour plus de 90 % d'entre eux, issus d'une terminale BEP ; une proportion constante, de l'ordre de 2 %, redouble et 2 % sont issus d'un CAP deux ans. Ces proportions sont pratiquement stables sur les dix dernières années. En 1993, près de 88 % des sortants de première poursuivent en terminale ; en 2000, ils ne sont plus que 83,6 %.

La baisse des effectifs en première professionnelle se poursuit (-1,3 % en 2000 et -1,5 % en 2001), ce qui correspond à un millier d'élèves par année. À la rentrée 2001, le taux de passage de terminale BEP en première d'adaptation est de 12,8 %, à son niveau de la rentrée 2000 : le réseau des classes d'adaptation dont les capacités d'accueil sont généralement sous utilisées n'évolue pas – ou peu – et ne fonctionne pas de manière satisfaisante. Par contre, le taux de passage en première professionnelle continue de progresser : il passe de 35,1 % en 2000 à 36,8 % en 2001.

Pour les baccalauréats professionnels, du secteur de la production, les effectifs sont pratiquement stables sur la période (de l'ordre de 65 000 élèves) tout comme la proportion des filles (8,7 %). Dans le domaine des services, les effectifs ont progressé de 84 000 en 1993 à près de 100 000 en 2000. L'effectif masculin, en progression, a cependant moins augmenté que l'effectif féminin (la part des filles est passée de 79,5 % en 1993 à 81,3 % en 2000).

Les sorties précoces

Un phénomène d'une ampleur sans précédent

La fréquence des abandons dans le second cycle professionnel est l'un des phénomènes caractéristiques de la scolarisation au LP. Elle concerne toutes les académies, à plus ou moins forte intensité. L'impact sur les effectifs du second cycle professionnel vaut évidemment surtout pour les sortants de première année de CAP, de seconde professionnelle et de première année de baccalauréat professionnel. Cependant la progression du taux de sortie en terminale BEP doit être rapprochée de deux autres indicateurs : la réduction continue depuis 1996, du passage vers le second cycle général et technologique (*via* la première d'adaptation) très partiellement compensée par une progression du passage en première année de bac pro, la réduction marquée du taux de redoublement en terminale BEP, liée vraisemblablement à une progression des résultats à l'examen.

Des causes exogènes et des causes endogènes au système éducatif

- *La problématique de la mesure des effectifs réels en cours de scolarité*

La mesure des effectifs conduit à produire des chiffres qui, en fonction de la méthode de prélèvement, peuvent être largement remis en cause. En effet, le seuil d'acceptabilité de ces effectifs mal maîtrisés peut être variable d'un établissement à l'autre et conduire à gommer les effets de cette instabilité majeure. Le phénomène peut être analysé, d'une part, en réalisant une photographie des effectifs à plusieurs dates données et, d'autre part, en observant le processus qui conduit certains élèves à abandonner le système éducatif.

- *Les raisons des absences ont fait l'objet d'analyses pertinentes dans beaucoup d'académies*

Ainsi il est possible de distinguer :

- un absentéisme « perlé » (des absences répétées en nombre et en fréquence critique d'acceptabilité) ;
- un absentéisme « stratégique » (des absences répétées pour certains cours réputés sans intérêt ou présentant une absence de suivi individuel) ;
- un absentéisme en relation avec un contrat de travail temporaire.

Les principales raisons des abandons précoces semblent tenir en majorité à l'inadéquation de la formation (de ses caractéristiques et de ses buts) par rapport aux attentes des intéressés :

- parce que les attentes ont évolué ;
- parce que la formation se révèle inadéquate vis-à-vis des attentes du fait de la nature de la formation, du fait de l'établissement de formation ou d'autres raisons qui appartiennent au registre des changements de situations personnelles.

Ces constats semblent confirmer que la définition précoce du projet personnel, injonction assumée par l'institution, contraint l'adolescent à articuler deux logiques qui peuvent se révéler incompatibles : celle de ses préférences professionnelles et celle centrée sur l'orientation scolaire.

Une étude et une prise en charge très inégales

- *L'absence de préparation et d'accompagnement dans la définition du projet professionnel*

En réalité, une faible proportion (moins de 15 %) des élèves orientés vers le LP ont un projet professionnel étayé. Mais il n'est pas surprenant qu'un jeune de 15 ou 16 ans éprouve les plus sérieuses difficultés à définir un projet structuré, réfléchi, réaliste qui engagera son avenir et déterminera ses choix. Et cela d'autant moins qu'il est le plus souvent un élève en situation scolaire

d'inégale réussite, placé dans une perspective où l'échec de sa situation sert d'abord de critère de décision lors de son orientation.

■ *La survalorisation des critères de réussite scolaire*

La prééminence des critères scolaires dans les processus de décision en matière d'orientation et d'affectation affirme la vocation essentiellement disciplinaire de l'école. C'est le point de vue dominant des enseignants, notamment au collège, qui s'exprime au travers de la maîtrise sourcilleuse d'un système d'évaluation sur lequel repose la prescription d'orientation. Le fondement de l'argumentation est la préservation du niveau disciplinaire, dans un dispositif local, généralement strictement micropersonnel et qui ignore le plus souvent les dispositifs d'évaluation externes. Les critères, définis par chaque enseignant, sur les valeurs disciplinaires qu'il a pu faire siennes permettent-ils d'alimenter un système d'information valide pour fonder une prescription d'orientation, souvent déterminante pour l'avenir de l'élève ?

Des actions d'adaptation aux politiques réactives

Les apports et les limites des dispositifs réactifs pilotés (DRP)

Un certain nombre d'académies ont mis en place des dispositifs destinés à assurer une meilleure maîtrise de l'évolution de l'offre et de la demande de formation. Cependant, si la plupart des académies, positivement mobilisées par cette démarche du dispositif réactif piloté (DRP1 puis DRP2) s'interrogent sur la question de la scolarisation au LP, nombre d'entre elles n'ont pas encore ajusté les structures idoines pour installer dans la permanence les observatoires de la réalité du fonctionnement de l'enseignement professionnel académique et de son pilotage.

■ *Des opérations de suivi individualisé de l'élève et de tutorat*

Il faut partir du constat qu'il n'existe pas un profil unique d'élève à l'entrée de la seconde professionnelle et que, si 20 % des élèves contribuent à l'instabilité de la classe, notamment en termes de simple présence, il y a nécessité de conduire une action différenciée pour engager des actions pédagogiques qui profiteront à tous. L'égalité des chances passe par des différences dans les dispositifs pédagogiques proposés à un niveau donné.

Dans ce type d'opération, les aptitudes et les talents de l'élève sont au centre de l'activité qui sécurise, valorise et socialise l'individu. En cela, ces activités ne se confondent pas avec l'acte d'enseigner et peuvent être assumées par des tuteurs dont les qualités recherchées peuvent être complémentaires à la qualification professionnelle des enseignants. Par ailleurs, la demande d'insertion professionnelle apparaît comme un but plus affirmé de la part du jeune en LP et rejoint des valeurs qui s'intéressent à l'humain et à son droit au travail. Ces actions sont caractérisées par le fait que l'enseignant

n'est pas toujours le principal acteur de la médiation nécessaire pour la réussite de l'élève, notamment pour le plus en difficulté à un moment donné de sa scolarité.

■ *Vers un pilotage assujéti au devenir des élèves*

Pour ces élèves, le pilotage du futur ne saurait se satisfaire d'un pilotage en boucle ouverte centré, principalement, sur les indicateurs liés au remplissage des sections professionnelles. Le pilotage se doit alors d'être réactif par rapport à l'élève et à son devenir au sein d'une organisation concernée par ses goûts, ses possibilités cognitives, matérielles et sociales. Dans le même temps, la valorisation de la diversité des talents doit être appréciée au regard des exigences professionnelles qui correspondent aux différents métiers caractéristiques de l'offre de formation. En conséquence, un pilotage particulier doit être conduit à partir de l'émergence du projet personnel de l'élève placé, éventuellement, sous les contraintes du marché du travail. Ce projet, pour qu'il existe, doit être préparé, accompagné et suivi dans des conditions de durée et d'espace pour les études qui sont éminemment variables d'un individu à l'autre. Par ailleurs, l'enseignement et le profit pédagogique pour l'élève sont à apprécier au moment considéré avec une mesure simultanée de son « état de socialisation ».

Dans cette perspective, les tuteurs, enseignants, maîtres de stage ou adultes référents, devraient assurer la prise en charge d'un véritable partenariat éducatif engagé au niveau académique et permettant, notamment, de réaliser des bilans de compétences se substituant aux appréciations plus ou moins traumatisantes des bilans scolaires traditionnels.

Des dispositifs diversifiés aux ambitions variables

Les académies sont mobilisées sur les différents volets du dossier avec des initiatives et un rythme variables selon les situations et les problématiques locales :

- analyses et études de l'offre de formation existante, de sa valorisation et de son évolution ;
- construction d'un système d'information fiable, partagé aux différents niveaux de responsabilité et ouvert aux autres instances de formation ;
- assistance informatisée à la gestion de l'affectation, incluant la définition formalisée des pondérations associées à chaque secteur et niveau de formation ;
- mise en place d'observatoires de l'insertion dans la vie active, de la scolarisation au lycée professionnel, de l'articulation orientation-affectation ;
- construction de structures de formation innovantes (classes de troisième préprofessionnelles, BEP en un an, etc.).

La plupart des académies prennent appui sur la structure de bassins pour appuyer les politiques destinées à affermir les moyens du pilotage.

■ *La maîtrise de l'offre de formation, de son évolution, de son utilisation*

Cet objectif est revendiqué par la plupart des académies, d'une manière plus ou moins structurée et construite. Il s'appuie, en général, sur le maillage académique en bassin. Le bassin peut être organisé et structuré comme une entité responsabilisée, dispose des moyens de l'étude, d'assistances à la veille documentaire, de véritables capacités de propositions et d'appuis en termes d'expertises. Il est un espace d'analyse, de décision, de production, de management.

La logique des bassins, appliquée notamment à l'évolution de la formation professionnelle, suppose une approche qui conjugue :

- la disponibilité d'un état des lieux partagé ;
- l'acquisition et la mise à jour d'indicateurs de suivi du devenir des élèves, notamment au regard de l'insertion professionnelle ;
- l'amélioration du schéma organisationnel de prise de décisions, en assurant la transparence et la mutualisation des choix ;
- une véritable mutualisation des ressources de formation, déployée dans une logique de réseau et mobilisant tous les moyens d'échanges et de partages que permettent notamment les TIC.

L'effacement de la logique propre à chaque établissement au bénéfice d'une logique élargie, intégrant les problématiques et les potentialités de l'entité bassin paraît encore difficile. Les rigidités gestionnaires qui s'affirment là peuvent faire obstacle à la mise en œuvre des projets de restructuration de la carte locale des formations.

La connaissance de l'environnement économique, social et scolaire (la géographie de l'école) s'appuie sur la structuration d'un ensemble de données élaborées, construites, gérées, activées en vue de constituer des outils d'aide à la décision :

- situation des effectifs dans les divers établissements du bassin (public et privé), évolution de la population scolaire (constat et prévisions), analyse des flux migratoires de la population scolaire, poids du bassin dans l'académie ;
- relevé d'indicateurs caractérisant les populations scolarisées et les pratiques d'orientation dans chacun des collèges du bassin, positionnement relatif au bassin, au département, à l'académie, suivi de cohortes ;
- caractérisation des dispositifs spécifiques (SEGPA, par exemple) et positionnement relatif au bassin, au département, à l'académie ;
- relevé d'indicateurs caractérisant les populations scolarisées et les pratiques d'orientation dans chacun des lycées (généraux et technologiques) du bassin, positionnement relatif au bassin, au département, à l'académie, suivi de cohortes ; relevé d'indicateurs caractérisant les populations scolarisées et les pratiques d'orientation dans chacun des lycées professionnels du bassin, avec un suivi aux différents niveaux de sortie possible.

La plupart des académies ont mis en place des procédures d'affectation anticipée en LP sur le premier vœu, pratiquent la suraffectation (négociée et maîtrisée) dans certaines sections et prévoient des dispositifs de suivi de l'affectation. Certaines académies généralisent des pratiques de préaffectation en seconde professionnelle et première année de CAP. Un nombre croissant d'académies constitue une structure *ad hoc* de pilotage des opérations d'affectation (un comité de pilotage) et intègre dans les procédures l'utilisation d'outils d'aide à l'affectation. Cette nouvelle organisation amène presque toujours l'engagement de principes (plus de transparence, plus de fiabilité, plus d'efficacité, etc.) et de dispositions politiques formalisées qui modifient profondément le fonctionnement de l'affectation :

- définition de critères de classement des candidats dans les différentes structures de formation ;
- responsabilisation accrue de tous les acteurs (enseignants, chefs d'établissement, personnels d'orientation, corps d'inspection, élèves et familles) ;
- intégration de la « dimension affectation » dans l'éducation à l'orientation et premières tentatives de mise en correspondance du profil des élèves et des critères d'affectation ;
- simplification et rationalisation des procédures ;
- la formalisation des déterminants de l'affectation.

La classification automatique que produit le recours au logiciel suppose la détermination d'un jeu de critères unique, concerté dont l'élaboration donne lieu, parfois pour la première fois, à une authentique réinterprétation des profils d'élèves au regard des formations et de leurs exigences. C'est un moyen d'envisager autrement la relation évaluation-orientation car, en valorisant des habiletés ne relevant pas strictement du champ scolaire, on peut davantage favoriser une orientation positive, réétalonner le dispositif d'évaluation et engager une réflexion plus précoce dans le cadre de l'éducation à l'orientation. Les critères intègrent :

- des coefficients sur les notes, que l'on fait varier d'une spécialité à l'autre ;
- des points de pondération qui permettent de prendre en compte d'autres potentialités que celles mesurées par les résultats quantitatifs scolaires.

■ *Le développement des classes de troisième en LP*

« Élèves de collège ayant suivi le cycle central, manifestant un intérêt particulier pour la voie professionnelle et souhaitant préparer un CAP ou un BEP », tel est généralement le cahier des charges associé à la constitution d'une classe de troisième dite « à vocation professionnelle ». La multiplication des initiatives dans la plupart des académies, en matière de création de telles classes est particulièrement sensible sur les deux dernières années et sera visiblement accrue en 2002-2003. Il s'agit d'organiser l'accueil au LP d'élèves dont on peut considérer que la situation scolaire, les aspirations et les motivations ne permettront pas, dans le contexte du collège, de construire et d'étayer un projet personnel structuré. Les objectifs avancés se

rejoignent, quelles que soient les dénominations, formules ou dispositifs retenus :

- sensibiliser les jeunes aux filières professionnelles en leur faisant découvrir plusieurs métiers par une approche concrète, en prenant appui sur des activités menées dans les établissements du bassin et/ou dans les entreprises ;
- préparer les choix ultérieurs d'orientation par une approche intégrée d'éducation en orientation associant des enseignants, des CPE et des personnels de l'orientation ;
- développer des compétences « transversales » relevant de pratiques formatives prenant appui sur l'enseignement professionnel (par exemple, le recours aux outils bureautiques pour travailler l'expression écrite, le calcul numérique, algébrique, etc.).

La structuration par domaines professionnels permet d'assurer une plus grande cohérence dans l'approche des métiers et de préparer un itinéraire plus solidement balisé.

■ *Vers un cycle de détermination au lycée professionnel ?*

La classe de troisième préprofessionnelle ou à vocation professionnelle ou à orientation active offre à l'élève une ouverture et une mise en relation directe avec une certaine réalité des métiers et de la formation professionnelle. D'une part, circonscrite à l'année scolaire, cette mise en relation est brève, d'autre part, elle intervient alors que le jeune élève n'est pas en mesure de percevoir et d'assimiler tous les indices susceptibles d'étayer ses choix. Cette organisation faciliterait, par ailleurs, la possibilité d'une gestion plus fluide des modalités de formation, compatibles avec la prise en charge des élèves décrocheurs, de l'accompagnement vers l'apprentissage sous statut scolaire ou d'une scolarité en temps partagé avec un emploi de subsistance.

Faire évoluer le positionnement de l'offre de formation vis-à-vis de l'emploi

Tout regard porté sur l'évolution des effectifs au LP conduit inmanquablement à une double interrogation qui porte, d'une part, sur l'utilisation qui est faite de l'offre de formation disponible, l'adaptation de ses modes de gestion à l'évolution des besoins d'éducation et de formation, d'autre part, sur la nature et la structure de l'offre de formation, sa pertinence au regard de l'évolution des métiers et des besoins en qualification dans les différents secteurs.

■ *Enseignement professionnel et métiers*

L'une des caractéristiques dominantes de l'enseignement professionnel est la mobilisation équilibrée, dans un projet éducatif et formatif global, de disciplines d'enseignement général et de disciplines technologiques. La variété des situations d'enseignement et notamment les périodes de formation en entreprises (PFE), les dispositions pédagogiques comme les PPCP favori-

sent une intégration synergique des disciplines et proposent, en effet, un autre contrat de réussite aux élèves. Mais, cette dynamique requiert la motivation et la validation des réalités professionnelles : sans contexte professionnel crédible, le projet formatif ne peut fonctionner. La référence aux métiers (ou aux ensembles de métiers) est donc nécessaire à l'accomplissement du projet de formation tel qu'il est décrit par les référentiels et évalué par les différentes épreuves d'examen.

■ *L'insertion professionnelle des diplômés du niveau V*

En termes de positionnement vis-à-vis de l'emploi, la démarcation traditionnelle (services/production) de certaines formations, notamment de niveau V, et ses conséquences sur le marché scolaire se révèle pénalisante. Le secteur émergent des métiers transversaux constitue un terrain qui semble favorable à la composition de nouveaux diplômés susceptibles d'articuler des capacités, pour l'instant, cultivées exclusivement dans le domaine des services ou dans celui de la production. Il y a sans doute là les germes du développement de formations professionnelles favorisant, notamment, une intégration souple et motivante des jeunes filles.

Recommandations

En matière d'adaptation de la structure pédagogique

- Instaurer la création et l'implantation d'un véritable cycle d'orientation, au lycée professionnel, conjuguant une classe de troisième à orientation active et une véritable seconde professionnelle de détermination.
- Encourager l'adaptation de la structure pédagogique des établissements à partir d'un schéma directeur académique privilégiant la mise en réseau à l'échelle des bassins (collèges, SEGPA, LP, CFA, LEGT) en visant la complémentarité des domaines de formation et des spécialités, des niveaux, des rythmes (BEP en un an, bac professionnel en trois ans, première d'adaptation et première professionnelle à temps partagé, mentions complémentaires, etc.).
- Favoriser le développement de dispositifs de formation adaptés à une scolarisation en temps aménagé, destinée aux élèves engagés par un contrat de travail à temps partiel.

En matière d'évolution de l'offre de formation

- Explorer les potentialités du développement d'offres de formation nouvelles, positionnées sur le vecteur des métiers transversaux et aménagées pour intégrer dans des formations propédeutiques communes, des enseignements professionnels relevant du domaine des services et du domaine de la production.

- Intégrer les aspects structurels des DRP dans le cadre de la contractualisation entre l'administration centrale et les académies, associer les groupes permanents STI et économie et gestion de l'IGEN, dans leur mission d'expertise sur les diplômés et les filières, à cette politique.
- Développer les systèmes d'information et les instruments d'analyse nécessaires au pilotage de l'évolution et de l'utilisation de l'offre de formation, aux niveaux national et académique, au niveau du bassin.
- Impulser la création de comités académiques permanents de suivi et d'évaluation de l'offre de formation en second cycle professionnel, axés sur une approche qualité, intégrant formation initiale, par voie scolaire et par apprentissage, en relation avec la politique de valorisation des bassins d'éducation et de formation.

En matière de développement de l'éducation en orientation et de gestion de l'affectation

- Intégrer l'éducation en orientation dans les cursus de l'enseignement professionnel, notamment en seconde professionnelle et en terminale BEP, financer le développement et la diffusion de ressources informationnelles et pédagogiques contemporaines dans cette perspective.
- Imposer un horaire minimal d'éducation en orientation au LP et valoriser les activités éducatives – au lycée et en entreprise – correspondantes, notamment dans les critères utilisés pour l'affectation dans les formations à suivre.
- Maintenir la logique de l'affectation conduite en 2001.
- Évaluer et standardiser les applications informatiques utilisées pour assister l'affectation des élèves au lycée professionnel, normaliser les critères d'affectation et responsabiliser les acteurs à leur usage.
- Faire progresser de manière significative le niveau et la qualité de l'information sur l'offre de formation disponible, au niveau académique et interacadémique.
- Restaurer l'obligation de production d'un programme d'information et d'orientation, susceptible d'être étendu au suivi de l'insertion au niveau de chaque établissement (collège et LP) dans le cadre fonctionnel du bassin d'éducation et de formation.
- Engager la production et la diffusion accompagnée d'instruments d'évaluation diversifiés portant sur les acquis disciplinaires, méthodologiques, les habiletés sociales et relationnelles, les motivations, etc., au niveau post-troisième et post-seconde.

En matière de suivi et d'encadrement des élèves

- Installer de manière institutionnelle le principe du « partenariat éducatif » pour tout élève entrant au lycée professionnel.
- Définir ou renforcer le dispositif de pilotage académique destiné aux publics en difficulté en associant les acteurs externes, notamment au travers des entreprises et des branches professionnelles.
- Soutenir et médiatiser la signature de chartes École/entreprise orientées sur le partage d'objectifs communs en matière d'encouragement des jeunes dans la poursuite de leur scolarité.

L'École et les réseaux numériques

Depuis trente ans, l'École s'ouvre progressivement à l'informatique. Les enseignants et les élèves découvrent les principes et inventent les usages de technologies qui se disent, et qui sont de fait, sans cesse nouvelles : le cédérom est apparu dans les classes, il y a juste dix ans, l'internet, six ans à peine ; équipement, formation, ressources, accompagnement se sont développés peu à peu pour aider à la lente diffusion de ces innovations techniques et pédagogiques.

Mais le contexte a changé avec l'apparition des « autoroutes de l'information » ou de « la société de l'information ». Dès lors, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont apparues comme un enjeu de développement économique et un phénomène social. Dans cette vision, l'École s'est vu confier des responsabilités nouvelles allant bien au-delà de la simple alphabétisation informatique de chaque élève : contribuer à éviter la « fracture numérique » en formant les jeunes générations et, à travers elles, les plus anciennes ; participer à l'aménagement numérique du territoire, du fait de sa présence répartie sur le sol national ; soutenir le développement des industries de la connaissance et la présence de la langue française sur la toile mondiale.

À l'échelle européenne, le plan d'action global *e-Europe*¹ adopté à Lisbonne en mai 2000 comporte un axe intitulé « Faire entrer la jeunesse dans l'ère numérique ». Vingt-trois ministères de l'éducation se sont réunis pour créer un cadre de réflexion et de coopération : *European Schoolnet* (EUN)². La dernière publication, datée de juin 2002, s'intitule de manière volontairement provocatrice : *Équipés, formés... et maintenant ?* L'OCDE conduit aussi des travaux dans le cadre du projet « L'École de demain ». Dans une publication de 2001 intitulée « Quel avenir pour nos écoles ? », six scénarios sont présentés, dans lesquels les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle croissant, allant jusqu'à imaginer qu'« une part importante de la formation se ferait à titre individuel ou *via* des réseaux d'apprenants, de parents ou de professionnels » et que « quelques écoles publiques subsisteraient pour les exclus du numérique ».

1. http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/index_en.htm

2. <http://www.eun.org>

En France, le « Programme d'action gouvernemental pour une société de l'information » (PAGSI) publié en janvier 1998 assigne au système d'éducation deux missions :

- former les jeunes afin que tous quittent l'école en maîtrisant l'environnement technique qu'ils auront à utiliser dans leur vie personnelle et professionnelle ;
- mettre les richesses du multimédia au service des apprentissages et diversifier les formes d'enseignement en appui des réformes engagées dans l'ensemble du système.

Dans sa recommandation de janvier 2002 intitulée « L'École et la société de l'information », le conseil stratégique des technologies de l'information (CSTI) ¹, placé auprès du Premier ministre, déclare : « L'École est le socle de la société de l'information. » Il argumente cette assertion, émet des recommandations au gouvernement et précise que « l'enjeu national d'établir la société de l'information se double de l'enjeu de la compétitivité internationale. »

On attend désormais de l'École qu'elle intègre entièrement et rapidement les technologies de l'information et de la communication ; aux injonctions ministérielles fortes s'ajoutent l'engagement des collectivités territoriales et l'importance du marché de l'édition et des services, voire d'un « marché de l'éducation » et d'une « industrie de l'intelligence ». De multiples forces, internes et externes, sont en présence dans un domaine en lui-même complexe par ses dimensions techniques, humaines et, il ne faudrait pas l'oublier, pédagogiques. Cette étude veut, en revenant à l'école, à son fonctionnement et à ses missions, dire les conditions du succès d'un tel projet, mais aussi les écueils prévisibles et les risques à évaluer afin de mieux les éviter.

L'interrogation est forte : comment faire pour que l'École prenne en compte ces missions nouvelles sans perdre son axe fondateur, instruire ? Comment faire pour que l'École intègre les réseaux numériques sans que les réseaux numériques ne désintègrent l'École ?

Les réseaux à l'École aujourd'hui

L'observateur s'est placé d'abord au fond de la classe et propose, dans cette première partie, une analyse purement didactique et pédagogique des relations entre les apprentissages et les réseaux numériques.

Des réseaux bien en place

Les quelques chiffres cités ici ont pour unique but de montrer l'ampleur du phénomène. Les informations relatives aux réseaux purement administratifs n'y figurent pas.

On comptait, en 2000, 250 000 ordinateurs dans les lycées, soit 1 pour 6 élèves, 180 000 ordinateurs dans les collèges, soit 1 pour 14 élèves, et 215 000 ordinateurs dans les écoles, soit 1 pour 23 élèves. À cette date, 100 % des lycées étaient reliés à internet, 91 % des collèges et, en 2001, 50 % des écoles. Actuellement, la moitié des EPLE disposent d'un site sur la toile.

Les contrats de plan État-Région ont prévu des investissements pour l'informatisation et la mise en réseau des écoles et des établissements scolaires. Par exemple, la direction de la technologie a prévu plus de 80 M€ contractualisés sur la période 2000-2006. Le réseau national de télécommunications pour la technologie, l'enseignement et la recherche (RENATER) monte en charge vers les hauts débits tandis que les offres privées (câble, ADSL) s'étendent sur le territoire.

Il est désormais fréquent de rencontrer, dans une école, des ordinateurs en fond de classe, à la bibliothèque-centre de documentation (BCD) ou dans une salle dédiée. Au collège, grâce à l'action déterminante de la grande majorité des conseils généraux, les réseaux se déploient rapidement ; les ordinateurs sont au CDI, dans les salles de technologie, dans une salle multimédia, parfois sur un chariot mobile ou en fond de classe. Dans les lycées, ils se comptent parfois par centaines, constituant plusieurs sous-réseaux d'un réseau global (pôle scientifique, pôle technologique, ateliers, laboratoires de langues multimédias, CDI, salles informatiques) sans compter les matériels portables (ordinateurs, vidéoprojecteurs) et quelques réseaux vidéo.

Des usages établis, des pratiques innovantes

Le descriptif des usages pédagogiques des réseaux dans chaque discipline figure dans les programmes d'enseignement et s'illustre sur les sites nationaux et académiques.

Les observations effectuées pour nourrir cette étude dans des établissements innovants, auprès d'équipes pionnières, dans des situations exceptionnelles, qui sont décrites dans la version intégrale de ce rapport ne peuvent pas se résumer sans risque de perdre ce qui en fait la spécificité et l'intérêt. On s'y reportera pour comprendre d'où sont issues les analyses qui suivent.

Analyse des pratiques observées

Malgré leur forte diversité, les pratiques observées dans les classes pour réaliser cette étude permettent de dégager quelques éléments de portée générale. Aux constats clairement positifs succèdent des remarques plus interrogatives et quelques mises en garde. Il faut sans doute regretter qu'après toutes ces années d'expérimentation, toute l'énergie déployée par les personnels (enseignants et personnels d'encadrement) et l'ampleur des moyens investis, demeure autant d'empirisme et parfois de naïveté, à côté de réussites exemplaires.

Un contexte plus riche et plus stimulant pour apprendre

■ *La visualisation collective*

L'utilisation du couple ordinateur/vidéoprojecteur se développe et le tableau blanc électronique apparaît. L'enseignant focalise ainsi l'attention et conduit un travail collectif. De tout temps, pour les leçons de vocabulaire, d'histoire ou de géographie les maîtres ont eu recours à des cartes ou à des tableaux exploités collectivement. Aujourd'hui c'est le Louvre qui entre dans la classe, la préparation microscopique qui apparaît à tous ou l'émission de télévision en langue étrangère qui y est diffusée en direct. Le principe est le même, avec la qualité de l'image, le son, l'animation et, parfois, le direct, en plus.

■ *Les ressources en ligne*

La disponibilité d'encyclopédies et de dictionnaires en ligne incite l'élève à rechercher l'information souhaitée, à comparer diverses définitions alors qu'il hésiterait s'il lui fallait se déplacer, manipuler plusieurs volumes, se confronter à la recherche alphabétique. Le correcteur orthographique, utilisé à bon escient, tout comme la calculatrice, allègent au moment opportun la surcharge cognitive comme ils permettent, à d'autres moments, de contribuer à l'apprentissage de l'orthographe ou du calcul.

■ *Le travail coopératif*

Le travail en réseau ouvre l'accès à des ressources communes (travaux des élèves, cours ou exercices mis en ligne par le maître ou par l'institution), à des échanges entre postes, à une redéfinition du rôle de l'enseignant intervenant à partir du poste maître, et à de considérables perspectives sur les fonctions des cartables électroniques, des intranets d'établissement, des accès distants pour prolonger la relation entre le maître et ses élèves. Les « communautés apprenantes », toutefois, demeurent à inventer et il ne faudrait pas oublier que, toujours, des temps de synthèse sont indispensables et qu'à un moment il faut encore un maître pour élaborer un discours cohérent, des élèves qui l'écoutent, s'écoutent et se parlent.

■ *La production multimédia*

Les élèves sont de plus en plus fréquemment en situation d'avoir à produire des documents textuels ou multimédias. Dans ce dernier cas, la perspective de mise en ligne crée une forte motivation, et même, selon les termes de l'un des enseignants, une « jubilation intellectuelle » qui incite à un travail de qualité. L'évaluation n'est plus seulement scolaire mais repose sur le plaisir et la fierté d'avoir mené à bien un projet dont la reconnaissance dépasse le monde de l'école.

L'acquisition d'autres savoirs et d'autres méthodes

Depuis de nombreuses années, le système d'éducation a saisi l'opportunité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication pour aborder, dans l'enseignement des disciplines, des champs que l'on ne pouvait traiter sans l'ordinateur.

■ *De nouveaux contenus*

En physique et en sciences de la vie et de la Terre, le traitement informatisé des données résultant de l'expérience ouvre des possibilités d'interprétation et de modélisation difficiles ou impossibles à mettre en œuvre par d'autres moyens. Il en est de même en géographie avec les logiciels de cartographie, ou en mathématiques avec l'emploi des tableurs, des logiciels de calcul formel ou des logiciels de géométrie. En physique, l'utilisation des méthodes numériques de résolution permet d'aborder des problèmes complexes, rapprochant ainsi les situations étudiées de situations réelles.

Dans les programmes relatifs aux enseignements artistiques, les TIC sont nommées « TICC », technologies de l'information, de la communication et de la création. Elles sont devenues une composante de la discipline, tant pour la recherche documentaire que pour la création : création et analyse d'images, montage virtuel au cinéma, création musicale, etc.

En lettres, l'apprentissage de l'écriture d'hypertextes confronte les élèves à la découverte et à la maîtrise d'un nouveau genre littéraire en émergence. La production multimédia oblige à étudier les diverses fonctions de l'image et à travailler les relations entre l'écrit et l'image. De plus, la pratique d'écritures successives remet en cause la notion « d'œuvre », souvent présentée comme figée et définitive.

La confrontation à des images ou à des textes trouvés sur la toile, au statut parfois peu assuré, contrairement à ce qui, autrefois, provenait des manuels scolaires et des ressources du CDI, oblige désormais à pratiquer une forme de critique documentaire, à considérer les sources, la pertinence des auteurs retenus ou le point de vue qu'ils portent.

Les technologies de l'information et de la communication font ainsi évoluer non seulement les modalités mais les contenus des apprentissages.

■ *De nouvelles démarches*

Les technologies de l'information et de la communication remettent aussi en cause certaines frontières entre les champs d'enseignement et permettent parfois de déplacer le cœur de l'activité pédagogique. L'apprentissage réalisé à partir de supports numériques peut différer fondamentalement de celui qui s'appuie sur le livre, et plus encore de celui qui se fonde sur l'oral : la transmission orale recourt à l'exposé et tend à présenter le savoir comme déterminé et abouti. La possibilité de partir d'une question, de rechercher des documents, de les interroger et les travailler, de s'arrêter sur une image, d'isoler un extrait, donne du poids aux étapes intermédiaires, trop fugaces sinon. Et c'est de l'existence de ces étapes que naît une autre forme de connaissance

Des processus inaboutis, des recherches à poursuivre

■ *La différenciation pédagogique*

Certaines utilisations permettent un travail en autonomie et placent l'élève en situation d'activité individuelle. Elles accompagnent des stratégies de remédiation, de renforcement, d'auto-évaluation.

On observe également chez les élèves timides un investissement facilité par la relation directe avec la machine ; ceci est manifeste en laboratoire de langues : on peut répondre oralement à l'ordinateur qui, au pire, ne saura pas interpréter la réponse, alors qu'on n'oserait pas parler devant toute la classe.

Par les possibilités qu'offre l'ordinateur pour le travail individualisé, par les ouvertures permises grâce aux réseaux vers le travail par groupe d'élèves, les TIC devraient constituer un outil privilégié de différenciation pédagogique et de parcours personnalisés. Force est de constater que l'existence de l'outil ne permet pas, à elle seule, de susciter des pratiques par ailleurs peu naturelles.

■ *La place et la qualité de l'écrit*

L'existence d'un outil technique performant ne suffit pas à donner du contenu à l'activité conduite. Sans conteste, en particulier à l'école primaire, l'ordinateur entraîne un développement de la production d'écrits mais l'utilisation aisée du « copier/coller » conduit parfois les élèves à des productions écrites où la part de la réflexion est faible et où, pour paraphraser une réflexion humoristique, on n'est pas certain qu'ils aient lu ce qu'ils ont écrit.

Une autre question, liée à la manière dont s'écrivent les textes, porte sur les qualités de l'écriture produite. On rencontre tout à la fois des formes plus soignées d'écriture, avec un souci de perfection soutenu par les facilités de réécriture, de mise en forme, de présentation et d'illustration et la perspective de mise en ligne pour atteindre un large public, mais aussi une forme extrêmement relâchée, celle du « chat », des messages courts du courrier

électronique ou du téléphone portable, ou encore d'une production rapide où la structuration du plan et de l'argumentation s'affaiblit au profit de la forme typographique. Quelques études ont été conduites pour analyser les processus par lesquels l'utilisation de l'ordinateur contribue à la production d'écrit et pour étudier le rôle du correcteur orthographique dans un apprentissage méthodique de l'orthographe. Ces études sont encore peu nombreuses, leurs résultats peu diffusés. Il s'agit pourtant d'une question fondamentale pour l'avenir, tant elle touche au fond même de l'interaction entre la technique graphique et la structuration du discours et de la pensée, posée depuis les débuts même de l'écriture dans l'histoire de l'homme. Un fort développement des recherches cognitives et didactiques sur le processus de production d'écrit apparaît aujourd'hui nécessaire, tout comme une large diffusion des résultats de ces recherches.

Au moment où l'on voit des élèves disposer d'un ordinateur personnel durant des cours entiers, il convient de réfléchir à la forme et à la place que doivent prendre les traces écrites manuscrites. Décider que le support papier peut disparaître totalement nécessite sans doute des précautions, une éducation de chacun, et une réflexion de fond sur sa place dans la société. En 2002, il semble en tout cas prématuré et peu judicieux de remettre en cause l'apprentissage du graphisme et de l'écriture manuscrite. Les perspectives encore problématiques de la saisie vocale et de la saisie par écriture sur un écran sensible laissent non résolue la question de la place qu'il convient (ou non) d'accorder à l'apprentissage de l'utilisation du clavier.

■ *La lecture*

Les conséquences des utilisations de l'ordinateur en classe sur l'enseignement et les pratiques de la lecture sont actuellement peu étudiées et peu maîtrisées. On peut douter que l'exercice de la lecture cursive, en continu, soit favorisé par le morcellement du texte en pages écran, et que l'ordinateur ait en quoi que ce soit vocation à remplacer dans ce domaine le livre à l'école. Les outils électroniques (cédéroms, sites sur la toile) montrent toute leur pertinence pour l'aide à la recherche bibliographique, la gestion de la bibliothèque-centre de documentation (BCD), l'utilisation de sites concernant la presse à l'école, et renvoient ainsi à des supports sur papier. De même, les activités liant la lecture à l'écriture (« défis lecture », production d'écrits) semblent permettre de réels acquis, lorsqu'elles sont utilisées avec méthode.

Les études didactiques sur les modalités d'apprentissage de la lecture et la façon dont l'ordinateur pourrait contribuer à aider dans cet apprentissage les élèves rencontrant des difficultés sont insuffisamment connues et leurs conséquences insuffisamment prises en compte, en particulier en ce qui concerne la production de logiciels.

■ *La perception des structures métatextuelles*

Tout comme les questions relatives à la production d'écrits, les problèmes concernant la perception des structures du texte et de son environnement

ont à ce jour été peu étudiés sur le plan cognitif et didactique. Le passage d'un texte structuré en pages qui se suivent et s'organisent en ouvrage/chapitre/paragraphe au mode hypertextuel (déjà utilisé dans certains écrits au Moyen Âge) ne va pas de soi. La lecture à l'écran, où seul un sous-ensemble du document est visible nécessite une formation. On devrait également réfléchir à la nature des liens hypertextuels, liens dont l'évidence masque le fait que la nature de la relation entre les deux éléments liés n'est jamais explicitée.

■ *L'égalité d'accès aux ressources*

Les technologies de l'information et de la communication et les réseaux ont pris d'emblée une place importante dans les pratiques pédagogiques telles que les travaux personnels encadrés (TPE), l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP).

Les enseignants impliqués attirent l'attention sur le fait que, si l'on n'y prend garde, l'utilisation des TIC peut conduire à favoriser les élèves déjà à l'aise dans un certain nombre d'opérations intellectuelles et logiques, ou, tout simplement, à accentuer l'écart entre ceux qui disposent d'un ordinateur à domicile et les autres.

■ *L'évaluation aux examens*

On connaît, surtout dans le système d'éducation français, le rôle que jouent les examens en tant que régulateurs des enseignements dispensés.

Les compétences relatives à la maîtrise des TIC sont évaluées à l'école et au collège, grâce au brevet informatique et internet (B2i). Les préoccupations exprimées précédemment quant à la « fracture numérique » et aux inégalités que l'emploi des TIC pourrait accentuer semblent bien confirmer la pertinence de ces évaluations. Toutefois, le lien entre le B2i et les examens (brevet d'études fondamentales en fin de collège, certificat de formation générale) n'est pas à l'heure actuelle explicité. Les compétences acquises dans les différentes disciplines à travers l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sont rarement évaluées au baccalauréat.

■ *Les productions des enseignants*

La production par les enseignants eux-mêmes de documents pédagogiques, mis en ligne sur des sites divers (sites personnels, sites d'associations pédagogiques, sites institutionnels), constitue un phénomène dont l'ampleur va croissant et qui suscite quelques remarques :

– une part notable des enseignants préfèrent mettre en ligne leurs productions sur des sites d'association ou des sites personnels, car les procédures de validation pour les sites institutionnels apparaissent lourdes et rigides ; les délais ne semblent pourtant pas démesurés (de l'ordre de un à trois mois) ; les réticences semblent plutôt provenir d'une sensation d'atteinte à la liberté

pédagogique ; le fait que la validation institutionnelle apporte des garanties quant à la conformité au programme et à la validité scientifique des productions concernées, semble de ce fait souvent oublié ;

- la mise en ligne de documents sur des sites associatifs ou personnels s'accompagne rarement d'un travail coopératif sur ces documents ;
- les données sur les effets dans les classes de l'utilisation des documents ainsi collectés sur les sites sont pour l'instant peu nombreuses, que ce soit de la part des corps d'inspection ou des animateurs des sites associatifs.

■ *Une insuffisante analyse des apports aux apprentissages*

Ce qui a été dit pour la différenciation pédagogique, l'écriture, la lecture, etc., doit être étendu. À de rares exceptions près, l'analyse précise de ce que l'on apprend grâce à l'utilisation des TIC dans les différents champs disciplinaires ou dans des pratiques transversales est absente des stratégies mises en œuvre. Des recherches universitaires sur les apports des TIC aux apprentissages ont pourtant été conduites, ou sont en cours dans différents domaines didactiques. Leurs résultats sont peu connus et peu utilisés. Il est clair pour chacun que, en utilisant les TIC, on apprend à mieux les maîtriser. En revanche, les acquis concernant les apprentissages fondamentaux et les compétences dans les différents champs disciplinaires restent souvent implicites dans les utilisations observées sur le terrain : on convient que l'on apprend quelque chose avec l'ordinateur et les réseaux, mais on peut difficilement dire quoi, et encore plus rarement l'évaluer. À l'ampleur des sommes mises en jeu et des efforts consentis devrait correspondre un plus grand souci de rigueur.

Des écueils à éviter

■ *Des difficultés concernant la gestion du temps*

Trop souvent, les problèmes techniques constituent encore un obstacle à une utilisation efficace des moyens informatisés. La saisie au clavier par les élèves, en particulier à l'école élémentaire, constitue un réel obstacle à la création d'écrits, aucune réflexion n'est conduite sur les conseils à leur donner.

Enfin, on ne peut ignorer que l'ordinateur est aussi prétexte à divertissement : l'élève qui dessinait dans les marges de son cahier s'amuse aujourd'hui avec l'économiseur d'écran, les jeux présents sur l'ordinateur ou la messagerie mise à sa disposition.

■ *Des usages parfois vides de contenus*

La recherche sur internet demandée aux élèves n'est pas toujours préparée par l'enseignant dans le cadre des objectifs pédagogiques qu'il poursuit et ces objectifs sont parfois trop flous. On assiste alors à des recherches peu structurées, qui ne sont formatrices ni sous l'aspect des contenus trouvés, ni sous

l'aspect de la méthodologie de recherche sur internet. Voir n'est pas savoir, accumuler des documents n'est pas structurer le savoir.

Les mêmes problèmes sont observés à propos de l'utilisation des messageries. Quel sens donner à une consigne du maître telle que « Vous disposez de la messagerie, posez des questions à vos camarades », sans que cette consigne soit liée à un travail, un thème ou un projet ? Quelles questions ? Pour en faire quoi ?

Enfin, la qualité technique, typographique ou graphique des documents produits ou mis en ligne ne doit pas faire oublier que certains sites, heureusement rares, comportent des fautes d'orthographe ou des erreurs scientifiques, et que la qualité de la forme ne peut se substituer au travail sur le fond.

■ *Un renforcement de pratiques à faible valeur ajoutée*

L'utilisation de l'ordinateur ne donne pas, en elle-même, sens et pertinence aux pratiques pédagogiques mises en œuvre. Ainsi, on est parfois surpris par la résurgence, sur ordinateur, d'exercices à trous qui ont rarement fait la preuve de leur pertinence lorsqu'ils étaient pratiqués sous forme papier/crayon. Le caractère moderne de l'outil, la supposée « motivation » des élèves devant l'écran n'emportent pas la conviction quant à ce type d'exercices, tant la qualité de l'outil n'a jamais à elle seule remplacé la qualité du contenu.

■ *Un glissement vers des objets d'étude éloignés des programmes*

Il arrive parfois que l'intérêt des enseignants et des élèves se porte sur des sujets connexes aux notions étudiées, ce qui ne constitue pas un problème en soi, dans la mesure où les contenus des programmes ne sont pas pour autant oubliés.

De même, il est parfois regrettable que les élèves consacrent à l'investigation des fonctionnalités de logiciels de création multimédia des temps de classe importants, durant lesquels l'apport de l'enseignant et du groupe-classe ne sont que fort peu perceptibles dans le domaine disciplinaire considéré.

À partir de l'observation d'usages des réseaux devenus presque classiques et de certains autres encore réservés à des minorités innovantes, l'analyse des bénéfices recueillis et des problèmes pédagogiques et didactiques posés conduit à formuler un premier ensemble de recommandations¹ visant à améliorer la connaissance collective, base de tout développement éclairé des technologies de l'information et de la communication à l'École.

1. Voir recommandations, partie « Didactique et pédagogie »

Dépasser le stade de l'innovation

Les dernières années se sont montrées riches d'initiatives et l'on note une évolution sensible de la part des enseignants et de l'institution : s'il n'y a plus rejet ni méfiance, demeurent parfois perplexité et attentisme devant ce qui s'apparente encore à des expérimentations reposant en général sur l'engagement remarquable d'une personne ou d'une équipe et sur des moyens particuliers. Tout ceci révèle sa fragilité dès que le contexte se modifie, et l'on ne peut espérer atteindre la généralisation par simple extension progressive de situations innovantes liées à des conditions exceptionnelles.

Les premières recommandations de ce rapport ont visé à définir des objectifs éducatifs clairs, réalistes et aisément communicables. Mais cela ne peut suffire : la banalisation des usages ne se réalisera pas sans un traitement professionnel des problèmes rencontrés dans la mise en œuvre au quotidien et dans le déploiement sur l'ensemble du territoire. Les questions essentielles ne sont plus désormais du côté des équipements mais il reste à améliorer la qualité et l'ergonomie des environnements de travail et à mieux organiser, à tous les niveaux, le pilotage : deux vastes et lourds chantiers, absolument déterminants.

Créer un environnement de travail fiable et adapté

L'intégration d'un objet technique dans une pratique professionnelle n'a de chance de succès que s'il est sûr et rend les services attendus. L'enseignant, soucieux d'utiliser au mieux le temps de classe et l'attention de ses élèves, ne s'exposera pas volontiers à des situations de blocage comme c'est encore trop souvent le cas. Il est vrai que constituer un environnement de travail fiable et adapté est une tâche complexe, qui associe des problèmes matériels, logiciels et humains dont les solutions sont encore à construire.

Les équipements, leur mise en réseau, leur raccordement à internet

Les difficultés essentielles en matière d'infrastructures techniques ne relèvent plus aujourd'hui du manque de financement pour le matériel, même si les taux d'équipement demeurent encore insuffisants dans certaines zones. Elles portent sur l'adéquation des matériels et de leur localisation aux usages, sur l'existence et la performance des câblages, sur la gestion des réseaux et sur la connectivité à un débit adapté aux usages pédagogiques.

Des guides d'équipement ont été rédigés par la direction de la technologie et mis en ligne sur internet. Ils ne sont pas connus des municipalités, et trop peu connus des inspecteurs chargés de circonscription du premier degré. Une forme de test systématique des solutions nouvelles élaborées pour les écoles et les établissements et débouchant sur des « informations

aux décideurs » pourrait éviter que les collectivités ou les établissements disposent uniquement, pour effectuer des investissements importants, de plaquettes et de démonstrations commerciales.

Le câblage des locaux s'avère, lorsqu'il n'a pas été prévu à la construction, une opération lourde et coûteuse. Il est d'autant plus utile de guider les collectivités en exprimant aussi clairement que possible les normes attendues. Les collectivités territoriales font, globalement, un effort considérable et positif pour équiper les écoles, les collèges et les lycées. Mais l'éducation nationale ne doit pas oublier que les orientations concernant les programmes et les méthodes pédagogiques lui incombent. Le dialogue est indispensable, tant équipements et usages sont liés. Il ne semble pas, contrairement à certaines craintes répandues, que les collectivités aient en la matière une tentation systématiquement interventionniste ou impérialiste. Force est de constater que c'est plutôt le partenaire éducation nationale dont la réflexion et l'impulsion sont sur ce point souvent insuffisantes.

La maintenance des matériels, la gestion des réseaux

On pourrait rêver d'un monde idéal dans lequel chaque utilisateur, enseignant ou élève, informé, formé et soucieux de l'intérêt collectif, se chargerait d'entretenir les postes de travail qu'il utilise, et dans lequel la communauté éducative, collectivement responsable, saurait établir pour son réseau un cahier des charges clair et pérenne. Dans ce monde, les matériels et les logiciels seraient bien entendu fiables, préalablement testés dans diverses configurations et stables dans le temps. Telle n'est pas la situation actuelle, pas plus dans l'éducation nationale que dans les entreprises.

Le ministère de l'éducation nationale est confronté depuis plus de dix ans à ce problème, toujours non résolu, qui présente pour lui une double complexité : celle des usages d'abord, celle des structures d'emploi ensuite. Un réseau informatique d'établissement est parfois constitué de plusieurs centaines de postes, parfois utilisés, dans la même journée, par plusieurs dizaines de personnes différentes ; il supporte des applications renouvelées au rythme des acquisitions ou des apports de logiciels effectués par la communauté éducative et il doit fonctionner à tout moment puisque le déroulement des cours en dépend. Cette instabilité d'utilisation et cette exigence de qualité le rendent infiniment plus complexe à gérer et à entretenir que le classique réseau d'une grande banque ou d'une grande administration. Il requiert des outils professionnels (de sauvegarde, de restauration), une présence et une compétence. On touche alors à la question des ressources humaines. Les informaticiens en titre du ministère n'ont pas été recrutés pour exercer dans les établissements scolaires mais dans des services centraux, académiques et universitaires. Les ouvriers de maintenance informatique sont rares. Des enseignants, autoformés le plus souvent, assurent des fonctions d'entretien et de gestion des réseaux, avec grande compétence et immense dévouement, mais le plus souvent sans sécurité pour l'établis-

ment qui craint de les voir partir à tout moment, sans reconnaissance ni plan de carrière pour eux-mêmes

Vue de l'extérieur, la situation étonne et inquiète. On peut citer des rapports sénatoriaux ou, plus récemment, dans son avis rendu le 8 mars 2002, le CSTI, placé auprès du Premier ministre : « Il reste deux domaines qui appellent une attention particulière : en amont, l'ingénierie des réseaux et du système d'information et, en aval, le soutien de proximité à l'usage des technologies de l'information dans l'enseignement. Il y a là une double fragilité qui, faute d'une action énergique, pourrait remettre en cause l'efficacité de l'ensemble des mesures prises pour la diffusion des technologies de l'information dans le système éducatif. »

Les environnements de travail

Dès l'apparition des premiers réseaux locaux, au début des années 90, il s'était avéré nécessaire de développer des environnements logiciels permettant à des utilisateurs non spécialistes – enseignants ou élèves – de disposer d'une autonomie relative dans leurs usages quotidiens : créer des groupes, distribuer des fichiers, autoriser ou non certains accès, restaurer des postes de travail. En toute autonomie, et souvent en s'ignorant mutuellement, des équipes ont inventé, développé, parfois déployé des solutions propres.

Avec internet, de nouvelles questions ont dû être résolues : créer un intranet d'établissement sur le réseau local, gérer les droits d'accès à internet, gérer la sécurité des accès, installer des « proxy ». Les « services intranet/internet d'établissements et d'écoles » (S2i2e) ont aujourd'hui des fonctionnalités identifiées et décrites et, notamment à partir de logiciels « libres », des solutions se diffusent et se développent sous forme coopérative au sein de l'éducation nationale. Mais avec internet les problèmes ont également changé de nature : aux fonctions précédentes s'ajoutent la gestion de droits d'accès à des ressources distantes, les possibilités de publication, l'accès à des espaces personnels ou partagés depuis l'École ou depuis l'extérieur. Et divers points de vue coexistent : celui de l'éditeur, celui de l'enseignant et celui de l'établissement scolaire.

L'inscription dans l'actualisation du schéma stratégique des systèmes d'information et de communication pour la période 2002-2004 du projet prioritaire « schéma directeur des environnements de travail » représente un pas essentiel vers une clarification des besoins de l'éducation nationale et vers une affirmation des principes qui doivent sous-tendre les développements à venir pour garantir l'interopérabilité, la sécurité, la pérennité et l'évolutivité des solutions. Plus tôt ce schéma directeur sera publié, plus vite seront rationalisés, dans l'intérêt général, des développements coûteux. Or cette question est stratégique puisque la pertinence des services rendus, le confort et la fiabilité des usages influenceront profondément sur l'appropriation de nouveaux outils par la communauté éducative : élèves, enseignants, administration et bientôt familles.

Les ressources

L'un des intérêts de ces environnements de travail, « cartables électroniques » ou « bureaux virtuels », est de faciliter l'accès à des ressources en ligne depuis des terminaux situés dans l'établissement, à domicile, dans un lieu de travail autre (lieu de stage, bibliothèque, espace public numérique). Paradoxalement, la mise à disposition d'un tel environnement de travail révèle le plus souvent un manque dramatique de contenus et l'on voit les enseignants s'épuiser à fabriquer des ressources, à créer des cours en ligne, à fabriquer des exercices ou des supports de cours.

■ *La production de ressources*

Le ministère de l'éducation nationale mène, depuis très longtemps et plus fortement depuis 1998, une politique de soutien à la production de ressources multimédia. Il est indéniable que ces actions sont appréciées des éditeurs (les demandes de soutien augmentent) et que la qualité des produits s'est améliorée. Dans le même temps, un certain nombre de besoins non couverts et répondant à des cahiers des charges précis devraient donner lieu à des appels d'offre nationaux.

■ *La diffusion des ressources*

La production multimédia a été ces dernières années très foisonnante, qu'il s'agisse de cédéroms ou de sites à caractère pédagogique. Il est important que, dans cette profusion de ressources, les enseignants puissent rapidement identifier celles qui correspondent à leur besoin, en disposent aisément et à un tarif abordable pour les écoles et les établissements. La direction de la technologie a donc engagé des négociations avec les organismes institutionnels, les éditeurs privés, les groupes de presse, les associations qui fournissent des contenus et des services. Tous chapitres budgétaires confondus, 4 M€ sont consacrés chaque année à la libération de droits de reproduction et représentation de données audiovisuelles et numériques ainsi qu'à l'acquisition de produits multimédias et au soutien à des associations œuvrant dans le domaine du développement des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

« L'espace numérique d'éducation européen », déjà cité, offrira aux enseignants et aux élèves un ensemble cohérent et structuré de ressources numériques fondamentales en ligne. Ce projet ambitieux a une vocation à la fois économique, documentaire et éducative mais représente des investissements lourds pour l'État. Il reste qu'une grande méconnaissance des produits disponibles demeure, malgré des informations sur les sites nationaux et académiques et malgré des diffusions aux inspecteurs du premier degré. Il reste également que les budgets consacrés à ces achats, au plan local, demeurent contraints.

■ *La concurrence et les produits « libres »*

Même si le ministère de l'éducation nationale a engagé une politique de réflexion et a pris des décisions concernant la pluralité des plates-formes et la place des logiciels « libres », force est de constater que les systèmes et logiciels produits par la société Microsoft tiennent une place hégémonique. Il importe que la réflexion sur les enjeux économiques et politiques de ces questions soit approfondie, que l'information succède à la polémique et que des orientations plus opérationnelles soient mises en œuvre.

Améliorer le pilotage et les outils du pilotage

Renforcer le pilotage pédagogique

■ *Le rôle des corps d'inspection*

Paradoxalement, alors que des acteurs de plus en plus nombreux et de plus en plus influents interviennent dans le domaine des technologies de l'information et de la communication à l'École (collectivités, constructeurs, éditeurs, sociétés de service), les corps d'inspection chargés du pilotage pédagogique sont trop peu présents. Leur relatif silence, qui se remarque d'autant plus que se multiplient les prises de position, devient un réel problème : les enseignants n'ont pas une conscience claire des objectifs à atteindre, encore moins des moyens et des ressources permettant d'y arriver. Dans le même temps, les collectivités se tournent vers des sociétés de conseil privées. La gratuité des aides proposées par certains de ces cabinets laisse à penser qu'il s'agit là d'un investissement à long terme et qu'ils voient s'ouvrir un espace d'intervention pour des consultants externes se spécialisant sur ce domaine.

Plusieurs raisons expliquent l'implication insuffisante des inspecteurs : au niveau national, des efforts ont été faits pour intégrer les technologies de l'information et de la communication dans les programmes, les commentaires et les documents d'accompagnement, mais parfois de façon superficielle, de manière peu opératoire et sans toujours que l'inspection générale y soit associée. Les inspecteurs territoriaux chargés de circonscription du premier degré ont été personnellement équipés, dotés de mallettes de logiciels et réunis en sessions de formation mais rien de tel n'a existé pour les inspecteurs du second degré. La formation initiale des personnels d'inspection, si elle inclut des sessions de « prise en main » des outils, ne traite guère en profondeur des questions évoquées dans la première partie de cette étude. Tous les rapports traitant des corps d'inspection territoriaux disent leur faiblesse numérique au regard des charges qu'ils ont à assurer, notamment l'accompagnement des nouveaux programmes et des nouvelles modalités pédagogiques (itinéraires de découverte, PPCP, TPE).

Il n'est pas question, ici, de préconiser que s'établisse une « pédagogie officielle ». On sait combien les enseignants revendiquent leur « liberté pédagogique » et, de fait, leur métier consiste à inventer, pour chaque classe, les chemins et les modes de travail qui permettent de faire acquérir à tous les élèves les contenus des programmes. On sait aussi les effets nocifs de préconisations mal expliquées ou mal comprises. On ne peut toutefois s'étonner du faible usage que font les enseignants des technologies de l'information et de la communication (en quantité comme en qualité) si les inspecteurs ne sont pas porteurs d'orientations argumentées, d'exigences raisonnables mais évaluées et de conseils réalistes et opérationnels.

Il est donc indispensable, comme cela a été préconisé dans la première partie de ce rapport, de mieux articuler les possibilités par les réseaux avec les programmes scolaires mais aussi de les articuler avec l'épistémologie et la didactique de chaque discipline. Il faut ensuite informer et former les inspecteurs territoriaux de manière à leur permettre d'intégrer pleinement cette dimension dans leurs activités : inspection individuelle mais aussi animation pédagogique disciplinaire, accompagnement des actions transversales, élaboration et évaluation des plans de formation. Pour cette information et cette formation, la relation entre inspection générale et inspection territoriale gagnerait à être renforcée.

■ *Le pilotage pédagogique partagé*

Le rôle pédagogique du chef d'établissement est essentiel en ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, que ce soit à travers le projet d'établissement ou dans la gestion quotidienne. Il a certes beaucoup à faire avec l'informatique administrative. Mais ces deux informatiques convergent aujourd'hui, avec le partage de fichiers et de la connexion à internet, comme avec l'exploitation de certaines applications par l'ensemble de la communauté éducative (absences, notes, cahier de textes, etc.). On ne saurait cantonner la formation des chefs d'établissement aux seuls logiciels de bureautique ou de gestion administrative car ils ne pourront exercer leur rôle pédagogique qu'en ayant conscience des enjeux et des contraintes propres aux diverses disciplines. Le chef d'établissement doit pouvoir trouver conseil auprès des corps d'inspection, comme ceux-ci doivent trouver en lui un relais et une aide pour que s'étendent les « bonnes pratiques ».

Organiser les réseaux de ressources disciplinaires

L'identité professionnelle des enseignants tient prioritairement au niveau où ils enseignent (maternelle ou primaire) ou, pour le secondaire, à leur discipline. On peut donc penser que c'est à travers cette identité qu'ils vont rechercher les ressources utiles à l'exercice de leur métier et, par voie de conséquence, que cette entrée joue un rôle essentiel dans le pilotage pédagogique. Actuellement les ressources institutionnelles, pour ne considérer qu'elles, sont éclatées, différemment structurées selon les disciplines et,

pire, assez peu coordonnées. Deux recommandations s'imposent, en ce qui concerne les sites nationaux :

- coordonner les instances responsables de sites, définir un programme de travail annuel, identifier et légitimer les personnes relais ; indiquer leur statut et valider les productions ;
- rechercher des solutions de gestion électronique des documents afin de résoudre de manière plus transparente pour l'utilisateur, les problèmes posés par l'accès à des ressources placées sur différents sites.

Professionaliser la formation initiale et continue des enseignants

En dehors des disciplines technologiques et professionnelles, rares sont les concours de recrutement d'enseignants où le candidat doit faire la preuve d'une maîtrise de l'utilisation des TIC, et d'une réflexion sur les conséquences de ces utilisations dans l'enseignement de sa discipline (didactique, organisation du travail de la classe et du parcours individualisé des élèves). Dans quelques CAPES ou agrégations de disciplines d'enseignement général les candidats peuvent avoir à utiliser l'ordinateur dans le cadre d'une épreuve. Mais cela reste l'exception et cette situation pose un double problème :

- de nombreux enseignants, tant à l'école qu'au collège et au lycée, expriment leur malaise devant le fait d'avoir à valider, pour le B2i, des compétences qu'ils ne sont pas certains de maîtriser ;
- les incidences des TICE sur l'évolution des pratiques pédagogiques dans les différentes disciplines ne produisent leurs effets que lentement, et dans un contexte qui n'est pas encore, loin s'en faut, celui d'une généralisation.

Il semble maintenant urgent de faire en sorte que les divers concours de recrutement, complétés par la formation initiale en IUFM puissent réellement assurer la connaissance des candidats sur les conséquences de l'utilisation de l'ordinateur et des réseaux pour enseigner « mieux, autrement, autre chose » dans leur discipline. De même, les actions de formation continue concernant les divers champs disciplinaires à l'école, les diverses disciplines au collège et au lycée, et les pratiques pédagogiques transversales devraient comporter un volet concernant l'utilisation de l'ordinateur et des réseaux. Enfin, diverses académies ont pris des initiatives fortes, tant pour former des personnes ressources en informatique proprement dite que des professeurs relais dans les différentes disciplines. On ne saurait trop longtemps différer la réflexion sur la mise en place de formations « avancées » pour préserver un potentiel d'enseignants jouant un rôle d'impulsion, de ressource et de relais local du pilotage national et académique.

Définir et piloter une politique académique et régionale

Le pilotage académique aussi joue fortement sur le déploiement des réseaux et de leurs usages à l'École. L'académie est le lieu de la négociation avec les collectivités territoriales pour les équipements et les connexions. En théorie, le recteur, avec l'aide de son conseiller, conçoit une politique académique assurant visibilité et cohérence à toutes les actions TICE, assurant égale-

ment leur pleine intégration dans le projet académique. Il reste que, souvent encore, cette dimension demeure marginale et indépendante de l'ensemble du projet académique.

Une première catégorie de difficultés tient aux outils du pilotage : manquent des indicateurs quantitatifs et surtout qualitatifs permettant de fixer des objectifs et de savoir s'ils sont atteints. Les autres difficultés tiennent au manque de moyens déjà signalé à propos de la gestion et de la maintenance des réseaux eu égard aux évolutions techniques du secteur ; l'assistance technique et pédagogique se fait indispensable pour accompagner des utilisateurs en plus grand nombre et trop peu autonomes. De plus, l'environnement n'est pas stabilisé : les réseaux ne se rodent pas avec le temps, ils changent sans cesse et les applications comme les ressources perdent, du fait de leur complexité, ce qu'elles ne gagnent pas toujours en pertinence. La tâche est donc délicate. On peut toutefois attirer l'attention sur l'intérêt de construire des indicateurs académiques. Le dialogue avec les collectivités, dans le cadre des contrats de plan État-Région, mais également au quotidien peut aider à la recherche de solutions acceptables pour les deux parties, sans ingérence, chacune assumant pleinement ses responsabilités. La cohérence pédagogique doit, elle, apparaître dans l'action des corps d'inspection à l'occasion des inspections individuelles et dans le cadre du suivi des réformes, de l'animation pédagogique, de l'évaluation des besoins en formation, de l'action auprès des chefs d'établissement.

Enfin, à cette phase de développement, il est encore indispensable de disposer de relais de proximité (en école, en établissement, à l'échelle d'une circonscription ou d'un bassin, d'un département ou d'une académie) qui soient porteurs des orientations de l'institution, qui possèdent des savoir-faire pédagogiques autant (voire plus) que techniques et qui sachent s'adapter aux contextes et aux besoins et conseiller les collectivités locales si nécessaire. Au regard de leur importance, on ne peut qu'inciter les académies à piloter avec soin ces dispositifs intermédiaires et espérer que les réflexions engagées au niveau national dans le cadre du schéma stratégique sur les projets prioritaires « missions et métiers de l'informatique » et « assistance aux utilisateurs » affirment la nécessité d'y consacrer – au moins provisoirement – toute l'attention et les moyens nécessaires.

En conclusion, on peut affirmer que le cap de la banalisation de l'usage des réseaux ne sera franchi que si deux conditions sont réunies : d'abord un environnement de travail fiabilisé et ergonomique – réseaux entretenus et sécurisés, interfaces conviviales et adaptées aux tâches scolaires, ressources de qualité utilisables pour enseigner et apprendre – ensuite un accompagnement ferme, au niveau national comme au niveau académique. Cela implique d'abord un grand investissement des corps d'inspection, un pilotage efficace et une forte présence de l'institution auprès des collectivités locales. Cela demande ensuite d'aider les enseignants en améliorant simultanément leur information et leur formation, et en organisant des dispositifs de proximité

où des professeurs ressources relaient efficacement les orientations et apportent les conseils adaptés ¹.

Faire face à des problèmes nouveaux

Questions juridiques, déontologiques, de responsabilité

Les aspects juridiques et déontologiques des utilisations des réseaux par les professeurs et les élèves posent des questions nouvelles qui doivent être analysées en fonction des lois, règles et usages d'utilisation en vigueur mais aussi en tenant compte du fait que ces utilisations ont lieu dans le cadre d'une institution, à laquelle la nation confie l'instruction et l'éducation des élèves, en s'inscrivant dans le cadre de principes de laïcité et de neutralité.

Le contexte législatif

■ *La propriété intellectuelle*

Les lois nationales ou les directives européennes en vigueur sur le respect de la propriété intellectuelle sont mal connues. Beaucoup d'enseignants pensent que les textes, images et sons peuvent être utilisés librement dès lors que leur utilisation est faite dans un objectif d'enseignement. L'enquête n'a pas permis de constater d'abus graves, de pratiques de piratage conscientes et systématiques dans le cadre scolaire, même si certains professeurs préconisent une culture de l'internet libertaire. Mais les enseignants ne pensent pas tous, *a priori*, à vérifier qu'un texte, une image, un fichier musical trouvé sur internet sont libres de droit avant de les intégrer dans une production de leur classe (journal de classe, site sur la toile). Les questions relatives au droit de représentation publique (dès lors que l'on travaille pour un groupe d'élèves ou la classe entière, et non pour « le cercle de famille » ou un élève seul) sont ignorées. Un immense effort d'information des enseignants et des élèves reste à accomplir sur ces questions relatives à la propriété intellectuelle, qui font partie de la formation civique.

Par ailleurs, au-delà des lois actuelles, un travail est déjà entrepris, dans un cadre interministériel, sur les évolutions qu'il est souhaitable d'apporter au droit d'auteur lorsque les œuvres sont utilisées dans un strict but d'enseignement. Ces réflexions sont conduites dans le cadre de la transposition aux lois françaises des directives européennes relatives au droit d'auteur. Il est hautement souhaitable que, tout en respectant les droits légitimes des auteurs et les règles permettant l'édition des créations de l'esprit, une ouverture la plus large possible soit autorisée aux enseignants et aux élève-

1. Voir recommandations, partie « Organisation et pilotage »

ves : l'utilisation en classe d'œuvres de toute nature devrait être facilitée, et la réflexion doit s'étendre au fait que, grâce aux réseaux, les frontières de la classe sont maintenant plus « logiques » que physiques. Un élève travaillant à son domicile sur le réseau du collège fait, sans doute, partie du « cercle pédagogique » de la classe, et les modalités selon lesquelles il peut accéder aux documents doivent être précisées.

■ *Les fichiers nominatifs, la liberté d'expression*

De même, les lois en vigueur sur l'utilisation de fichiers nominatifs sont mal connues, parfois même par des responsables administratifs de l'éducation nationale. Ainsi, même si les sites nationaux, académiques ou départementaux sont souvent explicites sur les questions relatives au droit d'utilisation de l'image des élèves, en particulier des élèves mineurs, les sites des écoles, collèges ou lycées font encore preuve de nombreuses lacunes à ce sujet. Enfin, les lois relatives à la liberté d'expression ne sont pas toujours maîtrisées. Un site internet est-il soumis aux lois sur la presse, doit-il avoir un responsable de publication, quels sont les devoirs du fournisseur d'accès ?

Responsabilité des enseignants, droits et devoirs des élèves

Le deuxième volet de ces questions juridiques et déontologiques tient au fait que l'école est une institution d'instruction qui fonctionne dans le cadre de principes républicains.

■ *L'accès à internet*

Les questions relatives à la responsabilité professionnelle des enseignants sont mal connues et font l'objet d'une inquiétude diffuse, qui conduit parfois à des craintes excessives et donc à une « auto-limitation » des usages d'internet dans le système d'éducation. Que se passera-t-il si les élèves accèdent à un site illégal ? Ou à un site peu recommandable ? Autant les risques liés au non-respect de la propriété intellectuelle sont ignorés, autant la crainte de voir les élèves accéder à des sites pornographiques hante chacun. Cette crainte est évidemment justifiée, l'école n'étant pas le lieu de ce type d'accès ; mais cette crainte reste diffuse, les conséquences juridiques précises en sont mal connues et les moyens d'y faire face ne sont guère envisagés. Un travail sur le filtrage est effectué au niveau national et donne lieu à des débats de qualité : faut-il filtrer ou faut-il former les élèves à la responsabilité ? Le système éducatif doit assumer sa mission de formation de citoyens responsables. Les modalités de cette formation à l'exercice de la responsabilité sont à définir et sont, pour l'instant, peu prises en compte.

■ *Espaces de travail et espaces privés*

L'École comporte des professeurs et des élèves, qui n'y ont pas le même statut. La réflexion sur le droit d'accès des professeurs au contenu du cartable électronique des élèves n'est que partiellement amorcée. Le cartable est-il un lieu privé réservé à l'élève, les professeurs ont-ils accès à certaines zones du

cartable (et si oui, comment sont respectés les droits des élèves ?), quels sont les droits des parents ? L'École, institution d'instruction, n'est pas assimilable au domicile personnel de l'élève ou à un « cybercafé ». Dans quelle mesure des boîtes à lettres individuelles des élèves y ont-elles leur place ?

■ *Des chartes d'engagement mutuel*

Depuis plusieurs années, les académies et la direction de la technologie ont entrepris une réflexion de qualité sur la rédaction de chartes de constitution et d'utilisation des sites institutionnels. Dans de nombreux cas, ce travail est perceptible sur le terrain. Souvent les sites d'établissement fonctionnent selon une charte explicite (parfois inscrite au règlement intérieur). Au cours de l'année scolaire 2001-2002, la direction de la technologie a envoyé aux recteurs un texte définissant le cadre général d'élaboration de ces chartes. Il conviendra maintenant que ce texte fasse l'objet d'une réflexion dans les écoles, les collèges, les lycées, en particulier dans le cadre de l'instruction civique.

Le statut des documents en ligne

La question du statut du texte, du document et de la réflexion critique sur leur contenu est sans doute l'un des points fondamentaux sur lesquels doit porter la formation que le système d'éducation dispense aux élèves. L'afflux disparate « d'informations » de toute nature auxquelles chacun est soumis rend sans doute cet objectif encore plus déterminant que par le passé pour la formation du citoyen. L'exercice de l'esprit critique s'avère plus difficile et en tout état de cause encore plus important sur la toile. Les enseignants semblent peu à l'aise dans cette mission, pourtant traditionnelle, qui leur est confiée dans la formation des élèves, même si, de plus en plus souvent, ils les incitent à s'interroger sur la nature du site sur lequel a été trouvé le document, son auteur, la date de sa mise à jour, les indices qui permettent d'évaluer la pertinence du contenu.

Ces préoccupations ont des conséquences quant aux sites sur lesquels l'éducation nationale, en tant qu'institution, a un pouvoir de décision ou une possibilité de conviction. Il importe que, sur ces sites, le statut des documents soit explicite :

- responsable du site, auteur, date de création du document devraient être clairement affichés ;
- sur les sites personnels, les enseignants qui mettent en ligne leur propre travail devraient avoir à cœur d'indiquer si ce document résulte du travail d'un groupe d'élèves dans la classe, du travail du maître, de la réflexion d'une équipe d'enseignants ;
- de façon générale, les sites associatifs et institutionnels s'appuient sur les analyses d'un comité de rédaction, d'un modérateur, d'un responsable de publication ; les critères selon lesquels les documents sont mis en ligne ou refusés pourraient utilement être explicités.

Il importe enfin que les responsables des sites explicitent la façon dont sont respectées les lois en vigueur sur la propriété intellectuelle (sources, libération des droits) et sur l'utilisation que l'on peut faire des documents mis en ligne. Lorsque les sites comportent des fichiers nominatifs, la déclaration à la Commission nationale informatique et libertés (CNIL) pourrait être explicitement mentionnée.

L'édition scolaire : quels manuels demain ?

Le manuel scolaire occupe, dans le paysage éducatif français, une place importante : phénomène économique de poids ¹, système original reposant sur des financements publics mais sur des choix locaux, l'édition scolaire influe largement sur les pratiques enseignantes. Un rapport de l'inspection générale ² en montre les intérêts et les limites. L'extension, lente à ses débuts, de l'équipement informatique des écoles et des établissements n'a pas incité les auteurs ni les éditeurs à bouleverser des traditions bien établies : le manuel scolaire dans sa forme papier ne sera pas rapidement abandonné et les éditeurs ne cherchent pas à précéder ni à susciter la demande.

Dans un premier temps, certains éditeurs ont utilisé les réseaux pour leur propre communication en direction des enseignants : leur site sur la toile propose ainsi le descriptif de leurs collections, des « pages » de manuels à feuilletter en ligne et des bons de commande. Certains mettent à disposition gracieusement sous forme électronique et à distance les outils conçus pour les enseignants en accompagnement d'un manuel scolaire (« le livre du maître ») en évitant les frais de production et de distribution de cet argument commercial parfois décisif. Plusieurs éditeurs ont entrepris d'investir peu à peu le domaine du « manuel scolaire électronique », que ce soit pour mener une exploration prudente des évolutions à venir, pour se positionner sur un terrain prometteur à terme ou pour répondre à des commandes précises. La profession cherche actuellement à identifier à la fois les fonctionnalités de tels manuels et des modèles économiques viables.

Deux années de tâtonnements ont permis de mieux cerner la question des manuels « numériques » ou « électroniques ». La version numérisée des pages d'un livre n'apporte qu'une très faible plus-value et demande cependant aux éditeurs de renégocier leur droit d'usage des sources iconographiques. L'enrichissement de cette version numérisée par des schémas animés, des extraits de vidéo ou de documents sonores est la première amélioration visible. Très vite est apparu l'intérêt d'utiliser les ressources de l'ordinateur pour faire avec le « livre » numérique autrement qu'avec le manuel papier : surligner ou commenter un texte, résoudre des exercices interactifs, s'auto-évaluer, prendre des notes. Le livre change alors de fonction et

1. Pour le seul collège, le ministère de l'éducation nationale y consacre plus de 50 M€ par an.

2. « Le manuel scolaire », septembre 1998

absorbe une partie du rôle du cahier. En allant au bout de cette logique, l'élève disposerait désormais d'un ensemble unique « livre/cahier d'exercice/notes de cours », les différentes parties se renvoyant les unes aux autres.

L'existence du manuel dans sa forme actuelle est également remise en question d'une autre manière : conçu aujourd'hui pour répondre à la fois aux besoins des enseignants et à ceux des élèves, il s'hypertrophie et l'on regrette la complexité, voire la rareté, de son utilisation. Une évolution radicale peut consister à séparer l'ensemble classique « livret du maître/manuel scolaire/fichiers élèves », l'éditeur concevant alors deux, voire trois ensembles complémentaires destinés au maître, à l'élève guidé dans ses apprentissages, enfin à l'élève seul. Le schéma extrême consiste à regrouper et mettre à disposition de l'enseignant un vaste ensemble de ressources – textuelles, iconographiques, scientifiques – et à lui fournir des outils de conception et d'édition pour l'élaboration de ses cours et l'organisation de l'environnement de travail des élèves. Le manuel, sous forme papier, ne conserve plus alors que le rôle de recueil des savoirs essentiels. Enfin, de nouvelles voies pourraient s'ouvrir, qui organiseraient une circulation hypermédia entre les notions traitées dans les programmes de différentes matières, ou entre les notions propres à une discipline mais construites sur plusieurs années. Ces continuités verticales ou horizontales que le ministère de l'éducation nationale s'efforce d'encourager pourraient trouver alors une traduction numérique.

Face aux expériences et aux perplexités des éditeurs de manuels scolaires, le ministère de l'éducation nationale doit prendre des initiatives s'il veut, à terme, que les « manuels » de demain soutiennent, mieux qu'aujourd'hui, les évolutions du système d'éducation.

L'apparition de nouveaux acteurs : un marché de l'éducation ?

Des acteurs anciens, éditeurs de logiciels éducatifs, bien que soutenus par le ministère, peinent à s'affirmer, voire disparaissent. D'autres acteurs naturels, les enseignants, qui depuis toujours produisaient, aujourd'hui publient et diffusent sur la toile, en général gratuitement. Les éditeurs de manuels scolaires, depuis toujours présents à travers leurs livres, se préparent à investir le domaine de la vente des ressources en ligne. Enfin, de nouveaux acteurs, plus ou moins connus, parfois inattendus, se proposent aujourd'hui de pénétrer ce qui peut devenir un vaste « marché » de l'éducation.

Éditeurs de logiciels et de produits éducatifs

Le marché du logiciel éducatif a toujours été soutenu par le ministère de l'éducation nationale. Les formes ont varié, de la coproduction à la reconnaissance d'intérêt pédagogique et au soutien pour le développement de

projets ou la création d'entreprises. Toutefois, le marché est difficile et nombre d'éditeurs du secteur ont disparu, faute d'avoir trouvé un marché et un modèle économique satisfaisants. D'autres peinent à faire connaître des produits intéressants développés à grands frais, et certains fournisseurs de matériels traditionnels de l'école (livres et matériel didactique) viennent au multimédia.

Paradoxalement, il n'est pas certain qu'ici les lois du marché s'appliquent et que disparaissent les sociétés dont le produit ne correspond pas au goût de la « clientèle ». Sauf pour les écoles sans doute, les crédits consacrés à ces achats sont majoritairement des crédits d'État et les décisions se prennent, entre enseignants, en conseil d'enseignement. La mise à jour des suites bureautiques obère les budgets ; l'exploitation des versions de démonstration des logiciels prend plus de temps que le parcours d'un spécimen et on a vu que le label RIP (reconnu d'intérêt pédagogique) ne suffisait pas à orienter les choix. Si les sommes globalement consacrées aux achats de logiciels n'augmentent pas (au détriment des livres ?) ou si la bureautique consomme toujours plus de crédits, on ne voit pas comment soutenir une production française vivant essentiellement de crédits d'État, à moins de l'orienter vers une clientèle plus lucrative comme celle de la formation des adultes ou vers les familles et le para scolaire.

L'offre privée

Plus de dix sociétés privées proposent des sites d'accompagnement scolaire. Cette offre vise essentiellement les classes de collège et les filières générales des lycées. Il est vrai qu'en France, les familles attachent de l'importance aux produits de soutien scolaire. Le phénomène des cahiers de vacances, qui n'existe pratiquement pas dans les autres pays européens, le montre bien. De plus, selon la dernière étude ministérielle sur le coût de la rentrée, près de trois foyers sur quatre ayant des enfants en âge scolaire sont équipés d'un ordinateur et plus de la moitié dispose d'un accès à internet. Les conditions semblent favorables au développement de ces nouveaux services en ligne.

■ *Les services proposés*

La plupart de ces sites mettent à disposition des élèves un forum modéré, où ils échangent leurs expériences et peuvent s'entraider. Quelques sites offrent un tutorat individualisé assuré par des enseignants, d'autres un tutorat automatisé, où l'apprenant reçoit un retour personnalisé sur son parcours. Les services de correction par correspondance sont assez développés, l'échange entre la remise de la copie et le retour de la copie corrigée ayant lieu soit par voie postale soit par courrier électronique. Selon les cas, les sites mettent en ligne des cours ou résumés de cours, des exercices, des annales corrigées et corrigés types, des fiches méthodologiques, des *quizz* en ligne. Le plus souvent les documents en ligne sont de simples transpositions à l'écran de contenus conçus à l'origine pour l'édition papier.

■ *Le coût*

Certains des sites sont gratuits, soit parce qu'ils sont assurés par des bénévoles, soit parce qu'ils constituent une forme de promotion pour la société qui les gère. D'autres sont payants par abonnement. Le souci actuel de confidentialité des éditeurs des sites, relativement à leurs concurrents, ne permet pas de connaître le nombre même approximatif des utilisateurs. La vente à l'unité nécessite une forte publicité et rapporte assez peu. C'est pourquoi certains éditeurs ont activement cherché à conclure des partenariats avec des collectivités territoriales, et font, ainsi, leur entrée dans les établissements scolaires. La collectivité apparaît ainsi comme soucieuse d'offrir un accompagnement scolaire aux jeunes, ce qui touche les familles plus, sans doute, que le seul équipement des établissements. Quant à l'entreprise, elle vend forfaitairement un accès en nombre et fait ainsi une évidente économie de frais de commercialisation.

Les associations

Le soutien scolaire a toujours existé en dehors des établissements, souvent à l'initiative d'associations locales et avec le soutien des municipalités. Le câblage des villes pose en termes nouveaux la question du lien entre le scolaire et l'extra-scolaire, actuellement inexistant le plus souvent sauf à travers l'élève, ses livres et ses cahiers : il semble naturel que les associations aidées par les mairies disposent d'accès au réseau et disposent donc aussi des ressources pédagogiques présentes sur le réseau. On peut imaginer qu'elles accèdent aux documents propres à l'école ou à l'établissement. Comment établir un dialogue efficace ? Comment articuler, au mieux pour l'élève, ce qu'il fera avec les mêmes outils et les mêmes ressources mais dans des cadres et avec des appuis différents ?

Les exemples devraient se multiplier dans la mesure où les réseaux relient des communautés existantes mais aussi des domaines qui s'ignoraient. Ainsi la mutuelle d'assurance MAIF propose-t-elle à ses adhérents un service gratuit d'assistance scolaire personnalisée (ASP) en ligne pour les enfants immobilisés à la suite d'un accident.

Les constructeurs

Nous venons d'évoquer les ressources et les services. On rencontre également des acteurs inattendus dans le domaine de la formation et de la certification. Intel est concepteur d'un dispositif de formation des enseignants associant la formation de démultiplicateurs, leur équipement et la mise à disposition de supports de cours. La société Microsoft propose également des formations suivies de validations pour des enseignants susceptibles, ensuite, de former leurs élèves. Dans le même esprit, Cisco a mis au point un système mondial de centres de qualification (8 400 dans 130 pays) et de centres de validation. Certaines universités françaises trouvent intérêt à remplacer leurs cours traditionnels par les cours fournis par Cisco : les progressions

sont jugées de qualité, les exercices bien conçus, les matériels (Cisco) adaptés aux travaux pratiques ; tout est prêt à l'emploi et, de plus, la certification, lorsqu'elle est acquise, est reconnue depuis l'Amérique du Nord jusqu'au Sud-Est asiatique. Ainsi, des diplômes français sont mis en concurrence avec des certifications privées.

Les collectivités territoriales

Il est rare que les collectivités territoriales produisent elles-mêmes des contenus, même si l'on a pu voir, dans un contrat de plan État-Région, une contractualisation portant sur des productions pédagogiques. On conçoit, bien entendu, que dans certains cas, la collectivité puisse vouloir soutenir une entreprise locale ou valoriser les ressources d'un musée ou de son environnement. Mais les collectivités investissent parfois dans des contenus qui leur sont totalement étrangers, achetant pour tous les élèves, collégiens ou lycéens, le droit d'usage de dictionnaires, d'encyclopédies, de tel logiciel, de sites comme celui du Louvre ou d'une société privée. Ces achats ne sont pas neutres et le dialogue avec les autorités en charge de l'enseignement s'impose, autant pour orienter les choix que pour, ensuite, accompagner les usages lorsqu'ils visent directement la classe.

Les nouvelles ressources à intégrer

Après avoir cité des acteurs externes intervenant sur l'usage des réseaux à l'école, il faut évoquer ceux qui, au contraire, n'ont pas été assez impliqués à ce jour. Les bibliothèques municipales, une fois leur fonds informatisé, pourront être atteintes depuis les établissements. Il en va de même des ressources des musées et des grands centres scientifiques. Les écoles normales supérieures, dans un autre registre, pourraient sans doute apporter leur contribution à la formation scientifique des enseignants et à la réflexion sur l'évolution des disciplines comme sur la manière de les enseigner. Certaines ont d'ailleurs déjà amorcé ce travail pour les TIPE (travaux d'initiative personnelle encadrés) des classes préparatoires aux grandes écoles.

Dans un tout autre registre encore, on peut s'étonner que, à part l'exemple célèbre de simulation de la gestion d'une ville, le domaine du jeu interactif n'ait pas été vraiment exploré : lorsqu'on voit la patience, la concentration, l'inventivité, la mémoire déployées par un jeune qui joue sur son ordinateur ou, avec d'autres, en réseau, on pense naturellement à la possibilité de mettre toutes ces compétences au service d'apprentissages scolaires. Est-ce impossible ou, simplement, n'a-t-on pas essayé ?

L'apparition de nouveaux services aux élèves et à leur famille

La société ne manquera pas de demander à l'École, comme elle le fait dans tant d'autres domaines, plus de flexibilité et plus d'individualisation. Certaines demandes, légitimes, demanderont à être étudiées puis intégrées par l'éducation nationale ; d'autres, mettant en péril le projet éducatif de la nation, nécessiteront une prise de position ferme et argumentée.

Le « parloir virtuel »

On reproche parfois au système d'éducation actuel de ne pas établir un continuum suffisant entre l'École et les familles. On voit déjà, aux États-Unis par exemple, des écoles renforçant cette liaison à travers des sites conçus pour permettre aux établissements de communiquer avec les familles au quotidien ou presque : les absences d'enseignants y sont annoncées, comme les sorties scolaires et les événements internes ; les devoirs à faire, les notes et les appréciations des professeurs y figurent et le courrier électronique facilite les échanges d'information. Anecdotique, mais intéressant, un logiciel permet d'adresser automatiquement, dès saisie d'une absence d'un élève, la notification de cette absence sur le téléphone mobile de ses parents, dès la première heure de cours. Et en juillet 2002, pour la première fois, les résultats du baccalauréat arrivent sur les écrans des téléphones portables.

Quel équilibre trouver entre l'autonomie d'un élève, qui est aussi un enfant, et la connaissance mutuelle des deux mondes entre lesquels il se partage durant sa scolarité ? Quel équilibre entre le renforcement du lien avec certaines familles et l'élargissement du fossé qui sépare, déjà, l'École des familles qui la connaissent le moins, et la craignent parfois le plus ?

La personnalisation de l'enseignement

Les services personnalisés sont de plus en plus demandés, quel qu'en soit le domaine. En sera-t-il longtemps autrement de l'École ? Peut-on imaginer que cette évolution conduise les familles, voire les élèves, à demander des horaires plus flexibles, une aide à domicile adaptée, un autre équilibre entre le temps passé à l'École et au dehors ? Le *home schooling* fait son apparition aux États-Unis, les technologies de l'information et de la communication rendent ces schémas plausibles. Sont-ils pour autant souhaitables ? Peut-on imaginer que l'éducation s'individualise au point que l'enseignant devienne le gestionnaire d'apprentissages conçus par d'autres, s'appuyant sur des ressources également conçues ailleurs et délivrés en fonction d'évaluations réalisées à échéance fixe selon des protocoles préexistants ? Ce ne serait pas nécessairement un progrès mais, là encore, les technologies de l'information et de la communication pourraient y mener.

Peut-on au contraire garantir que l'enseignant demeure la meilleure ressource multimédia face aux élèves et que les réseaux soient utilisés en

dehors, en complément de la classe, pour animer une « communauté apprenante » reposant sur des travaux d'équipes éventuellement distantes ?

Le nomadisme, la mobilité

On sait la rapidité d'appropriation par les enfants et les adolescents d'objets technologiques ou de communication aisément transportables : la calculatrice, le baladeur, le téléphone mobile. La relative convergence des ordinateurs et organiseurs, des téléphones, de la télévision, et les possibilités de connexion à haut débit de ces appareils permettent d'imaginer que, d'ici peu, un élève sera en mesure d'accéder à ses cours et à ses cahiers, à ses professeurs et à ses camarades de classe de tout lieu et à toute heure. Qu'il le souhaite est une autre question. Mais l'École ne peut ignorer que le contexte technologique de son environnement ne sera pas sans incidence sur sa propre organisation interne. Elle ne peut ignorer, par ailleurs, que ces questions agitent les grands acteurs industriels (Microsoft, Apple, etc.) qui tentent de promouvoir leurs concepts et les matériels et services cohérents avec leur propre vision de l'avenir.

Dans ses missions de prospective, la direction de la technologie du ministère de l'éducation nationale aborde ces sujets, soit à travers des voyages d'étude, soit en organisant des séminaires. Mais ces questions débordent très largement le cadre des technologies de l'information et de la communication et devraient concerner l'ensemble des instances du ministère chargées de préparer l'avenir de notre système d'éducation.

L'évolution des champs disciplinaires et de leur contenu dans la société du XXI^e siècle

L'apparition de nouvelles techniques de mise à disposition de l'information et de communication détermine à la fois des effets de résistance à l'innovation et la prise de conscience d'évolutions nécessaires, et donne l'occasion d'un réexamen des problèmes posés à l'éducation nationale.

Classe ou « communauté apprenante » ?

Dans l'enseignement « présentiel », le professeur se trouve dans une posture où il fait face à ses élèves, matériellement et symboliquement. De même qu'il se tient face à eux dans la classe, il instaure une relation pédagogique frontale dans laquelle il est non seulement un lieu de passage obligé pour l'accès aux savoirs, mais aussi, au titre de la qualification qui est la sienne, détenteur du savoir. Ce sont tous ces éléments qui s'expriment dans ce qu'on appelle l'autorité du professeur. C'est bien celle-ci qui semble menacée : se déploie une latéralisation des relations qui modifie la nature de la relation, et surtout de l'échange pédagogique.

L'interactivité est d'un tout autre ordre que l'échange de questions et de réponses : elle confère une initiative à l'élève et entraîne une adaptation réciproque des comportements tout en créant un climat ludique. Par suite, les disciplines ne se définissent plus avec la même stabilité et deviennent moins prisonnières de leurs frontières initiales.

Clôture disciplinaire et totalité indéfinie de l'information

Il est clair que la clôture disciplinaire (exigée par l'institutionnalisation des savoirs) bouge, dans la mesure où l'accès au réseau offre un champ presque infini à l'exploration des élèves. Cette ouverture de la clôture disciplinaire ne doit pas être comprise comme l'accès à une documentation plus ample : c'est le dispositif même de la distribution de l'information qui est modifié. Classiquement, le professeur peut fournir des bibliographies ou des indications qui conduisent à des recherches plus ouvertes, dont il conserve la maîtrise ; avec l'accès à internet, au contraire, il y a une perte de contrôle, le professeur n'est plus le détenteur du système des liens. Une arborescence se substitue à la clôture disciplinaire, offrant des liens aussi bien vers l'histoire de la discipline, que vers les disciplines connexes ou les prolongements les plus arbitraires en termes de contenus scolaires (spectacles, entreprises commerciales, applications techniques, ouverture internationale, etc.).

Il convient en fait de comprendre cette perte de contrôle comme un atout : beaucoup de professeurs manifestent ici un certain désarroi et s'efforcent en vain de repérer sur internet les données auxquelles leurs élèves ont accès. En cela, ils ne font que prendre la mesure de leur dépossession. Il y a pourtant mieux à faire, en accompagnant ce débordement non pas pour recommander ou censurer, mais pour apprendre à recueillir, à intégrer et à évaluer des données, ce qui est désormais partie intégrante de chaque discipline. Un sort particulier doit être fait à l'apprentissage de la requête : outre qu'il donne toute son importance au rôle du professeur, puisque c'est par là qu'il retrouve une maîtrise spécifique, il traduit bien la redéfinition de la discipline qui résulte de l'accès à des réseaux numériques ou des banques de données quelles qu'elles soient. Cette redéfinition est en effet spécifique dans chaque discipline : car la requête n'est pas de même nature, ni ne procède pareillement en langues, par exemple, et en sciences de la vie et de la Terre ou en histoire, les données n'étant pas articulées de la même façon, et la constitution scientifique de l'objet de chaque discipline relevant à chaque fois de conditions différentes, conditions qui déterminent les diverses modalités de la requête.

Les TIC objet d'étude à l'intérieur des disciplines constituées

Ces techniques ne sont pas des moyens, elles définissent des domaines où il y a des savoirs et des compétences que l'on retrouve et qui se diversifient dans chaque champ disciplinaire. Elles définissent ainsi une sorte de discipline nouvelle, transversale ; celle-ci doit amener chaque champ disciplinaire à s'en préoccuper, à en penser la place et l'évolution, ainsi intégrée à sa propre

évolution. Là est sans doute le principal effet, le plus visible en tout cas, du développement des réseaux numériques sur l'évolution des disciplines scolaires : l'apparition d'un besoin critique qui conduit chaque discipline à étudier et clarifier en elle l'accueil qu'elle réserve aux nouvelles technologies.

Cette clarification prend des formes variables selon les disciplines : apparition de nouveaux objets, méthodologies critiques nouvelles pour la philosophie, par exemple, qui reçoit en outre la tâche de penser les formes nouvelles prises par des concepts ou des objets traditionnels (l'échange, la circulation, l'expression, la langue, etc.). Cet aspect est si important qu'il paraît devoir justifier, dans les programmes, la présence d'une partie qui assignerait à l'enseignement le devoir d'éclairer les élèves quant à cette façon de vivre, dans l'apprentissage de chaque discipline, le déploiement des réseaux numériques. Il s'agit bel et bien d'inventer une culture sans laquelle la compréhension du monde serait compromise.

Les effets de l'institutionnalisation des réseaux pédagogiques

L'existence et l'usage de réseaux modifient le lien social en introduisant la notion de réticularité. Cette notion, en autorisant la multiplication des échanges et en accroissant les capacités de circulation entre les éléments d'un ensemble, transforme chaque point du réseau en une sorte de centre, produisant ainsi un nouvel espace, disposant de nouvelles normes d'orientation.

Avec le développement de la réticularité, tout concourt, tout conspire, tout consent (pour reprendre la célèbre formule) : les professeurs n'ont pas à se défendre contre les réseaux numériques, ils doivent y concourir et en tirer parti. C'est une place, centrale, à occuper de nos jours. Jusqu'à présent, le professeur était celui qui contrôlait l'accès aux archives, détenait l'autorité et disposait du pouvoir de valider des contenus : il déclinait ainsi sa discipline en mettant en œuvre des normes qui traduisaient la figure classique d'une discipline. En cela, le professeur jouissait d'un quasi-monopole. C'est cela qui n'est plus : désormais, avec l'extension des réseaux numériques, il s'agit de faire vivre autrement les contenus et les disciplines : il faut apprendre à valider des productions dont l'auteur n'est pas directement assignable, ou qu'on ne peut plus imputer à la seule activité d'un individu séparé ; il faut pour ainsi dire réinventer les règles de la propriété intellectuelle et il faut apprendre à reconnaître, comme partie intégrante des disciplines, leur décroissement et leur évolution incessante. Bref, il ne s'agit pas de renoncer aux contenus, ni même au partage disciplinaires, mais il s'agit d'apprendre à inventer d'autres normes, peut-être d'autres objectifs, qui rendent encore possibles un enseignement et une évaluation.

L'École et son environnement : des frontières floues et poreuses

L'enseignement, dans son exercice traditionnel centenaire, s'effectue majoritairement dans un établissement scolaire, à travers des interactions professeurs/élèves et en utilisant des ressources pédagogiques. Les trois termes de cette énumération se définissent assez aisément : le lieu et le temps de l'école sont matérialisés à la fois par un bâtiment clos clairement identifié et par un emploi du temps hebdomadaire souvent fixe pendant une année ; les enseignants, les personnels d'éducation et de direction et les élèves qui interagissent constituent ce que l'on a coutume d'appeler la communauté éducative ; le matériel pédagogique, initialement constitué de livres, cahiers, tableaux noirs, cartes et compendium métrique, s'est enrichi de laboratoires, salles spécialisées, ateliers, gymnases, etc. Cette description, certes schématique et moins conforme à la réalité des enseignements professionnels et technologiques, convient encore aujourd'hui à la plus grande partie des enseignements généraux.

L'enseignement d'aujourd'hui

Au regard de ces trois termes, l'enseignement « classique » se déroule essentiellement au sein d'un espace assez bien identifié et la séance de cours en est l'exemple le plus courant : un lieu spécifié occupé durant un temps donné, des interactions au sein du groupe professeur-élèves, l'utilisation du matériel pédagogique présent dans la classe.

La plupart des réformes pédagogiques actuelles contribuent à élargir le cadre du cours traditionnel : les pratiques de différenciation pédagogique, les itinéraires de découverte au collège, comme les TPE et les PPCP au lycée, diversifient les lieux de travail, augmentent le nombre des intervenants et font appel à des ressources nouvelles de recherche, de traitement et de restitution de l'information. L'organisation des apprentissages se transforme à mesure que l'environnement de travail des élèves s'enrichit : pour les TPE, par exemple, l'espace s'étend au CDI, à plusieurs salles de classes, voire à des espaces extra-scolaires, tandis que le temps devient plus flexible. L'élève rencontre plusieurs enseignants et dispose de ressources élargies. Ces évolutions ne remettent toutefois pas en cause profondément le cadre scolaire.

Les technologies de l'information et de la communication, dans leurs usages scolaires mais également privés, viennent modifier radicalement les limites à l'intérieur desquelles s'exerçait jusqu'à présent l'enseignement. L'École, dans un environnement de réseaux numériques, remet en cause ses limites, dans les trois dimensions des schémas précédents.

Autre espace et autre temps

On a décrit plusieurs cas où chaque collégien et tous ses professeurs sont dotés d'un ordinateur portable communiquant ; avec un tel dispositif maîtres et élèves peuvent rester en communication après l'école, à la maison ou ailleurs (en stage pour les sportifs de haut niveau, à l'hôpital pour un enfant en traitement, etc.). Lorsque le collège ou le lycée dispose d'un intranet accessible de l'extérieur, ce sont toutes les données numériques produites et éditées par l'établissement qui sont à disposition de l'élève et de sa famille, et ce à tout moment.

Autre communauté éducative

Les frontières définissant la communauté éducative deviennent floues tant en ce qui concerne les élèves que les enseignants : lors d'un travail coopératif entre classes, des élèves d'écoles différentes voire de pays différents interagissent. La messagerie électronique, la « causerie » (*chat*) permettent des échanges dont la rapidité est source de différences sensibles par rapport aux modalités antérieures de correspondance scolaire. De même, la visioconférence, qui met en contact un groupe d'élèves avec un professeur distant élargit le nombre des adultes qui interviennent dans les apprentissages. Et l'on voit actuellement se construire des offres privées d'aide aux devoirs, d'entraînement et même de cours en ligne, assurés par des tuteurs, en direct et à la demande.

Dans le même temps, l'environnement de travail de l'enseignant s'élargit et se transforme ; les forums, les sites d'associations de spécialistes, les modalités facilitées d'échange de documents entre pairs, développent une communauté, certes virtuelle, mais potentiellement plus ouverte que celle de l'établissement scolaire.

Autre nature des ressources disponibles

Chaque année apporte, de ce point de vue, des évolutions notables : le cédérom est apparu dans les établissements scolaires, il y a moins de dix ans ; l'accès à la toile, il y a cinq ans environ. La quantité, mais également la nature des données accessibles se modifie rapidement, avec des sites éducatifs publics et privés, des portails également publics et privés, des manuels électroniques, des cartables électroniques, un espace numérique d'éducation. Parallèlement, les moyens d'accès et les outils de traitement des ressources s'améliorent et leur nombre augmente significativement en milieu scolaire. On trouve de plus en plus de réseaux globaux d'établissement qui permettent en tout point (salle de cours, laboratoire, CDI, petite salle de travail) de retrouver son espace personnel, ses dossiers, des espaces de travail collaboratif, des logiciels de traitement et de production. L'ordinateur personnel sur la table est à la fois un support d'exercices, une interface de visualisation individuelle, un outil de production écrite, un dictionnaire personnel et une

encyclopédie faciles d'accès, un média ouvert sur internet ; il prend, dans la classe, un rôle totalement nouveau.

L'enseignement demain

Chacune des modifications évoquées – du lieu et du temps des apprentissages, des personnes impliquées et enfin des ressources – ne représente qu'une évolution plus ou moins rapide de l'existant, ou qu'une nouvelle forme donnée à des pratiques antérieures. Le système d'éducation fait actuellement face à ces évolutions et s'adapte peu à peu. Nous vivons une phase encore familière mais instable, dans laquelle les techniques se perfectionnent de manière continue, dans laquelle les mentalités évoluent peu à peu et où le secteur privé est encore à la recherche des modèles économiques convenables.

Mais puisque ces modifications sont toutes liées au développement des technologies de l'information et de la communication, elles se produisent simultanément et avec vigueur ; les déséquilibres partiels d'aujourd'hui sont porteurs de ruptures d'équilibre pour demain. L'organisation interne de l'école sera peu ou prou affectée, que ce soit dans les contenus étudiés, les formes de travail des élèves ou le service des enseignants. Les frontières entre le monde scolaire et le monde privé sont à redéfinir, tout comme leurs complémentarités. La question reste posée : comment s'assurer que l'école intègre les réseaux numériques sans que les réseaux numériques ne désintègrent l'École ?

Recommandations

Didactique et pédagogie

- Déterminer et dire clairement les apports spécifiques des réseaux à l'enseignement de chaque discipline au collège et au lycée, et à l'enseignement dans les différents champs de l'école primaire. Les relier étroitement à l'épistémologie et à la didactique de chaque discipline. Privilégier des usages simples à forte valeur ajoutée pédagogique. Identifier les ressources (logiciels, sites) d'emploi aisé facilitant ces usages.
- Approfondir la réflexion pédagogique sur quelques sujets fondamentaux : technologies de l'information et de la communication et différenciation pédagogique ; technologies de l'information et de la communication et lecture ; technologies de l'information et de la communication et écriture. Valoriser ou créer les ressources correspondantes.
- Étudier les relations entre outils traditionnels et nouveaux outils : articulation entre travail sur écran et travail sur papier ; articulation entre travail en classe et travail à la maison (quels cahiers, quels supports ?) ; places respectives de l'individuel et du collectif, de l'oral et du travail sur ordinateur.

- Mieux valoriser les acquis des recherches existantes et en conduire d'autres sur les nouvelles modalités d'activités anciennes : écrire, mais sur ordinateur ; lire ou écrire des textes, mais sous forme hypermédia ; utiliser plusieurs documents à la fois, mais sur ordinateur (multifenêtres ou ouverture simultanée de plusieurs documents). Plus généralement, conduire des recherches sur l'évolution des compétences acquises par les élèves lorsqu'ils utilisent l'informatique et les réseaux.
- Faire évoluer la forme des évaluations, surtout terminales (brevet d'études fondamentales des collèges, certificat de formation générale, baccalauréat), afin de valoriser les compétences acquises grâce aux réseaux, que ce soient des compétences en matière de recherche documentaire, de production, de résolution de problèmes ou des compétences relevant de l'informatique et d'internet (B2i).
- Faire largement connaître les conclusions tirées des études précitées et redéfinir la nécessaire « liberté pédagogique » des enseignants afin qu'elle ne puisse pas ignorer ces acquis.

Organisation et pilotage

- Professionnaliser rapidement le « support » informatique : passer des systèmes actuels fragiles et peu stabilisés à des réseaux maintenus, sécurisés, connectés à haut débit, gérant la protection et la restauration des postes et qui soient totalement fiables.
- Obtenir des environnements de travail adaptés à l'enseignement, offrant des fonctionnalités de publication, d'échanges, d'accès aux ressources simples pour les utilisateurs, que ce soit dans l'établissement ou depuis l'extérieur. Pour ce faire éditer très vite des spécifications ou développer des prototypes nationaux, et éviter que se multiplient des initiatives isolées, nécessairement imparfaites et incompatibles entre elles (« bureau » ou « parler » ou « espace scolaire » virtuel, « cartable » ou « livre » ou « cahier de texte » électroniques, etc.).
- Réorganiser les réseaux institutionnels de ressources pédagogiques numériques ou, du moins, mieux les coordonner. Les développer et les enrichir en liaison avec les résultats des études recommandées à la fin de la partie précédente.
- Organiser et piloter des réseaux de personnes ressources reconnues pour leur compétence technique et surtout pédagogique, capables d'accompagner les enseignants, de conseiller les chefs d'établissement et de répondre aux demandes locales. Définir leur mission, éventuellement leur position, et décliner leurs fonctions selon le niveau d'intervention : école, circonscription, collège, lycée, bassin, département, académie.
- Renforcer très fortement la présence de l'institution tant en interne, auprès des enseignants et des chefs d'établissement, qu'en externe auprès des collectivités territoriales. L'initiative locale se trouvera renforcée si elle s'exprime dans un cadre clairement défini, avec des objectifs assignés et si

elle peut bénéficier de l'appui des personnels d'encadrement et de ressources institutionnelles.

- Construire les outils d'un dialogue efficace tant avec les enseignants qu'avec les collectivités : définir des indicateurs quantitatifs et qualitatifs ; les décliner, du niveau européen au plan national, puis académique et local.

Recherche et prospective

- Accentuer le travail de réflexion sur les questions juridiques, déontologiques et de responsabilité dans l'usage des TIC, tant pour ce qui concerne les utilisations dans le système d'éducation que pour la formation des élèves citoyens.
- Se doter d'outils de dialogue prospectif avec les partenaires externes : éditeurs de manuels scolaires, associations (d'enseignants, de parents d'élèves), fournisseurs de services, éditeurs de logiciels, constructeurs.
- Intégrer les technologies de l'information et de la communication dans les dossiers étudiés en concertation avec les collectivités territoriales, au-delà des questions d'équipement et de connexion : la place de l'éducation dans le développement territorial se lit dans le plan prévisionnel des formations, certes, mais aussi dans les liens établis entre l'école, les élèves et les familles et auxquels les réseaux contribueront de plus en plus.
- Intégrer aux travaux du conseil national des programmes (CNP) une réflexion sur les évolutions prévisibles et souhaitables des champs disciplinaires et des contenus à enseigner dans une « société de l'information ».
- Promouvoir des expériences et des recherches sur des champs à mieux cerner tels : « nomadisme », « communauté apprenante », « jeux pour apprendre ».
- Intégrer aux réflexions prospectives du ministère de l'éducation nationale, au-delà des questions quantitatives (effectifs d'élèves, orientation et flux dans les diverses voies de formation, évolution des personnels), la dimension « technologies de l'information et de la communication » et ses aspects qualitatifs (évolution des missions, des services, des métiers et des technologies).
- Produire, en liaison avec les instances européennes, des « scénarios » ou des « visions » des systèmes d'éducation et de leur évolution à moyen terme et les confronter à un projet politique national.



DEUXIÈME PARTIE

Évaluations menées conjointement avec d'autres inspections



L'évaluation de l'enseignement dans les académies

Au cours de l'année 2001-2002, l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ont poursuivi leur travail conjoint d'évaluation de l'enseignement dans les académies. Après celles de Limoges et Rennes (1999-2000) et celles d'Amiens, Lyon, Orléans-Tours, et Poitiers (2000-2001), ce sont les académies de Créteil, Montpellier, Nantes et Nice qui, en 2001-2002, ont fait l'objet d'une étude dont les observations et conclusions sont désormais un élément essentiel de la contractualisation établie entre l'administration centrale et les académies.

Cette fois encore, le regard des inspections générales s'est attaché à dégager, dans les quatre académies concernées, les spécificités territoriales comme les constantes d'un système d'éducation où les décisions prises et les impulsions données à l'échelon académique sont de plus en plus déterminantes.

Une méthode d'observation désormais rodée

Dans chaque académie étudiée, les évaluateurs tentent de mesurer la réussite des élèves sans se limiter aux seuls critères d'accès à une qualification et de niveau atteint à l'issue des enseignements scolaires. Ils s'attachent à évaluer les résultats au-delà du lycée et approchent pour cela l'insertion sociale de ceux qui quittent alors l'école et les résultats de ceux qui poursuivent leurs études. Ils recherchent ensuite ce qui peut contribuer à expliquer les résultats observés et la qualité des apprentissages des élèves. Certes essentiel, ce qui se passe dans les classes s'inscrit dans un ensemble plus large non seulement déterminé par le contexte économique, sociologique et culturel dans lequel s'inscrivent les établissements mais également marqué – entre autres effets du pilotage de l'enseignement – par les politiques d'orientation des élèves, d'élaboration de la carte des formations, de partenariat avec les collectivités territoriales, de gestion des enseignants et de formation continue de ces derniers.

Si la procédure d'évaluation commence par prendre appui sur une analyse croisée des données et indicateurs produits par l'administration centrale et les académies elles-mêmes, les conclusions des évaluateurs tirent leur substance essentielle, d'une part, des entretiens qu'ils mènent auprès des différents responsables et acteurs de l'éducation nationale à l'échelon du rectorat et des inspections académiques, ainsi qu'auprès de ceux qui sont partie prenante ou partenaires du fonctionnement du système scolaire (personnels, parents d'élèves, autres services de l'État, conseil régional, conseils généraux, entreprises), d'autre part, des visites qu'ils effectuent dans des établissements et des circonscriptions de l'enseignement primaire dont le choix reflète au mieux la variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie.

Plus que la somme et le cumul des informations réunies, c'est leur croisement qui peut éclairer – à travers la foison d'indicateurs que le système scolaire se donne désormais et au-delà de l'inévitable segmentation qui résulte des approches des différents services – sur le fonctionnement réel d'une académie. C'est bien ce rapprochement et ce croisement de données multiples et éparses qui fait l'intérêt premier des quatre évaluations réalisées en 2001-2002, comme celui des six évaluations du même type qui les ont précédées.

Ces évaluations sont aussi l'occasion d'affiner ou de relativiser certaines perceptions. Chercher à déceler les caractéristiques d'une académie suppose en effet que l'on s'intéresse aux diverses composantes et entités du système scolaire territorial et que l'on observe la diversité des résultats et parcours selon les niveaux, les filières, les établissements, les bassins ou les départements. Ainsi s'aperçoit-on que telle ou telle réussite globale peut masquer des disparités de résultats dans tel ou tel domaine, territoire, établissement ou circonscription. À l'inverse, tel ou tel champ d'action ou secteur connu pour ses retards peut se révéler, ici ou là, en pleine évolution.

Étudier une académie conduit également et nécessairement à mettre en évidence des problèmes ou des progrès qui peuvent se rencontrer dans toutes les académies. Certaines évolutions souhaitables ou certaines avancées enregistrées peuvent relever, au moins pour partie, de l'initiative du niveau national. De ce fait, en plein accord avec la dynamique d'un pilotage du système d'éducation désormais pleinement partagé et contractualisé, les propositions des rapporteurs des quatre enquêtes menées en 2001-2002 s'adressent tout autant à l'administration centrale qu'aux autorités académiques.

L'enseignement dans l'académie de Créteil

Une académie qui ne se réduit ni à la somme de trois départements ni à un seul d'entre eux

Première académie de la région d'Île-de-France à faire l'objet d'un examen global par les deux inspections générales, l'académie de Créteil se singularise à la fois par sa taille et par sa complexité propre au sein d'un ensemble géographique où les imbrications territoriales, les bassins d'emploi, les réseaux de transport, les zones d'attraction culturelle sont régionaux et rendent difficiles, voire artificielles certaines approches académiques.

De création encore relativement récente (1972, soit douze ans après la création des nouveaux départements de la région parisienne), l'académie de Créteil réunit deux des départements fortement urbanisés de la petite couronne au seul département de la région dont les frontières n'aient pas été retouchées au moment de la restructuration de l'Île-de-France : ainsi, en termes de superficie, la Seine-et-Marne est près de vingt-cinq fois plus étendue que la Seine-Saint-Denis ou le Val-de-Marne. Les trois départements ont cependant une population de taille comparable. Malgré une urbanisation croissante, la Seine-et-Marne compte encore de vastes zones agricoles et naturelles et certains secteurs de ce département se caractérisent par une faible densité des structures éducatives, culturelles et sanitaires et par l'éloignement, les temps de transport étant rendus d'autant plus longs que le réseau routier est presque exclusivement radial vers Paris. Pour ce qui est de leur composition socioprofessionnelle, les trois départements ont des caractéristiques distinctes : le Val-de-Marne présente une structure sociale diversifiée, comparable à celle de l'Île-de-France considérée dans son ensemble ; la Seine-et-Marne occupe une situation intermédiaire, avec un total d'actifs certes inférieur à la moyenne francilienne mais avec, pour ce qui est des inactifs, un taux de chômeurs très nettement inférieur à celui que connaissent les deux autres départements de l'académie ; la Seine-Saint-Denis accuse en ce domaine (avec un taux de chômage estimé à 11,7 % en mars 2002) trois points et demi d'écart avec le Val-de-Marne qui, quant à lui, se situe un point en dessous de la moyenne nationale.

Ces forts contrastes démographiques et socio-économiques expliquent en partie que, dans l'opinion publique, l'académie de Créteil soit largement identifiée au département de la Seine-Saint-Denis, à ses difficultés sociales et à ses violences urbaines et scolaires fréquemment médiatisées. Cependant, on aurait tort de négliger, soulignent les évaluateurs, le sentiment exprimé par un grand nombre des interlocuteurs qu'ils ont rencontrés en Seine-Saint-Denis : le sentiment d'appartenir à une collectivité qui « bouge », qui « innove », qui « avance » et constitue une sorte de « laboratoire de la France future. » Il serait bon, également, de prêter attention au sentiment d'agacement assez souvent exprimé dans les deux autres départe-

ments, un sentiment provoqué à la fois par l'assimilation de l'académie au seul département de la Seine-Saint-Denis et par l'attention particulière et les moyens exceptionnels accordés à un département dont les deux autres estiment qu'ils en auraient bien autant l'usage.

Dans la note qu'il a adressée aux auteurs du rapport en réponse à leurs conclusions, le recteur de l'académie de Créteil, tout en convenant qu'il est légitime de s'interroger sur le caractère « artificiel » de l'académie au regard des conditions de sa création, estime que l'on ne saurait y voir la simple « somme » de trois départements, dont chacun « pèse » autant qu'une académie moyenne de province. Le développement, ces vingt dernières années, d'une « culture commune » de l'encadrement académique est, selon lui, indéniable et la récente relance d'une véritable politique académique fondée sur la démarche de projet ne pourra que renforcer cette culture.

Accorder à l'académie de Créteil un droit à l'expérimentation en matière de gestion des personnels

Les difficultés majeures auxquelles l'académie de Créteil est confrontée ont, pour une grande part, des causes externes :

- un environnement socio-économique très contrasté et extrêmement pauvre dans certaines zones ;
- les problèmes des banlieues, la paupérisation, les violences, une immigration déjà ancienne, marquée par l'arrivée récente de nombreux non-français ;
- une forte proportion de familles vivant dans un environnement culturel peu développé.

Mais, sur le plan interne, les carences du système d'éducation cristolien s'expliquent essentiellement par le taux de rotation particulièrement élevé des personnels de toutes catégories (encadrement, enseignants, agents) avec ses corollaires : fragilisation du pilotage, instabilité des équipes, rareté des échanges sur les pratiques (administratives, pédagogiques, éducatives), gestion, toujours dans l'urgence, de situations de crise, au détriment d'une réflexion et d'une action qui s'inscriraient dans le long terme.

Stabiliser l'encadrement académique tout autant que les équipes dans les établissements, réguler les affectations et renforcer le suivi des personnels viennent au premier plan de priorité parmi les recommandations de la mission d'évaluation. C'est ainsi que cette dernière suggère que soit accordée à l'académie de Créteil un droit à l'expérimentation dans le domaine de la gestion des personnels, qui, compte tenu de la taille et des difficultés spécifiques de cette académie, pâtit de manière grave et permanente de son inscription dans des schémas et mécanismes nationaux. Parmi les dispositifs et politiques envisagés, on notera, par exemple, outre l'extension des recrutements sur postes à profil, le projet de création d'un vivier local d'enseignants grâce au lancement expérimental d'une allocation condition-

nelle d'études : cette allocation serait accordée à de jeunes enseignants qui, formés dans l'académie, s'engageraient à y enseigner pendant dix ans.

L'enseignement dans l'académie de Montpellier

Des difficultés encore largement sous-estimées

L'académie de Montpellier présente des traits qui sont communs à l'ensemble des académies du littoral méditerranéen :

- un environnement marqué par une forte poussée démographique, résultant des migrations du nord du pays vers le sud mais alimentée également par une reprise de l'immigration, en partie irrégulière ;
- une sous-industrialisation chronique ;
- un nombre important de chômeurs et, à l'échelle nationale, le taux le plus élevé de bénéficiaires du revenu minimum d'insertion ;
- un système de formation caractérisé par la préférence donnée aux études générales longues, au détriment de l'orientation vers l'enseignement professionnel ;
- une faible proportion de bacheliers dans une génération ;
- des taux de réussite faibles en CAP et BEP ;
- et, globalement, de réelles difficultés d'insertion professionnelle.

En ce qui concerne les conditions de l'enseignement, on note deux traits structurels : la forte proportion des personnels enseignants et de direction âgés de 55 ans ou plus, d'une part, une surcharge d'effectifs dans nombres d'établissements publics du second degré, d'autre part. Mais, les problèmes que connaît le système d'éducation en Languedoc-Roussillon ont été accentués, ces dernières années, par certaines données conjoncturelles ou facteurs locaux. Les fréquents changements de recteur ont eu pour conséquence un manque de continuité dans le pilotage de l'académie, et la dégradation des relations entre le rectorat et la Région a contribué à bloquer toute programmation rationnelle des investissements à long terme. La forte tradition revendicative du monde enseignant, qui trouve ses racines dans l'histoire de la région, a pu retarder des évolutions que la transformation du contexte démographique, économique et sociale rend indispensables. Il est par ailleurs indéniable que, parmi les populations nouvelles, celles qui appartiennent à des communautés spécifiques – peu ou non francophones et généralement en situation de pauvreté, sinon de précarité – ont rendu plus complexe la question de l'adaptation de l'école à des publics scolaires difficiles.

C'est probablement la forte proportion de cette population particulièrement défavorisée et sa forte concentration sur certains points du territoire régional, qui expliquent, au moins en partie, les difficultés du système

d'éducation en Languedoc-Roussillon. Les conditions d'emploi, dans des entreprises de petite taille, majoritairement situées dans le secteur tertiaire et tournées vers le tourisme, sont souvent peu satisfaisantes. L'emploi administratif est important. Enfin, la viticulture a entamé un effort d'adaptation aux évolutions du marché qui ne va pas sans heurts.

Ces divers facteurs soumettent le système d'éducation à des tensions importantes. Même si l'État a, depuis quelques années, intensifié son effort de dotation de l'académie afin de lui permettre de rattraper des retards qui, en 1998, avaient suscité des mouvements revendicatifs importants, il est apparu à la mission d'évaluation que le degré réel de difficulté sociale de l'académie est, encore aujourd'hui, très largement sous-estimé, la hausse continue et importante d'effectifs de plus en plus hétérogènes restant la première donnée à prendre en compte si l'on veut parvenir à une meilleure adaptation de l'appareil de formation.

Un net effort de redressement qu'il faut poursuivre et intensifier

La mission d'évaluation a néanmoins constaté un net effort de redressement. De nouveaux moyens importants ont été accordés à l'académie en 1999 et 2000, enclenchant un processus de rattrapage rendu nécessaire par l'évolution des effectifs scolarisés. Des relations plus sereines entre le rectorat et la Région ont permis d'amorcer un programme de construction et d'équipement des établissements qui sera, en tout état de cause, une affaire de longue haleine compte tenu des projections démographiques.

Mais surtout, l'académie s'est dotée en 1999 d'un projet intitulé « Programme académique d'action » qui pose un diagnostic lucide et sans concession sur les problèmes à affronter. Prenant appui sur un tableau de bord bien construit, ce programme fixe des priorités en termes d'action qui font l'objet à mi-parcours d'une évaluation rigoureuse par la direction de la pédagogie. Le pilotage partagé, associant responsables administratifs, inspecteurs et chefs d'établissement est maintenant bien installé dans l'académie et aboutit d'ores et déjà à une efficacité certaine de l'action de l'encadrement. La manière dont se sont mises en place, dans une période de fortes tensions, les réformes du collège et du lycée en est une preuve certaine. S'il est encore trop tôt pour évaluer les effets induits par la récente relance de la politique des bassins et la réactivation des projets d'établissement, il semble bien que l'on ait tiré les leçons des échecs passés pour construire avec les divers acteurs du système d'éducation des relations reposant davantage sur la confiance réciproque que sur la seule force de l'autorité hiérarchique.

Il est indéniable que l'académie s'efforce de répondre aux divers défis auxquels elle est confrontée. C'est ainsi, par exemple, qu'ont été mises sur pied des solutions originales pour accueillir des populations spécifiques, tels

les primo-arrivants ou les populations gitanes sédentarisées. En matière de flux et d'orientation, on note que les taux de redoublement diminuent régulièrement en collège, à tous les niveaux de classe, au point d'être maintenant comparables aux taux nationaux. Les résultats au baccalauréat progressent et rattrapent globalement le niveau national. La continuité des parcours scolaires est mieux assurée grâce à un renforcement de l'offre de formation et à la multiplication des passerelles entre enseignement professionnel et enseignement technologique. La politique académique fait porter son effort sur les CAP et sur les formations tertiaires, ce qui paraît judicieux. C'est sans doute le moyen de rapprocher des moyennes nationales le taux d'accès académique d'une génération en second cycle et le pourcentage de bacheliers au sein d'une génération.

Ces efforts, insistent les évaluateurs, doivent être poursuivis, sinon accentués, car l'une des spécificités fortes de l'académie reste la faiblesse de l'orientation vers l'enseignement professionnel, faiblesse qui n'est pas compensée, contrairement à ce qui se passe dans d'autres régions, par un développement suffisant de l'apprentissage, notamment au niveau IV. Il faudra aussi surveiller avec attention l'évolution du taux de sorties aux niveaux V et V bis qui augmente au fur et à mesure que celui des sorties sans qualification rejoint l'étiage national.

L'enseignement dans l'académie de Nantes

Une académie enviée pour ses performances

L'académie de Nantes, qui se confond avec la région des Pays de la Loire, offre une image singulièrement positive, la région bénéficiant d'une force d'attraction qui lui fait accueillir des populations nouvelles, ce courant d'immigration accompagnant un dynamisme économique remarquable. L'académie se distingue par des performances scolaires de premier rang, liées en particulier à des réseaux de formation denses et divers, l'insertion professionnelle de ses diplômés s'avérant plus aisée que dans la plupart des autres régions. La vitalité économique et démographique de la région conduit à remettre en cause le stéréotype du conservatisme et de la somnolence souvent attaché à la France de l'Ouest et l'évolution de l'académie démontre que le système scolaire est au diapason des mutations des dernières décennies.

Les premières caractéristiques du système de formation dans l'académie de Nantes sont sa diversité et sa densité. L'enseignement privé y occupe une place importante, comme dans tout l'ouest de la France, même si son poids est très variable de l'un à l'autre des cinq départements de la région. L'offre de formation bénéficie également de l'existence de nombreux cen-

tres de formation d'apprentis (CFA), du réseau de l'enseignement agricole et de celui des maisons familiales rurales : l'importance et la densité de ces différents réseaux permet de répondre à l'ensemble de la demande de scolarisation dans la région des Pays de la Loire.

Se pose la question de la concurrence entre ces réseaux ou de leur complémentarité. Sur le terrain, notent les évaluateurs, les points de vue divergent : si l'aspect concurrentiel de cette coexistence de réseaux d'éducation est ressenti par les acteurs de terrain, les familles, quant à elles, soulignent la complémentarité de cette offre de formation et considèrent cette diversité comme un atout. Les bons résultats de l'académie, qui ne sont pas isolés et se montrent durables, apparaissent en effet liés à cette diversité qui permet aux élèves de trouver les voies les plus propices à leur réussite et qui offre, davantage qu'ailleurs, des solutions possibles en cas de difficulté scolaire appelant une réorientation ou un changement d'établissement, voire de réseau.

Renforcer la cohérence de l'offre de formation

Cette diversité si précieuse ne peut toutefois se suffire à elle-même. Elle n'est pas, le cas échéant, sans inconvénient si une coordination nécessaire n'est pas mieux organisée entre des réseaux qui ne relèvent pas tous de l'éducation nationale. Si le pilotage du système d'éducation relevant du ministère de l'éducation s'est progressivement perfectionné, il est à noter qu'il demeure limité à l'enseignement public. Aussi les rapporteurs recommandent-ils aux autorités académiques de mieux prendre en compte l'ensemble des réseaux d'éducation et de formation en explicitant annuellement les critères d'attribution des moyens attribués à l'enseignement public et à l'enseignement privé sous contrat, en assurant, par une concertation régulière avec l'enseignement privé, une meilleure cohérence de la carte des formations et des options, en connaissant mieux l'enseignement dispensé par les maisons familiales rurales. De la même façon, il est suggéré à l'administration centrale d'organiser une concertation interministérielle régulière avec le ministère de l'agriculture portant sur la cohérence de l'offre de formation dépendant des deux ministères.

L'enseignement public, pour sa part, malgré les bons résultats qu'il enregistre globalement, n'est pas sans quelques points faibles, parmi lesquels les évaluateurs notent :

- le faible rôle joué par les CFA publics, dans une région où l'apprentissage tient une place importante ;
- le fait que la poursuite d'études en enseignement supérieur débouche, pour de nombreux étudiants, sur des formations courtes ne permettant pas à la région de préparer les cadres supérieurs qui lui manquent déjà et lui feront encore plus défaut demain ;

– l'insuffisance de l'orientation vers les formations professionnelles tertiaires de niveaux IV et III, appelées à se développer dans un avenir proche.

Parmi la quarantaine de recommandations, très concrètes, auxquelles la mission d'évaluation est parvenue au terme de son étude, les cinq dernières concernent le renforcement du partenariat avec les collectivités territoriales. Il reste en effet à mieux articuler les choix stratégiques de la Région, qui entend désormais jouer pleinement son rôle d'impulsion et de coordination dans la formation professionnelle, avec les politiques académiques. Ces dernières tendent à s'exercer désormais dans des cadres territoriaux, certes plus cohérents et plus proches des besoins, mais toujours spécifiques aux seules préoccupations éducatives.

L'enseignement dans l'académie de Nice

Loin de l'image idyllique d'une « Californie française »

Comme les deux autres académies de l'arc méditerranéen (Aix-Marseille et Montpellier), celle de Nice a connu ces dernières années des évolutions sensiblement différentes des constats moyens nationaux : sous l'effet d'importants mouvements migratoires, les effectifs scolaires n'ont pas cessé de croître, dans un environnement socio-économique qui se dégrade. Les deux départements des Alpes-Maritimes et du Var, qui constituent cette académie, sont caractérisés par des contrastes extrêmes dans tous les domaines :

- géographique, puisque l'on va de la mer aux sommets de plus de 3 000 mètres ;
- urbain, avec un littoral surpeuplé, une zone intermédiaire en voie de développement accéléré et un arrière-pays qui se désertifie ;
- démographique, avec une inversion des tendances qui conduisaient à un vieillissement important de la population, grâce à l'arrivée massive de populations jeunes ;
- économique, la croissance rapide des hautes technologies, du tourisme et du secteur de la santé s'opposant au déclin agricole et au marasme d'une industrie qui n'a jamais réussi à prendre son essor hors de la construction navale ;
- social enfin, les plus grandes richesses côtoyant la misère de quartiers entiers qui concentrent pauvreté, échec et délinquance.

On est dès lors bien loin de l'image idyllique d'une « Californie française » et ces facteurs socio-économiques ne sont évidemment pas sans effet sur le système d'éducation et sur l'enseignement.

Quatre défis à relever

Au terme de leur évaluation, les inspecteurs généraux identifient quatre défis majeurs que l'académie de Nice doit relever au cours des prochaines années : répondre à la poussée démographique, adapter l'offre de formation, développer l'efficacité du système d'éducation et, finalement et surtout, renforcer le pilotage à tous les niveaux (académique, départemental, infradépartemental, dans les établissements).

Afin d'améliorer la capacité de l'académie à accueillir tous les publics scolaires, trois grands chantiers devraient être ouverts ou relancés :

- celui de la construction de nouveaux locaux afin de donner leur place à des élèves sans cesse plus nombreux, alors même que la pénurie foncière, l'absence d'une politique de prévision qui aurait permis de constituer des réserves, et le surenchérissement des coûts constituent des obstacles élevés, parfois apparemment infranchissables ;
- celui des moyens d'enseignement, d'encadrement, d'animation et en personnels ATOSS (administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé), les services centraux ayant tardé à prendre conscience des évolutions quantitatives et qualitatives en train de se produire et gardant de l'académie l'image d'un lieu sans problème ayant des taux de réussite élevés dans l'enseignement général ; les attributions récentes ont fortement augmenté mais n'ont pas encore comblé les retards passés ;
- celui des structures et des dispositifs d'accueil, peu préparés à de nouvelles populations scolaires et qui, malgré, là encore, des efforts récents, peinent à accueillir les enfants en grande difficulté scolaire.

L'offre de formation doit être adaptée et actualisée. Traditionnellement, le parcours scolaire commun, dans l'académie de Nice, était celui de « la voie royale » qui, de l'école à l'université, passait par « le petit lycée » puis le lycée d'enseignement général. Le nouveau profil des élèves fait que ce parcours est devenu, pour certains d'entre eux, celui de l'échec. Taux de sortie, redoublements et réorientations constituent aujourd'hui des indicateurs défavorables. L'enseignement technologique, qui pourrait répondre à de réels besoins économiques, est sanctionné par des réussites au baccalauréat en retrait des chiffres nationaux. Quant à l'orientation vers l'enseignement professionnel, qui reste dans de nombreux esprits synonyme de réponse à une situation d'échec, elle est subie et non choisie et donne lieu, dès lors, à des études sans motivation et sans projet personnel. Aussi les adaptations, largement engagées et à poursuivre, portent-elles :

- sur l'évolution de la carte scolaire afin d'accompagner la nouvelle démographie et de mettre en place des réseaux encore peu présents ;
- sur l'éducation prioritaire ;
- sur la mise en cohérence d'une offre de formation ayant longtemps résulté du poids de l'histoire et de la pugnacité de certains chefs d'établissement ;

– sur le développement et la valorisation d'un enseignement professionnel fortement concurrencé par un apprentissage qui bénéficie d'un bon enracinement et du soutien des professionnels comme des élus.

À partir d'un constat de résultats qui, malgré leur progression au cours des toutes dernières années, restent inférieurs aux valeurs moyennes nationales et plus encore à ceux attendus compte tenu des caractéristiques de l'académie, il apparaît que c'est l'efficacité de l'ensemble du système d'éducation qui doit être améliorée. Les évolutions souhaitables et urgentes portent :

- sur la relance de la politique d'orientation ;
- sur la mise en œuvre des réformes pédagogiques (avec une évaluation de leurs résultats concrets) et le développement d'une innovation qui reste encore bien timide ;
- sur la prévention de l'échec scolaire ;
- sur l'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes ;
- sur des politiques de recrutement, d'accueil et de formation des personnels.

Les trois premiers défis ne seront relevés qu'à condition que le pilotage des dispositifs et l'animation des réseaux soient renforcés. Une certaine culture locale, ajoutée à ce qui a longtemps été celle de l'éducation nationale, a permis la mise en place de réseaux d'influence et de pouvoir qui transcendaient l'autorité légitime. Il y a parfois loin de la décision du recteur à l'action dans une salle de classe. Pour avancer dans cette voie essentielle d'un pilotage réaffirmé, la mission d'évaluation préconise l'élaboration ou la relance de projets (académique, départementaux, d'établissement) permettant de donner du sens à l'action, de définir des objectifs clairement identifiés et connus de tous, de mettre en cohérence la programmation.

Au total, l'académie de Nice a aujourd'hui surtout besoin d'être confortée : dans les choix opérés, dans leur mise en œuvre, dans les moyens d'accompagnement nécessaires. Pour ce qui dépend directement d'elle-même, elle doit poursuivre les efforts de modernisation engagés, mieux rentabiliser les moyens déjà attribués et améliorer la gestion des ressources humaines, renforcer l'animation des réseaux sous l'autorité des responsables académiques, développer la culture du résultat en la substituant à celle de « l'action pour l'action ».

Les établissements régionaux d'enseignement adapté

Historique et place des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) dans le système d'éducation

Les écoles autonomes de perfectionnement

La loi du 15 avril 1909 établit le principe d'un enseignement spécial et sa mise en œuvre par le ministère de l'instruction publique. Elle prévoit deux nouvelles structures, les classes de perfectionnement, annexées aux écoles primaires et accueillant les enfants de six à treize ans, et les écoles autonomes de perfectionnement pouvant assurer l'instruction primaire et l'enseignement professionnel jusqu'à seize ans. Classes annexées et écoles autonomes sont des établissements d'enseignement primaire public. Les enseignants appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques. La loi institue la nécessité d'un personnel spécialisé, recruté parmi les instituteurs titulaires du « certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés » (CAEA).

La loi de 1909 est une loi de progrès, elle est la suite logique des lois de Jules Ferry sur l'obligation pour l'État d'assurer l'instruction de tous les enfants, même si la création des classes et des écoles de perfectionnement est laissée à la charge des communes ou des départements. Dès 1909, la base de l'établissement spécialisé de l'éducation nationale est assurée avec un enseignement général, dispensé par des instituteurs et des institutrices, et un enseignement professionnel.

Les écoles nationales de perfectionnement

La loi 51-1487 du 31 décembre 1951 crée des écoles d'un type nouveau, les écoles nationales de perfectionnement, gérées par le ministère de l'éducation nationale. Les ENP se trouvent à la charnière entre l'enseignement technique et les enseignements spécialisés gérés par la direction compétente du ministère, celle des enseignements du premier degré. Cette « charnière » est toujours apparente dans les EREA issus des ENP. Elle témoigne du caractère original de la structure et de son ambivalence.

Afin de conforter la place que tient à occuper le ministère de l'éducation nationale dans le domaine du handicap et des inadaptations, l'article 5 de la loi crée le centre national de pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise, centre de ressources et de formation. L'autre établissement de référence est, à l'époque, le centre national d'éducation de plein air de Suresnes, dont les compétences s'étendront aux handicaps moteurs et aux déficiences visuelles et auditives. Deux centres et deux vocations qui seront la pièce maîtresse de la politique mise en œuvre par le ministère de l'éducation nationale pour promouvoir l'accueil et la scolarisation de jeunes en établissement spécialisé. Beaumont appuiera le développement des ENP (les futurs EREA) « déficience intellectuelle, difficultés sociales » et Suresnes appuiera le développement des ENP « déficience auditive, visuelle, handicap moteur ». Le ministère de l'éducation nationale relève le défi de l'internat spécialisé, prend des responsabilités dans le champ du handicap, intervient de façon volontariste dans un domaine presque entièrement occupé par les services du ministère de la santé et les associations gestionnaires d'établissements spécialisés.

Le décret 54-46 du 4 janvier 1954 définit les règles d'administration des « écoles nationales de perfectionnement » et donne la liste des onze premières ENP créées. Onze « centres spécialisés » sont transformés en écoles nationales de perfectionnement. Le développement du réseau des écoles autonomes de perfectionnement va bénéficier, de manière directe, de la réforme des collèges de 1963. Le plan de construction des collèges illustré par l'expression imagée « un collège nouveau par jour » va porter le programme parallèle de création d'ENP. En douze ans, de 1965 à 1977, 66 ENP sont créées et le réseau des ENP trouve sa forme définitive. En 1963, le CAEA est remplacé par « le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés » (CAEI) qui sera remplacé, en 1987, par le « certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire » (CAPSAIS).

Les établissements régionaux d'enseignement adapté

La loi « de décentralisation » du 22 juillet 1983, établit l'existence des « établissements d'éducation spéciale » incluant les écoles nationales de perfectionnement dont la construction, l'entretien et le fonctionnement sont confiés aux régions.

Le décret 85-924 du 30 août 1985, relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL), pris en application des lois de décentralisation, fixe le régime administratif et financier des lycées, collèges et établissements d'éducation spéciale parmi lesquels figurent désormais les établissements régionaux d'enseignement adapté. Il abroge les dispositions antérieures qui régissaient les établissements d'éducation spéciale. Les EREA ne sont alors plus définis pour ce qui concerne la population scolaire

accueillie, l'organisation pédagogique et la nature des enseignements dispensés.

Après plusieurs tentatives inabouties de publication d'un nouveau décret, est publiée la circulaire 95-127 du 17 mai 1995 « relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté ». Elle indique : que « les EREA sont des EPLE qui, à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté (LEA). Selon la diversité de ces établissements, le LEA peut dispenser un enseignement professionnel, général et technologique. En fonction des difficultés ou des handicaps pour lesquels les EREA/LEA sont habilités, leur public est constitué d'élèves présentant une ou plusieurs caractéristiques, en difficulté scolaire et/ou sociale, présentant des handicaps auditifs, visuels, moteurs ou physiques. »

Évolutions actuelles

L'histoire des EREA est marquée à la fois par les évolutions propres à l'éducation spécialisée et par les évolutions du système d'éducation dans son ensemble. Les écoles autonomes puis les ENP qui avaient déjà vocation à « apprendre une profession », étaient des établissements d'enseignement primaire public dispensant une formation professionnelle. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, le développement massif de la scolarité en collège, ont conduit au développement considérable des sections d'enseignement général et professionnel adapté, qui assurent la même mission que celle des établissements spécialisés, la formation y conduisant à une qualification de niveau V. Dans ces conditions, on mesure l'importance de ce qui va distinguer, quant au fond, les EREA des SEGPA, c'est-à-dire l'internat éducatif. La question de la désignation, « établissement » ou « lycée », n'est pas une question de mots. Elle porte en elle, éventuellement, une étape nouvelle de l'évolution des établissements d'enseignement adapté. Les soixante-douze EREA concernés fonctionnent de plus en plus comme des établissements du second degré de plein titre. Un directeur sur deux appartient au corps des personnels de direction ; des secteurs de la vie scolaire commencent à se dessiner, comme les fonctions d'adjoint au chef d'établissement, des professeurs de collège et de lycée assurent des enseignements, les formations professionnelles ont vocation à s'inscrire dans le schéma prévisionnel des formations professionnelles, pour ne prendre que quelques exemples.

Les huit EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs répondent à d'autres missions, fondées sur la scolarité à tous les niveaux, de l'école élémentaire au lycée. Certains préparent même au brevet de technicien supérieur. Il a semblé utile, dans l'économie du rapport de traiter séparément les deux types d'EREA.

La politique nationale et le pilotage

La politique nationale

La circulaire 95-127 du 17 mai 1995 annonce la transformation progressive des EREA en LEA. Cette disposition impose la modification du décret 85-924 du 30 août 1985 qui crée les EREA. Ce nouveau décret n'a jamais été publié. C'est donc sans fondement juridique que s'effectue, depuis sept années, la transformation progressive des établissements régionaux en lycée d'enseignement adapté.

L'absence de directives ministérielles claires ne permet pas d'assurer une évolution cohérente et décidée ; du même coup, les établissements évoluent selon leur logique propre ou selon des logiques départementales ou académiques. La situation actuelle est une situation de fait, marquée par une grande diversité : il est possible de rencontrer des EREA du type « 1985 » avec un premier cycle complet suivi de deux années de formation professionnelle, comme il est possible de rencontrer des EREA du type « lycée d'enseignement adapté » sans premier cycle ; des EREA dont presque tous les élèves sont internes jusqu'à des établissements n'ayant pas d'internat. Il est difficile de parler actuellement d'un « EREA type ».

Le pilotage académique

L'absence de texte réglementaire national de référence ou de politique nationale claire quant aux missions et à l'organisation des EREA a-t-elle suscité l'émergence de politiques ou de pilotages académiques ? L'enquête conduite dans quatre académies ne permet pas de répondre par l'affirmative.

Ce constat tient, bien évidemment, et en tout premier lieu, à l'absence de directives nationales. Il tient aussi à la répartition géographique des EREA. On ne peut, en effet, avoir le même pilotage académique à Bordeaux (cinq EREA pour cinq départements), Montpellier (deux EREA pour cinq départements), Toulouse (trois EREA pour huit départements), Limoges (un EREA pour trois départements), sans oublier les académies sans EREA comme celle de Nice. La mission et l'organisation des établissements sont définies par la nécessité locale, c'est-à-dire par rapport à la carte scolaire existante des formations professionnelles en LP ou des formations adaptées en SEGPA. S'inscrivant dans ce champ, trop large pour eux, ils peinent à y trouver leur identité.

Le peu d'engagement académique sur le pilotage des EREA peut s'expliquer par plusieurs autres raisons. D'abord les EREA ne sont pas une préoccupation pour les autorités académiques : bien pourvus en moyens matériels et en personnel, les problèmes qu'ils posent éventuellement sont facilement circonscrits, ce qui n'exclut pas un certain nombre de situations

conflictuelles internes aux établissements, souvent liées au fonctionnement de l'internat. Ensuite, l'existence, à l'intérieur même des établissements, de deux mondes pédagogiques de tradition et d'exercice différents, n'a pas permis un pilotage global fondé en particulier sur une définition claire des rôles des différents corps d'inspection impliqués. Il s'agit de la tradition du premier degré, héritière des ENP, à gestion départementale pour ce qui concerne les professeurs des écoles, qui conserve une identité propre face à la tradition du second degré pour ce qui concerne les professeurs de lycée professionnel, de collège et de lycée, des ATOSS (personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé) et aussi des directeurs dont la moitié a le statut de personnel de direction.

La moitié des personnels, environ, relève de la gestion départementale, l'autre moitié, de la gestion académique. Les enseignants du premier degré relèvent du corps des IEN du premier degré, les enseignants du second degré relèvent des corps des IEN-ET ou des IA-IPR. Les plans de formation initiale et continue n'ont pas de base commune. Dans le cadre d'une même mission, par exemple le service éducatif en internat, on peut trouver des personnels relevant d'autorités différentes, des MI-SE (maîtres d'internat-surveillants d'externat) et des professeurs des écoles. Dans un EREA, c'est un aide-éducateur, au demeurant tout à fait remarquable, qui assure la responsabilité du service.

Il faut cependant noter que l'ensemble des EREA bénéficie d'une attention toute particulière et bienveillante des Régions et des autorités académiques en termes de moyens matériels et humains. Les régions ont mis en œuvre sans réticence le décret de 1985. De même, les rectorats et les inspections académiques continuent de doter largement les EREA, même si les effectifs d'élèves sont en baisse. Les dotations à la structure ont pour résultat un ratio proche de deux élèves pour un adulte, et les rectorats n'hésitent pas à doter les EREA de personnels non prévus par les textes, tels les MI-SE ou les CPE.

Pour ce qui concerne le pilotage pédagogique, les personnels chargés de la formation professionnelle sont bien suivis en termes d'inspection et de formation continue par les IEN-ET. En revanche, les professeurs des écoles, particulièrement les éducateurs en internat, subissent un déficit de gestion pédagogique. La formation continue comme la formation initiale sont quasiment inexistantes pour les personnels du premier degré enseignant en EREA, et il n'y a pas de formation spécifique prévue pour enseigner en EREA dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

La même dualité département-académie se retrouve dans la gestion et l'affectation des élèves. Les commissions départementales de circonscription du second degré (CCSD) continuent à affecter les élèves en cycle « collège » mais de plus en plus d'élèves sont affectés à l'issue de la classe de troisième dans le cadre des procédures d'orientation académiques, de la même façon que sont affectés les élèves en LP.

Le pilotage par l'établissement

En l'absence de pilotage national ou de pilotage académique, l'évolution vers la structure LEA serait-elle le fait d'orientations arrêtées au niveau de l'établissement, par la volonté commune de l'établissement, par le chef d'établissement ?

Globalement, et même s'il n'y a pas unanimité, l'ensemble des directeurs semble favorable à la transformation des EREA en LEA. De façon symbolique, la plupart des établissements ont la double appellation EREA/LEA. Beaucoup d'entre eux ont fait inscrire dans leur projet d'établissement la transformation en lycée d'enseignement adapté, en tout ou partie, avec un calendrier précis. Le projet présenté est celui d'un LEA qui accueillerait les meilleurs élèves venant des SEGPA voisines. Le terme « adapté » risque d'y perdre beaucoup de son sens. Le projet méconnaît le côté éducatif fondamental qui était celui des ENP et des EREA. L'internat éducatif, dans un tel projet, disparaît de fait. Il est significatif que, dans les établissements dont le projet est de devenir un lycée, et dans lesquels la structure LEA a commencé à se mettre en place, l'internat voit ses effectifs fondre. L'évolution de l'établissement vers le lycée s'opère presque partout, sous les formes les plus variées : ici, le chef d'établissement a un adjoint, là, un conseiller principal d'éducation (CPE), remplace l'éducateur principal ; ailleurs, des MI-SE participent au service de l'internat avec les éducateurs en internat ou des professeurs du second degré, dont des PLP, commencent à prendre la place des professeurs des écoles dans l'enseignement général.

Au total, le pilotage par l'établissement fait apparaître, de fait et sans qu'il y ait eu réflexion ni décision préalables, l'émergence des LEA sans que les EREA aient été supprimés, donc sans que l'on ait analysé les conséquences de cette transformation. À terme, la question de l'accueil et de la scolarisation des élèves qui relevaient autrefois des ENP et des EREA va se poser. La solution la plus communément avancée pour résoudre ce problème est celle d'une SEGPA avec internat. Mais aucune réflexion, à quelque niveau que ce soit, n'est conduite à ce sujet. La transformation des EREA en LEA n'est préparée ni au niveau national ni au niveau académique et pourtant, elle est déjà largement amorcée dans les établissements eux-mêmes.

Les EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs

Certains établissements ont vocation à accueillir des élèves déficients sensoriels ou handicapés moteurs et l'EREA de Canteleu (Rouen) a accueilli jusqu'en 1997 des déficients auditifs. Actuellement, trois EREA scolarisent des élèves déficients visuels : Loos-lès-Lille (Lille), Montgeron (Versailles)

et Villeurbanne (Lyon). Cinq EREA scolarisent des élèves handicapés moteurs : Berck (Lille), Eysines (Bordeaux), Flavigny (Nancy-Metz), Garches (Versailles) et Vaucresson (Versailles). Ces huit établissements assurent une scolarité en école élémentaire, en collège, en lycée et en lycée professionnel comme à Eysines, Loos, Vaucresson et Villeurbanne. Berck et Garches ont une section de collège et préparent au CAP-BEP. Flavigny couvre l'ensemble des enseignements du second degré, Montgeron prépare au CAP-BEP et au baccalauréat professionnel.

De façon générale, les professeurs des écoles sont titulaires du certificat d'aptitude spécialisé déficience visuelle ou handicap moteur. Les enseignants du second degré sont des professeurs certifiés ou agrégés ou des professeurs de lycée professionnel. Les programmes d'enseignement sont ceux des écoles, des collèges, des lycées, des LP. Le recrutement des élèves est académique, et le plus souvent extra-régional. L'internat permet d'éviter aux élèves des déplacements journaliers longs et difficiles.

La nature du handicap conduit à assurer, à côté des enseignements, les soins et les rééducations nécessaires dans un centre installé dans l'établissement et géré par une association. Le financement est assuré par les caisses d'assurance maladie par la procédure du prix de journée. La tutelle est exercée par la direction départementale de l'action sanitaire et sociale. Dans ces établissements, école et centre de soins constituent des ensembles liés et indissociables. Cette spécificité leur permet de jouer, dans la région, un rôle de premier plan : d'une part, ils accueillent et scolarisent des élèves du premier degré (souvent) et du second degré (toujours) ; d'autre part, ils sont des centres de ressources de haut niveau technologique et des « têtes de réseau » en relation avec les classes d'intégration de l'académie, les unités pédagogiques d'intégration et les jeunes intégrés individuellement.

Enfin, tous les établissements bénéficient d'une attention toute particulière des conseils régionaux. Les programmes d'équipement et de restructuration sont importants. L'attention des rectorats est tout aussi bienveillante pour tout ce qui concerne les attributions de moyens, postes budgétaires et crédits.

Les EREA pour élèves en difficulté scolaire ou sociale

Les élèves

Les élèves des EREA constituent, à bien des égards, une population scolaire spécifique :

– ils relèvent d'une fourchette d'âges et de classes qui correspond aussi bien à celle de collégiens que de lycéens ;

- ils suivent, selon le cas, un cursus se rattachant à l'enseignement général, conforme aux programmes ordinaires des collèges, un cursus préparant à un diplôme professionnel, en général de niveau V, ou encore un cursus spécifique de fait, faisant le pont, pourrait-on dire, entre les deux situations précédentes ;
- ils sont la plupart du temps dans ces établissements (et dans la totalité des cas pour les élèves des classes du niveau du collège) à la suite de la décision d'une commission (CCSD) qui s'est imposée à l'établissement ;
- ils sont dans une petite majorité des cas, mais beaucoup plus souvent que les élèves des collèges et lycées ordinaires, des internes, ne retournant dans leur famille qu'à la fin des semaines et pendant les vacances ;
- ils sont réputés rencontrer des difficultés dans le déroulement d'une scolarité dans des établissements ordinaires, l'origine de ces difficultés étant très diverse.

Les effectifs : une stabilité d'ensemble qui recouvre en fait une recomposition

Les EREA scolarisent 10 952 élèves (année scolaire 2001-2002). Après une longue phase de stabilité (12 000 élèves entre 1985 et 1997), l'érosion de 8,7 % en cinq ans est à remarquer, même si elle est en partie imputable à la fermeture d'un établissement de l'académie de Strasbourg. L'effectif moyen d'un EREA est de 147 élèves. Pour leur grande majorité, ces élèves sont des garçons (73 %) – à rapporter aux 62 % de garçons accueillis en SEGPA – et la part des élèves étrangers est de 6,5 % – elle atteint 8,1 % en SEGPA, 5 % pour l'ensemble de la population scolarisée dans le second degré.

Tous les EREA offrent des formations qualifiantes à leurs élèves. En 2001, 60 établissements offrent encore une continuité de la sixième à la seconde année de CAP.

Les variables de l'affectation des élèves en EREA

Les élèves sont affectés à l'EREA par l'inspecteur d'académie à la suite d'une décision d'orientation prise par une CCSD. Ces commissions fonctionnent régulièrement et, effectivement, les directeurs des EREA n'ont pas le choix des élèves qui leur sont normalement affectés au moment de l'entrée en sixième. La CCSD prend une décision d'orientation en SEGPA ou EREA, les deux cursus étant à ce stade jugés similaires, en exprimant, en fonction des vœux des familles ou d'autres critères, un souhait d'affectation en EREA plutôt qu'en SEGPA.

Ce fonctionnement de principe rencontre en réalité les limites suivantes :

- la commission n'est pas toujours en position de prendre ses décisions en début de cursus de collège, voire en début d'année scolaire et l'EREA apparaît parfois comme une orientation par défaut, par exemple quand une classe relais du secteur a été fermée ;

- il ne paraît pas exister de véritable continuité entre l'enseignement adapté du niveau primaire (les élèves y sont orientés par les commissions de circonscription préélémentaire et élémentaire ou CCPE) et celui du second degré ;
- de même le caractère académique ou régional (le « R » d'EREA) est loin de correspondre dans la plupart des cas à la réalité observée en ce qui concerne les affectations des élèves ;
- dans ce paysage où les particularités géographiques et les aléas de l'articulation entre le premier et le second degrés, semblent interférer avec la mise en œuvre homogène des textes nationaux, il apparaît que l'orientation en EREA est souvent liée à une information parvenue à tel ou tel, et en particulier aux parents, de façon souvent hasardeuse ; en effet, l'information des familles par les brochures des délégations régionales de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (DRONISEP) comme par l'intermédiaire des assistantes sociales de secteur a souvent été décrite, y compris par les responsables des EREA, comme déficiente ;
- du même coup, on rencontre des familles qui ont souhaité expressément que leur enfant soit affecté en EREA parce que cela avait été le cas de ses aînés ou celui des parents eux-mêmes. Ce point, sans doute marginal, montre un peu plus la complexité des variables qui font qu'ici, tel élève confié au collègue va être affecté en SEGPA alors qu'un cas similaire, dans les mêmes lieux ou ailleurs, ne se verra pas proposer cette voie. Les procédures d'admission en EREA, souvent construites sur des réseaux de relations ou les informations de bouche à oreille, sont d'ailleurs beaucoup moins souvent remises en cause par un appel des familles que les procédures d'affectation en SEGPA de collèges. La situation est rendue encore plus complexe par l'ouverture de plus en plus affirmée de l'offre de formation des EREA à des formations qualifiantes, notamment à des préparations à des CAP. Les CCSD, en effet, se voient de moins en moins reconnaître de compétences pour orienter des élèves dans des formations professionnelles.

En conséquence de ces évolutions, deux questions sont actuellement posées dans un nombre significatif d'EREA :

- comment concilier l'orientation autoritaire par une commission extérieure et la liberté du choix d'une orientation professionnelle qui doit être assurée aux élèves d'EREA comme à tous les collégiens ?
- comment des établissements qui étaient jusqu'ici dans une logique « réceptive » vont-ils pouvoir, si leur recrutement passe désormais par les procédures ordinaires d'orientation comme dans n'importe quel LP, surmonter le risque d'une baisse de leurs effectifs au moins égale à celle qui touche des lycées professionnels ?

Les directeurs d'EREA contestent rarement aujourd'hui les décisions d'affectation des commissions. Le fait, en revanche, qu'une CCSD prédétermine dans sa décision le type de formation professionnelle est non seulement mal perçu, mais n'est pas toujours suivi d'effet (changement d'atelier). Cette seconde question, jusqu'ici insuffisamment traitée, de la fonction de la

CCSD en matière d'orientation professionnelle, est aujourd'hui à l'origine d'un certain nombre de rigidités dont les conséquences sont parfois de laisser une partie des capacités d'accueil des établissements inutilisée. Certes un effort d'information et de promotion peut être conduit plus systématiquement auprès d'élèves de troisième de SEGPA et de troisièmes d'insertion, mais ces élèves ont aussi vocation à aller dans les LP. On voit bien aujourd'hui que certains EREA, qui ont été volontaires pour se transformer en LEA et pour abandonner les classes de sixième, cinquième, voire de quatrième, tentent de garder des classes de troisième pour se constituer un vivier. La difficulté de cette formule est qu'elle pose le problème d'une orientation après la quatrième qui n'est en général pas traitée dans des conditions suffisantes de transparence – beaucoup de LP déficitaires ont exactement la même stratégie.

La typologie des élèves

Le discours tenu par la plupart des acteurs n'est pas une surprise. En EREA comme ailleurs, on se réfère volontiers à une situation antérieure où l'établissement recevait un public clairement identifié et perçu comme homogène, celui de la « grande difficulté scolaire », pour lui opposer une réalité contemporaine qui verrait s'adjoindre à ce public spécifique un public hétérogène au premier, décrit comme « public présentant des troubles de comportement ». Il semblerait toutefois que la réalité soit encore plus complexe que ce discours dichotomique, en raison à la fois de la diversité des situations des élèves et de la stratégie des établissements.

S'agissant des élèves, on rencontre ceux dont l'institution a, semble-t-il, repéré bien en amont les limites du potentiel intellectuel et qui ont suivi le cursus ordinairement prescrit en ce cas, ceux qui ont connu la « difficulté scolaire » et ont parfois été maltraités par l'école elle-même, ou ceux dont les problèmes, dits « de comportement », n'empêchent pas de ressentir et d'exprimer qu'ils seraient candidats à un cursus scolaire plus ambitieux. Une autre différenciation du public se fait jour si l'on interroge le rapport des élèves à leur projet professionnel. Si certains sont venus à l'EREA par goût pour un métier, si d'autres ont découvert dans l'établissement une filière à leur goût, si d'autres encore pensent même à une poursuite d'études dans la filière au-delà de l'EREA et du CAP, certains se retrouvent dans des filières professionnelles qu'ils n'ont pas choisies, sans avoir apparemment été aidés à faire le deuil de leurs rêves antérieurs.

La diversité caractérise donc les élèves, cependant une réalité plus unitaire se retrouve dans une large majorité d'établissements :

– ils connaissent à la fois de grandes difficultés scolaires et une situation sociale particulièrement défavorable, pour beaucoup à l'origine d'une fragilité personnelle qui entraîne ou non des problèmes de comportement ; les élèves ainsi définis sont d'abord ceux qui semblent justifier d'une structure de type « internat éducatif » ; une enquête réalisée auprès des directeurs

insiste particulièrement sur la conjonction des deux difficultés, scolaire et sociale, et non sur une déficience scolaire plus importante ;

– ils sont assez souvent décrits comme présentant des capacités intellectuelles légèrement supérieures aux élèves des SEGPA, capacités dont l'épanouissement paraît avoir été d'autant plus compromis que des difficultés sociales spécifiques, parfois associées à un parcours scolaire dévalorisant, ont donné à ces enfants et adolescents une désastreuse image d'eux-mêmes.

Face à ce schéma, deux évolutions se font jour. Elles pourraient changer la donne et méritent une position claire des responsables :

– l'intérêt à nouveau porté aux internats pour accueillir certains élèves difficiles qui pourrait conduire en EREA des élèves que ces établissements n'ont pas vocation à accueillir ;
– le risque, majeur, de recruter des lycéens préparant un diplôme professionnel, accueillis à la fin de la classe de quatrième ou de troisième au détriment du public traditionnel.

Un regard positif

Des échanges avec les représentants des élèves et de leurs parents, les rapporteurs concluent que beaucoup de ces établissements parviennent à proposer à leurs élèves des conditions de vie et d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer un « bonheur » de relever de cette structure et de porter un regard beaucoup plus positif sur eux-mêmes et leurs études. Il est intéressant de rapporter ce sentiment à celui souvent négatif qui s'exprime sur le collège, que certains ont connu, et sur les SEGPA en particulier. Élèves et parents apprécient dans l'EREA la petite dimension de la structure, la disponibilité des personnes, et l'absence de regard dévalorisant.

Les formations

Les deux types de formations : de la troisième au CAP et de la sixième au CAP

Un mouvement de transformation des EREA en LEA se dessine avec l'arrêt du recrutement en sixième, d'où deux catégories d'établissements :

– les EREA continuant à accueillir des élèves dès la classe de sixième ;
– les LEA recrutant à partir de la classe de troisième, voire de seconde.

Si cette dernière catégorie ne concerne que 12 % des établissements (10 sur 80) force est de constater que pratiquement tous les autres introduisent la notion de deux cycles de formations : un premier cycle d'enseignement adapté de type SEGPA et un second cycle de formation qualifiante préparant au CAP.

■ *Organisation pédagogique pour les EREA recrutant en 6^e*

En l'absence de textes spécifiques relatifs aux EREA, la très grande majorité de ces établissements appliquent, pour les classes de la sixième à la troisième, les instructions et les programmes de formation relatifs aux SEGPA. Ces programmes, à partir de la classe de quatrième, ont une orientation de caractère préprofessionnel.

Pour les enseignements technologique et professionnel, l'organisation mise en place est souvent la suivante :

- en sixième et cinquième, l'enseignement de la technologie est conforme aux programmes du collège ;
- en quatrième, les élèves passent de 4 à 6 semaines dans chacun des ateliers. À la suite du bilan des résultats de l'élève, de ses aptitudes, de ses choix et de ceux de ses parents, il lui est proposé un champ de métiers (une première approche de la formation professionnelle est engagée) ;
- en troisième, la formation technologique est, en réalité, résolument orientée vers le champ professionnel, voire le métier choisi. Les objectifs et contenus de formation sont issus des programmes et référentiels du CAP préparé. Par un suivi attentif du projet individuel des élèves, la plupart des établissements ont mis en place une politique de non-redoublement qui semble s'avérer efficace, il s'agit alors d'une préparation au CAP en trois ans après la classe de quatrième. Quelques établissements offrent, pour les élèves qui ont élaboré un projet professionnel, voire un projet de vie spécifique, la possibilité d'effectuer un stage d'observation en entreprise pendant deux, trois ou quatre semaines dans le métier choisi, s'il est différent de ceux proposés à l'ÉREA avec, comme objectif, la signature d'un contrat d'apprentissage ou la possibilité d'effectuer des stages dans un lycée professionnel, en vue d'une éventuelle admission en classe de seconde CAP dans un métier non préparé à l'ÉREA.

Pour les enseignements généraux, face aux difficultés récurrentes des élèves, des techniques et des démarches de remédiation diverses sont appliquées en veillant à ce qu'elles s'articulent avec une réflexion pédagogique d'ensemble et en prenant en compte la didactique des disciplines. Un accompagnement individuel est proposé par un professeur référent qui peut être un professeur d'enseignement professionnel. La dotation spécifique permet d'assurer l'ensemble des enseignements généraux de façon constante. Par exemple, l'enseignement des langues vivantes et de la technologie est assuré de façon moins aléatoire que dans les SEGPA. De même, on note une politique volontariste d'implantation de postes de certifiés de documentation.

La préparation au certificat de formation générale (CFG), souvent considéré comme non prioritaire, n'est pas l'objectif majeur de la classe de troisième où est assurée l'acquisition des compétences permettant une approche positive des référentiels des CAP.

■ *L'organisation pédagogique des établissements recrutant en 3^e*

Les structures pédagogiques des établissements ayant opté pour une organisation de type LEA se rapprochent de celles des lycées professionnels. Ils préparent à des CAP en deux ans, avec toutefois une formation technologique en classe de troisième résolument orientée vers le champ professionnel du métier choisi. Ils recrutent les élèves à partir de la classe de troisième mais ménagent cependant une possibilité d'accueil d'élèves en seconde (élèves issus d'une troisième SEGPA ou élèves en difficulté d'une classe de seconde de LP). Ils jouent alors effectivement un rôle classique de lycée, suite du collège, en l'occurrence suite des SEGPA. Il est souligné que cette évolution s'accompagne d'une baisse très sensible du nombre des élèves en internat, voire de leur disparition.

Le reproche majeur à l'encontre de cette évolution, formulé par tous les personnels rencontrés en LEA, est la disparition pour les enfants de douze ans de la possibilité d'obtenir une qualification tout en fréquentant un internat. Les parents tiennent beaucoup à cette opportunité, trouvant que dans cette petite structure les élèves vivent bien et qu'ils rattrapent leur retard grâce à l'internat. Ils apprécient que leurs enfants soient proches des professeurs et que l'encadrement et le suivi soient constants. Ils se considèrent informés et écoutés. Des assistantes sociales s'interrogent sur le changement de caractéristique des élèves qui étaient accueillis autrefois en sixième et cinquième et sur ceux qui arrivent en LEA en première année de CAP. L'action éducative est plus difficile auprès de jeunes de seize ans qui « décrochent » du système et qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. L'impact du travail éducatif sur des élèves pendant six ans n'a rien à voir avec celui que l'on obtient en deux ou trois ans.

Les caractéristiques des formations professionnelles

Les formations professionnelles sont majoritairement du type bâtiment (maçonnerie, menuiserie, métallerie). Elles sont destinées tout aussi majoritairement aux garçons. Les formations du type horticulture, entretien et hygiène des locaux se développent en même temps que la mixité. Pour les 72 EREA, les formations professionnelles proposées concernent exclusivement la préparation aux CAP. On recensait, à la rentrée 2000, 296 sections que l'on pouvait regrouper en cinq grands secteurs d'activités économiques : secteur du bâtiment, secteur de la mécanique, secteur de l'hôtellerie, secteur agricole, secteur tertiaire. Bien que l'éventail des formations proposées paraisse important, il ne répond pas, loin de là, aux attentes de chacun. Les assistantes sociales entendent fréquemment les confidences d'élèves qui se plaignent d'être affectés dans tel atelier, sans avoir pu choisir. Il conviendrait de rechercher le remplacement de l'offre de formation du type bâtiment (maçonnerie, menuiserie, métallerie) par des métiers plus attractifs et effectivement acceptés par les garçons comme par les jeunes filles. Citons le cas d'un EREA qui a changé sa carte scolaire en remplaçant des formations traditionnelles du bâtiment par des formations horticoles, travaux paysagistes

et floriculture. Le succès a été incontestable ; personne ne remet en cause ni la mixité ni ces nouvelles formations.

Organisation des formations

L'organisation des formations est identique à celle mise en place dans les SEGPA pour les classes de sixième et de cinquième et, pour les classes de seconde et première, identique à celle des sections de CAP des LP. Les formations en quatrième et troisième sont organisées de façon à assurer le passage le plus souple possible, sans rupture, d'un système à l'autre.

Pour organiser les formations professionnelles au sein de l'établissement, mais aussi en entreprise comme l'exige la préparation au CAP, un poste de chef de travaux est implanté dans chaque EREA. Il coordonne les enseignements professionnels, généralement impulse une pédagogie de projet et recherche des thèmes réels, supports concrets indispensables à ces formations. Leur fonction est pleinement justifiée, bien que les structures de ces établissements soient petites au regard de celles de la plupart des LP ; mais il faut tenir compte de la spécificité des élèves et des très nombreuses démarches à effectuer pour rechercher des lieux de stages et assurer un suivi permanent avec les entreprises d'accueil.

Les séances d'atelier sont organisées avec huit élèves par groupe. Les établissements voulant diversifier la palette de leurs formations n'accueillent qu'un groupe d'élèves par spécialité ; deux spécialités voisines se retrouvent donc dans une même classe, tous les enseignements professionnels pratiques et théoriques étant alors de ce fait dispensés en effectifs allégés. En outre, malgré la baisse des effectifs accueillis, les recteurs maintiennent les postes antérieurement attribués, ce qui permet une latitude très grande pour l'organisation de tous les enseignements ; des groupes de huit élèves sont la norme, non seulement en enseignement professionnel mais aussi en enseignement général.

Les positions académiques divergent fortement sur la place et le rôle que doivent tenir les EREA. Pour certains recteurs, la question de la transformation des EREA en LEA n'est pas posée. Les établissements recrutent en sixième ; les élèves y sont affectés plutôt qu'en SEGPA pour bénéficier de l'internat. Ces élèves en grande difficulté scolaire sont bien souvent aussi des élèves en difficulté sociale, et le recrutement des élèves tend à dériver dans un domaine qui n'était pas celui de l'éducation nationale : « On assume les cas sociaux pour la protection judiciaire de la jeunesse, » déclare un responsable académique. On affecte dans un internat parce qu'on ne sait pas régler les problèmes sociaux localement. Pour d'autres recteurs, la transformation des EREA en LEA, gérés comme tous les LP de l'académie, est un fait établi ; les établissements accueillent les élèves issus de SEGPA sans avis des commissions spécialisées. Ainsi le choix des élèves ou de leur famille est ouvert à l'ensemble des formations académiques proposées en LP ou dans les CFA. Cette ouverture sur tout le dispositif de formation de l'éducation nationale

est une tentative à encourager mais il ne faudrait pas pour autant faire perdre aux EREA leur identité propre : accueillir les élèves les plus handicapés. Diluer les EREA dans l'ensemble des LP, qui accueillent aussi une population de plus en plus difficile, ne reviendrait-il pas à créer « les LP du CAP » ?

En conclusion, l'objectif premier de l'EREA est la préparation au CAP grâce à une pédagogie adaptée aux profils intellectuels et psychologiques des élèves et grâce à des moyens conséquents en personnel et en équipement.

On commence à constater chez certains élèves un comportement qui marque un rejet systématique de toute règle de vie, une absence de projet scolaire et de formation professionnelle, ainsi qu'une indifférence totale à la règle et à la loi. Concrètement cela se traduit par :

- un refus d'assister aux cours d'enseignement général ou d'enseignement professionnel ;
- une recherche, exprimée quelquefois clairement, de l'exclusion temporaire, voire définitive de l'établissement ;
- la mise en place d'une stratégie de refus de la règle et de la loi, caractérisée par des violences verbales et physiques.

Devant l'augmentation du nombre d'élèves affichant essentiellement, voire uniquement, un comportement de refus, alors que l'EREA est souvent « leur dernière chance » avant une prise en charge « pressentie » par les services de la justice, les équipes éducatives souhaitent la présence à temps plein d'une personne ressource spécialisée dans l'écoute et l'accueil de ces adolescents en rupture. Cette fonction nouvelle pourrait être assurée par une personne volontaire sensibilisée à cette mission. L'écoute devrait être bienveillante, chaleureuse, empathique mais complétée par la mise en place de « contrats éducatifs ».

Les résultats aux examens et l'insertion professionnelle

Les EREA peuvent afficher l'ensemble des résultats aux divers examens présentés par leurs élèves, et les corps d'inspection, ceux, plus globaux, de leur académie ; il n'en va pas de même pour l'insertion professionnelle.

■ Les examens

Les résultats aux examens sont contrastés d'un établissement à l'autre. Ils se situent, dans l'ensemble des établissements visités, autour de 50 % de réussite en moyenne sur l'ensemble des CAP. Si les taux de réussite aux CAP sont bons c'est que la formation s'apparente à une formation en quatre ans. Il faut noter aussi que l'introduction du contrôle en cours de formation (CCF), d'une part, et la prise en compte des stages en entreprise, d'autre part, ont permis de mieux appréhender les compétences acquises par les élèves. Quelques établissements affichent des résultats voisins de 100 % de réussite, mais il s'agit d'élèves de CAP qui ne relèvent pas de l'affectation

CCSD, et qui sont à l'EREA pour bénéficier d'une formation professionnelle qui n'existe pas ailleurs, dans les LP du bassin ou de l'académie.

■ *Le devenir des élèves d'EREA et leur insertion*

La mission n'a pas trouvé d'enquête académique systématique ni d'enquête nationale sur le devenir des élèves à leur sortie d'EREA ni sur leur insertion professionnelle. Les établissements ne disposent pas non plus d'outils spécifiques dans ce domaine. Le suivi de leurs anciens élèves repose sur le service de suite assuré par les assistantes sociales des établissements et par les directeurs qui y attachent, en général, une assez grande importance. Il est dans ces conditions assez difficile de porter une appréciation sur les EREA à travers le devenir de leurs élèves et leur insertion professionnelle, et il faut se contenter d'indications fragmentaires.

Au plan national, la DESCO mène depuis quatre ans une enquête sur le devenir des élèves des enseignements généraux adaptés, SEGPA et EREA. Mais cette enquête ne renseigne que très imparfaitement sur les élèves d'EREA puisqu'elle prend en compte les seuls élèves sortis de troisième. On observe que, sur environ 1 700 élèves sortis de troisième d'EREA, un sur trois quitte l'établissement, deux sur trois y poursuivent leur scolarité. Parmi ceux qui quittent l'EREA, la moitié environ poursuit une formation professionnelle en LP (20 %) et en CFA (35 %), un quart environ se répartit entre différentes situations d'accueil (maisons familiales rurales, dispositif MGI, secteur médico-éducatif, établissements ou dispositifs relevant du ministère de la justice), voire trouvent un emploi (entre 1 et 2 % des sortants de troisième). Il n'y a pas de renseignements précis pour les autres. Parmi ceux qui continuent leur scolarité en EREA, la quasi-totalité des élèves poursuivent en formation qualifiante, les redoublements sont infimes (à peine 1 %). En revanche l'enquête note que 6 % des élèves sont « maintenus » en EREA (sans que la signification exacte du terme soit précisée).

Les résultats de ces enquêtes appellent deux observations :

- il y a de fortes disparités entre établissements, entre départements et académies, ce qui montre que, dans ce domaine également, il n'y a pas d'uniformité des EREA mais de multiples situations ;
- si un tiers des élèves quitte l'EREA en fin de troisième, il n'y a que la moitié d'entre eux qui poursuivent une formation professionnelle, les autres relèvent de situations très diverses, ce qui confirme là encore l'hétérogénéité du public accueilli.

Il est évidemment regrettable de ne pas disposer d'informations statistiques fiables sur le devenir des élèves sortant des classes de troisième d'EREA. Il appartiendrait aux académies comme à l'administration centrale de renforcer considérablement pour les EREA, comme d'ailleurs pour les autres EPLE, le suivi des élèves.

Les EREA entre l'internat et la vie scolaire

Avant les évolutions de certains EREA vers une fonction du type LP, la différence vis-à-vis du tissu, naguère des SES (sections d'éducation spécialisée) et aujourd'hui des SEGPA, se marquait par le fait que l'EREA avait des élèves en propre, dans des locaux identifiés et en général relativement indépendants du maillage scolaire de proximité, et devait donc, autour de sa mission d'enseignement, organiser la « vie » des élèves. Cela recouvre naturellement les fonctions classiques de surveillance, d'organisation des permanences, d'organisation des mouvements d'élèves, de la demi-pension, de contrôle des absences, d'organisation de la représentation des élèves ou de la mise en œuvre de procédures disciplinaires.

On perçoit toutefois que, si l'intitulé de ces fonctions est classique, leur réalité face au public spécifique de ces établissements ne l'est pas. On s'attend, d'une façon ou d'une autre, dans des établissements où le ratio adultes/élèves est plus favorable qu'à l'ordinaire, à ce que le regard des personnels sur les élèves soit encore plus attentif, et déclenche plus souvent une action individualisée ou collective en réponse à telle ou telle observation, action qui participe de ce que, pour faire vite, on nommera « éducation ».

L'internat au cœur ou à la marge ?

■ *Les données chiffrées sur les EREA*

L'internat est une spécificité des EREA : 53 % des 11 000 élèves scolarisés sont internes (44 % de demi-pensionnaires et 3 % d'externes). À titre de comparaison, la part des internes dans la répartition des élèves dans le second degré en France métropolitaine est passée de 11 % en 1970 à 4,1 % en 2001. Ils accueillent en moyenne 79 élèves (de 15 internes à 160 internes pour le plus important). Cinq EREA seulement n'offrent pas d'internat, ce qui est une spécificité parisienne. Les internats des EREA sont mixtes à l'exception des quinze EREA qui n'ont pas franchi le pas de la mixité (un seul établissement a un internat réservé aux filles).

■ *Les textes*

La circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995 précise « que les EREA-LEA ont pour mission d'assurer un enseignement général, technologique ou professionnel adapté selon le type de handicap en proposant, si nécessaire, l'internat éducatif. » Elle ajoute que « l'établissement doit développer son secteur éducatif dont l'internat constitue un aspect important. » Les missions et les tâches que la circulaire confie à ce secteur sont :

- le développement des activités socio-éducatives ;
- l'éducation à la citoyenneté ;
- l'éducation aux loisirs et le développement des activités sportives ;
- l'accompagnement des processus d'insertion sociale et professionnelle ;
- la gestion du projet individuel de formation des adolescents ;

- la participation à la formation générale des élèves par le développement d'activités culturelles et artistiques ;
- la résolution des difficultés d'apprentissage par la pratique des études dirigées et du soutien scolaire ;
- le développement des relations avec l'environnement de l'institution.

On peut regretter qu'à l'occasion de la diffusion de cette circulaire, il n'ait pas été jugé utile de revoir et d'ajuster à toutes ces missions et tâches la circulaire n° 74-148 du 19-4-1974 qui fixe les obligations de service des éducateurs en internat, dont l'imprécision donne lieu à des pratiques très différentes selon les EREA, voire à certaines dérives. Par exemple, la mission d'inspection a pu constater des emplois du temps d'éducateurs de l'internat répartis sur deux jours et demi, et on ne peut qu'approuver la décision mise en œuvre dans un EREA, où suite à un rappel à l'ordre de l'IA-DSDEN, l'emploi du temps a été établi sur un minimum de quatre jours et fondé sur un horaire théorique de 34 heures pour une présence effective moyenne de 23 heures, compte tenu des heures pondérées. Que chaque éducateur assure au moins une nuit, une veillée, trois ateliers, une étude, un soutien scolaire et deux surveillances de repas semble un minimum. Ou dans un autre EREA, au motif que l'établissement n'accueillait que des garçons violents, les éducateurs en internat avaient obtenu que leur emploi du temps soit bloqué sur deux jours. Le chef d'établissement a mis fin, à juste titre, à cette pratique, même si la conséquence fut un nombre élevé de demandes de mutation.

■ *L'existence d'un public spécifique*

Dans les rares réflexions conduites sur les EREA, l'accord se fait unanimement pour reconnaître qu'il existe un public spécifique pour qui l'internat éducatif offre une nouvelle chance. Si la politique de relance de l'internat scolaire a déjà mis en avant les avantages que celui-ci représente pour des élèves scolarisés dans des structures ordinaires, on imagine aisément l'avantage de l'internat éducatif pour ceux qui sont déjà en difficulté. Cette position est partagée par ce directeur des services d'éducation d'un conseil régional qui développe l'argumentation suivante : « La population scolaire accueillie dans les EREA a, de fait, changé depuis une quinzaine d'années (des "déficients intellectuels", on est passé aux élèves "difficiles"), mais sans chercher à faire entrer les EREA dans un catalogue, sans chercher à les caractériser ; dans ces conditions, pourquoi ne pas tirer acte de cette situation et considérer que ces établissements ont vocation à accueillir des élèves pour lesquels on n'a pas trouvé de solution ailleurs. Dans cette perspective, l'internat est un élément déterminant. »

■ *L'internat au sein de l'établissement*

L'internat a ses personnels, ses horaires, mais on voit rarement en quoi il s'insère dans le projet global de l'établissement. Dans la majorité des EREA, les éducateurs, qui souhaitent très fortement que leurs expériences soient valorisées, n'ont cependant guère de projets communs avec les autres ensei-

gnants de l'établissement, d'où souvent leur sentiment d'être à part. D'une manière générale, les rapporteurs constatent une coexistence pacifique de « corporations » qui coopèrent assez peu et s'interrogent chacune sur le sens de leur activité. Si la situation de chaque élève est le plus souvent examinée dans des réunions dites « de synthèse », la collaboration entre les enseignants n'y est pourtant pas acquise entre les enseignants chargés de l'enseignement général et les professeurs d'atelier, pas davantage avec les éducateurs en internat. On ne peut que regretter que ces mondes s'ignorent, car il est certain que leur rencontre devrait non seulement donner lieu à un « bouillonnement » pédagogique profitable aux élèves des EREA mais aussi servir de laboratoire pédagogique pour résoudre les difficultés rencontrées dans les autres EPLE. Ceci serait une bonne utilisation des moyens importants alloués aux EREA.

La circulaire 95-127 précise qu'une des missions du secteur éducatif est de « gérer le projet individuel de formation des adolescents dont l'éducateur référent sera le garant ». D'un EREA à l'autre, des interprétations divergentes ont été faites quant à l'identité de cet éducateur référent. L'absence d'une instruction claire laisse une profonde liberté dans les pratiques. L'absence de mise en place du tutorat est parfaitement injustifiable mais des modes d'organisation sont plus critiquables que d'autres comme, par exemple, ceux qui font que chaque classe se voit attribuer un éducateur référent qui est chargé de suivre les élèves tout au long de l'année. On peut regretter cette organisation par classe dans la mesure où elle n'est pas propice à créer un type de relations différent de celui de la journée pédagogique.

L'organisation, adoptée dans certains EREA, du référent par groupe d'élèves, mixte, de classes différentes et d'âges différents, semble plus adaptée car elle crée des liens transversaux plus nombreux entre les équipes et oblige le tuteur à un suivi personnalisé. Ce suivi individualisé des élèves est très important car il enregistre le travail accompli et les difficultés rencontrées ; il permet à l'équipe éducative de mieux connaître et comprendre l'élève, de valoriser ses progrès, de repérer les efforts à accomplir dans l'optique de la construction de son projet personnel d'orientation, de formation et d'insertion.

L'internat est-il « éducatif » ?

■ *Qu'est-ce qu'un internat éducatif ?*

À défaut d'une définition réglementaire de l'internat éducatif, force est de constater que la mission d'inspection n'a pas trouvé sur le terrain de véritable réponse à la question. L'examen des différents projets d'établissement n'a pas permis non plus de dégager une définition. L'internat éducatif semble devoir être avant tout un bon équilibre entre « le temps libre » et « le temps obligatoire ou contraint ».

Si l'on devait tenter de donner une définition de l'internat éducatif, on pourrait dire que c'est un cadre et un lieu de vie, organisé, stable, structuré et,

en outre, un moment où émergent d'autres relations entre les adultes et les adolescents que celles qui existent pendant les activités pédagogiques, tout en s'inscrivant dans une continuité éducative. L'internat éducatif est le moment où :

- l'éducation aux loisirs se fait par le développement des activités culturelles, artistiques et sportives pendant les ateliers et les veillées ;
- l'aide au travail et à la scolarité se fait dans le respect des obligations mais surtout dans une perspective d'autonomie par des études dirigées et du soutien ;
- les conseils de dortoir et les conseils de délégués, qui permettent de traiter les demandes et les attentes des élèves, sont sources de propositions et apportent des réponses dans un objectif d'éducation à la citoyenneté ;
- le projet individuel est élaboré avec le tuteur ou le référent en association avec les familles ou les éducateurs spécialisés qui suivent le jeune en s'appuyant sur les dossiers de suivi, les bulletins des conseils de classe et les réunions de synthèse ;
- le processus d'insertion sociale est conduit de façon à ne pas se substituer à l'autorité parentale.

S'il est évident que l'internat éducatif doit revêtir une forme différente pour des enfants de douze à seize ans et pour des jeunes qui ne relèvent plus de la scolarité obligatoire ou qui sont majeurs, il n'en demeure pas moins, pour certains élèves, une nécessité. Pour les plus grands, des formules telles que « l'appartement en autonomie » ou « l'internat en ville » (avec des passerelles entre les structures) sont à l'étude ou en voie d'être expérimentées. On peut noter que le secteur éducatif n'a pas toujours tiré les conclusions de l'évolution des EREA vers une formation qualifiante. Or, le rôle des éducateurs en internat a changé et il doit prendre davantage en charge les préoccupations scolaires et extra-scolaires des jeunes. Il faut également veiller à la taille de l'internat qui ne doit pas être trop petite. S'il est certain que les petits effectifs permettent une grande souplesse et donnent la possibilité d'apporter des réponses appropriées, il y a un seuil en dessous duquel il perd tout dynamisme, même si les professeurs, les élèves comme les parents sont très attachés à cette caractéristique de « petite structure » des EREA. L'internat de semaine, les temps de vacances et les périodes de stage posent le problème de la continuité de l'internat éducatif. Il y a là différentes réponses à apporter compte tenu de la diversité des EREA.

■ *Les activités extra-scolaires et du mercredi après-midi*

L'internat éducatif ne se limite pas aux seules activités organisées après les cours. L'isolement dans lequel se confinent les EREA fait que, très souvent, il n'y a pas assez d'activités intéressantes, pas assez de liens avec les centres culturels, les associations sportives. Les liens avec les activités de l'UNSS (Union nationale du sport scolaire) ne semblent pas toujours évidents. Ceci est d'autant plus regrettable que la majorité des activités du soir ont un côté sportif. Les EREA s'appuient peu sur les différents partenaires locaux et

font preuve d'une grande frilosité pour leur intégration dans la vie municipale, peut-être en raison de la représentation de ces établissements, parfois montrés du doigt. L'institution a un effort à faire pour lutter contre la persistance d'une image dévalorisante.

Les foyers socio-éducatifs (FSE) des EREA ont sérieusement besoin d'être redynamisés. En effet, ils sont le plus souvent des supports financiers à des activités (notamment les voyages) plutôt que de véritables organisateurs d'activités. Il est vrai que la place du FSE dans les EREA mérite une clarification par rapport à l'internat éducatif, chacun proposant des activités péri- ou socio-éducatives dans des champs à tout le moins similaires.

■ *La mixité*

La mixité n'est pas apparue comme étant un problème pour l'internat ; elle se révèle plutôt positive dans ses effets. Si la mixité n'est pas encore généralisée, dans les établissements où elle n'existe pas, elle est fortement réclamée par les élèves. Cette évolution nécessite une modification matérielle des locaux de l'internat et une nécessaire réflexion sur ses conséquences, ce qui n'a pas toujours été fait, comme il l'a été constaté. Dans plusieurs académies, l'absence d'internat pour les filles pose problème.

■ *Six ans d'internat*

La question se pose de l'équilibre entre la prise en charge éducative en internat et l'apprentissage de l'autonomie, voire de l'insertion sociale. Est-il nécessaire que des élèves effectuent la totalité de leur parcours en internat éducatif ? Une rupture semble s'imposer à la fin de la troisième et la question de la poursuite d'études uniquement en internat doit être posée.

■ *Le suivi des élèves en internat*

La circulaire 95-127 rappelle que « pour garantir une meilleure prise en charge éducative, pédagogique et psychopédagogique de chaque jeune, l'EREA a recours dans et hors de l'établissement à des aides spécifiques du secteur social, médical et psychologique selon les possibilités de son environnement. » À cet égard, des familles ont exprimé leur regret qu'il ne soit pas possible, à l'internat de certains EREA, de faire bénéficier les élèves de soins dont ils ont besoin, comme ceux d'un psychologue ou d'un orthophoniste, par exemple. Comment admettre que la présence des élèves en internat soit la plupart du temps incompatible avec différents suivis paramédicaux prescrits aux élèves ?

La vie scolaire en EREA

Plus de 47 % des élèves ne sont pas internes, et cela commence à poser le problème de la vie scolaire. Dans la majorité des établissements, on constate que l'activité des éducateurs est presque exclusivement tournée vers les élèves de l'internat, à l'exception de leur surveillance de la demi-pension, limitant par là leur fonction éducatrice à moins de la moitié des élèves des

établissements. Quand l'internat éducatif est assez effacé, peu structurant et donne l'impression de fonctionner sur lui-même, on assiste à la création progressive d'une fonction « vie scolaire » qui s'inspire peu du modèle de l'internat de l'EREA mais qui reprend celui d'un EPLE ordinaire.

■ *L'émergence d'une vie scolaire*

La fonction vie scolaire n'existant pas par elle-même dans les EREA, certains l'organisent en faisant appel aux moyens disponibles de l'établissement même si, parfois, ces moyens sont ainsi détournés de leur vocation d'origine :

- un éducateur intervient dans des fonctions qui sont proches de celles d'un CPE (circulation des élèves, suivi de la scolarité, contrôle des absences ou gestion des élèves lors de l'absence d'un professeur, rapports avec les délégués, développement de la « vie lycéenne ») ;
- les aides-éducateurs sont utilisés dans des fonctions qui ne sont pas éloignées de celles de surveillants d'externat ; l'absence d'un enseignant impliquant une prise en charge immédiate des élèves et les EREA ne bénéficiant que rarement de personnels de remplacement, toute absence de professeur pose de grands problèmes.

S'agissant de la vie lycéenne et de l'écoute qu'un établissement doit normalement accorder à ses élèves, les EREA ont encore du chemin à faire : des élèves parlent volontiers d'éléments de confort qui leur sont refusés (différenciation de toilettes filles-garçons, par exemple), mais aussi du caractère dérisoire de certains foyers qui sont vides, ne disposant d'aucun équipement de jeu et fermés l'essentiel du temps. Les problèmes de violence ou de pratiques déviantes ne semblent se poser que dans certains EREA dont le recrutement est largement en cause. Dans les autres, la tenue et la politesse des élèves que nombre de collèges et de lycées pourraient jalouser, le respect des règles de vie en communauté doivent être signalés. Il s'agit là d'une réussite pour les EREA.

■ *Éducateurs en internat ou CPE et MI-SE*

Dans plusieurs EREA, la répartition des emplois a été modifiée en confiant à un enseignant la charge du service de la vie scolaire, avec des fonctions proches de celles d'un conseiller principal d'éducation (CPE) et avec la responsabilité du service des aides-éducateurs. Cette nouvelle définition du service d'un enseignant du premier degré s'inscrit généralement dans le cadre de l'évolution générale de l'établissement. Elle a été opérée la plupart du temps en dehors de tout contact avec l'inspection académique et le rectorat. Dans de nombreux EREA, l'équipe est animée par un éducateur principal qui joue le rôle d'adjoint au directeur et de CPE. Il assure la liaison entre le service d'internat et l'administration et a en charge la vie scolaire.

La dimension culturelle de l'internat éducatif

La fonction éducative des EREA, et plus particulièrement de l'internat, paraît avoir été construite dans l'histoire sur le mode de l'autarcie : on était interne pendant plusieurs années, dans un lieu souvent assez isolé, pris en charge hors du temps scolaire par des éducateurs en internat proposant des activités qui occupaient le temps, parfois agréablement, mais dont la signification sociale importait peu. Si des structures aussi onéreuses pour les collectivités que les EREA méritent d'être défendues, c'est bien entendu dans le seul cas où elles apportent à des élèves des possibilités d'apprendre et de se socialiser que d'autres structures ne seraient pas en position de leur apporter. Il en est en particulier ainsi de l'internat éducatif.

Dans les EREA visités, il est souvent apparu que l'internat éducatif était organisé d'une façon qui négligeait de nombreuses occasions d'ouverture cognitive, culturelle ou sociale que les élèves de collège ou de lycée peuvent trouver dans des ressources extérieures. Au lieu d'apporter un surcroît d'occasions dûment négociées d'ouverture au monde par des élèves qui, dans leurs familles, sont souvent privés de toute diversité de l'offre, l'internat éducatif donne souvent l'impression d'une ambition limitée :

- les sorties sont trop rares et ne paraissent pas toujours répondre à un projet de formation ; elles sont rarement l'occasion de rencontres avec des personnes extérieures à l'établissement, sauf dans les domaines du sport et des périodes de formation en entreprise ;
- l'EREA, de la même façon, invite rarement des intervenants extérieurs, en dehors de sujets liés à des thèmes se rapportant, par exemple, à la santé ou aux conduites déviantes ;
- on peut regretter que l'ambition et l'offre culturelle de la plupart des établissements visités soient si pauvres ; les artistes ou leurs œuvres ne semblent pas entrer dans les établissements, et la pratique musicale n'est en général pas proposée à ces adolescents ;
- le contact avec les technologies de l'information et de la communication fait de toute évidence partie de l'environnement auquel l'école doit familiariser les élèves qui lui sont confiés (c'est, en plus, une extraordinaire occasion de trouver facilement d'innombrables ressources culturelles et a il a été rarement vu des dispositions qui permettent aux élèves d'en bénéficier, non pas pour tirer parti de quelque logiciel de soutien en mathématiques, mais pour évoluer en liberté sur internet, avec les seules précautions que doit prendre pour cela tout établissement scolaire) ;
- les CDI des établissements visités étaient en général pauvres quant aux ressources présentes (peu de livres, pas de vidéo accessible aux élèves, ni de disques musicaux), mais surtout les rares ressources étaient inaccessibles à l'internat. Ce point est d'autant plus regrettable que, dans certaines académies, un effort a été consenti ces dernières années pour créer un poste de documentaliste.

Les moyens

Aucun des EREA visités ne se plaint de moyens quantitatifs insuffisants. Le rapport adultes/élèves est en moyenne de 1 à 3 quand il n'est pas de 2 pour 5. Des plaintes concernant les remplacements des personnels sont évoquées, mais il est rare de trouver une institution au sein du ministère de l'éducation nationale qui bénéficie d'autant de moyens sans que les différents niveaux de l'administration ne se soient réellement interrogés sur leur utilisation.

Les personnels

L'évolution du positionnement des EREA, à plus forte raison quand ils ont amorcé une transformation en LEA, pose de façon de plus en plus aiguë la question des personnels. Les écoles autonomes de perfectionnement et les ENP étaient des établissements publics d'enseignement du premier degré dans lesquels intervenaient des personnels du second degré pour ce qui concernait la formation professionnelle. Les EREA présentent actuellement une image inversée. Il s'agit d'établissements du second degré à vocation professionnelle, dans lesquels interviennent des personnels du premier degré pour ce qui concerne une part des enseignements généraux et l'éducation en internat.

■ *L'équipe de direction*

L'équipe de direction est, très généralement, composée de quatre personnes. Elle est à la recherche du mode d'organisation des lycées et collèges. Le directeur est assisté d'un gestionnaire et d'un chef de travaux. Le quatrième poste commence à se définir comme un poste d'adjoint au chef d'établissement. Traditionnellement, un éducateur en internat assure les fonctions d'éducateur principal. Ces fonctions tendent actuellement à s'élargir à d'autres fonctions, comme celles de responsable de la vie scolaire, et plus largement, à des fonctions d'adjoint au directeur. Dans nombre d'établissements « la vie scolaire » se met en place, incluant les ressources de l'éducation en internat, les aides-éducateurs et les surveillants d'externat. Cette évolution peut conduire des établissements, parfois, à bénéficier de la création d'un poste de conseiller principal d'éducation.

Les directeurs d'EREA sont titulaires du diplôme de directeur d'établissement spécialisé qu'ils préparent pendant un an au centre national de Suresnes, avant leur prise de fonction. Il est constaté que le nombre de candidats à la direction d'un EREA ne cesse de décroître : actuellement, un directeur d'EREA sur deux appartient au corps des personnels de direction. Il serait sans doute judicieux de considérer que le directeur d'EREA appartient au corps des personnels de direction et de lui assurer, en cours d'emploi, une formation adaptée à distance, fondée sur les acquis de son expérience professionnelle, lui permettant de devenir titulaire du diplôme de directeur d'établissement spécialisé.

■ *Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé (ATOSS)*

Ces personnels sont affectés et gérés dans un cadre ordinaire de gestion. Au-delà de leurs responsabilités professionnelles, ils jouent, auprès des jeunes en grande difficulté accueillis dans les EREA, un rôle éducatif.

Au moins un poste à temps plein d'infirmière est implanté dans chaque établissement. L'infirmière prend toutes initiatives adaptées à la situation de l'élève, l'accueil, l'écoute, les soins et l'urgence. Elle assure les actes infirmiers de dépistage et les contrôles qui sont de sa compétence. Elle participe aux bilans de santé des élèves. Elle informe et responsabilise les élèves, les prévient des comportements à risques. Elle organise les urgences et les soins. En cas d'accident, elle assure les liaisons nécessitées par l'état de santé de l'élève. Elle intervient en urgence auprès d'enfants ou d'adolescents en danger, victimes éventuelles de maltraitance, en partenariat avec l'assistante sociale.

L'assistante sociale intervient souvent à mi-temps dans un EREA. Elle assure le suivi individuel souvent complexe de chaque élève et de sa famille, en fonction du projet d'insertion dans la vie professionnelle et du suivi d'études. Ses missions consistent à participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficulté, à aider l'élève à construire son projet personnel, à participer à la prévention et à la protection des mineurs, à participer à des projets collectifs de prévention. Pour ce faire, elle est en relation avec les familles ainsi qu'avec le service social départemental, le service des aides éducatives en milieu ouvert, l'aide sociale à l'enfance, la protection judiciaire de la jeunesse.

Un médecin scolaire intervient en part de temps dans l'EREA, comme intervient en part de temps un conseiller d'orientation psychologue, essentiellement au bénéfice des élèves de troisième.

■ *Les professeurs*

Si le principe d'inscrire toutes les actions tournées vers les élèves dans le projet de l'établissement et de travailler en équipe au sein de l'établissement vaut pour les EREA comme pour tous les EPLE, force est de constater que les mêmes dysfonctionnements s'y retrouvent et que la dichotomie enseignement général/enseignement professionnel existe tout autant que dans les LP. La situation se complique en EREA avec l'existence de ce troisième monde qu'est l'internat éducatif. Les différences de statut, de culture ne font qu'accentuer les phénomènes de cloisonnement. Dans la plupart des EREA, les professeurs des écoles organisent leurs enseignements comme le font les professeurs de lycée et de collège. Ils se sont bien souvent spécialisés dans une ou deux disciplines, à l'image des professeurs de LP. Comme peu de ces enseignants sont titulaires du CAPSAIS, faut-il encore que les enseignements généraux de ces établissements ne soient dispensés que par des professeurs des écoles ? On constate que déjà certains EREA font appel, pour

l'enseignement général, à des PLP, que l'enseignement de la technologie est confié à des certifiés et l'éducation physique et sportive à des professeurs certifiés, voire agrégés.

La gestion des personnels du premier degré est assurée par l'inspection académique du département dans lequel l'EREA est implanté. Les postes des EREA sont peu demandés, ce qui conduit les inspections académiques à affecter sur ces emplois les professeurs des écoles sortant d'IUFM ou inscrits sur les listes complémentaires de réussite au concours de recrutement. Ils n'ont reçu aucune formation spécifique et bien souvent l'IUFM n'est pas en mesure de répondre à cette demande. Les professeurs des écoles sont inspectés par les inspecteurs du premier degré spécialisés comme le sont ceux des SEGPA.

Les enseignements professionnels sont confiés exclusivement à des PLP ou, en l'absence de titulaire, à des agents contractuels, ce que l'on constate hélas un peu partout. Pour ce qui concerne les personnels du second degré, les EREA sont considérés comme des établissements ordinaires de formation professionnelle. La gestion peut être qualifiée d'attentive et de bienveillante. L'inspection des PLP et l'animation pédagogique des formations professionnelles sont assurées par les IEN-ET. Ils considèrent ces professeurs comme les autres PLP de l'académie. Ils interviennent dans les EREA comme dans les autres établissements : inspection, participation des enseignants aux sujets d'examens et formation continue pédagogique et technologique avec tous les PLP de l'académie. Les EREA sont aussi centres d'examens pour l'organisation des CAP. Des PLP commencent à être nommés sur des postes d'enseignement général.

Les régions ont participé à la création d'un CDI dans les EREA comme dans tous les lycées. Quand il n'y a pas de professeur documentaliste titulaire pour animer ces centres et en assurer la gestion, les EREA confient cette mission à des maîtres auxiliaires ou à des aides-éducateurs.

Le travail en équipe, c'est-à-dire, concrètement, le travail en commun sur les référentiels de CAP, se fait sur la base du volontariat. En fait, le divorce n'est pas loin d'être prononcé entre les professeurs des écoles qui défendent leur conception de l'enseignement adapté, fondé sur une année de spécialisation, et les professeurs de lycée professionnel attachés à la réussite à l'examen de leurs élèves, tels qu'ils sont. L'absence de travail en commun des professeurs chargés de l'enseignement général et des professeurs chargés de la formation professionnelle trouve son pendant dans l'absence de travail en commun des inspecteurs chargés de l'inspection en EREA. La coordination de l'action des deux corps d'inspection est difficile à réaliser dans un établissement de ce type. Il semble que le rôle des différents inspecteurs de l'enseignement technique soit bien défini. En revanche, le rôle traditionnel de l'inspecteur du premier degré, chargé de la circonscription de l'adaptation et de l'intégration scolaires s'estompe (IEN-AIS). Il peine à trouver sa place dans un établissement désormais de type second degré.

■ *Les personnels de l'internat éducatif*

Les éducateurs en internat travaillent surtout hors du temps scolaire et assurent, par définition, le service de nuit. Ils encadrent normalement des activités socio-éducatives et jouent un rôle d'insertion dans la vie quotidienne. Ils assurent également des études dirigées ou du soutien scolaire.

Ce sont des instituteurs ou des professeurs des écoles, titulaires ou non du CAPSAIS option F. Assez nombreux sont les jeunes professeurs des écoles en première affectation qui sont nommés sur ces postes spécifiques sans l'avoir ni souhaité ni demandé. Il n'est pas rare non plus de voir des personnes inscrites sur la liste complémentaire des reçus au concours de recrutement des professeurs des écoles affectées sur ces postes. Le régime de ces emplois est celui de tous les emplois du premier degré implantés dans les départements. L'évolution du public accueilli dans les EREA conduit à se poser la question du statut des éducateurs en internat et de leur professionnalisation. Il n'est pas certain que la situation actuelle tendant à confier l'organisation de l'internat aux professeurs des écoles réponde aux exigences du moment.

Autrefois, le centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes (CNEFEI) proposait une formation « F prime », F pour la préparation à l'enseignement en SEGPA ou en EREA, « prime » pour l'internat. Les enseignants qui se destinaient à exercer dans le cadre d'un internat pour déficients visuels ou handicapés moteurs recevaient la formation correspondant au handicap considéré, plus une formation spécifique à l'exercice en internat. Cette option de la formation est tombée en désuétude : le centre de Suresnes a cessé de la mettre en œuvre, puis a cessé d'assurer la préparation classique au CAPSAIS option F qui est désormais assurée par les IUFM. La formation spécifique à l'exercice en internat spécialisée, elle, n'est plus assurée nulle part actuellement. C'est le symptôme d'une difficulté à penser aujourd'hui les compétences de l'éducateur, de toute évidence à redéfinir.

■ *La formation des personnels*

Le CNEFEI, centre expert dans la grande difficulté scolaire, les handicaps, les déficiences et les inadaptations, diffuse très largement son programme de formation auprès des recteurs, des inspecteurs d'académie, des IEN spécialisés ainsi qu'auprès des directeurs d'IUFM. L'offre peine à se trouver en phase avec l'organisation académique de la formation et les stages sont souvent annulés, faute de candidats. Il est regrettable que ce potentiel ne soit pas utilisé à sa juste valeur. La question est d'autant plus importante que la « secondarisation » des EREA aura des conséquences inéluctables sur la formation des personnels du second degré.

Des locaux inégalement adaptés

Une très grande disparité entre les établissements, pour ne pas dire une réelle inégalité est constatée. Chaque établissement mériterait un audit sur le sujet. Certains EREA profitent pleinement de l'investissement de leur conseil régional : locaux et ateliers rénovés, internats réaménagés, plateaux techniques et sportifs, équipements informatiques conséquents. D'autres, au contraire, auraient besoin de rénovations d'importance.

Quel avenir pour les EREA ?

Propositions pour les EREA accueillant des déficients visuels et handicapés moteurs

La spécificité de ces huit établissements conduit à les distinguer des autres EREA. Ils ont vocation à devenir des lycées de plein titre, comportant en leur sein, selon le cas, les niveaux d'enseignement de l'école primaire, du collège, du lycée et du lycée professionnel.

Leur évolution s'inscrit dans le cadre général du développement et des progrès de l'intégration scolaire. Leur savoir-faire et leur compétence technologique, qu'il s'agisse des technologies propres aux apprentissages scolaires ou des technologies liées aux soins médicaux et aux rééducations, les portent à assurer des relations fonctionnelles avec les classes d'intégration scolaire (CLIS) des écoles et avec les élèves intégrés individuellement dans les collèges et les lycées et peut-être même avec les étudiants déficients visuels ou handicapés moteurs. Cette animation dynamique d'un réseau serait de nature à conforter ces établissements, à leur donner des perspectives et à les conduire à jouer un rôle que ne peuvent remplir complètement les instituts médico-éducatifs (IME).

Ces établissements comportent en leur sein des structures médicales (centre de soins, centre de réadaptation) qui relèvent du secteur de la santé pour leur financement. Les conventions qui les lient aux EREA sont parfois anciennes et gagneraient à être révisées pour tenir compte des évolutions intervenues. Les établissements doivent bénéficier de l'aide des autorités hiérarchiques, académiques et nationales.

Pour ce qui concerne les personnels enseignants, les professeurs des écoles titulaires du certificat spécialisé déficience visuelle ou handicap moteur occupent leurs fonctions dans la section de l'école primaire, les professeurs de collège et de lycée occupent leurs fonctions dans la section du collège ou du lycée, comme les professeurs de lycée professionnel pour le niveau de l'enseignement professionnel. Ces postes gagneraient à être des postes à profil, identifiés comme tels. Un entretien préalable au mouvement

du personnel avec le chef d'établissement apporterait aux candidats les informations indispensables et les inscrirait, après affectation, dans un projet de formation approprié. Si l'on veut s'assurer de la présence de personnels motivés, on pourrait expérimenter la mise en place d'une période d'essai d'un an, que certains personnels ont d'ailleurs, eux-mêmes, évoquée. En effet, le travail avec des enfants parfois très handicapés est rude et l'on peut, sans démériter en aucune façon, se sentir incapable d'assumer cette tâche. Il vaut mieux, dans ce cas, en tirer rapidement les conséquences plutôt que d'en faire pâtir les élèves et d'en souffrir soi-même. La direction de ces lycées peut être confiée à des chefs d'établissement qui pourraient bénéficier d'un programme individualisé de formation conçu et mis en œuvre par le centre national de Suresnes (CNEFEI), au titre du handicap spécifique de l'établissement et des conditions particulières d'exercice de chaque directeur.

Enfin, l'expression du soutien efficace des autorités hiérarchiques pourrait trouver un domaine privilégié pour tout ce qui concerne le matériel pédagogique. La question des technologies de pointe appliquées à la production du matériel pédagogique adapté aux déficiences visuelles et aux handicaps moteurs devrait figurer au cahier des charges du centre national de documentation pédagogique et des centres régionaux concernés (CNDP et CRDP).

Chaque année, l'organisation de journées de regroupement de représentants des huit EREA permettrait de dynamiser le dispositif et de le promouvoir. Le centre national de Suresnes (CNEFEI) pourrait y jouer un rôle déterminant, sous l'autorité de la direction pédagogique compétente.

Propositions pour les EREA accueillant des élèves en difficulté scolaire et sociale

La population scolaire accueillie commande la nature et l'organisation pédagogique des EREA. Les élèves accueillis actuellement sont divers : déficience intellectuelle, difficultés scolaires graves, difficultés sociales et familiales, troubles du comportement et de la conduite.

Ce n'est plus aujourd'hui en tant que système organisé et cohérent d'accueil d'une population scolaire clairement identifiée que les EREA auraient une spécificité qui plaiderait par elle-même pour la nécessité de leur existence. Mis à part les EREA pour handicapés moteurs ou déficients visuels, on ne devrait d'ailleurs pas parler des EREA comme d'un type d'établissements ; les 72 EREA ont toujours, en effet, un certain nombre de points en commun comme leur statut d'établissement régional, la spécificité de disposer de personnels du premier degré pour une partie de l'enseignement général et l'éducation en internat et des formations préparant au CAP. Ces points communs sont aujourd'hui moins tangibles que tous les éléments qui distinguent ces établissements les uns des autres : âge des élèves, modalités d'admission aux différents niveaux, types de cursus de qualifica-

tion professionnelle, importance quantitative et fonction de l'internat, adhésion ou non à un modèle se rapprochant d'un lycée professionnel.

Un certain nombre d'entre eux connaissent des situations difficiles. Ils vivent une période délicate d'adaptation à des réalités nouvelles sans qu'une ligne directrice claire de leurs missions soit définie. Héritiers des établissements spécialisés du premier degré, ils sont désormais des établissements du second degré, plus précisément des établissements de formation professionnelle préparant au CAP. Les personnels du premier degré, dès lors, peinent à y trouver leur place.

Les EREA ont, cela étant, des atouts indéniables. Les moyens matériels et humains sont importants dans des établissements dont, de ce point de vue, ni l'État ni les Régions ne se sont désintéressés. Ils disposent d'un internat éducatif qui est une dimension essentielle du projet d'établissement. De nombreuses équipes pédagogiques ont fait la preuve de leur implication et de leurs motivations.

Devant ces constats contradictoires, il paraît illusoire de chercher à recréer un système cohérent, accueillant un public d'élèves soigneusement défini. Il pourrait être intéressant, au contraire, d'armer la contradiction et de proposer de prendre acte du caractère hétérogène des EREA pour en faire des établissements dont les académies pourraient définir la fonction à l'intérieur d'un cadre national large, pour accueillir des élèves difficiles dans des structures qui, loin d'être quelque peu « marginalisées » comme c'est souvent le cas aujourd'hui des EREA, devraient devenir des lieux d'expérimentation et de « bouillonnement pédagogique ».

La poursuite de la transformation de ces établissements en lycées professionnels adaptés (LEA) préparant, en deux années, au CAP, présente deux risques majeurs. Le premier est celui de la réduction massive des effectifs qui remettrait en cause l'existence même de ces établissements. Le second est celui de la disparition, à terme, du caractère adapté de la formation. L'évolution des EREA vers un nouveau type d'établissement doit être fondée, impérativement, sur leur double vocation. D'une part, ils sont en relation avec les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) des collèges, et, d'autre part, ils sont en relation avec les formations inscrites au schéma régional des formations professionnelles.

Ils répondent manifestement à des besoins, exprimés notamment par des familles, en particulier pour de jeunes élèves fragiles de l'âge du collège, vis-à-vis desquels ils remplissent une fonction dans des conditions qui méritent dans un grand nombre de cas un jugement positif. Le cadrage national pourrait se limiter à demander aux recteurs de maintenir des établissements accueillant des élèves dès la sixième jusqu'aux formations qualifiantes, avec les paliers d'orientation nécessaires. La transformation systématique des EREA en LEA, en ne conservant que le niveau de formation qualifiante n'est pas souhaitable.

Dans cette perspective, il serait judicieux de transformer les EREA en établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et d'en rappeler la double vocation, laissant aux recteurs le champ nécessaire pour définir le rôle des EREA de l'académie, dans le cadre d'une politique adaptée aux réalités locales. Cette politique pourrait ne pas se limiter au domaine traditionnel de l'enseignement adapté mais devrait, en tout état de cause, en intégrer la problématique. Le niveau départemental conserverait ses responsabilités en matière d'affectation des élèves, prononcée par une commission *ad hoc* présidée par l'inspecteur d'académie et composée de représentants de la commission de circonscription du second degré (CCSD) et des EREA concernés.

Six points méritent d'être étudiés avec une attention particulière :

- il serait judicieux de recruter les directeurs d'EREA parmi les personnels de direction et de leur assurer, en cours d'emploi, une formation individualisée, fondée sur les acquis de leur expérience professionnelle, leur permettant de devenir titulaires du diplôme de directeur d'établissement spécialisé ;
- il y aurait lieu de privilégier la mise en œuvre de la procédure des « postes à profil » pour les personnels non spécialisés ainsi que la mise en place d'une offre de formation spécifique pour ces personnels ;
- la mission et le statut d'enseignant des éducateurs en internat doivent être revus ; ils doivent recevoir la formation initiale et continue qui fait aujourd'hui défaut ;
- la « secondarisation » des établissements pose le problème du choix du statut des personnels assurant l'enseignement général, ainsi que le problème de la composition de l'équipe de direction qui gagnerait, sans doute, à être alignée sur celle des établissements du second degré ordinaires ;
- la diversification des formations professionnelles dans des champs attractifs et favorisant la mixité garçons-filles, devrait être encouragée ;
- la nécessité de l'ouverture culturelle de ces établissements doit faire partie intégrante des projets académiques relatifs aux EREA et des projets d'établissement.

Rôle et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage

Les domaines et les modalités d'intervention des corps d'inspection à compétence pédagogique ainsi que le dispositif de l'apprentissage ont connu, depuis 1990, des mutations profondes avec, notamment, la création par le décret du 18 juillet 1990 de statuts particuliers pour les inspecteurs pédagogiques régionaux et pour les inspecteurs de l'éducation nationale. Ces évolutions importantes ont conduit la tutelle des services académiques d'inspection de l'apprentissage à redéfinir, en 1995 et 1998, l'organisation et le fonctionnement de ces services, et les missions des corps d'inspection dans le domaine de l'apprentissage. Il a donc paru particulièrement opportun de procéder à une nouvelle observation du dispositif d'inspection de l'apprentissage confié à l'éducation nationale par le Code du travail, ainsi qu'à l'examen de la mise en œuvre des deux textes de 1995 et 1998.

L'apprentissage, une voie de formation à part entière

Le contexte institutionnel, juridique et pédagogique

Un contexte législatif et un cadre réglementaire en évolution constante

Depuis la loi du 16 juillet 1971 qui instituait l'apprentissage en tant que voie de formation technologique initiale, le Code du travail et les mesures législatives et réglementaires complémentaires en ont profondément modifié les domaines et les modalités d'intervention, afin d'en faire une voie de formation complète et à part entière, préparant les jeunes de 16 à 25 ans à un métier et à un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du

second degré ou de l'enseignement supérieur, ou à un titre homologué. Il s'agit notamment de :

- la loi du 23 juillet 1987 visant à revaloriser et développer l'apprentissage, et qui en fait une véritable filière de formation professionnelle ;
- la loi du 17 juillet 1992 qui intéresse plus particulièrement l'amélioration de la situation des apprentis, le renforcement de la responsabilité de l'entreprise et l'accroissement du rôle des partenaires sociaux ;
- la loi dite « quinquennale » du 20 décembre 1993 qui complète ce dispositif afin de permettre un développement de l'apprentissage, en accentuant la décentralisation de la formation, en prévoyant la suppression du contrôle administratif *a priori* en matière d'agrément des entreprises, et en autorisant les établissements d'enseignement technique publics ou privés à créer des formations par la voie de l'apprentissage.

Un contexte opérationnel spécifique : le domaine du partenariat et des compétences partagées

La formation par la voie de l'apprentissage induit le partage des responsabilités et des compétences.

L'apprentissage se fonde en premier lieu sur un partenariat contractualisé. Le contrat d'apprentissage, type particulier du contrat de travail, lie en effet trois acteurs (l'apprenti, le maître d'apprentissage et le centre de formation) et fait reposer la formation sur deux pôles : l'entreprise qui dispense la formation pratique et l'établissement de formation qui assure la formation générale et technologique.

Le développement de l'apprentissage se fonde, par ailleurs, sur l'engagement partenarial des organismes consulaires, des professions, organisations et branches professionnelles et des partenaires sociaux.

Mais l'apprentissage est, par nature, un domaine de compétences partagées. S'il entre explicitement dans le champ de compétences des conseils régionaux (développement, organisation, financement, etc.), il a aussi clairement à connaître de l'exercice des compétences de l'État (préfets de région et de département ; directions régionales et départementales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle ; services académiques de l'éducation nationale), exercice qui laisse apparaître, tout à la fois, le croisement interministériel et déconcentré des compétences et la primauté des niveaux régionaux et académiques, encore dominants.

Le financement de l'apprentissage traduit également cette multiplicité des interventions : la taxe d'apprentissage, l'apport des branches professionnelles, la contribution des organismes gestionnaires et la participation des Régions. Pour ce qui relève de l'apprentissage considéré dans son ensemble, on soulignera toutefois que l'État en demeure le financeur principal (à hauteur de 50 % si l'on inclut les aides et les exonérations de charges).

Des particularités tenant au contrôle de la formation en apprentissage confié au ministère de l'éducation nationale

L'apprentissage est une voie de formation professionnelle initiale ; c'est à ce titre que son contrôle a été confié à l'éducation nationale, au regard de ses compétences propres et dans le cadre de compétences partagées.

Si le contrôle de l'application de la législation du travail est exercé par les inspecteurs du travail, la mission de contrôle de la formation elle-même est assurée par des fonctionnaires des corps d'inspection à compétence pédagogique ou, dans le cas de l'enseignement supérieur, par des enseignants chercheurs¹. Cette mission doit être exercée dans le cadre spécifique des missions déléguées au service académique d'inspection de l'apprentissage (SAIA) placé dans chaque académie sous l'autorité du recteur. Le SAIA a pour missions principales l'inspection pédagogique, administrative et financière des CFA, ainsi que le contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises. En accord avec les organismes gestionnaires, le SAIA peut, en outre, apporter ses conseils aux CFA et son concours à la formation des personnels des centres, ainsi qu'à l'information et à la formation des maîtres d'apprentissage. Il apporte, enfin, son concours au conseil régional, aux comités régionaux et départementaux de l'emploi et de la formation professionnelle pour l'exercice de leurs compétences en matière d'apprentissage.

L'intervention du SAIA doit, par ailleurs, être menée en complémentarité entre les deux pôles de formation : l'inspection de l'apprentissage contrôle la formation dispensée aux apprentis, tant dans les CFA que sur les lieux de travail.

Les deux circulaires de 1995 et 1998, qui précisent les nouvelles modalités d'intervention de l'ensemble des corps d'inspection dans les centres de formation publics ou privés², ont fait l'objet d'une déclinaison opérationnelle mise à la disposition des inspecteurs, sous la forme d'un *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage*.

Une démarche pédagogique originale et exigeante fondée sur l'alternance

L'originalité de l'apprentissage tient notamment à sa démarche pédagogique, fondée sur l'alternance ; la pédagogie de l'alternance qui prend en compte les acquis successifs de l'apprenti, doit induire une interactivité

1. Les dispositions particulières aux départements du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle doivent être rappelées qui précisent que, si le contrôle de la formation donnée en CFA est de la compétence des inspecteurs à compétence pédagogique de l'éducation nationale, le contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises du secteur des métiers, du commerce et de l'industrie est assuré par des inspecteurs de l'apprentissage qui relèvent respectivement des chambres de métiers, de commerce et d'industrie.

2. L'appellation « CFA privé » utilisée ici correspond à la dénomination des établissements de formation qui ne sont pas gérés par un établissement public d'enseignement, par opposition à ceux gérés par un EPLE, appelés « CFA publics » (l'appellation « CFA sous tutelle de l'éducation nationale » utilisée dans d'autres documents ministériels, notamment statistiques, aurait pu être également utilisée).

continue des formations dispensées dans les deux pôles, dont les principes peuvent se résumer ainsi :

- la démarche pédagogique fondamentale est l'induction, fondée sur l'observation et la pratique individuelle en entreprise, reprises et enrichies par un travail en équipe en centre de formation ;
- l'activité en entreprise constitue pour l'apprenti la source première et principale d'informations, d'acquis professionnels et de développement personnel ;
- la formation dispensée en centre de formation est complémentaire dans les domaines professionnels ; elle apporte, de plus, la dimension de formation générale requise par le niveau de qualification visé ;
- les formateurs de l'apprenti, en entreprise et en centre de formation, doivent avoir une vision globale de la formation à dispenser et viser à la cohérence des activités de l'apprenti ; cette recherche de la cohérence et de l'enrichissement réciproque est organisée conjointement dans la durée selon une stratégie concertée des apports.

Une voie de formation à part entière mais diversement développée

Une croissance constante des effectifs depuis dix ans et un rééquilibrage au profit des niveaux supérieurs

Les effectifs d'apprentis connaissent une croissance régulière depuis 1992, contrastant avec une période de grande stabilité ou de régression durant les années 1980. C'est ainsi que l'on comptait 205 435 apprentis en 1992-1993, contre 222 838 en 1980-81. Depuis 1994, la croissance est régulière, même si elle tend aujourd'hui à se ralentir. En 2000, les effectifs des CFA atteignaient 331 624 apprentis. Dans le même temps, l'apprentissage, jusqu'alors réservé au niveau V (CAP), s'est diversifié à partir de 1989-1990 vers les niveaux IV et III (baccalauréat professionnel et BTS), puis depuis 1992-1993, les niveaux II et I.

Des configurations très variables selon les académies

Ces évolutions globalement identiques dissimulent des situations très différentes d'une académie à l'autre, en matière de structuration du dispositif d'apprentissage. Ces différences sont liées à l'histoire et à la géographie, qui induisent souvent les politiques conduites tant par les représentants de l'État que par les collectivités territoriales et les organismes partenaires. Ainsi, le nombre d'apprentis n'est-il pas corrélé à la population scolarisée dans une région ou une académie. Ces distorsions se traduisent également dans le poids de l'apprentissage de niveau V, et en partie de niveau IV (baccalauréat professionnel), par rapport aux effectifs scolarisés dans le second cycle professionnel. L'apprentissage, tous niveaux de formation confondus,

reste davantage orienté vers les domaines technico-professionnels de la production (68 % des apprentis en niveau V préparent leur diplôme dans ce domaine). Les formations de niveau IV relèvent également de ce secteur (56 %). Quant aux spécialités de niveau III, elles concernent plus fréquemment le domaine des services (vente, comptabilité, gestion).

Une grande hétérogénéité de publics aux parcours et aux attentes très différents

L'apprentissage actuel présente une diversité de publics de plus en plus grande. On rencontre ainsi :

- des jeunes, que l'on pourrait caractériser par le fait qu'ils sont « en attente » ; à l'issue d'un parcours scolaire difficile, le contrat d'apprentissage apparaît comme un moyen d'occuper l'inactivité, en attendant des jours meilleurs ; il instrumentalise l'attente, le choix de la filière semble alors un peu le fait du hasard et l'accès à l'entreprise résulter davantage d'une opportunité que de la mise en œuvre d'une stratégie de recherche particulière ;
- des jeunes pour qui le travail est un élément majeur de leur réalisation personnelle et le contrat d'apprentissage constitue une étape sur cette voie ; il s'agit d'un moyen pour devenir adulte (rémunération, indépendance, apprentissage de comportements adultes, etc.) ; le contrat d'apprentissage est alors investi de la double mission d'accompagner l'entrée dans la vie adulte et de faciliter ultérieurement l'accès à l'emploi, mais, dans de nombreux cas, la filière d'entrée en apprentissage importe relativement peu ;
- des jeunes pour qui le travail constitue un élément majeur de leur identité personnelle et sociale, qui considèrent tous le travail sous l'angle de l'intérêt éprouvé pour le métier exercé et pour qui l'entrée en apprentissage résulte d'un choix dans lequel la pédagogie de l'alternance tient une place importante ; de ce fait, la filière de formation choisie s'inscrit dans une stratégie professionnelle plus définie et mieux organisée, car ils optent pour un métier, alors que les autres jeunes recherchent davantage une place sur la marché de l'emploi.

Un développement limité de l'apprentissage dans les EPLE

L'éducation nationale offre par l'apprentissage (CFA publics et sections d'apprentissage) une part restreinte de ses formations professionnelles : moins de 10 % de l'ensemble des effectifs de l'apprentissage. Le développement, variable d'une académie à l'autre, des sections d'apprentissage (SA) et des unités de formation par apprentissage (UFA) est, en fait, souvent fonction de la mobilisation des responsables académiques, eux-mêmes tributaires de la politique définie par les régions qui décident en dernier ressort et qui conduisent des politiques très différentes de l'une à l'autre. Le plus souvent, ces structures sont implantées à dose homéopathique. Le développement de l'apprentissage dans les EPLE semble, en outre, se heurter (en dépit de la qualité de la rénovation des CFA publics) à une double réticence idéologique et culturelle des enseignants, ainsi qu'à un appui limité des conseils

régionaux en raison, le plus souvent, de programmations tardives postérieures à l'élaboration des schémas régionaux des formations.

Une dimension économique reconnue

Les observations du comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage (*Quel apprentissage pour demain ?* décembre 2001) apportent, en l'occurrence, un éclairage intéressant : « Pour certaines branches professionnelles, l'apprentissage est considéré comme le mode prioritaire de formation diplômante, particulièrement adapté aux besoins des PME où il est facteur de dynamisme, capable d'évoluer avec le rythme de transformation des technologies. Pour d'autres branches, l'apprentissage est plutôt une réponse à long terme aux besoins de qualification et de recrutement, en raison du caractère diplômant de la formation, de la durée des cursus, ainsi que du coût des investissements. L'ensemble des observations converge vers la nécessité d'un partenariat fort avec la collectivité régionale considérée comme un interlocuteur majeur dans la mise en œuvre de la formation professionnelle. »

Une action ministérielle partagée entre missions du Code du travail et rénovation de l'apprentissage en EPLE

Dès la délégation de compétences au ministère de l'éducation nationale en matière d'inspection de l'apprentissage, les directions concernées du ministère ont développé une action diversifiée et quasi continue en termes de pilotage et d'animation nationale, ainsi que d'assistance et de conseil auprès des structures d'apprentissage privé et public. Dans une seconde période qui débute en 1992, la direction des lycées et collèges (DLC) a pris appui sur la rénovation des CFA publics notamment, pour approfondir et élargir l'ingénierie pédagogique. Parallèlement, cette direction et l'inspection générale, en particulier, se sont attachées à adapter les modes d'intervention des corps d'inspection au regard de leur nouveau statut.

Un engagement fécond de l'éducation nationale : la rénovation de l'apprentissage public

En 1990, l'inspection générale de l'éducation nationale dresse un constat alarmant des 68 CFA publics (ils accueillent plus de 18 000 apprentis). En sa qualité d'organisme gestionnaire, le ministère, affectant des moyens très importants à la rénovation, engage une action nationale, autour de trois axes : l'amélioration des moyens de fonctionnement des CFA publics, le

renforcement des compétences, le développement de pratiques pédagogiques adaptées à partir de projets académiques. Pour accompagner l'ensemble de ces actions, des équipes ressources regroupant l'ensemble des acteurs des CFA publics (elles deviendront les réseaux opérationnels de proximité, ROP) et un centre national de ressources (qui deviendra le centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage, CNRAA) sont créés en 1995.

Des dispositifs pertinents et adaptés : les réseaux opérationnels de proximité (ROP)

Éléments centraux de la rénovation des CFA publics, les ROP, au nombre de sept, réunissent des personnels de statuts différents (DAET, inspecteurs de l'éducation nationale, directeurs de CFA, coordonnateurs, formateurs, etc.), d'académies diverses, et ont des objectifs multiples :

- organiser la communication au sein du réseau de l'apprentissage de l'éducation nationale ;
- repérer et mutualiser les productions pédagogiques spontanées ;
- conduire des actions de recherche appliquée en vue de produire des outils pédagogiques ;
- participer à la définition d'actions de formation des personnels sur des besoins repérés.

En dépit d'une participation et d'apports inégaux des académies, les ROP ont su conduire des recherches et des travaux pertinents et diversifiés. Ils ont produit des outils adaptés aux attentes et aux besoins des acteurs de l'apprentissage.

Le centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA)

Le CNRAA qui a, dès le début, inscrit son action, conformément aux directives ministérielles, dans le cadre d'un recours systématique aux moyens modernes de communication, apparaît comme un « organe d'accompagnement du plan de rénovation des CFA gérés par des EPLE ». Les missions demandées au CNRAA, aujourd'hui, sont au nombre de six :

- mettre à disposition des différents acteurs de l'apprentissage dans les établissements publics locaux d'enseignement, les informations administratives, réglementaires et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre des formations par apprentissage ;
- capitaliser, mutualiser et diffuser les outils méthodologiques et les innovations menées dans les formations d'apprentis en EPLE ;
- répondre aux demandes relatives à l'apprentissage en EPLE (analyse, conseil, orientation) ;
- accompagner la production et assurer l'édition des documents (écrits, audiovisuels, numériques, etc.) réalisés par les ROP, les CFA et les sections d'apprentissage en EPLE ;

- participer aux manifestations et groupes de travail mis en place par le ministère pour l'animation de l'apprentissage en EPLE ;
- administrer une messagerie électronique au service de la coproduction à distance.

Créé dans le cadre précis du plan de rénovation de l'apprentissage public, le centre, par la qualité de son travail, s'est désormais fait reconnaître bien au-delà, comme en témoigne les demandes dont il est l'objet. Le CNRAA et les ROP ne devraient-ils pas, dans l'avenir, voir leurs missions élargies au service de tous les partenaires concernés par l'apprentissage, en associant dans une dynamique l'ensemble des inspecteurs des SAIA ? L'engagement déterminé du ministère dans la rénovation réussie des CFA publics a conduit à un renouveau appréciable de l'ingénierie pédagogique spécifique à l'alternance sous contrat de travail, appuyé sur un réseau national remobilisé et innovant. La création du centre national de ressources qui complète efficacement ces dispositifs, devraient bénéficier à la fois à tous les EPLE engagés dans l'apprentissage, mais plus largement à tous les acteurs et partenaires qui forment des jeunes par cette voie de formation professionnelle initiale.

Une volonté certaine de faciliter l'intervention des inspecteurs, mais trop tardive et insuffisamment affirmée

La direction des lycées et collèges a engagé dès 1993, en liaison avec la commission « alternance-apprentissage » de l'inspection générale, les travaux nécessaires, consécutifs aux évolutions statutaires des corps d'inspection, afin d'adapter les contenus et les modalités de leur intervention aux spécificités des missions exercées dans l'apprentissage.

Les deux textes de 1995 et 1998 qui s'inscrivent rigoureusement dans le cadre des missions déléguées par le Code du travail et dans la continuité des priorités pédagogiques qui ont présidé dès l'origine à la spécificité des interventions dans l'apprentissage, avaient pour ambition de faciliter une mutation professionnelle intégrant les missions en apprentissage dans le champ des missions « habituelles » des inspecteurs pédagogiques. Une évolution d'une telle importance aurait nécessité la même rigueur dans le pilotage, l'impulsion et l'accompagnement de la mise en œuvre, que celle qui avait présidé à la montée en compétences des inspecteurs des SAIA, en application de la loi de 1971. Ce ne fut pas systématiquement le cas. L'absence d'un pilotage et d'une animation nationale adaptés, inscrits dans la durée, l'absence, également, d'une clarification des rôles des différents acteurs (DLC, DPATE, IGEN, rectorats) n'a permis ni les réflexions, ni les mises en œuvre, ni les transferts qu'aurait nécessités cette évolution au regard de vingt années d'existence d'une inspection d'apprentissage spécifique. Aucune information particulière des recteurs sur les deux textes qui engagent pourtant directement leur responsabilité, ne fut élaborée, aucun

conseil, aucune recommandation, qui aurait permis de gérer harmonieusement et efficacement une transition professionnelle et humaine difficile ne fut donnée. Une seule réunion des coordonnateurs de SAIA a été organisée sur ce sujet en 1999.

Contrairement aux recommandations de la note de service, la mise en œuvre de ces nouvelles modalités n'a donné lieu à aucune action spécifique dans la formation tant initiale que continue des inspecteurs. Plus largement, l'adaptation des corps d'inspection à l'intervention dans l'apprentissage n'a fait l'objet que d'actions de formation initiale ou continue parcellaires et épi-sodiques, la dimension pédagogique restant trop superficiellement abordée. La part de l'apprentissage, tant au plan pédagogique qu'administratif, reste encore le parent pauvre de la formation initiale et continue des corps d'inspection et notamment des IA-IPR. Le *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage* réalisé en 2001, à l'initiative conjointe de la commission « alternance-apprentissage » de l'inspection générale et de la DESCO, répond à une attente forte de l'encadrement et propose un outil particulièrement adapté à cette mutation ; mais, faute d'une action systématique d'accompagnement dans sa publication (notamment auprès des inspecteurs nouvellement recrutés et des IA-IPR), ce guide ne court-il pas le risque de rester une référence et un outil inutilisés ?

Telle est la situation six ans après la publication du premier texte sur la réorganisation nécessaire des SAIA, qui suggère un constat de carence dans le lancement d'une mutation complexe qui engage la responsabilité du ministère au regard des compétences qui lui sont déléguées.

Un accompagnement déterminé mais limité, reflet de la faiblesse des moyens affectés aux structures de la DESCO en charge de l'apprentissage

Au sein de la sous-direction des formations professionnelles de la DESCO, un seul bureau composé de quatre personnes a (outre les autres champs mentionnés dans son intitulé) la responsabilité des multiples domaines de compétences dont a la charge l'administration centrale en matière d'apprentissage : l'élaboration des textes réglementaires concernant l'apprentissage public et l'inspection de l'apprentissage, la rénovation et le développement de l'apprentissage public, les opérations de gestion (inspecteurs experts, suivi des SAIA, etc.). Dans le passé, une division, puis une sous-direction avaient eu en charge ce même domaine. Dans de telles conditions, la mise en œuvre des directives nationales, l'animation des SAIA, le suivi de leur action, le conseil, ne peuvent faire l'objet ni d'une impulsion effective ni d'un suivi continu, en dépit de la compétence et de l'engagement des personnels.

Il est vrai que la place faite à l'inspection de l'apprentissage, comme à l'apprentissage lui-même, dans les orientations nationales des ministères

successifs a été bien discrète. Hormis lors de la publication des circulaires de 1995 et de 1998, aucune directive nationale n'est venue, en effet, préciser les priorités et les objectifs assignés aux SAIA. Ce n'est qu'en 2002 que, pour la première fois, une circulaire de rentrée a précisé l'action attendue des services académiques dans le domaine de l'apprentissage, tant dans leur mission au sein de l'éducation nationale qu'auprès des CFA privés.

Un positionnement incertain du SAIA, préjudiciable à l'efficacité

Un instrument des politiques académiques insuffisamment reconnu et exploité

Une coordination et un pilotage souvent plus formels qu'effectifs

Le délégué académique pour l'enseignement technique (DAET) est, en règle générale, le coordonnateur officiel du SAIA. Dans certains cas, la fonction de DAET recouvre la formation initiale et la formation continue. Dès lors, le rôle de pilotage et de coordination du secteur de l'apprentissage est plus ou moins assuré, en fonction du degré de connaissance, d'intérêt, mais aussi de dynamisme du DAET. Dans la majorité des cas, la coordination et le pilotage sont plutôt formels, le DAET étant l'interlocuteur unique du recteur et le pilotage étant fondu dans les réunions régulières d'IEN-ET, au cours desquelles la question de l'apprentissage occupe une place marginale, lorsqu'elle n'est pas totalement absente. Dans quelques académies, en revanche, l'animation de ce secteur est mieux marquée, avec une réunion régulière au titre du SAIA. On peut regretter, néanmoins, l'absence d'échanges « inter-niveaux » qui supposeraient, outre la participation des IEN, la présence, de temps à autre, des IA-IPR, des représentants de l'enseignement supérieur et des inspecteurs experts.

Un affichage rare et discret des objectifs de travail des SAIA dans les politiques académiques

La connaissance des SAIA, de leurs missions et de leur spécificité reste souvent éloignée des préoccupations des recteurs. Aucune académie n'a été rencontrée qui réunisse les quatre éléments d'une politique de l'apprentissage et de l'inspection de l'apprentissage : affichage dans le projet académique, inscription au programme de travail académique (PTA) des corps d'inspection territoriaux, élaboration d'un projet de service, production d'un rapport annuel d'activités. Les dispositions de la note de service du 10 mai 1995 concernant l'organisation et le fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage adressée aux recteurs (lesquels sont, en

outre, chefs de service des SAIA, au regard des textes) sont pourtant particulièrement explicites.

La contribution inégale des SAIA à la mise en œuvre de l'apprentissage public

On ne peut que constater que la politique de rénovation et de développement de l'apprentissage public, inscrite dans la loi depuis 1993, n'a trouvé qu'inégalement sa traduction concrète dans les projets académiques. Le rôle des SAIA, rarement inscrit dans la politique académique, est variable d'une académie à l'autre : il peut être limité à un rôle d'information, de conseil aux établissements, notamment dans les domaines administratif, juridique et parfois pédagogique (ce qui n'est pas le moindre des paradoxes) ; il est plus souvent sollicité pour sa connaissance des branches et des organisations professionnelles, mais il est irrégulièrement associé (si ce n'est par le conseil régional) à l'instruction des créations de sections, et peu sollicité en matière d'évaluation et de contrôle de la formation en EPLE. Même bien impliqué, il n'est, d'ailleurs, pas systématiquement connu et reconnu, notamment à l'occasion des réflexions conduites dans les bassins de formation. Il y avait pourtant là une opportunité d'intégrer des services, trop souvent marginalisés, dans des perspectives académiques globales.

L'absence de définition et de publication des objectifs et des actions des SAIA est particulièrement préjudiciable à la qualité des interventions des inspecteurs dans le cadre du service, dans la mesure où une telle carence privilégie l'action individuelle et non l'action collégiale, ce qui est en contradiction avec la dimension fédératrice du service, groupement de personnes voulue par le législateur. Par ailleurs, dans la mesure où la politique des SAIA n'est pas explicitement inscrite et affichée, le partenariat (tant avec les collectivités territoriales, les CFA, les organisations professionnelles, qu'avec les services de l'État) ne peut faire l'objet d'une traduction claire et explicite. À l'évidence, enfin, l'inexistence d'objectifs de travail programmés ne peut, en outre, conduire à une quelconque évaluation des actions entreprises. On est, de la sorte, dans l'imprécision, le flou, l'implicite, l'empirisme, le « suivisme », ce qui ne peut qu'induire la marginalisation et l'isolement des personnels en charge de l'inspection de l'apprentissage et conduire à un manque d'implication du plus grand nombre.

Peut-être cet état de carence s'explique-t-il par la manière dont a été conduit le passage de l'inspection de l'apprentissage à l'organisation par filières disciplinaires ? Les SAIA portent encore les séquelles de cette transformation qui aurait dû articuler harmonieusement les missions exercées dans les deux types de formation professionnelle initiale : cette absence originelle d'engagement institutionnel a finalement pénalisé lourdement la qualité de l'intervention des corps d'inspection dans l'apprentissage public.

Un isolement institutionnel regrettable

Insuffisamment reconnus au sein des corps d'inspection, les SAIA ne le sont pas davantage au sein des rectorats ; ils ne sont considérés la plupart du temps ni comme des services du type SAIO ou DAFCO, ni comme des services du rectorat. Marginalisés et isolés, le plus souvent, à l'interne, ils sont en conséquence privés des informations académiques et rectorales qui leur seraient pourtant nécessaires. Cependant, dans la plupart des cas, ils ont su établir des liaisons fonctionnelles judicieuses (en matière d'examens, de personnels, etc.) avec les services académiques (et départementaux) qui ont à connaître de l'apprentissage.

Il est regrettable, par ailleurs, que leurs compétences, en particulier en matière pédagogique, ne soient pas davantage exploitées au niveau académique. Ne peut-on envisager des transferts utiles, par exemple dans la perspective du développement de l'alternance ? Dans quatre domaines au moins, ces transferts seraient utiles : dans le cadre de la formation des personnels d'encadrement (notamment des personnels de direction), dans le champ de la fonction conseil aux établissements, dans l'évaluation et le contrôle pédagogique des établissements, dans le domaine du partenariat expert avec la collectivité territoriale.

Un service à la disposition de la Région

Un contexte relationnel dans l'ensemble satisfaisant, bien que rarement formalisé

Si les lois n° 83-8 du 7 janvier 1983 et n° 83-663 du 22 juillet 1983 confèrent à la Région la mise en œuvre des actions d'apprentissage, l'éducation nationale n'en a pas moins conservé un rôle fondamental vis-à-vis de la collectivité territoriale, dévolu dès 1971, par le Code du travail. Deux de ses articles précisent, en la matière, le cadre de la mission qui lui est ainsi confiée :

- l'article R. 119-48 qui stipule qu'« il est créé dans chaque académie un service de l'inspection de l'apprentissage placé sous l'autorité du recteur », et ajoute dans son 5^e alinéa que ce service et la direction régionale de l'agriculture et de la forêt « apportent leurs concours [...] aux conseils régionaux, pour l'exercice de leurs attributions en matière d'apprentissage » ;
- l'article R. 119-49 qui rappelle quant à lui, les missions principales confiées à ce titre (inspection pédagogique, inspection administrative et financière, contrôle de la formation en entreprise, etc.).

C'est donc par le biais de conventions, que sont normalement formalisées les relations entre les autorités régionales et académiques, pour la mise à disposition du SAIA. Or, ces conventions sont rares et, quand elles existent, elles sont très anciennes et caduques. En tout état de cause, la mise à disposition lorsqu'elle a été inscrite dans un texte, ne fixe pas de cadre ni de domaines précis d'intervention du SAIA. Des académies et des Régions

elles-mêmes ont cependant souhaité, au fil du temps, voir évoluer cette situation, soit en élaborant une convention, soit en actualisant l'ancienne, mais dans la plupart des cas, la démarche s'est enlisée et n'apparaît plus d'actualité. S'y ajoutent le problème des moyens en personnels disponibles, mais aussi, dans plusieurs académies, un certain « raidissement » depuis quelque temps, entre rectorat et collectivité territoriale en raison du développement des sections d'apprentissage publiques, qui posent précisément la question de la remise en chantier de la convention de mise à disposition. En tout état de cause, il est clair que le rôle du SAIA commissionné par la Région mériterait d'être redéfini et précisé.

Il n'en reste pas moins, au-delà des règles posées par le Code du travail, que le rôle que jouent les services académiques d'inspection de l'apprentissage est largement tributaire de la qualité des relations entretenues entre les responsables de la collectivité territoriale et les représentants de l'État, que leur coopération soit ou non formalisée. Dans l'ensemble, les relations sont bonnes ou évoluent favorablement. Dans un certain nombre d'académies, en effet, le partenariat est de longue date solidement ancré dans un esprit de complémentarité entre l'action de l'éducation nationale et celle de la Région ; dans quelques autres, en outre, les tensions des débuts se sont estompées au profit d'une fructueuse collaboration. La situation, même si elle s'améliore dans l'ensemble, reste cependant difficile dans plusieurs académies. Les raisons en sont multiples : contacts strictement techniques, dégradation des relations pour des raisons à la fois politiques et de personnes, ou encore attitude de régions où l'apprentissage reste un domaine de prédilection du conseil régional, et où toute velléité de politique académique dans ce domaine, notamment pour le développement de l'apprentissage public, est freinée par la collectivité.

Les missions pour lesquelles il est fait appel au SAIA

En règle générale, les conseils régionaux associent assez largement les services académiques d'inspection de l'apprentissage à leurs missions. Lorsque les relations sont bonnes, cette collaboration commence au niveau de la politique même de développement de l'apprentissage à travers l'élaboration des plan régionaux de formation, et parfois des contrats d'objectifs passés entre la région et les branches professionnelles : un tiers des académies se trouve de la sorte engagé dans une coopération de ce type avec les conseils régionaux.

Mais, l'association revêt souvent un champ plus large et surtout plus technique. La nature des concours sollicités peut être très diverse : définition des contraintes pour les contrats qualité, instruction des demandes d'équipements et d'ouverture de sections, étude de la carte régionale de l'apprentissage, analyse des besoins pour les ouvertures de sections, instruction des conventions, examen des contrats d'objectifs, examen des budgets et des comptes financiers. Sur ces bases, on peut dire que, dans la majorité des académies, le noyau dur des missions confiées aux SAIA concerne principale-

ment les ouvertures de nouvelles formations, la préparation (et dans certaines régions le suivi) des conventions, l'expertise des demandes d'investissement ou d'équipement. S'agissant du contrôle des budgets et des comptes financiers, les situations sont très variables d'une académie et d'une région à l'autre, mais il est clair que c'est l'un des points sensibles de la répartition et de l'exercice des compétences respectives de l'État et des Régions en matière de contrôle et de suivi de l'apprentissage. Trop souvent, l'inspecteur administratif et financier est absorbé par les tâches de coordination et d'administration, au détriment de cette dimension financière, alors que certaines Régions expriment pourtant sur ce point des attentes fortes et sont prêtes à suivre les avis du SAIA.

Outre ces interventions que l'on peut d'une certaine manière qualifier de « traditionnelles », l'expertise pédagogique des SAIA est, parfois, sollicitée sur des domaines plus spécifiques : centre de ressources, évaluation de la qualité des formations et, à travers elle, des compétences des formateurs, audit de la relation CFA-entreprises associant les corps d'inspection et les chambres consulaires, expertise sur la qualité, etc.

Les missions pour lesquelles il n'est pas, ou n'est plus, fait appel au SAIA

Le domaine financier est donc sans conteste le secteur d'intervention le plus sensible. Plusieurs cas de figure rencontrés à l'occasion de l'étude montrent bien les difficultés auxquelles sont confrontées certaines académies :

- on a pu ainsi observer dans une région que le SAIA n'intervenait pas dans les démarches et les prises de décision relevant du domaine financier, car le conseil régional juge qu'elles font partie de ses compétences propres et constituent de ce fait un domaine réservé ;
- tel autre conseil régional prend en charge cette mission avec, accessoirement, le concours de l'éducation nationale ;
- une région revendique, quant à elle, une compétence générale sur le dossier de l'apprentissage et traite elle-même les inspections et expertises financières ;
- un conseil régional confie au SAIA le contrôle administratif et financier, mais se réserve l'analyse des budgets ;
- ailleurs, enfin, sur la base du constat du manque de disponibilité du SAIA, la collectivité territoriale a fait procéder à des audits financiers des CFA par un cabinet extérieur avant de se doter d'un personnel spécialisé, pour le contrôle, sur site, des pièces comptables.

Il s'agit là de pratiques parfois déjà anciennes, mais il est certain que cette tendance ne peut que s'accroître. En dehors de ce domaine dans lesquels le SAIA est, soit tenu à l'écart, soit défaillant dans sa capacité de répondre, une attention particulière devra être portée à l'avenir au secteur « vie scolaire », manifestement oublié par les deux partenaires et laissé en déshérence un peu partout. Les CFA, en outre, ne peuvent pas s'abstraire de la dimension « éducation à la citoyenneté » ; la fonction d'expertise de l'édu-

cation nationale est ici indispensable pour donner tout leur sens aux activités qui complètent les horaires exigibles pour préparer le diplôme. Il s'agit en l'occurrence d'un sujet important pour l'avenir des CFA, et qui préoccupe vivement l'ensemble des responsables des établissements qui accueillent des apprentis.

Un certain nombre de dysfonctionnements

Il est évident, au regard des missions normalement dévolues par les textes aux SAIA, de la disponibilité des corps d'inspection, souvent réduite en matière d'apprentissage, et des attentes des Régions vis-à-vis des services académiques, que les rectorats ont à faire face à nombre de difficultés au quotidien, dans l'exercice de cette compétence partagée. On observe ainsi que, même dans les académies où une volonté politique des deux partenaires s'est traduite par une collaboration intense, les avis ne sont pas toujours suivis et les services académiques ont le sentiment que les services régionaux « dirigent le travail du SAIA ». Bref, si malgré tout certaines Régions font état d'un « rapprochement des cultures » entre l'État et la collectivité territoriale, rares sont les cas où, comme le fait observer un conseil régional, « chacun garde ses marques dans un bon esprit, et dans le respect des prérogatives de l'autre. »

Les attentes exprimées par les acteurs

Les attentes des Régions

Un entretien avec le secrétaire général du comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue a fait ressortir de façon synthétique les principales attentes ou revendications des conseils régionaux et de leurs services vis-à-vis des SAIA.

■ *Dans le domaine financier*

La plupart des régions ont une réelle volonté de ne plus s'appuyer sur les SAIA et de développer une compétence interne ; d'autant plus qu'elles estiment ne pas avoir, de leur part, de retour d'information sur les aspects financiers. Quelques Régions expriment, cependant encore, sur ce point des attentes fortes.

■ *Dans le domaine administratif*

Les Régions veulent s'approprier des outils (à l'instar des enquêtes ministérielles) pour assurer le pilotage ; elles veulent notamment pouvoir piloter les « indemnités » telles que primes à l'embauche ou primes à la formation.

■ *Sur le champ pédagogique*

On observe une volonté manifeste des conseils régionaux de continuer à s'appuyer sur les SAIA, qui n'exclut cependant pas l'expression d'une série

de reproches selon lesquels les avis des SAIA sont souvent liés à la nature des CFA, ou selon lesquels il n'y aurait aucun retour de l'évaluation pédagogique vers les services régionaux. Les Régions ne formulent cependant aucune revendication de compétences sur le champ pédagogique.

■ *En matière d'offre de formation*

S'agissant plus précisément du rôle de l'éducation nationale, les Régions considèrent qu'il n'y a pas, de sa part, de logique de système : l'apprentissage est isolé et il n'est pas tenu compte, en regard, des contrats de qualification ou des programmes d'insertion des jeunes ; elles insistent sur la nécessité de rapprocher SAIA et DAET. Elles attendent, également, une action des SAIA sur la modernisation et la qualité des CFA publics.

**Les attentes des organismes professionnels nationaux
et des organismes gestionnaires de CFA**

Ils font un quadruple constat :

- ils portent une appréciation positive globale sur les relations nationales et académiques avec les SAIA, tout en signalant quelques difficultés relationnelles limitées mais significatives dans quelques académies ;
- ils soulignent et regrettent la très grande disparité, d'une académie à l'autre, des services rendus et de l'implication des SAIA dans l'apprentissage ;
- ils constatent, dans quelques cas, la perte d'une compétence experte (et neutre) des SAIA, qui fait qu'ils ne sont plus « lisibles » ni même connus ;
- ils estiment que les SAIA manquent de moyens pour mener leurs missions.

Ils confirment leur attachement aux missions du service académique, au nom de la pluralité des acteurs, et de la compétence avérée des inspecteurs au plan pédagogique. Ils souhaitent notamment : un accompagnement pédagogique plus soutenu et plus de conseils par les SAIA, l'évaluation des CFA selon une démarche qualité, un traitement plus adapté des demandes d'autorisation d'enseigner ainsi qu'une cohérence nationale en ce domaine, une aide à la qualification des personnels contractuels.

Les attentes des responsables d'établissements de formation

■ *Les directeurs de CFA*

Les CFA qui ont une branche professionnelle qui les appuie pédagogiquement font appel principalement à leurs propres experts pour l'ingénierie pédagogique, la formation des formateurs et les évaluations pédagogiques. En revanche, en cas de difficulté, ils ont recours à l'expertise du SAIA, notamment en ce qui concerne l'inspection d'enseignants. Les CFA qui n'ont pas de branche professionnelle à laquelle se rattacher, expriment un besoin d'accompagnement pédagogique beaucoup plus fort et plus constant : formation de nouveaux formateurs, contrôle de la compétence péda-

gogique, interventions en entreprise sont particulièrement souhaités. Si dans leur majorité, ils apprécient leur relation avec le SAIA, les directeurs de CFA rencontrés dans le cadre de cette étude sont nombreux à regretter l'« absence de lisibilité » du SAIA. Pour beaucoup, le désengagement pédagogique est manifeste ; ils aimeraient pouvoir davantage faire appel aux inspecteurs pour recevoir des conseils sur la pédagogie de l'alternance, pour mobiliser les équipes, pour évaluer la qualité des enseignements généraux et pour aider à la réflexion dans le domaine de la vie scolaire. Dans certaines académies, par ailleurs, l'implication forte du SAIA dans le développement de l'apprentissage public est perçue comme un désengagement vis-à-vis de leurs établissements. Ils craignent que soit consolidée la segmentation des deux voies de formation, dans la mesure où le développement de l'enseignement professionnel peut se faire dans certains cas au détriment de l'apprentissage.

Il ne convient naturellement pas de généraliser ces appréciations pour le moins restrictives : le SAIA représente, pour un nombre important de directeurs, un partenaire expert qui remplit une fonction de conseil et d'accompagnement particulièrement appréciée, notamment dans la conception et la mise en œuvre des actions financées par la Région (ou par des fonds européens). Au plan pédagogique, s'il reste le référent dans le domaine de la pédagogie de l'alternance, il représente surtout le représentant pédagogique du rectorat qui permet de faciliter les relations académiques aussi bien en matière de formation de formateurs que d'évaluation et de validation.

■ *Les chefs d'établissement public*

Les responsables d'EPLE engagés dans la rénovation des CFA publics connaissent les SAIA, dont ils mesurent, pour la plupart, la contribution et l'appui aussi bien dans le cadre des ROP que plus largement dans la mise en œuvre du plan de rénovation. Les chefs d'établissement qui s'engagent (ou envisagent de s'engager) dans des formations par la voie de l'apprentissage apprécient l'expertise du SAIA dans le montage des dossiers et dans le conseil financier. Ils mesurent assez bien la compétence du SAIA en matière d'ingénierie de formation, mais ils situent mal ses missions en matière d'inspection de l'apprentissage et se sentent peu concernés, dans l'état actuel des formations en alternance qu'ils accueillent, par le contrôle de la formation de l'apprenti tant en établissement qu'en entreprise. Si la dimension « vie scolaire » leur pose question (accueil de nouveaux publics en contrat de travail au sein d'un établissement habitué à accueillir exclusivement des jeunes sous statut scolaire), la spécificité pédagogique de l'alternance et les conditions de sa mise en œuvre ne représentent pas pour eux, à l'heure actuelle, une préoccupation majeure.

Des corps d'inspection inégalement engagés

Des missions pourtant explicitement précisées

Les membres des corps d'inspection à compétence pédagogique, commissionnés par le recteur, ont compétence à intervenir tant en CFA qu'en entreprise. Leurs missions dans le domaine de l'apprentissage doivent s'articuler autour de trois grandes fonctions prévues par le décret du 18 juillet 1990 : évaluation et contrôle ; impulsion, conseil et animation ; expertise. Conformément à l'article R. 119-9 du Code du travail, ils interviennent dans le cadre du SAIA pour exercer les missions principales suivantes : inspection pédagogique, administrative et financière des CFA et contrôle de la formation dispensée aux apprentis dans les entreprises. Ils peuvent, en outre, apporter des conseils aux CFA, des appuis à la formation des personnels des centres et des maîtres d'apprentissage, ainsi que leur concours aux conseils régionaux et aux comités régionaux de la formation professionnelle pour l'exercice de leurs compétences en matière d'apprentissage.

Une implication qui reste globalement restreinte

Pour un nombre important d'inspecteurs, l'inspection de l'apprentissage est une activité marginale, voire inexistante pour certains. Il ressort des constatations effectuées sur place, ainsi que de l'examen des données issues des études nationales et académiques, qu'un peu plus de la moitié seulement des inspecteurs pédagogiques (tous corps d'inspection confondus) s'implique dans l'inspection de l'apprentissage¹. Elle reste, pour l'instant, l'apanage des IEN enseignement technique et enseignement général (plus de 70 % y contribuent) ; cependant, force est de constater que leurs interventions dans le cadre du SAIA décroissent régulièrement, alors que celles des IA-IPR (un peu plus de 30 % du corps interviennent) augmentent progressivement. Ces tendances opposées reflètent, pour les premiers, la charge dans le suivi des réformes (telles que les PPCP), pour les seconds, l'accroissement des effectifs de l'apprentissage au-delà du niveau IV.

L'engagement réel des corps d'inspection pédagogique est loin d'être homogène selon les académies. Une chose est l'affichage sur l'organigramme du SAIA, une autre est l'activité réelle en apprentissage, et faute souvent de bilans d'activité, la part du temps consacré à l'apprentissage reste difficile à mesurer précisément. Elle est généralement estimée de 5 à 25 % du temps des IEN impliqués. Le temps consacré par les IA-IPR ne dépasse pas en moyenne 10 %, se limitant le plus souvent à une expertise sur pièces et prenant rarement la forme de visites de CFA ou d'entreprises. D'une

1. En 2001, les effectifs globaux de l'inspection sont de 1 352 personnes : 779 IA-IPR ; 573 IEN en enseignement technique et enseignement général.

manière générale, les IA-IPR sont inégalement intéressés par l'apprentissage qu'ils « découvrent » progressivement par le biais des demandes d'ouverture de formations de niveau III.

Pour les IEN, le travail au SAIA est largement dépendant de leur formation et de leurs activités antérieures : on peut constater que le peu d'entrain pour s'intéresser à l'apprentissage est généralement le fait d'inspecteurs anciens qui, en raison de la préexistence d'un corps d'inspecteurs de l'apprentissage, n'intervenaient pas (ou très peu) dans l'apprentissage. La nouvelle génération d'inspecteurs (en dépit d'une formation initiale à l'intervention en ce domaine bien restreinte) apparaît plus ouverte à cet égard. Les ex-inspecteurs de l'apprentissage qui ont pris en charge l'ensemble d'une filière en formation initiale consacrent une partie importante de leur temps à l'apprentissage et leur compétence est reconnue, mais ils sont proches de la retraite et la transmission de leur expérience est peu sollicitée ; il y a un risque certain de perte de savoir-faire de ce corps d'inspecteurs. Les IA-IPR, pour leur part, interviennent dans leur grande majorité dans les spécialités STI et économie-gestion ; les interventions dans les disciplines d'enseignement général et l'EPS restent limitées. Elles sont inexistantes en ce qui concerne les inspecteurs « établissements et vie scolaire ».

Des missions exercées avec compétence, mais qui perdent de leur cohérence et s'éloignent de la spécificité d'une formation en alternance

Une organisation académique généralement adaptée, mais dont l'efficacité pourrait souvent être améliorée

L'efficacité des missions de contrôle et d'animation ne peut se concevoir sans l'existence d'un pôle académique qui soit en mesure de tenir à disposition des inspecteurs, des partenaires ou des usagers concernés, les éléments nécessaires à l'expertise, au conseil et à l'évaluation en matière d'apprentissage. L'ensemble des académies s'est doté d'une organisation adaptée à cette fonction (bureau ou service de l'apprentissage autour du coordonnateur du service ou de l'inspecteur administratif et financier).

Si les SAIA ne sont pas systématiquement sollicités par les conseils régionaux pour les compétences qu'ils exercent en matière d'apprentissage, la grande majorité effectue, par contre, systématiquement, les expertises pour les préfetures ou les directions départementales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP), dans le champ pédagogique. Bien qu'un travail important de définition de procédures ait, dans cette perspective, été réalisé par le biais du *Vade-mecum*, des problèmes subsistent cependant, liés à l'insuffisance de formation des inspecteurs, à leur peu de disponibilité, à la rareté des réunions de coordination et d'échanges, enfin, à

la segmentation du traitement des dossiers, notamment entre les procédures financières et leur éclairage pédagogique. Plus généralement, l'absence de personnels administratifs qualifiés aptes à suivre et préparer ces dossiers est préjudiciable à la qualité du soutien administratif du SAIA.

Une fonction à recadrer : inspecteur administratif et financier

L'inspecteur administratif et financier doit être en mesure de jouer un rôle essentiel au sein du SAIA ; expert au plan financier, garant au plan administratif, sa connaissance du fonctionnement global de l'apprentissage devrait lui permettre d'être le point d'appui des missions de contrôle, d'expertise et de conseil assurées par le SAIA. En réalité, il est souvent cantonné à des tâches d'exécution du type opérations de contrôle de gestion sur pièces, et dans le meilleur des cas à des analyses financières sans lien avec la pédagogie, effectuant des tâches le plus souvent sans rapport avec sa fonction d'inspecteur. En conséquence, on constate une rotation de personnel importante sur ces postes chaque année, car les inspecteurs (souvent les plus récemment nommés) qui y sont affectés souffrent d'isolement, n'interviennent plus, ou peu, au plan pédagogique, voire se sentent déconsidérés. Les Régions qui n'obtiennent plus, alors, l'expertise attendue mettent en place leurs propres services de contrôle de gestion.

À l'évidence, cette fonction nécessite un recadrage afin de réunir la totalité des tâches y afférant, de la décharger de celles que pourrait exécuter un service administratif du rectorat, de valoriser sa mission pédagogique, et de distinguer les missions de l'inspecteur administratif et financier de celles de coordonnateur du SAIA.

Une mission d'évaluation et de contrôle qui contribue insuffisamment à la qualité de l'apprentissage

Un constat général s'impose : les contrôles de la formation, tant en CFA qu'en entreprise, se raréfient significativement. Une académie sur deux n'effectue plus de contrôles de la formation en CFA. Très minoritaires sont les académies qui ont (d'ailleurs avec un réel professionnalisme) effectué un contrôle d'ensemble de l'organisation et du fonctionnement pédagogique du centre.

Le contrôle du CFA (plus que de la formation donnée à l'apprenti) reste principalement du ressort de l'inspecteur en responsabilité du centre, appelé inspecteur « correspondant » ou « référent ». Cette fonction particulièrement pertinente permet, d'une part, de garantir une exploitation minimale des informations fournies par le CFA, d'autre part, de disposer d'un interlocuteur permanent et informé du directeur de cet établissement. L'inspecteur de filière, pour sa part, ne porte que peu d'attention au contrôle du respect de l'emploi du temps, des présences, de la qualité des équipements professionnels et des équipements pédagogiques.

Les directeurs de CFA sont appelés à fournir au SAIA, à la rentrée, les documents qui attestent d'une organisation administrative et pédagogique adaptée à la vocation du centre et en conformité avec la convention de création : emplois du temps, calendrier de l'alternance, listes des formateurs, résultats aux examens, etc. Les documents propres à l'organisation pédagogique de l'alternance (notamment ceux qui concernent la répartition des objectifs de formation entre l'entreprise et le CFA) sont moins systématiquement exigés. Lorsqu'ils sont adressés au SAIA, ils font d'ailleurs beaucoup plus rarement l'objet d'une exploitation et d'une validation précises. Ces documents sont le plus souvent analysés dans une perspective de vérification de conformité (notamment à la convention de création et ses annexes) plus que dans une perspective de validation auprès du centre lors de visites ultérieures, ou d'intégration dans une phase préparatoire à cette inspection.

L'inspection pédagogique globale, considérée comme une analyse qualitative du fonctionnement du CFA, effectuée collégalement par les inspecteurs qui ont à connaître de ce centre, incluant l'ensemble des spécialités et des domaines (y compris le CDI et les activités socio-éducatives), reste à mettre en œuvre dans la plupart des académies. Dans leur majorité, les SAIA ne se considèrent pas dans un champ de compétences et de savoir-faire avérés. La culture de l'évaluation et du contrôle d'établissement n'est pas une composante réellement développée dans le cadre des missions exercées habituellement. Il est certain que les inspecteurs du SAIA ne se sentent pas dans une situation claire pour engager une telle démarche d'évaluation (Que faire du bilan dressé ? Ne risque-t-on pas de pénaliser les relations globales avec le CFA et l'organisme gestionnaire, et le développement d'actions plus larges ?). De nombreux SAIA ont, de la sorte, préféré se placer dans le champ du conseil, dans une démarche d'accompagnement du CFA, occultant ainsi la mission de contrôle et d'évaluation qui leur est déléguée, alors qu'une clarification des objectifs et du cahier des charges de cette évaluation auprès des responsables des centres aurait pourtant été aisée à mettre en place. Les CFA publics et les sections d'apprentissage gérées par les EPLE ne font d'ailleurs pas davantage l'objet de ces évaluations. Une telle mission est, pourtant, clairement explicitée dans le *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage*. Dans ce domaine stratégique, la formation des inspecteurs s'avère également indispensable.

L'observation des enseignants dans leur classe reste encore très peu pratiquée ; il est vrai que l'inspecteur pédagogique considère qu'il est alors dans une situation délicate : quelles seront les conséquences que pourrait tirer l'employeur des réserves (ou des observations critiques) formulées par l'inspecteur ? Par ailleurs, l'observation de l'acte pédagogique devant prendre en compte la dimension de l'alternance implique que l'inspecteur en maîtrise toute la spécificité pédagogique. Cette pratique limitée des visites, préparées avec le directeur du centre, est d'autant plus regrettable que, d'une part, l'observation des actes pédagogiques est un élément nécessaire à l'exer-

cice d'une mission de contrôle, dans la mesure où elle porte sur les compétences disciplinaires de l'enseignant, la pédagogie qu'il met en œuvre et la prise en compte de la dimension alternance dans ses pratiques pédagogiques, que, d'autre part, elles permettent, en outre, de proposer les formations les plus adaptées aux enseignants.

Enfin, force est de constater que les contrôles effectués en CFA le sont rarement à l'initiative du SAIA : ils sont soit réalisés pour le compte du conseil régional, soit à la suite de carences de la formation constatées en entreprise.

On ne peut donc que réaffirmer que l'organisation en filières des corps d'inspection, les données et les informations transmises par les centres, la connaissance qu'a l'inspecteur correspondant de son centre, devraient permettre de mettre en œuvre les contrôles et les évaluations nécessaires, réglementaires, mais aussi être source de conseils et de progrès pour l'établissement lui-même, à la condition que les inspecteurs maîtrisent cette fonction (et y soient préparés) et que les SAIA l'inscrivent avec pertinence dans leur programme de travail.

L'intervention en entreprise : une mission en déshérence

Le constat est accablant : les visites d'inspection en entreprise sont partout en chute. Ainsi dans une académie où, du temps des inspecteurs de l'apprentissage, le nombre de visites en entreprises s'élevait à 600 par an, on en a dénombré deux en 2001. C'est un exemple extrême, mais on peut aisément généraliser ce constat d'une dilution du lien avec l'entreprise.

La majorité des interventions en entreprise fait suite, soit à des plaintes de parents ou d'apprentis, soit à des litiges entre apprenti et employeur, les inspections conjointes avec les services d'inspection du travail restant paradoxalement très limitées. Ces types d'interventions contentieuses en entreprise des inspecteurs restent donc conséquentes, alors qu'elles ne semblent pas, à l'évidence, entrer dans le champ du contrôle de la formation délégué aux SAIA. Ce « glissement » reste-t-il une survivance du temps de l'agrément des entreprises ?

Les SAIA ont, par ailleurs, le plus souvent conservé l'habitude de disposer et de mettre à jour des données sur les entreprises et les apprentis. On peut doublement s'interroger sur l'usage qui en est fait dans le cadre du suivi de la formation en entreprise, et sur l'intérêt qu'ils auraient à se rapprocher des autres administrations (notamment les DDTEFP) et des organismes de formation, pour constituer une base de données unique, aisément mise à jour et exploitée.

Les visites ou contrôles en entreprise à vocation plus formatrice (mettant en évidence des progressions non respectées, des équipements insuffisants ou l'inadaptation des activités), réalisés souvent à la demande du CFA, restent peu nombreux. Il en est de même des visites effectuées dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF) : plusieurs SAIA considèrent que

leurs interventions en entreprise doivent suivre et non précéder l'intervention des enseignants du CFA dans le cadre de leur activité de suivi de la formation de l'apprenti.

Il n'en reste pas moins que la conception même d'une inspection de l'apprentissage compétente et engagée dans les deux lieux de formation de l'apprenti est battue en brèche par une carence évidente dans l'exercice des missions. Manque de temps ? Repli vers l'établissement ? Difficultés à cerner l'objectif de l'intervention en entreprise ? Une première réponse réside dans les pratiques induites par la pédagogie de l'alternance, et notamment la mise en place d'une coordination forte entre les deux lieux de formation qui conduisent à ce que les fonctions occupées par le SAIA dans le passé se déplacent vers l'équipe des enseignants de CFA – situation renforcée par le développement de la validation par contrôle en cours de formation. Incontestablement, de plus, la suppression de l'agrément de l'entreprise a fait disparaître l'obligation réglementaire de la visite en entreprise. L'augmentation des effectifs d'apprentis, et donc du nombre d'entreprises d'accueil, enfin, a alourdi la charge de travail des inspecteurs sans que pour autant les moyens d'action soient augmentés. Or, l'intervention réglementaire du SAIA au sein de l'entreprise doit rester une préoccupation prioritaire des inspecteurs, afin de garantir à l'apprenti la formation à laquelle il a droit. Mais, pour que celle-ci soit pleinement efficace et réellement effectuée, il sera nécessaire de tisser, en liaison avec le CFA, de nouvelles relations avec l'entreprise (entreprise elle-même, mais également branches professionnelles, organismes consulaires) afin de rendre plus efficace la fonction de contrôle, et d'être en mesure de proposer des actions de conseil et de formation, susceptibles d'améliorer significativement la qualité de l'apprentissage. Les responsables des SAIA doivent donc impérativement, avec tous les inspecteurs, s'interroger et proposer les ajustements nécessaires, remplaçant l'intervention auprès de l'entreprise au cœur même de leurs missions.

Un accompagnement pédagogique éclaté et de moins en moins centré sur la pédagogie de l'alternance

La mission d'animation et de conseil des corps d'inspection doit être complémentaire de la mission de contrôle ; c'est ainsi que dès l'origine s'est constituée la spécificité, mais aussi la richesse, de l'inspection en apprentissage. Plus récemment, la circulaire du 23 juillet 1998 a souligné notamment que « les inspecteurs à compétence pédagogique veilleront à impulser une volonté forte de développer une pratique globale et cohérente de la pédagogie de l'alternance [...] et à contribuer à développer et actualiser les outils pédagogiques de l'alternance. » Or, le constat est sévère : très minoritaires sont les académies qui ont poursuivi l'impulsion et l'animation auprès des CFA dans le domaine pédagogique spécifique de l'apprentissage.

L'acquis en la matière, fondé sur les travaux nationaux et interacadémiques et sur l'engagement des inspecteurs de l'apprentissage, n'a fait l'objet ni de transfert à l'ensemble des inspecteurs intervenant en apprentissage, ni d'actions académiques concertées et adaptées proposées aux CFA. Nom-

breux sont ainsi les établissements qui, utilisant outils et démarches élaborées il y a plusieurs années par les SAIA, sont en attente d'une expertise ou, pour le moins, de conseils et d'accompagnement leur permettant d'évoluer dans leur démarche pédagogique. Faute d'appui des SAIA, un certain nombre de CFA se tournent alors vers d'autres organismes publics (comme les centres académiques de formation continue ou CAFOC) ou privés, ou encore vers leurs propres structures pédagogiques, seuls en mesure de leur assurer, contractuellement, dans la durée, conseil et formation des personnels. Ces structures externes ont su développer des systèmes de réflexion, mutualiser les expériences et concevoir des formations adaptées à leurs besoins. Les SAIA se trouvent ainsi peu à peu exclus du champ d'une ingénierie et d'une impulsion pédagogiques dont ils furent pourtant à l'origine. La charge de travail des inspecteurs induite par la rénovation de l'enseignement professionnel n'est certainement pas étrangère à ce désengagement. On ne peut imaginer qu'il y ait, majoritairement, refus des inspecteurs de s'engager dans une animation pédagogique qui a pour but d'améliorer la qualité de la formation et dont le premier bénéficiaire est l'apprenti ; il s'agit plutôt, le plus souvent, d'une difficulté certaine à équilibrer leur temps entre les actions conduites dans les LP (la rénovation de l'enseignement professionnel a été dévoreuse de temps) et une mission pédagogique spécifique qui demande une intervention experte adaptée et inscrite dans la durée. Certaines académies, cependant, en s'appuyant notamment sur les acquis pédagogiques de la rénovation des CFA publics (outils, documents de référence en matière d'alternance, etc.) et notamment sur les ROP, ont eu le souci d'impulser une action pédagogique renouvelée et de faire des propositions adaptées aux besoins actuels des CFA. Mais, peu fréquentes sont ces démarches proches du conseil et débouchant sur une offre de formation liée à la demande de l'organisme de formation. Certains SAIA, à l'inverse, se sont contentés de « signaler » aux CFA qu'ils pouvaient bénéficier des publications du CNRAA. Quelques académies, quant à elles, ont privilégié en liaison avec le conseil régional, le développement de projets qualité, l'aide à l'élaboration du projet d'établissement ou la mise en œuvre de projets pédagogiques en CFA ; les résultats positifs enregistrés confirment une avancée notoire en termes de qualité des formations dans le dispositif d'apprentissage.

L'offre, elle-même, d'intervention pédagogique des SAIA est particulièrement diverse et variée (de l'individualisation à l'évaluation). Elle semble ponctuelle, rarement reconduite, plus liée à la compétence ou à l'intérêt de l'inspecteur, qu'inscrite dans une offre globale d'animation et d'accompagnement née d'une réelle analyse des besoins. Elle fait, d'ailleurs, rarement l'objet d'une évaluation interne par le service.

Dans l'ensemble, la mission pédagogique des SAIA est très majoritairement circonscrite à un travail d'information en lien avec les enseignements disciplinaires, et, dans cet esprit, ils ont conduit des actions qui ont porté principalement sur les référentiels et les programmes, la rénovation des diplômes, le CCF et les procédures d'examen, les expérimentations (comme

le baccalauréat professionnel en trois ans). Ces actions des inspecteurs représentent toutefois un investissement important et elles constituent une contribution indispensable à l'évolution de l'apprentissage et à sa qualité. L'ensemble des partenaires l'apprécie, et il faut reconnaître que les inspecteurs remplissent là, efficacement, leur mission d'impulsion, d'expertise et d'animation. Poursuivre dans ce sens implique, il faut le souligner, la stabilité des équipes et une politique académique explicitement affirmée, ainsi que les moyens nécessaires à sa mise en œuvre. On notera, par ailleurs, le fort engagement des SAIA dans la réflexion sur les conséquences de la diminution du temps de travail sur les horaires de formation en CFA ; cette situation nouvelle conduisant à améliorer encore la coordination entre le CFA et l'entreprise.

Une formation des acteurs peu organisée et incomplète

La formation fut privilégiée comme levier indispensable à l'évolution pédagogique, lors de la nécessaire montée en compétences des enseignants de CFA dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance adaptée à l'apprentissage. Il n'en est plus de même aujourd'hui : les formations spécifiques destinées aux enseignants de CFA diminuent nettement dans l'activité des SAIA, même si quelques-uns maintiennent la formation (en accord avec le conseil régional) comme l'axe fort de leur action pédagogique et organisent des modules de formation traitant de la construction d'une stratégie de formation alternée, ou portant sur l'identification des outils spécifiques à la pédagogie de l'alternance, ou encore sur l'individualisation. De fait, de plus en plus souvent, les enseignants de CFA sont intégrés dans des groupes de professeurs (en IUFM) notamment en enseignements généraux et en didactique des disciplines.

Quatre constats récurrents doivent être faits en ce qui concerne la formation :

- le sentiment s'impose, d'abord, que toutes les démarches dans le domaine de la formation ne font pas l'objet d'une approche rigoureuse, systémique, traduite dans une programmation académique et que l'initiative individuelle (pour ne pas dire individualiste) prévaut ; là aussi la coordination manque ;
- les personnels de direction bénéficient rarement de formations adaptées à leurs responsabilités, notamment pédagogiques ;
- la dimension « vie scolaire », CDI, activités socio-éducatives, et plus largement tout ce qui concerne la vie de l'apprenti en CFA, est absente ;
- enfin, le concours des SAIA à la formation des maîtres d'apprentissage est quasi inexistant.

Des pôles de compétences avérées et reconnues

Si la diversité et la disparité règnent à l'évidence dans l'organisation et le fonctionnement des SAIA et plus largement dans l'exercice des missions des

corps d'inspection, il serait injuste et préjudiciable de ne pas souligner que, dans quelques académies (un tiers environ), les SAIA ont su développer, en s'appuyant sur une organisation cohérente et efficace, une activité adaptée aux missions, innovante et partenariale, dont la qualité est reconnue par l'ensemble des partenaires et des acteurs. Ces SAIA ont clairement privilégié des actions, inscrites dans la durée, qui doivent conduire à améliorer significativement la qualité de la formation des apprentis tant en entreprise qu'au CFA, en ayant le souci constant de prendre en compte la spécificité pédagogique de l'alternance. Les inspecteurs agissent ainsi au niveau de la conception des actions et dans l'appui à leur mise en œuvre, de même que dans leur évaluation. Ces missions d'animation, de conseil et d'évaluation n'occultent pas pour autant la mission de contrôle en CFA et en entreprise ; elles la renforcent naturellement.

S'il fallait distinguer les domaines ou les types d'intervention de ces SAIA, on pourrait les regrouper autour de deux préoccupations : le souci de mieux articuler la scolarité en collège et l'orientation vers l'apprentissage, un investissement pédagogique spécifique. Dans le premier cas, il s'agit d'aider les jeunes (et leurs professeurs) à découvrir la réalité des métiers et les modalités de l'apprentissage. Dans le domaine de l'investissement pédagogique, il s'agit de répondre aux attentes et aux besoins des apprentis et de leurs formateurs : appui à la mise en œuvre de dispositifs d'aide et de soutien aux apprentis en difficulté, contribution à la maîtrise de la pédagogie de l'alternance, appui à l'innovation pédagogique, etc. La mise en œuvre de ces actions s'inscrit le plus souvent dans le cadre d'une intervention concertée avec le conseil régional, en partenariat avec les CFA et leurs organismes gestionnaires. Le souci d'information, de concertation, de transparence et de responsabilisation des acteurs et des décideurs préside à l'évidence à cet engagement des SAIA qui s'inscrivent ainsi clairement dans une fonction de conseil, fondée sur leur expertise pédagogique. S'ils n'ont pas plus que d'autres SAIA, cependant, réinvesti le champ du contrôle en entreprise, c'est plus à la suite d'une réflexion partenariale engagée sur l'évolution nécessaire du contrôle de la formation en entreprise (notamment au regard de l'accroissement du nombre d'entreprises qui accueillent des apprentis et du rôle qu'est appelé à jouer le CFA dans sa relation à l'entreprise) qu'à un désengagement implicite et progressif.

Ces SAIA sont considérés par le conseil régional (et très souvent par les différents partenaires) comme des experts qui aident à la décision et dont les avis sur le financement des centres de formation, sur la pertinence des investissements pédagogiques, ou sur l'évolution du plan régional de formation, sont appréciés et souvent pris en compte. La complémentarité des approches pédagogiques, financières et administratives, notamment, est particulièrement appréciée lors de l'instruction et du renouvellement des formations ainsi que dans le cadre de l'approbation des budgets et des comptes financiers des CFA. Les contrôles effectués sont reconnus comme objectifs et fondent souvent la décision. Ces mêmes SAIA parviennent

peut-être moins aisément à exercer cette fonction de conseil au sein des académies, et ce n'est que dans la cadre d'une politique académique résolue de développement de l'apprentissage public, qu'ils parviennent à réaliser les transferts pédagogiques nécessaires. Pour ces différentes raisons, ces pôles académiques de compétences pourraient constituer les points d'appui d'une rénovation de l'ensemble des SAIA.

Conclusion

Un constat préoccupant

Le constat dressé, au terme de ce rapport, est préoccupant :

- la réorganisation nécessaire des corps d'inspection pédagogique au regard des missions déléguées au ministère de l'éducation nationale n'a pas conduit aux résultats attendus ;
- l'application incomplète (et inégale, territorialement) des recommandations ministérielles de 1995 et 1998 n'a conduit, dans un grand nombre d'académies, ni aux évolutions organisationnelles nécessaires, ni à une hiérarchisation des missions intégrant clairement l'intervention en apprentissage des corps d'inspection. Il en est, en fait, résulté une dissolution des compétences d'un service précédemment composé exclusivement de spécialistes dont la présence sur le terrain était visible et appréciée. Actuellement, en dehors des rares personnes ressources qui « font tourner » le SAIA, dans un contexte où il est largement marginalisé, il ne dispose plus des moyens de répondre aux défis qui lui sont lancés et aux sollicitations de ses partenaires ;
- les interventions dans l'inspection de l'apprentissage vont s'amenuisant dans l'ensemble du champ des missions des inspecteurs pédagogiques, qui, faute notamment d'une formation initiale et continue spécifiques, ne sont pas aisément parvenus à adapter leur intervention en apprentissage à la spécificité pédagogique de l'alternance ; l'intervention en entreprise, en particulier, qui était apparue, dès l'origine, comme devant être exercée par le même inspecteur et qui pouvait être ainsi une source d'apports professionnels pertinents, se raréfie, confirmant le recentrage vers la logique disciplinaire du statut scolaire ;
- les SAIA, faute de pilotage et d'organisation académiques cohérents et efficaces, faute de définition précise d'objectifs et de programmation d'actions, inscrites dans la durée, faute d'évaluations de celles-ci, se replient le plus souvent sur une administration de la pédagogie et sur un engagement plus individuel et conjoncturel que collégial et structurel ;
- enfin, les corps d'inspection n'ont pas été à même de conduire une action globale cohérente visant au rapprochement et aux transferts, notamment au plan pédagogique, entre la formation sous statut scolaire et la formation en apprentissage.

Des atouts

Ce constat préoccupant ne doit pas cependant occulter les atouts, les points d'appui, qui doivent permettre de redonner tout leur sens et toute leur efficacité aux missions exercées par les SAIA dans le domaine de l'apprentissage.

- La longue expérience acquise, les compétences développées pendant plus de vingt ans dans la formation en alternance propre à l'apprentissage restent effectives et maîtrisées au sein d'un certain nombre d'équipes académiques d'inspecteurs. Engagées dans une animation pédagogique et une expertise appréciées et reconnues par les partenaires professionnels, les CFA et les collectivités territoriales, elles sont en mesure de constituer des pôles d'appui, en complémentarité avec les réseaux opérationnels de proximité constitués dans le cadre de la rénovation de l'apprentissage public.

- L'existence d'une ingénierie pédagogique pertinente et innovante, en recherche d'adaptation constante aux évolutions de la formation, constitue un appui déterminant à tout développement de la qualité des formations en alternance, tant en apprentissage que sous statut scolaire. La mise à disposition des corps d'inspection du *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage*, réalisé par la DESCO et l'IGEN, peut constituer pour tous les inspecteurs pédagogiques un document de travail opératoire, à condition qu'il fasse l'objet d'une formation d'accompagnement initiée au plan national.

- Enfin, les partenariats construits tant avec les collectivités territoriales, comme service instructeur ou de contrôle, qu'avec les organisations ou branches professionnelles nationales ou territoriales, constituent des points d'appui certains à un engagement renouvelé de l'inspection en apprentissage.

Des mesures indispensables

Il appartient aux différents niveaux de l'éducation nationale d'assumer explicitement les responsabilités qui lui sont confiées en matière de contrôle de la formation donnée aux apprentis, en CFA publics ou privés, comme en entreprise, et, en tant que de besoin, en matière de conseil, d'expertise et d'aide à la décision.

- Confortant une orientation politique nationale, déjà prise, une nouvelle impulsion doit contribuer à réaffirmer la volonté d'assurer le rôle et les missions dévolues aux SAIA dans le domaine du contrôle et de l'animation de l'apprentissage public et privé. L'engagement ministériel attestant de l'intérêt pour la mission qu'exercent les inspecteurs dans l'inspection de l'apprentissage a été trop souvent discret, confortant ainsi les malentendus, les incompréhensions ou les marginalisations. Il revient au niveau ministé-

riel, avec le concours de l'inspection générale, d'assumer ses fonctions d'impulsion, de régulation, d'accompagnement et d'évaluation, afin de parvenir à une homogénéité plus grande de l'intervention des services.

- Ce ne sont pas les textes officiels qui manquent : les dispositions réglementaires du Code du travail et des circulaires ministérielles de 1995 et 1998 sont claires, précises et adaptées. C'est l'appui à leur mise en œuvre, dans un cadre opérationnel clarifié et assumé institutionnellement qui a fait défaut. Il revient, dans cet esprit, aux recteurs d'académie, chefs des services académiques d'inspection de l'apprentissage, d'assumer explicitement les responsabilités qui sont les leurs en la matière ; et, pour ce faire, de mettre en œuvre les dispositions garantissant que les corps d'inspection, dans le cadre de leur organisation disciplinaire, intègrent le champ de l'inspection de l'apprentissage dans une perspective ouverte, enrichissante et nécessairement clairement identifiée dans la multiplicité des domaines d'intervention qui sont les leurs. Le programme de travail académique (PTA) des corps d'inspection doit traduire sans ambiguïté cet engagement en précisant les modalités de suivi et d'évaluation des activités des inspecteurs pédagogiques dans le champ de l'inspection de l'apprentissage, qu'il soit public ou privé. Le SAIA, dont l'organisation pourra être adaptée aux situations et aux potentialités académiques, constituera alors le dispositif fédérateur nécessaire de l'exercice des missions des corps d'inspection.

- Mais, ces missions ne trouveront leur pleine efficacité que dans le cadre d'une concertation et d'un partenariat clairement établis tant avec le conseil régional, qu'avec les organisations professionnelles, fondés sur une répartition explicite des responsabilités, plus que des compétences, de chacun.

* * *

« L'apprentissage est une forme d'éducation. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs [...] une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un des diplômes de l'enseignement technologique. » Telle est la définition de cette voie de formation professionnelle initiale que posait l'article premier de la loi n° 71-576 du 16 juillet 1971. Soucieux de garantir la qualité de la formation donnée aux apprentis, le législateur en confiait, par ailleurs, le contrôle à l'éducation nationale au nom de ses compétences propres. Ce défi fut, d'emblée, relevé avec une compétence experte reconnue par tous. Il a conduit à l'élaboration d'une conception originale de l'inspection, adaptée à une pédagogie propre à l'alternance en apprentissage.

Quelques décennies plus tard, le ministère de l'éducation nationale se doit de poursuivre, d'assumer les responsabilités qui lui ont été confiées, de prendre la mesure de l'exigence d'une mission d'inspection qui tient à l'exercice de ses compétences pédagogiques, de se donner les moyens d'intégrer la

DEUXIÈME PARTIE

dimension de l'apprentissage au cœur de l'expertise des corps d'inspection et d'être en mesure d'établir les transferts indispensables entre l'ensemble des voies de formation professionnelle. Ainsi, contribuera-il efficacement à la qualité de la formation dont doivent pouvoir bénéficier tous les jeunes qui ont choisi cette voie de formation en alternance.

La mise en œuvre du plan pour les arts et la culture

Présentation de l'étude

En décembre 2000, le ministre de l'éducation nationale lançait le plan pour les arts et la culture à l'École. Il était logique qu'en 2001-2002, la mise en place de ce plan fût l'objet d'une enquête, enquête menée conjointement par l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Dans le cadre de cette enquête et conformément aux termes de la lettre de mission du 20 août 2001 relative au programme de travail de l'inspection générale, une attention particulière a été portée au rôle et à la place des intervenants extérieurs à l'école élémentaire, dans le domaine des arts et de la culture.

L'étude a été menée dans un échantillon de neuf académies et de dix départements. Il aurait été prématuré de vouloir évaluer les retombées éducatives de cette nouvelle politique artistique et culturelle. C'est pourquoi les évaluateurs n'ont pas pratiqué d'entretiens systématiques avec les équipes enseignantes des différents niveaux d'enseignement concernés. Par contre, il était essentiel d'observer dans quelles conditions organisationnelles, administratives et financières la première phase de la mise en place du plan se déroulait. Ont donc été rencontrés l'ensemble des responsables et acteurs du dispositif mis en œuvre : recteurs, inspecteurs d'académie, directeurs de services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) et leurs collaborateurs en matière d'action artistique et culturelle, membres des corps d'inspection territoriaux, panels de directeurs d'école et de proviseurs de lycée professionnel, responsables des centres régionaux et départementaux de documentation (CRDP et CDDP), responsables des instituts de formation des maîtres (IUFM), directeurs régionaux des affaires culturelles (DRAC), élus des conseils régionaux et généraux, directeurs des affaires culturelles de grandes villes.

D'emblée, une constatation s'est imposée aux enquêteurs : le plan a été bien accueilli et a répondu à une attente, particulièrement dans l'enseignement primaire (« parent pauvre » des initiatives précédentes dans le domaine des arts et de la culture), ainsi que dans les lycées professionnels. Doté de moyens financiers significatifs, ce plan pour les arts et la culture à l'École a incontestablement et immédiatement mobilisé l'administration et les enseignants.

Le rapport aborde et examine successivement le cadre institutionnel, le lancement des actions sur le terrain, la mise en œuvre des moyens d'accompagnement, les difficultés d'ores et déjà rencontrées dans le domaine des partenariats, les questions soulevées par le rôle et la place des intervenants extérieurs, notamment à l'école élémentaire.

Le cadre institutionnel

Les délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) et les coordonnateurs départementaux

Une position clé, bien identifiée comme telle

La note de service du 8 juin 2001 relative aux délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) et aux coordonnateurs auprès des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) précise les missions de ces responsables et évoque les moyens nécessaires à la conduite de ces missions.

Le DAAC doit être rattaché directement au recteur et au secrétaire général, au même titre et sur le même plan que les autres conseillers et délégués du recteur. Ses tâches le conduisant à coordonner des opérations impliquant les niveaux rectoral et départemental et se concrétisant souvent à l'échelle des bassins ou des établissements, le DAAC doit disposer d'une position visible et reconnue de tous, et prioritairement des partenaires avec lesquels l'administration académique doit travailler dans le domaine de l'action artistique et culturelle : directeurs régionaux des affaires culturelles (DRAC), élus et responsables administratifs des collectivités territoriales, directeurs d'institutions ou d'associations culturelles, artistes, etc.

Dans la plupart des académies visitées, le DAAC, conformément aux préconisations de la circulaire du 8 juin 2001, bénéficie d'un positionnement fort et d'un accès direct au recteur qui fondent sa crédibilité d'interlocuteur, tant aux yeux des partenaires extérieurs qu'à ceux des relais et acteurs de l'éducation nationale. En revanche, lorsque les missions du DAAC ont été partiellement déléguées à tel ou tel intermédiaire et lorsque les responsabilités se trouvent de ce fait dédoublées ou diluées, le risque est grand que l'impulsion soit ralentie et que l'action perde en cohérence.

Il en va de même pour les coordonnateurs départementaux. La plupart d'entre eux sont des inspecteurs de l'éducation nationale désignés par l'inspecteur d'académie qui, tout en s'appuyant sur des équipes de conseillers pédagogiques (spécialisés en éducation musicale et arts plastiques ou

généralistes de l'action artistique et culturelle), ont su se faire connaître et reconnaître.

C'est bien aux DAAC, aux coordonnateurs départementaux et à leurs collaborateurs que l'on doit l'essor des classes à projet artistique et culturel, dites « classes à PAC », sans que soient pour autant délaissés les dispositifs antérieurs.

Des moyens, pour un travail en réseau

La question des moyens accordés aux DAAC est essentielle. Certes, les DAAC peuvent compter sur la collaboration des services compétents en différents domaines (on a ainsi noté que, partout, le concours des services financiers semble particulièrement efficace) mais s'il doivent établir et pratiquer un travail en réseau, encore faut-il qu'ils disposent d'équipes suffisamment étoffées pour remplir leurs fonctions. Sans qu'il y ait de norme en ce domaine, dans une académie de taille moyenne, une équipe permanente, assurant les tâches administratives, composée de quatre à cinq personnes, à laquelle est adjointe une dizaine de conseillers (professeurs déchargés à temps plein ou partiel selon le champ disciplinaire concerné), paraît nécessaire.

Parmi les moyens matériels, sont essentiels les moyens informatiques, pour traiter une information particulièrement dispersée et foisonnante dans le champ artistique et culturel, essentiels également les frais de déplacement, tant l'action dans ce même secteur repose sur un travail relationnel.

Les initiatives antérieures au plan pour les arts et la culture avaient permis de prendre toute la mesure de la nécessité du travail en réseau. De ce fait, les DAAC paraissent disposer, dans l'ensemble, de moyens convenables et les insuffisances notoires n'ont été constatées que rarement. Mais elles peuvent alors être criantes, au point de remettre en cause des travaux *a priori* bien engagés et de limiter gravement les relations avec les responsables internes et externes à l'institution scolaire.

Des articulations insuffisamment définies

L'implication des corps d'inspection

Qu'il s'agisse de la circulaire du 11 mai, sur les ateliers artistiques, de celle du 8 juin, sur les DAAC et les coordonnateurs départementaux, ou de celle du 14 juin, sur les classes à PAC, les textes de 2001 insistent sur la nécessaire implication des corps d'inspection. L'enquête a montré que le plan a été accueilli avec intérêt par les inspecteurs de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement technique. Dans plusieurs rectorats, on souligne que le nombre et la qualité des classes à PAC dans les lycées professionnels doivent beaucoup à l'engagement des IEN-ET et aux actions qu'ils ont menées.

Pour ce qui est des IA-IPR, leur collaboration avec le DAAC et son équipe est bonne, dans la plupart des cas. Toutefois, la relation n'est pas exempte d'ambiguïtés qu'il serait bon de lever. Entre le DAAC et les IA-IPR des disciplines artistiques, une certaine méfiance réciproque est perceptible çà et là et les champs de compétence et d'intervention gagneraient parfois à être précisés. Enfin, certains IA-IPR font part de leur difficulté à s'engager plus avant aux côtés des DAAC en raison de l'ampleur de leurs autres tâches (il est vrai que toutes les académies ne disposent pas d'un IA-IPR en éducation musicale et en arts plastiques). En tout état de cause, les conditions de la collaboration entre les corps d'inspection, les DAAC et les coordonnateurs départementaux doivent être clarifiées, tant le résultat est positif là où se manifeste, de part et d'autre, une totale confiance.

Les différents niveaux de responsabilité

Entre le niveau rectoral et l'échelon départemental, la répartition des tâches, en ce qui concerne l'action dans les collèges, ne satisfait pas toujours les inspecteurs d'académie. Dans la mesure où, à tous les niveaux, cette politique implique des partenariats avec les collectivités territoriales, il faut savoir concilier les orientations académiques avec les spécificités départementales, le risque étant qu'une trop forte centralisation des décisions et du pilotage à l'échelon rectoral entame ou annihile l'engagement des inspections académiques.

Une autre forme de déséquilibre entre les deux niveaux de l'administration académique doit être signalée : l'insuffisante disponibilité de certains coordonnateurs départementaux amène les collaborateurs de ces derniers à travailler en direct avec les DAAC et leur équipe. Au bout du compte, la relation entre l'échelon départemental et les responsables académiques de l'action artistique et culturelle dépend de l'attitude des uns et des autres : s'il relève de l'initiative et de la responsabilité de l'échelon rectoral de les associer tous étroitement dans la mise en œuvre du plan, conformément à la circulaire du 8 juin 2001, encore faut-il que chacun ait la volonté et la disponibilité pour y collaborer véritablement.

Si les DAAC et les coordonnateurs départementaux disent regretter d'avoir eu trop peu l'occasion de travailler ensemble, ils déplorent également de n'avoir pas pu consulter davantage les instances de l'administration centrale sur les problèmes qu'ils rencontrent. Cette situation est d'autant plus paradoxale qu'elle est également ressentie par les responsables du ministère. On est là en présence des effets de la dualité dans le pilotage qui existe à ce niveau.

Pilotage et programmation

Au-delà de la mise en place de dispositifs nouveaux (les classes à PAC) et de la mobilisation de moyens importants en matière de formation, de ressour-

ces documentaires et de financement, le plan pour les arts et la culture a pour objectif de fédérer l'ensemble des actions artistiques et culturelles en milieu scolaire, celles de l'éducation nationale, mais aussi celles de ses principaux partenaires : autres services de l'État (directions départementales de la jeunesse et des sports, directions régionales des affaires culturelles), collectivités territoriales, organismes culturels, associations d'éducation populaire. Pour atteindre cet objectif ambitieux et élaborer les plans académiques pour les arts et la culture et leurs déclinaisons départementales, des groupes de pilotage (intitulés, suivant les lieux, « conseil d'orientation », « commission culturelle », « comité de pilotage », etc.) ont été installés dans la plupart des académies et départements visités. Si les corps d'inspection sont souvent et largement représentés dans ces groupes de travail permanents, l'IUFM en est la plupart du temps absent et la présence des partenaires extérieurs, surtout celle des collectivités territoriales, y est très minoritaire.

Or, la première tâche de ces groupes de pilotage ne devrait-elle pas consister à faire prendre conscience de l'intérêt d'une réflexion en commun et d'une coordination des actions de chacun ? Ainsi, les plans académiques ou départementaux pour les arts et la culture pourraient-ils voir le jour, alors que leur élaboration se heurte, pour l'instant, à une diversité d'approches dans la poursuite d'objectifs pourtant comparables.

Les lois de décentralisation (comme celles de juin et juillet 1999, sur l'aménagement du territoire et sur le renforcement de la coopération intercommunale) ont pour effet d'instaurer un nombre de niveaux et d'instances de décision tel que s'établissent entre services de l'État, collectivités territoriales et structures intercommunales des partenariats organisés qui seront, de plus en plus, le cadre des nouvelles formes de l'action des pouvoirs publics.

Le lancement des opérations : bilan d'une première campagne

La mesure emblématique du plan pour les arts et la culture à l'école était, sans nul doute, l'introduction des classes à PAC à l'école élémentaire et au lycée professionnel. C'est à l'aune de la mise en œuvre de cette mesure que peut être appréciée la qualité des procédures de lancement.

La procédure d'appels d'offres

Des délais trop courts

Les interlocuteurs de la mission d'évaluation ont été unanimes à souligner, et à regretter, le fait que la mise en place du dispositif ait dû se faire dans un temps très court. Entre la conférence de presse du ministre (14 décembre 2000) et la publication des diverses circulaires d'application, entre cinq et six mois se sont écoulés. Face à ce retard, dans certaines académies, on a décidé de procéder à un appel d'offres avant la parution des textes. Dans quelques départements, on a même adressé l'appel à projets aux écoles dès la fin mars. Malgré cette anticipation, les délais pour l'élaboration des projets par les équipes de terrain ont été très courts.

Certaines académies se sont résignées à demander un retour des réponses après la rentrée de septembre. D'autres ont demandé une remontée des projets pour la première quinzaine de juin, afin de pouvoir instruire les dossiers avant les vacances d'été. Cela ne laissait qu'une quinzaine de jours aux écoles et aux établissements pour préparer ces projets. Dans ces conditions, ce sont généralement et nécessairement les équipes déjà actives dans le domaine des arts et de la culture qui ont répondu.

Une information d'assez bonne qualité

L'appel à projets a généralement été diffusé par circulaire rectorale, parfois relayée par une note de l'inspecteur d'académie. Mais le contenu de ces textes est d'une précision inégale, selon les académies et selon les départements. Ici, on a choisi de laisser toute liberté d'initiative au terrain, ce qui s'est traduit par l'absence totale de critères ou de recommandations. Là, les cahiers des charges académiques rappelaient les textes nationaux mais ne comportaient aucune orientation ni aucun élément de politique académique.

Dans telle académie, la circulaire rectorale a été accompagnée de trois formulaires de présentation des projets : un pour les classes à PAC, un pour les ateliers artistiques, un pour les lieux culturels d'établissement. À chaque formulaire était jointe une notice décrivant les enjeux et les finalités de chaque dispositif ; ces notices constituaient en quelque sorte un cahier des charges. La notice relative aux classes à PAC comportait une liste de domaines artistiques et culturels prioritaires qui avaient été définis à l'échelle de l'académie et, pour chaque département, en fonction de ses spécificités.

Enfin, dans plusieurs académies, les dossiers envoyés aux établissements, par leur caractère normatif, avaient des vertus pédagogiques : objectifs poursuivis, articulation avec le projet d'école ou d'établissement, disciplines concernées, rôle des intervenants, modalités d'évaluation.

L'instruction des dossiers et le financement des projets

Un calendrier trop serré

Comme pour l'appel à projets, la contrainte des délais a laissé peu de temps à l'instruction des dossiers, que celle-ci se déroule avant ou après les vacances d'été. Or, les instructions ministérielles réclamaient que les projets fussent examinés, au double plan de leur qualité pédagogique et artistique, par l'équipe de la DAAC, les corps d'inspection territoriaux et disciplinaires, la DRAC, des experts artistiques, les partenaires des collectivités territoriales et d'organismes culturels.

Dans la plupart des académies, c'est à partir d'un pragmatisme fondé sur des expériences antérieures qu'on s'est attaché à l'essentiel, tant le calendrier serré empêchait d'organiser une expertise tenant compte de tous ces avis. Le problème se compliquait encore lorsque le nombre des dossiers présentés était important, ce qui était fréquemment le cas. Ainsi, 425 dossiers ont été traités en quatre heures dans un département ; dans un autre, 415 ont été étudiés en une journée.

Une instruction à deux niveaux

Même si la mise en place des DAAC reflète la volonté d'une politique académique, dans la presque totalité des cas, l'instruction des dossiers s'est faite à deux niveaux : les projets émanant des écoles ont été examinés par les inspections académiques, ceux émanant des collèges et des lycées par les rectorats. Comme pour l'appel à projets, le clivage premier degré/second degré nécessiterait la mise en œuvre de procédures de coordination à ce stade de l'instruction des dossiers. En effet, s'il est légitime de laisser une large autonomie aux inspecteurs d'académie et aux inspecteurs du premier degré (IEN), il est souhaitable que celle-ci s'inscrive dans une cohérence académique.

La forte autonomie du premier degré pose aussi le problème de l'expertise. En effet, on peut estimer, compte tenu de la compétence des IEN et des conseillers pédagogiques, que l'expertise est effective au plan de la qualité pédagogique des projets. Mais cela est moins évident au plan artistique, où les compétences des conseillers pédagogiques départementaux ne couvrent pas la totalité des champs culturels. Une solution consisterait à distinguer deux expertises, l'une pédagogique, l'autre artistique.

Dans le second degré, la position du DAAC a été prépondérante. Avec l'appui du recteur, c'est lui qui a réceptionné les dossiers, procédé avec son équipe à une première étude des candidatures, composé les commissions de validation. Les IA-DSDEN ont été plus ou moins associés, même pour les collèges qui relèvent pourtant de leur compétence.

Un partenariat timide

Le constat général est que l'instruction des dossiers a été surtout interne à l'éducation nationale. Schématiquement, on pourrait dire que la procédure s'est déroulée en trois cercles, du centre vers la périphérie.

Dans le premier degré, le premier cercle était constitué par l'IEN de circonscription et les conseillers pédagogiques. D'après les instructions de juin 2001, des experts en matière artistique et culturelle devaient ensuite ou parallèlement apprécier « la qualification des artistes et des gens de métier qui participent aux classes à PAC. » Dans le troisième cercle, celui de la commission départementale de validation, on devait rencontrer des représentants de la DRAC et un représentant des collectivités territoriales, mais la présence et l'intervention de ces derniers ont été plutôt aléatoires.

Dans le second degré, le premier cercle a été constitué par le DAAC avec les professeurs chargés de mission ou animateurs et les coordonnateurs départementaux. Selon les académies et les disciplines, selon la disponibilité que leur laissait leur charge de travail, les IA-IPR ont été présents ou non, tout au long de la procédure. Dans toutes les académies visitées, ils sont toutefois parvenus à participer aux commissions de validation. Enfin, le troisième cercle, celui des partenaires (la DRAC, dans tous les cas, et, parfois, les services de la jeunesse et des sports, les experts artistiques et culturels) a joué un rôle inégal. Lorsque les collectivités territoriales étaient représentées, cette représentation semble être restée purement formelle.

C'est dire que la place laissée aux partenaires a été parfois réduite. L'avenir dira s'il y a là un défaut de jeunesse, imputable essentiellement à la contrainte des délais, ou si l'on a affaire à une caractéristique durable et inhérente d'un système d'éducation qui tend toujours à vouloir « trouver en lui-même son propre recours. »

Un financement efficace, plus simple dans le second degré que dans le premier

Compte tenu de la date tardive du lancement du plan, on peut estimer que les financements sont intervenus rapidement. Les IEN et les chefs d'établissement interrogés sur ce point ont tenu à souligner la célérité des services administratifs dans cette opération.

Mais, au plan technique et budgétaire, deux problèmes doivent être soulignés, qui touchent tout particulièrement le premier degré. Dans le second degré, les crédits sont affectés à l'établissement public local d'enseignement (EPL) par une notification des divisions des affaires financières, selon une procédure habituelle. Dans le premier degré, par contre, les crédits ne pouvant être délégués aux écoles, ils sont gérés par les services financiers des inspections académiques. Outre la surcharge de travail que représentent les multiples échanges entre les écoles et ces services financiers, cela oblige les enseignants du premier degré à élaborer de façon très détaillée et précise

le volet financier de leurs projets, chose qu'ils ne sont pas habitués à faire, d'autant que les intervenants à rétribuer relèvent de statuts très divers. Par ailleurs, l'annualité budgétaire accroît encore ces difficultés, puisque les crédits doivent être délégués pour la fin de l'année civile, alors que les actions s'échelonnent tout au long de l'année scolaire. Les EPLE, eux, disposent de davantage de souplesse dans la mesure où ils peuvent procéder à des reports de crédits. Face à ce problème de calendrier budgétaire, les inspecteurs d'académie ont trouvé des solutions mais auraient souhaité recevoir des conseils du ministère à ce sujet.

Bilan quantitatif et perspectives à moyen terme

Au total, l'examen du déroulement des procédures invite à une double lecture. D'une part, on peut estimer que le système a été remarquablement réactif et efficace. En effet, si l'on considère que l'ensemble des acteurs impliqués ont disposé de cinq mois, depuis la première information jusqu'à la mise en place des financements en passant par l'appel à projets et l'instruction des dossiers, force est de constater que la mobilisation a eu lieu et que le dispositif a été mis en place de façon globalement satisfaisante. On peut penser alors que les difficultés liées à l'articulation académie/département ou la timidité du partenariat résultent uniquement de la brièveté des délais impartis. Mais on peut tout de même se demander si le système n'a pas simplement absorbé les nouvelles mesures dans des fonctionnements déjà existants.

Le plan aurait ainsi, pour l'instant, uniquement conforté ou institutionnalisé l'existant, les acteurs réagissant en faisant ce qu'ils savaient faire, exactement comme ils savaient le faire auparavant, c'est-à-dire selon des modalités et des modèles internes à l'institution. Dans cette seconde hypothèse, se poserait évidemment la question du développement ultérieur du plan pour les arts et la culture à l'École.

Un développement inégal, mais globalement satisfaisant

Les orientations ministérielles appelaient à implanter les classes à PAC en priorité dans les écoles et les lycées professionnels. Les chiffres montrent que cette directive a été respectée. À l'exception de l'académie de Lille, les académies visitées ont ouvert des classes à PAC dans plus de 5 % de leur classes primaires, le record étant détenu par le département de la Haute-Marne, avec plus de 15 %. Dans le secondaire, si les classes à PAC se sont développées en sixième et cinquième dans les collèges, elles se sont installées, proportionnellement, en bien plus grand nombre dans les établissements d'enseignement professionnel : 235 dans l'académie de Versailles, 150 dans l'académie de Lille, 91 dans l'académie de Montpellier ou encore, 78 dans l'académie de Nantes.

L'inégalité de ces résultats s'explique principalement par la forte tradition de l'action culturelle dans certaines académies ou par l'importance de

l'implication des responsables académiques et départementaux. Mais le bilan quantitatif général, relativement positif, doit être complété et nuancé à la lumière d'informations recueillies par les enquêteurs dans les neuf académies qu'ils ont étudiées.

Points de fragilité

En premier lieu, font remarquer les rapporteurs, la mobilisation des enseignants doit s'apprécier, non pas tant au nombre de classes à PAC ouvertes et financées, qu'au nombre de projets présentés en réponse à l'appel d'offres. Le degré de sélectivité a parfois été faible pour les projets d'école, comme dans le département du Nord où, sur les 313 projets présentés, 300 ont été retenus. Il en va souvent de même pour les collèges et les lycées. Ainsi, à Strasbourg, seuls trois projets présentés pour les collèges et cinq pour les lycées professionnels n'ont pas été validés. On peut se demander quel est le potentiel restant d'équipes intéressées à s'engager dans ces activités, ce qui pose, une fois encore, la question du développement ultérieur du plan.

En second lieu, on peut s'interroger sur un autre potentiel, celui du nombre d'artistes disponibles. Maintes fois, au cours de l'enquête, a été soulignée la difficulté de trouver des artistes pour participer aux projets. L'exemple de la Haute-Marne, qui, on l'a vu, a mis en place un grand nombre de classes à PAC, est symptomatique à cet égard : pour 158 classes à PAC, on ne dénombre que 29 intervenants extérieurs, ce qui laisse supposer que, dans la plupart des cas, un même intervenant fournit des prestations multiples, ou plusieurs fois la même prestation. Ne court-on pas le risque, à ce volume d'intervention, de voir certains artistes se spécialiser dans l'animation scolaire au détriment de la création ? Plus généralement, on doit se poser la question d'un déficit d'artistes disponibles pour un développement futur. Si l'on peut se dire que la situation de la Haute-Marne tient au fait que ce département est éloigné des grands centres culturels, ce n'est pas le cas de Strasbourg et du Bas-Rhin où, à première vue, les chiffres sont moins inquiétants : 225 intervenants pour un total de 311 classes à PAC. Le taux de couverture semble donc relativement satisfaisant. Mais, si l'on se réfère au nombre total de classes maternelles et élémentaires du département (4 381), on mesure l'ampleur du défi que représente la généralisation, souhaitable et souhaitée, du dispositif.

En troisième lieu, si l'on considère la répartition des classes à PAC selon les champs artistiques et culturels, il apparaît que les domaines déjà traditionnellement présents et développés en milieu scolaire (théâtre, arts plastiques, littérature et poésie, musique) sont aussi ceux qui regroupent le plus de classes et ceux qui, dans l'enseignement secondaire, bénéficient d'un enseignement disciplinaire. Or, les instructions ministérielles appelaient à la diversification. Pour l'heure, cet objectif est loin d'être atteint.

Le plan pour les arts et la culture et les dispositifs qui l'ont précédé : une coexistence souhaitable

Dans la plupart des académies existaient, dans le domaine de l'action artistique et culturelle, des dispositifs antérieurs au plan pour les arts et la culture à l'École. L'enquête a révélé que les étapes de l'appel à projets et de l'instruction des dossiers ont été grandement facilitées par cette préexistence et par l'ancienneté d'opérations et de pratiques bien connues des écoles et des établissements : ateliers artistiques, classes culturelles (« classes patrimoine », notamment), jumelages, projets propres à certaines académies (projets thématiques à Poitiers et à Strasbourg, projets de bassin en Vendée, projets fédérateurs en Loire-Atlantique), initiatives des collectivités territoriales (du type « collégiens et lycéens au cinéma »), etc.

Alors qu'étaient lancées les classes à PAC, le nombre de ces dispositifs et opérations n'a pas fléchi. Dans certaines académies, ils continuent à représenter une part importante, voire majoritaire, des financements. Mais surtout, c'est sur ces autres dispositifs que se sont concentrés, jusqu'ici, des financements non négligeables de nombreuses collectivités territoriales.

Cependant, un problème de mise en cohérence, au sein des plans académiques et départementaux pour l'action artistique et culturelle, peut se poser. Quelle que soit leur appellation, ces actions reposent, à bien des égards, sur la même logique que les classes à PAC : travail intégré à l'enseignement, collaborations extérieures, démarche de projet, soutien par des actions de formation et des ressources documentaires, cofinancements. Mais elles se distinguent des classes à PAC par leur assise plus large (plusieurs classes ou établissements différents), donc une moins forte intégration de l'ouverture culturelle dans le travail à l'intérieur d'une classe donnée.

Ces dispositifs n'en sont pas moins intéressants, en particulier par leur diffusion plus large et par la mobilisation qu'ils peuvent susciter localement, dans une communauté scolaire et son environnement. Dès la deuxième année de mise en œuvre du plan pour les arts et la culture à l'école, il conviendrait de rechercher une cohérence accrue entre ces divers dispositifs, quitte à assouplir leur cadre respectif en fonction des besoins des établissements, de façon à donner tout son sens au volet culturel des projets d'école et d'établissement.

Ainsi la dynamique nouvelle engendrée par le lancement du plan s'étendrait-elle à l'ensemble de la politique académique d'éducation artistique et culturelle. À terme, elle pourrait également déboucher sur l'organisation de véritables « assises de l'éducation artistique et de l'action culturelle » issues d'un travail de fond mettant en évidence l'importance et la modernité de cette dimension dans l'éducation des jeunes générations.

Les moyens d'accompagnement

Les besoins d'accompagnement du plan pour les arts et la culture sont d'autant plus importants que la mobilisation constatée dans les équipes d'enseignants crée une attente en matière de formation, initiale et continue, et de documentation (outils pédagogiques adaptés et connaissance des ressources culturelles). Dans le cadre du plan, plusieurs dispositifs sont prévus pour répondre à cette attente légitime et une mission particulière a naturellement été confiée aux deux grands opérateurs de la formation et des ressources documentaires que sont les réseaux des IUFM et du centre national de documentation pédagogique (CNDP) et ses relais régionaux (CRDP) et départementaux (CDDP).

Une double constatation d'ensemble s'impose : alors qu'il reste tant à faire, le paysage national offre d'emblée une situation contrastée quant à l'implication de ces deux réseaux. Si les CRDP, malgré quelques notables exceptions, semblent trouver assez aisément leur place et leur rôle dans le plan, les IUFM en sont encore trop souvent à chercher les leurs.

La formation

La participation des IUFM au plan révèle des situations fortement différentes d'une académie à l'autre, qu'il s'agisse de la création de dominantes artistiques et culturelles dans la formation des maîtres, de l'adaptation des plans de formation continue ou du développement de formes d'accompagnement originales.

Les IUFM et leur intégration au dispositif

Peu d'académies semblent avoir réussi à identifier la place que doit prendre l'IUFM, même lorsque, dans quelques cas exceptionnels, son activité dans le plan s'est avérée dès le départ importante. Cette difficulté à se situer est particulièrement sensible dans les départements où les relations avec les inspecteurs d'académie ne sont pas toujours harmonisées. Il est probable que l'évolution récente de la construction des plans de formation continue, évolution qui n'est pas toujours bien perçue par les IA-DSDEN, vient troubler le positionnement des IUFM dans le plan pour les arts et la culture. Cependant, plusieurs exemples montrent que cette intégration et la collaboration, notamment avec le DAAC, sont possibles.

La formation initiale et la création de dominantes dans la formation des maîtres

Le message national sur la création de dominantes artistiques et culturelles dans la formation des maîtres au niveau des PE2 (professeurs des écoles stagiaires, en deuxième année de formation à l'IUFM) est probablement celui

qui a été le mieux entendu. Dans pratiquement toutes les académies, de telles formations ont été mises en place, le champ de ces dominantes se trouvant globalement concentré sur quatre thèmes : musique, arts plastiques, théâtre et danse (à travers l'EPS).

Les modalités de mise en œuvre de ces dominantes se sont, par contre, révélées fort différentes : volume horaire supplémentaire et obligatoire extrêmement variable (de 21 heures à 36 heures), présence ou non de pratiques optionnelles facultatives (pouvant aller jusqu'à 15 heures), obligation ou non de faire porter le mémoire terminal sur la dominante, etc. Mais surtout, les résultats de la mise en place de ces dominantes est sans commune mesure d'un IUFM à l'autre : ici, un tiers des PE2 ont choisi une dominante artistique et culturelle alors qu'ailleurs ils ne sont que 10 %.

Interrogés sur les causes possibles de ces écarts et différences d'approche, certains responsables d'institut n'ont pas manqué de faire valoir que les IUFM avaient été livrés à eux-mêmes pour définir les objectifs et contenus de ces nouvelles formations à dominante la question – selon eux laissée sans réponse par l'institution – étant la suivante : devait-on renforcer les compétences pour l'enseignement obligatoire des disciplines artistiques ou donner un fondement méthodologique général pour apprendre à mener ce nouveau type de projets d'ouverture culturelle dans *toutes* les disciplines ?

L'adaptation des plans académiques de formation continue

Les différences de réactions et de situations sont encore plus marquées en ce qui concerne l'adaptation de la formation continue. Dans certains IUFM, on ne décèle en 2001 aucune offre de formation nouvelle dans le domaine des arts et de la culture et rien n'indique qu'une évolution puisse être amorcée en 2002-2003 pour tenir compte de l'existence du plan et des demandes qu'il suscite chez les enseignants. À l'opposé, on trouve des IUFM dont les nouveaux stages dédiés au plan pour les arts et la culture se comptent par dizaines, les journées stagiaires en centaines, le nombre d'enseignants concernés approchant ou dépassant le millier pour le seul second degré.

Mais, entre ces deux extrêmes, il faut bien reconnaître que l'effort a souvent été limité et s'est partagé entre des stages de formation aux divers champs thématiques possibles et des stages de méthodologie, ne pouvant bien souvent accueillir, les uns comme les autres, que quelques dizaines d'enseignants pour toute une académie.

Quelques actions originales, dans certains IUFM

D'une manière tout aussi variée (et inattendue), certains IUFM ont mis sur pied d'autres formes d'accompagnement du plan pour les arts et la culture, dont, en particulier, la mise en résidence d'écrivains ou d'artistes avec, là encore, pour ces résidents des objectifs souvent multiples et différents allant de la préparation de manifestations à l'intervention dans les classes à PAC ou la participation à la formation des PE.

La création de centres locaux de ressources, l'exposition de travaux réalisés dans les classes à PAC, l'association avec d'autres centres de formation (comme, par exemple, les écoles des Beaux-Arts) pour former en commun leurs étudiants sont d'autres initiatives qui ont pu être relevées dans certains IUFM des différentes académies visitées.

Quelques solutions alternatives à l'action des IUFM

Si les IUFM devaient *a priori* être les opérateurs principaux de la formation, certaines académies ont développé d'autres partenariats. À titre d'exemple, on peut signaler qu'une délégation à la formation des personnels de l'éducation nationale (DAFPEN) et des bassins de formation jouent également un rôle en élaborant des stages avec des partenaires extérieurs (institutions culturelles locales) qui complètent très largement l'offre de formation continue de l'IUFM. Dans d'autres académies, où des stages méthodologiques se comptent par dizaines, une offre de formation continue initiée et soutenue par la DAAC permet de pallier la faible présence de l'IUFM et d'assurer, finalement, un accompagnement qualitatif du plan.

Il est également à noter que, dans plusieurs départements, les IEN et les conseillers pédagogiques ont investi la formation artistique et culturelle des enseignants du premier degré dans le cadre des conférences pédagogiques du mercredi après-midi. L'importance du réseau et sa qualification méritent qu'une telle initiative soit prise en considération et largement soutenue par les inspecteurs d'académie. Face à l'insuffisance de l'implication des IUFM (qui peut s'expliquer par le fait que leurs moyens et leurs efforts ont été largement mobilisés par d'autres priorités), on ne saurait hésiter à imaginer et mettre en place des solutions alternatives.

Le conseil et la diffusion de l'innovation

Le conseil et la diffusion des innovations font l'objet d'une attente forte des équipes enseignantes. Si la première année a pu montrer, là encore, des situations contrastées, il apparaît cependant que des efforts importants ont été faits par les corps d'inspection et, avec un impact et des résultats pour l'instant moins significatifs, par le réseau des CRDP / CDDP et la mission nationale.

Le rôle et l'action des corps d'inspection

■ Dans le premier degré

Par sa densité, le réseau des IEN et des conseillers pédagogiques, notamment ceux spécialisés en musique et arts plastiques, a joué tout son rôle de proximité. Acteurs directs de la formation continue dans les académies où les conférences pédagogiques ont pris le relais peu ou non assuré par les IUFM, les conseillers pédagogiques ont souvent tout aussi directement

assisté les équipes enseignantes dans l'élaboration et le suivi de leurs projets, ainsi que dans la recherche d'intervenants extérieurs.

La situation reste néanmoins irrégulière, selon les départements, du fait que l'engagement des IEN n'a pas connu partout la même intensité, sans doute en raison des nombreuses priorités auxquelles ils ont à répondre. Il serait néanmoins souhaitable, pour chacune des circonscriptions où cela paraîtrait nécessaire, que les inspecteurs d'académie rappellent aux IEN la place que doit prendre l'éducation artistique et culturelle dans la formation générale des élèves.

■ *Dans le second degré*

Dans le second degré, la situation est globalement plus complexe. Outre les problèmes déjà évoqués de positionnement des IA-IPR dans le dispositif, il est certain que le nombre insuffisant d'inspecteurs et le volume et la multitude des tâches qui leur incombent ne leur ont pas toujours permis de jouer le rôle qui doit être le leur, tant dans l'accompagnement des projets que dans la diffusion des innovations. Pendant cette année de lancement, ils n'auront finalement pu être présents qu'au moment de l'instruction des dossiers et de la sélection des projets.

Pour ce qui est de l'enseignement professionnel, cible prioritaire du plan, l'implication des IEN-ET a été nettement plus sensible que celle de leurs collègues IA-IPR. Dans de nombreuses académies ont été organisées des réunions spécifiques avec les chefs d'établissement ou avec les enseignants pour les familiariser avec le nouveau dispositif.

Une diffusion encore insuffisante

Sur le plan de la diffusion des innovations et notamment celui de l'échange d'expériences intéressantes, il faut souligner que les corps d'inspection du second degré sont la plupart du temps démunis de relais et de moyens et que le rôle de ceux du premier degré dans ce domaine de la diffusion reste encore à établir. C'est ainsi que les initiatives et les actions des CRDP et des CDDP sont cruciales. Certains CRDP ont déjà élaboré des sites internet permettant l'affichage, la valorisation et le partage des actions. D'autres, parfois en collaboration avec l'IUFM, développent des politiques de présentation des réalisations.

Cependant, cette orientation utile, voire indispensable, pour sortir de l'isolement ou du cloisonnement les équipes de terrain et assurer un surcroît de motivation demanderait à être plus développée et coordonnée avec les autres sites académiques. Il n'est de toute façon pas certain – est-ce le fait du manque de temps et de l'absence de recul dans le calendrier trop serré de cette première année ? – que l'on ait partout considéré à quel point la diffusion et la communication autour des projets réussis étaient aussi importantes, pour l'avenir du plan pour les arts et la culture à l'École, que le travail de mise en place des classes à PAC.

Les initiatives de la mission nationale

Deux initiatives de la mission nationale ont été, dans un premier temps, relativement bien perçues : d'une part, le fait qu'elle se soit déplacée dans presque toutes les académies pour expliquer à l'encadrement académique l'esprit du plan et les modalités pratiques de sa mise en œuvre ; d'autre part, l'opération dite « formation des mille » qui, si l'on a immédiatement regretté qu'elle s'adressât aux seuls personnels du premier degré, semblait être une initiative d'envergure, destinée à irriguer largement le dispositif. Cette « formation des mille » a cependant donné des résultats inégaux. La conception des formations s'est révélée parfois peu ajustée aux attentes et aux besoins. La plupart du temps, les personnels formés ont été des conseillers pédagogiques, spécialistes ou non, et, dans une moindre mesure des IEN, ce qui semblait tout à fait cohérent. Mais, dans certains départements, les personnels choisis n'étaient pas les plus adaptés ; ailleurs, on ne leur a pas fait jouer le rôle de relais de formation qu'ils devraient remplir. Comme dans le cas d'autres opérations de formation partiellement inadaptées, la déperdition a pour premières causes le cheminement difficile de l'information et le délai, trop court, de sélection des stagiaires.

Quant aux autres actions de la mission nationale, notamment le travail d'accompagnement et de développement effectué par les conseillers sectoriels, les réactions des académies sont mitigées. Les interventions de ces conseillers sectoriels auraient manqué de coordination, tant entre elles qu'avec celles des acteurs de terrain. Nombreuses, les visites des conseillers ont lourdement mobilisé les DAAC et les autres acteurs académiques et départementaux du plan, sans pour autant toujours apporter les effets positifs escomptés. Par ailleurs, le fait que la mission nationale ne maîtrise ni les moyens, ni les délais de parution des textes, qui relèvent les uns et les autres d'autres services de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), l'a parfois conduite, estiment certains responsables de terrain, à assumer des responsabilités qui ne sont pas les siennes.

Si la situation semble en voie d'amélioration, il n'en demeure pas moins que les initiatives de l'administration centrale doivent à la fois être mieux accordées et prendre plus fortement en compte les spécificités locales et le rôle propre des acteurs académiques. La fonction de guidage et d'accompagnement confiée à la mission nationale ne pourra qu'y gagner en efficacité.

Les ressources documentaires et le rôle des centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique

Deux facteurs positifs contribuent à ce que soient clairement définies la place et l'action des centres de documentation pédagogique, régionaux (CRDP) et départementaux (CDDP). D'une part, la politique d'appel

d'offres sur projets, développée par le centre national de la documentation pédagogique (CNDP), a permis de cadrer une politique nationale ; d'autre part, comme l'ont indiqué plusieurs directeurs de CRDP, « il s'agit de continuer à assurer des missions traditionnelles avec un éclairage nouveau, ce qui fait partie d'une évolution naturelle. »

Mais, malgré ce contexte qui a joué un rôle positif dans de nombreuses académies, on constate que l'implication des différents CRDP reste inégale, tout comme les résultats obtenus. Deux raisons principales expliquent que certains n'ont pas eu, à ce jour, le même rôle d'entraînement que les autres : des questions de personnes qui font que certains directeurs de CRDP acceptent mal de mener leur action en tant qu'opérateur, dans le cadre de la mission de coordination confiée aux DAAC ; des questions de priorités qui font que certains d'entre eux ont clairement affirmé qu'ils restaient plus préoccupés par le développement des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE).

De la même façon, les contrastes marquent, d'un centre à l'autre, les ressources budgétaires mises en œuvre. Les appels d'offres sur projets lancés par le CNDP ont défini les enveloppes budgétaires allouées à chaque CRDP, permettant ainsi d'apprécier dès le départ l'effort qu'ils étaient prêts à faire. C'est ainsi que le CRDP d'une grande académie s'est vu attribuer un budget cinq fois inférieur à celui qu'ont pu obtenir les CRDP d'académies de moindre taille. Interrogé sur cet écart, le CRDP en question justifie la modestie de son offre par le problème du manque de personnels et la volonté de maîtriser correctement de petites opérations.

L'élaboration des cartes des ressources artistiques et culturelles

Élaborer une carte des ressources artistiques et culturelles est l'objectif prioritaire des CRDP. Pratiquement toutes les académies ont mis en œuvre ce chantier et alimentent la base nationale, hébergée par l'académie de Reims. L'état d'avancement des travaux est certes divers mais on peut espérer que ces cartes, outil fondamental du plan, soient réalisées dans des délais acceptables.

Toutefois, des questions se posent sur deux points : celui de la validation des ressources retenues et celui de la faible sollicitation des partenaires extérieurs, parmi lesquels les collectivités territoriales. La validation relève, selon les académies, de procédures variables. Dans telle académie, aucune structure de validation n'a été mise en place ; dans telle autre, les ressources mises en ligne sont validées après décision commune de la DAAC et de la DRAC. Mais, dans la plupart des cas, il ne semble pas qu'il y ait eu de réflexion méthodologique sur la manière de procéder, ni de travail préalable en vue d'une définition de critères qui aurait permis à chacun de se positionner clairement en fonction de ses compétences et de son expérience. La détection et la validation des principales structures artistiques et culturelles ne posent évidemment pas de problèmes, mais au fur et à mesure que l'on

cherche à enrichir et diversifier le vivier des ressources en explorant des champs thématiques nouveaux, on rencontre de plus en plus d'organismes ou de professionnels peu ou mal connus.

Se pose surtout la question de savoir quels doivent être les partenaires de cette élaboration des cartes de ressources. Pour l'instant, trop de CRDP semblent s'être engagés dans une démarche solitaire et le potentiel d'information et de collaboration que peuvent offrir conseils régionaux, conseils généraux et communes est trop rarement exploité. Pour que cet outil devienne la référence indiscutable pouvant servir de base à toute activité artistique et culturelle, il est urgent que soit traitée la double question de savoir avec qui l'on doit élaborer ces cartes et qui doit arrêter la validation des ressources. L'investissement que représente la réalisation de ces cartes des ressources locales doit être l'occasion de fédérer tous ceux qui, à l'intérieur de l'éducation nationale comme en dehors, ont quelque chose à dire et à faire dans le champ de l'art et de la culture. Ne pas saisir cette occasion pourrait, en cas de désaccord sur le contenu des ressources validées, empêcher ultérieurement toute autre forme de partenariats extérieurs.

Les autres actions des CRDP et des CDDP

Des centres de ressources sont en voie de développement dans beaucoup d'académies, chaque CRDP et chaque CDDP commençant par renforcer son fonds documentaire dans le domaine des arts et de la culture et s'identifiant davantage comme centre de ressources généralistes.

Par ailleurs, des « pôles ressources » locaux ou nationaux (sur l'initiative de la mission nationale) sont en cours de constitution avec comme mission, pour les CRDP, d'assurer le volet documentaire et de jouer un rôle dans la part de formation attribuée à ces pôles. Mais il est regrettable que, là aussi, les thèmes de ces pôles aient tendance à se concentrer sur les champs disciplinaires les plus courants (théâtre, littérature, musique, cinéma, patrimoine), au détriment de champs moins exploités. On note également que beaucoup de ces pôles sont encore à l'état de projet et que les délais de mise en route de leur réalisation s'annoncent fort longs. À terme, il faudra certainement se pencher non seulement sur la question de la carte nationale de répartition de ces pôles en construction, mais également sur celle des thématiques dont ils se chargeront. En outre, dans les académies, on s'interroge d'ores et déjà sur l'articulation de ces pôles, d'une part, avec la politique académique de formation définie par le recteur, d'autre part, lorsqu'ils sont nationaux, avec le plan national de pilotage (PNP) de la formation continue placé sous la responsabilité de la DESCO.

D'autres actions des CRDP se retrouvent dans la quasi-totalité des académies étudiées : création de sites internet visant à être des lieux d'échanges, de dialogue, de repérage des initiatives locales ; publications spécialisées (comme, par exemple, un *vade-mecum* sur les partenariats) ; manifestations réalisées en collaboration avec des partenaires comme l'IUFM ou le fonds

régional d'art contemporain (FRAC) ; achat et mutualisation d'équipements de vidéo projection ou de DVD.

Si la mobilisation des CRDP et CDDP s'est bien davantage concrétisée que celle des IUFM, les recteurs devront veiller à ce que le réseau de documentation pédagogique de leur académie soit bien intégré au réseau national, qu'il travaille en bonne collaboration avec l'équipe d'éducation artistique et culturelle et que son action et ses productions correspondent bien aux attentes des équipes enseignantes.

Des partenariats extérieurs difficiles

Les relations avec les directions régionales des affaires culturelles (DRAC)

Les relations de l'éducation nationale avec les DRAC sont anciennes, ne serait-ce que par le financement des deux enseignements artistiques (cinéma et théâtre) auquel elles participent. Ce n'est pas pour autant que ces relations sont aisées ou intenses. Selon la situation la plus répandue, il s'agit de rapprochements ponctuels, en particulier autour des ateliers artistiques, et limités à quelques opérations, le plus souvent animées par le personnel de l'éducation nationale détaché auprès des DRAC. Or, la mise en œuvre du plan pour les arts et la culture à l'École ne semble pas avoir systématiquement créé l'effet d'entraînement que l'on espérait.

Une contribution financière proportionnellement faible

Les mesures financières nouvelles spécifiques au plan accordées par le ministère de la culture aux DRAC ont été, en 2001, d'un niveau très modeste. Face à l'ampleur des nouveaux moyens mis en place par l'éducation nationale (plus de 40 M€), les moyens dont ont bénéficié les DRAC sont sans commune mesure : de 27 500 € à 61 000 € dans trois académies, rien dans deux autres. Les chiffres parlent d'eux-mêmes et expliquent la difficulté, voire l'impossibilité pour les DRAC d'être des partenaires actifs du plan.

En réponse à cette absence de nouveaux crédits spécifiques, les décisions de redéploiement des moyens internes ont été rares. À l'exception notable d'une DRAC qui a redéployé 335 000 € au bénéfice du plan, portant ainsi son budget consacré à l'éducation de 1,1 M€ à près de 1,4 M€, les autres DRAC, soit n'ont rien fait, soit ont dégagé, en réduisant le financement des ateliers artistiques, des sommes plus ou moins modestes (de 22 850 € à 132 000 €).

Dans ces conditions, on ne saurait s'étonner que les DRAC se soient peu investies directement dans le nouveau dispositif des classes à PAC et

que, dans la plupart des cas, les compléments de financement soient restés ce qu'ils étaient auparavant et aient continué à être consacrés, à un niveau généralement équivalent à celui de 2000, aux enseignements obligatoires ou optionnels et aux ateliers artistiques.

Les moyens d'accompagnement offerts par les DRAC

La forme la plus importante de contribution en provenance des DRAC est la mise à disposition de l'éducation nationale de spécialistes participant aux comités d'experts qui sélectionnent les intervenants extérieurs présentés dans les projets de classes à PAC, d'ateliers artistiques ou dans les autres opérations culturelles organisées par les établissements scolaires. Cette offre d'expertise, qui existait déjà avant le plan de cinq ans, n'a donc été que confirmée et amplifiée par les besoins nouveaux.

De façon plus directe, certaines DRAC ont renforcé leur collaboration avec les CRDP et les IUFM. Ainsi, dans telle académie, la DRAC publie sur internet avec le CRDP un magazine d'information et d'échange sur les ressources culturelles de la région. Également en collaboration avec le CRDP, cette même DRAC dresse un inventaire des ressources régionales, notamment dans le domaine patrimonial. Une autre DRAC a, quant à elle, signé une convention avec l'IUFM : elle apporte conseils culturels et subventions et, en échange, l'IUFM s'engage à développer son rôle culturel sous forme d'un espace spécifiquement consacré à l'information, à la pratique et à la fréquentation culturelles, de résidences d'artistes, de conférences et de rencontres diverses avec des partenaires culturels. La convention prévoit également une initiative commune en formation initiale et la création d'un comité de pilotage chargé de la mise en œuvre et du suivi des actions conjointes programmées. Cet exemple n'illustre malheureusement pas la majorité des situations, où la collaboration entre les DRAC et les instituts de formation se limite à la mise en résidence d'artistes ou d'écrivains dans les IUFM et à une aide, plus ou moins ponctuelle, à la formation d'intervenants extérieurs.

La participation des DRAC aux instances de pilotage du plan

Les comités de pilotage, comme les conventions locales d'éducation artistique et culturelle, ont des objectifs ambitieux de mise en collaboration de tous les partenaires. Il est prévu que les DRAC jouent un rôle privilégié, aux côtés des rectorats, dans l'élaboration des conventions que les deux structures présentent ensuite aux autres partenaires potentiels. Au moment de l'enquête, dans les académies visitées, à l'exception de l'une d'entre elles, aucune de ces conventions n'avait encore été signée et les comités de pilotage (lorsqu'ils existaient) semblaient bien plus dédiés à la gestion technique du plan qu'à la définition et à la mise en commun de politiques. Dans ce contexte, il n'est guère surprenant de constater que les DRAC ne participent pas à la préparation du volet artistique et culturel du plan académique.

Au total, il apparaît donc que le mode de fonctionnement est très largement marqué par les habitudes du passé. Les nouvelles structures, qui sont pourtant censées assurer un élan nouveau à l'action artistique et culturelle en lui offrant un cadre d'opération renouvelé, n'ont pas encore joué leur rôle et ont marginalisé une seconde fois les DRAC dans la réalisation du plan.

Les relations avec les Régions et les départements

Une impulsion manquée

La situation des collectivités territoriales au regard du plan est assez similaire à celle des DRAC : lorsque des relations existaient depuis longtemps entre l'éducation nationale et les Régions ou les conseils généraux dans le domaine de l'animation culturelle et artistique, ces relations ont été maintenues et parfois approfondies. Lorsque les relations étaient faibles ou inexistantes, le plan pour les arts et la culture n'a pas, à ce jour, joué le rôle d'impulsion et d'entraînement qui lui est assigné.

Dans les quelques académies en pointe sur cette question des relations avec les collectivités territoriales, l'harmonisation des politiques culturelles et la formalisation des partenariats progressent. Ainsi, dans l'une d'entre elles, le partenariat avec la Région en matière d'action culturelle s'inscrit d'abord dans le contrat de plan État-Région (CPER), qui prévoit explicitement de favoriser la présence d'œuvres d'art et d'artistes dans les établissements scolaires. Ce volet du CPER est désormais concrétisé par une convention d'application, instituant une commission de validation des projets réunissant des représentants des deux parties signataires. Ailleurs, ont été établies des conventions spécifiques, comme, par exemple, la convention cadre pour le développement culturel en milieu scolaire qu'ont passée le conseil général, l'inspection académique et la DRAC et qui, signée dès le mois de juin 2000, a été réécrite pour tenir compte des particularités du plan pour les arts et la culture à l'École.

À l'opposé de ces situations favorables qui confirment surtout la bonne qualité et l'efficacité de relations préexistantes, dans quatre des académies visitées par les inspecteurs généraux, les relations entre rectorats et conseils régionaux et généraux dans le domaine des politiques culturelles et artistiques restent très marginales. Les représentants des collectivités territoriales en question disent ne pas avoir été contactés à propos du plan pour les arts et la culture. Ils ne manifestent aucune opposition de principe vis-à-vis de cette initiative de l'État mais attendent d'en savoir plus sur ce que l'on veut véritablement faire et sur la cohérence et la lisibilité des actions menées localement : un conseil régional qui n'a pas été contacté au niveau politique, qui n'est pas encore membre d'un comité de pilotage académique embryonnaire, des conseils généraux parfois plus observateurs que membres actifs des comités départementaux, une absence de proposition d'une

politique académique cohérente sur les thématiques et les territoires prioritaires et sur la sélection des intervenants extérieurs, telles sont les raisons qui les laissent dans cette position d'attente.

Le décalage entre le discours fondateur et les textes d'application

Dans sa conférence de presse du 14 décembre 2000, le ministre précisait que tout projet académique devait comporter un volet artistique et culturel, décliné en programmes annuels départementaux, et établi « en étroite collaboration avec les partenaires locaux : la direction régionale des affaires culturelles (DRAC), la direction régionale de la jeunesse et des sports, les collectivités territoriales et l'ensemble des structures culturelles qui maillent le territoire. » De la même façon, le document de juillet 2001 intitulé « Le plan pour les arts et la culture à l'École » préconisait : « Le plan académique et ses déclinaisons départementales doivent être conçus et appliqués par les comités de pilotage prévus par la note de service DESCO du 8 juillet 2001, en étroite liaison avec les DRAC. Leur mise en œuvre se traduit par les conventions locales d'éducation artistique et culturelle signées avec les DRAC et les collectivités locales intéressées. » À l'origine, la volonté politique de concevoir avec tous les partenaires les contours des politiques académiques et de favoriser les négociations pour que les partenaires s'engagent avec l'État sur les décisions arrêtées était donc fortement et clairement affirmée.

Or, par rapport à cette volonté, les termes de la note DESCO du 8 juillet 2001 ont paru marquer un recul. Restrictive dans sa formulation, cette note indique, en effet, que les groupes de pilotage académiques et départementaux seraient composés de toutes les structures de l'éducation nationale parties prenantes au plan et que, à l'instigation du recteur ou de l'inspecteur d'académie, « ce groupe de pilotage pourra s'élargir aux services déconcentrés des départements ministériels concernés, aux collectivités locales, quand l'ordre du jour le rendra nécessaire, ainsi qu'à d'autres partenaires institutionnels ou culturels. » Cette note de service, qui apparaît comme le seul texte réglementaire adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, leur laissait soudain une large marge de manœuvre quant à l'opportunité de faire participer des partenaires extérieurs aux comités de pilotage, quand bien même ces partenaires avaient une fonction éminente dans la définition des politiques engagées.

De surcroît, la succession, au cours des vingt dernières années, des initiatives de l'État dans le domaine de l'animation artistique et culturelle en milieu scolaire nuit à la lisibilité de ces initiatives et conduit certains élus et responsables administratifs des collectivités territoriales à s'interroger sur l'opportunité d'un nouvel et énième engagement. S'ajoute à cela le fait que le calendrier de lancement du plan, avec des circulaires et notes de service échelonnées entre mai et juin alors que des réalisations concrètes étaient demandées pour la rentrée de septembre, appelait à une mobilisation immédiate et rapide des divers acteurs. Au sein de l'éducation nationale, cette mobilisa-

tion a été remarquable en tous points et, une fois encore, le système a fait la preuve de son professionnalisme lorsqu'il s'agit, sur les plans administratif et pédagogique, d'intégrer très rapidement une réforme dans le fonctionnement des écoles et des établissements. Mais il était peu réaliste d'espérer qu'à l'extérieur de la « machine éducation » ou dans son voisinage immédiat, on fût tout aussi disposé à avancer sur-le-champ et à marche forcée.

Les attentes des collectivités territoriales

Les énergies de l'institution éducative ont été largement mobilisées autour de la création des classes à PAC, du maintien ou de la relance des autres formes d'action culturelle et artistique, avec un objectif de rendement quantitatif immédiat qui était perceptible dans toutes les académies. En revanche, il n'est pas sûr que cela ait permis de bien percevoir que le plan pour les arts et la culture à l'École, plan sur cinq ans, ne se limite pas à la mise en place de nouveaux dispositifs mais qu'il est, tout autant, une nouvelle architecture des relations avec les partenaires extérieurs, au premier rang desquels se situent les collectivités territoriales.

Ces dernières ont jusqu'ici peu participé au plan, alors qu'il y a eu, au départ, un intérêt manifeste pour l'opération – intérêt aiguisé par l'ampleur de l'engagement financier de l'État en 2001 – et que l'idée de négocier et d'harmoniser les différentes politiques culturelles et artistiques est loin d'être *a priori* rejetée.

En fait, presque tous les élus et responsables rencontrés dans les régions et les départements attendent qu'un certain nombre de points soient élucidés ou précisés. Ils souhaiteraient :

- être des partenaires à responsabilités partagées, négociant à parité le contenu et la politique d'un plan qu'à cette condition ils soutiendraient volontiers ;
- financer, selon des modalités qui leur conviendraient et qui seraient rarement du type 50 % provenant de l'État, 50 % provenant de la Région mais prendraient de préférence la forme d'un « surfinancement » des institutions culturelles pour créer des services éducatifs dédiés au plan, ce qui garantirait une meilleure lisibilité de leurs pratiques de subventionnement des collectivités ;
- recevoir des garanties quant à la qualité de la sélection des intervenants extérieurs, qualité dont ils ont parfois douté en observant les opérations de la campagne inaugurale de 2001 ;
- être sûrs que l'engagement de l'éducation nationale, notamment son engagement financier, sera durable.

Dans l'état actuel des opérations, ces diverses conditions étant rarement remplies, très peu de conventions locales d'éducation artistique et culturelle ont été signées et peu d'académies ou de départements semblent en situation de passer à cette phase – pourtant liminaire – dans un délai raisonnable. La première conséquence est que les financements du plan par les col-

lectivités territoriales ont été rares et qu'à côté de quelques départements qui ont soutenu certains projets la plupart des conseils généraux ont pour l'instant réservé leur concours. Au niveau régional, dans les académies visitées, on a noté que les quelques financements accordés résultent de relations privilégiées entre tel ou tel établissement et tel ou tel interlocuteur du conseil régional.

Le risque d'une carte hétérogène

Si, au total, la première année du plan a été marquée par un attentisme qui a empêché l'élan attendu de se concrétiser, l'espoir demeure de voir s'établir en 2002-2003 des collaborations plus étroites. Mais il est certain que risque de se dessiner une carte hétérogène où, à côté de dynamiques enclenchées ou renforcées, des académies entières continueront de voir se développer dans les établissements des politiques régionales et départementales leur échappant largement.

La difficulté d'établir de nouvelles relations, la prudence de collectivités territoriales craignant d'être privées de leur initiative politique, les préoccupations académiques se concentrant sur la nécessité et l'urgence de réussir la mise en place technique du dispositif ne doivent pas pour autant apparaître comme des obstacles insurmontables qui feraient perdre de vue l'un des objectifs majeurs du plan, à savoir l'ouverture de l'école vers des partenaires extérieurs.

Les autres partenaires

En cette première année du plan, tout comme les DRAC et les conseils régionaux et généraux, les autres partenaires attendus ne se sont guère présentés à un rendez-vous auquel, il est vrai, ils ne s'attendaient pas forcément à être invités.

■ *Les communes*

Sur les neuf académies visitées, il n'y en a guère que deux dans lesquelles on se dit résolument optimiste sur les participations futures des principales villes. Lorsqu'il y a eu, dès 2001-2002, participation financière de la part de telle ou telle commune, communauté de communes ou agglomération, on le doit non pas à une négociation formalisée dans le cadre du plan mais plutôt à des habitudes anciennes de participation des municipalités aux actions culturelles des écoles. Qu'il se situe au niveau de la Région, du département ou de la commune, un partenariat demande du temps et un travail dans la durée pour mettre en cohérence l'approche de l'État et celle des villes. De plus, comme ceux des conseils régionaux et départementaux, les élus municipaux expriment le désir d'être des partenaires à parité et ne cachent pas leur réticence à contracter un engagement financier sans être assurés de la permanence de celui de l'État.

■ *Les autres services de l'État et les institutions culturelles*

Là aussi, même constat : la participation reste extrêmement mesurée. Si, ici ou là, des partenariats ont été établis avec les directions régionales de la jeunesse et des sports (DRJS) dans le cadre des contrats éducatifs locaux (CEL) et avec les directions de la recherche et de la technologie pour quelques initiatives concernant les ateliers scientifiques et techniques, quelques notables exceptions ne peuvent cacher, comme dans le cas des institutions culturelles, que sont devenus partenaires du plan uniquement ceux qui, auparavant, étaient déjà partenaires de l'éducation nationale pour d'autres opérations.

Au chapitre des exceptions, les rapporteurs signalent l'exemple d'une académie où la Caisse d'épargne s'est associée aux classes à PAC à hauteur de plus de 100 K€, soit une somme relativement importante. Peut-être y a-t-il là une piste supplémentaire de partenariat que les responsables locaux devraient explorer.

Le rôle et la place des intervenants extérieurs

Se méfier des appétits inopportuns

La diversité et la qualité des intervenants extérieurs sont des éléments indispensables à la réussite des projets culturels et artistiques et, partant, du plan dans son ensemble. Un autre critère est l'adaptabilité de l'intervenant qui doit savoir participer à un projet dont la caractéristique est de rester avant tout pédagogique et sous le contrôle permanent du maître ou du professeur. Mais le plan exige un recours à une quantité d'intervenants extérieurs sans commune mesure avec ce que l'on a connu précédemment et le volume de cet apport nouveau rend d'autant plus difficile de faire preuve de rigueur dans la prise en compte des critères évoqués ci-dessus, surtout, comme cela a été le cas en 2001, lorsque l'urgence presse les décisions à prendre.

Parmi les écueils que la sélection des intervenants doit éviter, les rapporteurs signalent le danger qu'il y aurait à faire appel à des « professionnels » de l'intervention en milieu scolaire, certes rompus aux procédures administratives mais qui finiraient par consacrer peu ou pas de temps à leur propre activité culturelle ou artistique. Comment procéder, par ailleurs, face à ceux qui, à l'inverse, sont encore mal connus et dont la qualité est à vérifier ? Il faudrait également être vigilant vis-à-vis de certaines associations, certains groupes qui chercheraient à pénétrer le milieu de l'éducation nationale avec des principes religieux ou philosophiques qui iraient à l'encontre des fondements de la laïcité républicaine. Bref, plus le besoin d'intervenants extérieurs sera pressant, plus les masses financières en jeu seront importantes, plus certains appétits inopportuns risqueront de se faire jour.

Dans le primaire, on estime volontiers que le réseau de forte proximité des IEN et des conseillers pédagogiques et que la vigilance des parents d'élèves à l'égard des personnes ayant accès à leurs enfants suffisent à préserver l'École des interventions contestables ou à permettre d'y mettre immédiatement fin. Il n'est cependant pas inutile de rappeler périodiquement aux directeurs d'école la circulaire de 1992 et d'inviter l'ensemble des responsables à un regain de précaution face au développement des candidatures qu'a d'ores et déjà et automatiquement induites le plan pour les arts et la culture. Aussi convient-il également de se pencher sur les procédures de sélection des intervenants, telles que l'administration centrale les a envisagées et telles que les responsables locaux les ont mises en œuvre.

Le cadre prévu

La circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 spécifiait que « la qualification des artistes et gens du métier [serait] validée au cas par cas après avis d'experts en matière artistique et culturelle. » Une liste de ces experts, établie conjointement par le rectorat et la DRAC, devait être élaborée dans chaque département et comprendre au moins dix personnes choisies parmi les personnels relevant de l'éducation nationale ou des administrations culturelles mais aussi parmi « les acteurs de la société civile reconnus pour leurs compétences. » Appelés prioritairement pour assurer la validation des intervenants (sans pour autant, précisa par la suite la mission nationale, devoir agir en commission), ces experts pouvaient par ailleurs être membres des groupes de pilotage départementaux ou rectoraux.

Mais il est à noter que ce texte de cadrage ne donnait aucune indication quant à la question de savoir si la sélection des intervenants extérieurs se faisait à l'occasion de l'examen de tel ou tel projet et uniquement dans le cadre de celui-ci ou si la reconnaissance de leur qualification était acquise en dehors des commissions de sélection des projets. En l'absence de directive sur ce point, les rectorats ont majoritairement considéré ces experts comme devant plutôt apporter une aide à la validation des projets que constituer une instance d'habilitation des intervenants extérieurs indépendante des projets proprement dits.

Il reste qu'en l'état actuel des textes, des pratiques adoptées et des réflexions menées à l'administration centrale ou aux échelons académiques et départementaux, on ne sait pas encore précisément ce que l'on cherche à valider. S'agit-il de repérer voire d'institutionnaliser des intervenants ayant déjà fait leurs preuves, des artistes dont le geste artistique est de qualité, une capacité de médiation avérée, une aptitude à proposer des projets en adéquation aux priorités éventuellement fixées par l'académie ou le département ? Une indéniable confusion préside à la mise en œuvre de cette validation.

Failles et limites des procédures retenues

Les comités d'experts ont joué un rôle plus ou moins important selon les académies et les départements et il est rare que la circulaire interministérielle du 14 juin 2001 ait été appliquée à la lettre. Là où ils ont été institués et consultés, les experts ont bien validé, au cas par cas, les intervenants extérieurs, mais la liste composant le comité n'a pas toujours été établie en collaboration entre la DRAC et le rectorat. Elle n'a pas toujours respecté le nombre d'experts préconisé et n'a pas toujours intégré des acteurs de la société civile reconnus pour leurs compétences. Bien souvent, les choses se sont faites de façon aléatoire et quasiment informelle, les experts sollicités au titre de leur appartenance à l'éducation nationale étant tout simplement appelés parmi les corps d'inspection, en fonction de leur éventuelle disponibilité du moment, et ceux de la DRAC figurant sur une liste plus ou moins longue (parfois une centaine de noms), dans laquelle les DAAC et les coordonnateurs départementaux sont allés faire leur choix.

Dans l'ensemble des académies observées, la première année du plan a révélé de nombreuses difficultés pour parvenir à une sélection rigoureuse des intervenants extérieurs. Dans deux académies, on a pu noter le caractère franchement empirique du mode de sélection, largement guidé par le réseau relationnel des uns et des autres, qui sont du reste les premiers à être conscients de la nécessité de l'établissement de critères qui permettraient de voir plus clair dans le maquis des compétences offertes. On a fréquemment rencontré des difficultés pour trouver des intervenants dans des régions de tailles fort différentes et offrant de ce fait des viviers potentiels de dimensions fort variables. Mais, paradoxalement, dans une académie importante et largement urbanisée, les IEN indiquent qu'un nombre non négligeable de projets n'ont pas pu voir le jour, faute d'intervenants. Dans une académie plus rurale, la difficulté a davantage tenu à la petite taille des structures auxquelles on peut faire appel, beaucoup de ressources culturelles se réduisant en fait à des individus, dont le repérage et l'analyse de la qualification sont d'autant plus délicats.

Il ressort de l'ensemble des observations de cette première année du plan qu'il ne sera pas facile de parvenir à des dispositifs permettant à la fois d'enrichir très largement le vivier des intervenants, tout en étant assuré qu'ils correspondent au minima des critères retenus pour leur intervention. Il faut souligner, pour finir, le fait que, trop souvent, les experts ont été présents uniquement lors de la commission de sélection des projets et qu'ils n'ont pu se prononcer qu'en fonction de la connaissance qu'ils avaient des intervenants extérieurs proposés. Cela a fortement contribué à ce que l'extension indispensable du vivier ne donne, au terme de cette première campagne, que de maigres résultats.

Questions autour de la rémunération des intervenants extérieurs

Lorsque l'intervenant extérieur est salarié d'un organisme culturel ou travailleur indépendant, la question de sa rémunération se règle dans le cadre d'une convention fixant ses conditions d'emploi et signée, pour le premier degré, avec l'inspection académique, pour le second degré, avec l'EPL. Lorsqu'il est employé de l'éducation nationale, il bénéficie, soit des conditions appliquées aux vacataires du second degré qui, en 1999, avaient été étendues aux ateliers d'expression artistique, soit des dispositions relatives au paiement des intervenants dans le cadre des opérations relevant du fonds d'aide à l'innovation. L'alternative fait coexister des taux nets de rémunération horaire qui fluctuent, selon la lecture que l'on fait des textes, entre un peu moins de 20€ et un peu plus de 27€. Jusqu'ici, c'est le taux le moins avantageux qui a été appliqué aux intervenants des classes à PAC du premier degré, ce qui, soulignent les rapporteurs, ne traduit pas nécessairement la difficulté du travail à effectuer dans l'un ou l'autre ordre d'enseignement (premier ou second degré).

En tout état de cause, il est souhaitable qu'intervienne en ce domaine une réglementation spécifique et adaptée et il est tout aussi souhaitable que soient raccourcis les délais de paiement, parfois fort longs. Dans le premier degré, la rémunération d'intervenants soudainement plus nombreux a engendré une surcharge de travail dans les inspections académiques chargées d'assurer les paiements. Comme cela a été signalé sur d'autres points, les incertitudes que l'on a parfois rencontrées ont pu être tolérées en 2001-2002 ; elles le seraient moins si elles subsistaient en 2002-2003, deuxième année d'application du plan.

Récapitulatif des recommandations

En ce qui concerne le pilotage et l'encadrement :

- organiser, au moins deux fois par an, des séminaires nationaux réunissant les DAAC et quelques coordonnateurs départementaux et complétés par des séminaires interrégionaux ;
- veiller à ce que les délégations académiques à l'action culturelles soient suffisamment étoffées et disposent des moyens nécessaires pour remplir leurs missions ;
- accroître le nombre d'IA-IPR en arts plastiques et en éducation musicale de façon à atteindre l'objectif d'un inspecteur par académie, dans chacune de ces deux disciplines.

En ce qui concerne les procédures de sélection des projets et les perspectives à moyen terme :

- allonger les délais de l'appel à projets et de l'instruction des dossiers, leur brièveté pouvant se comprendre pour une première année mais leur reconduction, les années suivantes, risquant, à coup sûr, d'être mal acceptée par l'ensemble des acteurs, notamment les corps d'inspection qui ont besoin de temps pour instruire les dossiers ;
- viser la qualité plutôt que la quantité et, afin d'éviter les « goulots d'étranglement » d'ores et déjà signalés (pléthore de dossiers, difficulté à trouver des artistes en nombre suffisant), faire de la prochaine campagne une année de pause, d'observation et d'enracinement du dispositif, en donnant la priorité à la structuration et au qualitatif, non à une simple extension quantitative.

En ce qui concerne les contenus des projets :

- promouvoir la réflexion méthodologique en repérant et en diffusant les projets et pratiques les plus proches de l'esprit de ce nouveau dispositif ; dégager du temps dans la charge de travail des corps d'inspection afin qu'ils puissent collaborer avec les délégations académiques à l'élaboration de recommandations méthodologiques qui seraient certainement bienvenues ;
- rechercher une cohérence accrue entre le plan pour les arts et la culture à l'École et les dispositifs qui l'ont précédé ;
- veiller à la diversification des champs disciplinaires couverts pour que les spécialités ne se limitent pas à celles (musique, danse, arts plastiques, théâtre, littérature et poésie, patrimoine) que les élèves peuvent rencontrer dans d'autres dispositifs ou enseignements.

En ce qui concerne la formation, le conseil et les ressources documentaires :

- préciser le rôle et les responsabilités des IUFM ;
- définir les objectifs et contenus des formations à dominante ;
- adjoindre aux inspecteurs des enseignements artistiques des équipes de professeurs partiellement déchargés ;
- élaborer les cartes des ressources artistiques et documentaires en collaboration accrue avec les partenaires extérieurs, parmi lesquels les collectivités territoriales et les communes ;
- établir ou renforcer les contacts entre les responsables des centres de documentation et les responsables des IUFM, afin d'harmoniser leurs pratiques ;
- intensifier et systématiser la diffusion de l'innovation *via* le réseau des CRDP/CDDP.

En ce qui concerne les partenariats :

- réexaminer avec le ministère de la culture et de la communication les conditions budgétaires du partenariat interministériel prévu par le plan, afin que les DRAC puissent y prendre toute leur part, conformément à la circulaire du 21 février 2001 ;
- rappeler aux recteurs et aux inspecteurs d'académie le rôle et la place que l'État entend proposer aux partenaires extérieurs, tant dans les comités de pilotage que dans la définition des politiques communes ;

DEUXIÈME PARTIE

– mettre sur pied des cellules de coordination interacadémiques pour les cas particuliers des régions Île-de-France, Provence-Alpes-Côte d’Azur et Rhône-Alpes, de manière à harmoniser les collaborations entre les divers rectorats concernés, d’une part, et la DRAC et la région, d’autre part.

En ce qui concerne les intervenants extérieurs :

- parvenir à un mode rigoureux de sélection des intervenants extérieurs, tout en enrichissant largement le vivier, tant sur le plan quantitatif que sur celui de la diversité des champs thématiques à couvrir ;
- préciser la mission des comités d’experts et leur mode d’organisation et rappeler aux rectorats et aux inspections académiques la nécessité de leur mise en place effective ;
- inviter les représentants des collectivités territoriales à participer aux commissions de sélection des intervenants ;
- faire adopter, avant la prochaine rentrée, de nouveaux textes relatifs aux rémunérations et apporter aux services académiques l’aide et le conseil dont ils ont besoin pour faire face aux nouvelles tâches de mise en paiement.

La prise en charge des troubles complexes du langage

En juin 2001, les ministres de tutelle ont confié à l'IGEN et à l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) une mission d'évaluation des dispositifs médico-sociaux et sanitaires participant à la détection, au dépistage, au diagnostic et à la prise en charge des troubles spécifiques du langage.

Un rapport de février 2000 avait souligné la complexité des troubles du langage, dès qu'il s'agit de les définir. En effet, les troubles du langage, oral ou écrit, sont des troubles persistants, qui se manifestent dès le début des apprentissages ; ils offrent un tableau très contrasté selon les fonctions cognitives altérées et s'accompagnent souvent de troubles associés. La mission s'est attachée à tirer les conséquences de cette complexité d'abord en termes de méthode d'enquête, puis dans les préconisations qu'elle formule pour l'organisation de la détection, du dépistage, du diagnostic et de la prise en charge de ces troubles.

Alors que la problématique de départ consistait à vérifier si les retards et les échecs constatés dans ce domaine étaient liés pour partie aux faiblesses du dispositif de dépistage, et en particulier à des présupposés étiologiques fortement imprégnés par l'approche psychothérapique, présupposés véhiculés par nombre d'équipes médico-sociales comme par nombre de réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficultés (RASED), la mission a élargi son champ d'investigation à l'analyse de l'ensemble du dispositif impliqué et a pris en compte l'ensemble des professionnels concernés.

Les dispositifs pédagogiques et de soins existants

La mission a analysé les dispositifs pédagogiques et de soins existants : si certains d'entre eux sont spécialisés dans la prise en charge d'enfants en difficulté ou handicapés, aucun n'a été spécifiquement institué pour prendre en charge les enfants souffrant de troubles complexes du langage. Ils éprouvent des difficultés pour mettre en place une démarche souple, coordonnée, faisant intervenir des acteurs d'origine et de disciplines différentes.

Ces acteurs et dispositifs sont très divers : à l'éducation nationale, il s'agit des enseignants des écoles maternelle et élémentaire, des classes d'intégration scolaire (CLIS) et, pour une part, des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et des unités pédagogiques d'intégration (UPI), des réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (RASED), de la médecine scolaire ; dans le secteur médico-social, il s'agit des centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), des centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), des établissements pour déficients auditifs et pour déficients intellectuels avec leurs services de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) et service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) et de quelques centres médico-psychologiques (CMP), d'un certain nombre de services hospitaliers de neurologie et de pédopsychiatrie spécialisés dans l'approche de ces troubles.

L'École

L'École s'ouvre de plus en plus à la nécessité de prendre en compte les besoins pédagogiques spécifiques de certains enfants, tout en tentant de ne pas les stigmatiser. Cependant, dans l'état actuel des pratiques, les structures spécialisées semblent peu adaptées à l'accueil de ces enfants et adolescents, souvent d'intelligence normale ou supérieure à la moyenne, sauf celles qui prendraient des libertés avec les instructions officielles. Ces dispositifs scolaires pourraient pourtant s'avérer adéquats si la possibilité d'inscrire ces troubles dans une problématique de prise en charge d'enfants handicapés (c'est-à-dire à besoins éducatifs spécifiques) leur était reconnue. En revanche, il existe plusieurs formules d'intégration individuelle ou collective en milieu ordinaire, fondées sur une démarche de projet, qui autorisent une certaine souplesse et des possibilités d'articulation avec un suivi médical extra-scolaire, dans la mesure où les enseignants seraient préparés aux adaptations pédagogiques induites. Force est de constater que l'adhésion à cette démarche de projet est loin d'être acquise par tous.

Les dispositifs sanitaire et médico-social

Les dispositifs sanitaire et médico-social, organisés autour d'une segmentation prononcée des déficiences et handicaps, ne prennent en compte que depuis peu les troubles complexes du langage. La mission constate le faible effectif de spécialistes médicaux et paramédicaux bien formés sur le sujet, notamment le déficit en neuropsychologues compétents pour effectuer un bilan neuropsychologique.

Les orthophonistes

C'est le secteur libéral, qui prend en charge en ambulatoire la majorité de ces enfants, en particulier les orthophonistes, bien que leur formation sur les troubles complexes du langage (oral notamment) soit encore à améliorer et que la cotation des actes de bilan soit peu intéressante en regard du temps qu'ils impliquent. Or, si l'offre libérale de rééducation par les orthophonistes, psychologues et psychomotriciens s'avère adaptée pour la plupart des formes légères ou modérées, elle est souvent débordée face à des formes sévères impliquant une prise en charge multidisciplinaire coordonnée et un rythme plurihebdomadaire. Le problème est particulièrement aigu en zone rurale. Il en résulte une forte pression sur le secteur public.

La médecine scolaire

La médecine scolaire quant à elle, malgré de récents efforts de formation au dépistage des troubles complexes du langage, reste organisée selon un modèle de bilans systématiques peu compatible avec une intervention ciblée, déclenchée sur signalement de difficultés.

L'offre ambulatoire institutionnelle

L'offre ambulatoire institutionnelle présente une palette de structures et un vivier de compétences qui, en principe, les prédisposent à l'accueil des troubles complexes du langage.

■ *Les centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP)*

Pour le dépistage et pour un premier suivi des dysphasiques, mais ils ne disposent pas d'orthophonistes en nombre suffisant et leur compétence s'arrête au traitement des enfants de six ans.

■ *Les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP)*

Pour le diagnostic différentiel et le suivi ; ils reçoivent déjà une grande partie des enfants souffrant de troubles dits instrumentaux, disposent des équipes nécessaires et sont parfois bien articulés avec l'école ; mais un certain nombre d'entre eux n'ont pas la culture neuropsychologique, voire dénie l'existence propre de ces troubles, systématiquement rapportés à une étiologie psychogène.

■ *Les consultations médico-psychologiques (CMP)*

Dispensaires du secteur de psychiatrie infanto-juvénile, elles semblent moins indiquées *a priori* ; elles sont saturées par la prise en charge des troubles psychiatriques, et leurs personnels ne sont pas formés à l'approche neuropsychologique. De plus, la prise en charge multidisciplinaire d'enfants souffrant de troubles complexes du langage par une CMP se heurte parfois à des obstacles institutionnels, dont l'interdiction de la double prise en charge (libéral et CMP).

■ *Les équipes hospitalières*

Elles semblent très faiblement impliquées, en dehors de quelques CHU qui ont ouvert des consultations multidisciplinaires spécialisées. C'est pourquoi les ministères ont décidé de créer des « centres de référence » pour le diagnostic et les préconisations de prise en charge, ainsi que l'articulation des dispositifs existants. Ces centres ont une fonction d'animation de réseaux, mais aussi de recherche et d'enseignement. Ils sont encore trop peu nombreux, même si certains fonctionnent de façon satisfaisante sans attendre le « label ».

Enfin, on trouve, par défaut, des enfants souffrant de troubles complexes du langage dans des établissements et services spécialisés au titre des déficiences intellectuelles ou des troubles du comportement. S'il n'existe aucun texte prévoyant l'agrément d'établissements médico-éducatifs ou de services de soins à domicile pour enfants souffrant de troubles complexes du langage, certains établissements ont créé, pour ces enfants, des sections ou services, au sein de centres pour enfants déficients auditifs ou déficients intellectuels. Dans ce cadre, des enfants ont pu bénéficier d'une prise en charge dans leur globalité, avec une équipe pédagogique qui tient compte de leur déficience et des contraintes de soins et de rééducation pour l'organisation des horaires scolaires ; ils sont réconfortés par la vie en communauté et la reconnaissance qu'ils en tirent, après un long parcours de souffrance, voire d'échec. Le poids pour la famille en est considérablement allégé. Mais le danger majeur est que la spécialisation crée un « effet filière » qui enferme l'enfant dans un assistanat dont il ne peut plus sortir.

Le rôle difficile de la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES)

Dans ce contexte, les CDES sont en difficulté pour appréhender les dossiers de demandes d'allocation d'éducation spéciale (AES), d'orientation ou simplement d'aménagement aux examens, du fait de leur méconnaissance des troubles complexes du langage et de leur difficulté à évaluer le taux d'incapacité qui en découle pour l'enfant. Pourtant, le guide barème mentionne des désavantages résultant des troubles complexes du langage suffisamment importants pour justifier d'un taux d'incapacité supérieur à 50 % et de l'octroi mensuel d'une AES. Manifestement, cette mention n'est pas suffisamment claire. L'interprétation trop rigide du guide barème que font les CDES est particulièrement mal adaptée aux troubles complexes du langage, qui sont des troubles évolutifs et nécessitent des solutions souples et individualisées. La méconnaissance du mode d'emploi du barème aboutit à des inégalités importantes dans les décisions d'attribution. L'effort récent fait par les centres de référence pour mieux documenter les dossiers présentés en CDES devrait faciliter la tâche des équipes, sous réserve de les mieux former

à une approche du handicap comme résultante de désavantages multifactoriels plutôt que de diagnostics inscrits sur une échelle d'incapacités.

Des parcours trop complexes

La mission a observé que les parcours des enfants souffrant de troubles complexes du langage s'apparentent encore trop souvent à un parcours du combattant.

La complexité fonctionnelle

Seront successivement abordés : la détection, le dépistage, le diagnostic et la prise en charge.

La détection

Elle est essentiellement le fait des enseignants de maternelle qui savent observer l'enfant, repérer des difficultés de langage et peuvent mettre en place des ateliers de langage avec l'aide des RASED avant de décider, si ce type de soutien n'aboutit pas à une amélioration, de signaler ces difficultés au médecin scolaire. Trois risques à leur niveau ont été soulignés :

- celui de la stigmatisation trop rapide de difficultés susceptibles de s'amender ou disparaître spontanément ;
- celui d'une « rétention » prolongée de l'enfant dans un milieu scolaire protégé, entraînant un retard de diagnostic et de prise en charge et une errance thérapeutique ;
- celui d'un signalement trop hâtif pour une admission vers une structure spécialisée, non adaptée à la prise en charge spécifique.

Cette situation peut s'expliquer par le manque d'enseignants formés à ce type de détection et par la méconnaissance mutuelle des personnels enseignants et médicaux.

Le dépistage

Il permet en principe à des personnels formés d'identifier les véritables troubles du langage après élimination d'autres hypothèses (surdité, autisme, psychose, etc.). Mais les services de médecine scolaire ont des effectifs insuffisants qui connaissent une rotation importante ; quant aux services de protection maternelle et infantile (PMI), leur action est largement dépendante de la reconduction par le conseil général des moyens nécessaires à leur action ; les professionnels spécialisés dans la prise en charge, notamment les orthophonistes, risquent de négliger l'approche multidisciplinaire des troubles sévères et de leur r education.

La mission estime que le dépistage systématique offre une fausse sûreté, trop de bilans risquant d'être effectués à la hâte, par des acteurs mal formés, surchargés et à périodicités fluctuantes.

Le diagnostic

Cette procédure multidisciplinaire, bien plus approfondie, vise à évaluer de manière fine la nature de ces troubles et à élaborer, à l'intention des professionnels de proximité, des préconisations thérapeutiques et pédagogiques adaptées au cas individuel de chaque enfant. À l'heure actuelle, les pratiques de diagnostic sont de qualité disparate : elles souffrent du manque d'équipes pluridisciplinaires, et de corporatismes.

La création des centres de référence ne pourra que professionnaliser cette étape, à condition que ces centres agréés aient à cœur de s'intégrer dans un réseau « Ville, institutions médico-sociales/écoles/hôpital » et se fassent reconnaître et accepter par tous les membres du réseau, en tant qu'acteurs complémentaires de recours et non en tant que concurrents.

La prise en charge

Elle est souvent tardive, erratique et inadaptée ; même bien étayée par un bon diagnostic, elle reste complexe : parfois trop légère et trop standardisée, ailleurs intensive, mais inadaptée et toutes les rééducations ne sont pas efficaces. Souvent l'aggravation des troubles provient d'une pédagogie trop rigide, ne prenant pas en compte les différences de maturation individuelle. Ainsi, la mise en place des cycles à l'école primaire n'est pas suffisamment appliquée, ce qui va à l'encontre d'une mise en œuvre progressive de l'apprentissage de la lecture selon le niveau de maturité phonétique de l'enfant. L'exigence d'une pédagogie de masse semble freiner la mise en place d'un enseignement individualisé. Afin d'assurer l'interface entre enseignants et soignants, il serait opportun de mettre un enseignant à la disposition des équipes des centres de référence.

La complexité institutionnelle

À la complexité fonctionnelle, s'ajoute la complexité institutionnelle. Notamment quand il faut ajouter à une prise en charge par un CMPP, celle d'une orthophoniste du secteur libéral et celle d'un maître rééducateur du RASED. Des institutions médico-sociales, notamment des établissements médico-éducatifs pour enfants déficients auditifs, mais aussi des CMPP, ont créé ou proposé des SESSAD ou SSEFIS. La prise en charge extra-institutionnelle est alors organisée par les professionnels et non plus laissée à la charge des parents ; la relation avec l'équipe enseignante et l'institution scolaire est systématisée. Ce dispositif paraît particulièrement bien adapté à la prise en charge des enfants souffrant de troubles complexes du langage sévères. Dans certains cas, il faudrait cependant articuler cette intégration

scolaire avec la fréquentation pendant deux ou trois ans d'une section spécialisée ou d'un établissement spécialisé. Ceci d'autant plus qu'il n'existe à l'heure actuelle que peu d'accueils possibles en CLIS ou en UPI, pour les enfants souffrant de troubles complexes du langage.

Le cas des enfants associant plusieurs troubles

La mission rappelle enfin le problème important, resté sans solution, des enfants souffrant de troubles complexes du langage associés à des troubles du comportement. Ces cas sont loin d'être rares, d'une part parce que les troubles du langage induisent souvent des troubles de la communication, d'autre part parce que la prévalence des troubles du comportement et de l'hyperactivité est plus forte chez les enfants souffrant de troubles complexes du langage que dans la population normale.

On constate, devant toutes les difficultés à organiser une prise en charge précoce, adaptée et de qualité, que les parents ont tendance à demander une éducation spécialisée, c'est-à-dire la création d'établissements ou de classes spécialisées pour leurs enfants atteints de troubles complexes du langage. Une telle solution n'est pas sans risque : d'un point de vue individuel, cette orientation comporte un « effet filière » non négligeable, qui se renforcerait avec la création de catégories d'établissements spécifiques. La tendance des enseignants à se décharger des enfants qui nécessitent une pédagogie spécifique serait renforcée. On connaît, par ailleurs, la propension des structures créées à perdurer et à s'étendre – notamment, en accueillant des enfants aux troubles de moins en moins sévères. Or, l'éducation spécialisée, si elle est nécessaire pour les enfants atteints de troubles complexes du langage, de type dysphasie, serait une erreur d'orientation pour tous les autres, qui, eux, ont besoin d'une rééducation en ambulatoire et d'une pédagogie individualisée dans une classe ordinaire ou intégrée.

Si les solutions de prise en charge pour ces enfants doivent être multiples, diversifiées, évolutives, coordonnant l'action des professionnels du secteur libéral, des institutions scolaires, médico-sociales et sanitaires, ambulatoires et des établissements, le rôle d'orientation des CDES devient primordial. Or, à l'heure actuelle, trop d'équipes de CDES ont du handicap une approche restrictive.

Les propositions

Les principales propositions des inspecteurs généraux obéissent à deux orientations fortes : d'une part, la nécessité de mettre en place une prise en charge précoce et complète des troubles complexes du langage ; d'autre part,

le souci de ne pas les ériger en catégorie spécifique de handicap, pour éviter l'« effet filière » et la stigmatisation d'enfants qui devraient pouvoir tous bénéficier, à un moment ou un autre, d'une intégration scolaire en milieu ordinaire. C'est pourquoi ces principales propositions s'attachent à définir les étapes et les rôles respectifs des différents acteurs dans la détection, le dépistage, le diagnostic et la prise en charge des troubles complexes du langage et les moyens nécessaires à leur mise en œuvre.

La détection des difficultés d'apprentissage du langage, oral puis écrit, relève des enseignants. Ils doivent être formés, de manière à être capables d'adresser aux médecins compétents les enfants chez qui persistent de tels troubles, même après quelques mois de soutien sous forme, par exemple, d'ateliers de langage réalisés en relation avec les personnels des RASED.

Le dépistage établit le soupçon de troubles complexes langage pour effectuer un tri avant l'adressage pour diagnostic à une équipe spécialisée multidisciplinaire. Le dépistage doit être effectué de manière ciblée, par les médecins scolaires et si possible ceux de PMI, à l'aide de batteries de tests qui doivent être validées par une instance d'experts reconnus.

La nécessité d'un diagnostic très complet de la nature et des formes des troubles complexes du langage confirme la nécessité d'une montée en puissance des centres de référence, qui ont commencé à recevoir le label (pour une vingtaine d'entre eux). La mission recommande qu'ils soient bien articulés avec leur environnement en aval et en amont du diagnostic. L'avis d'un centre de référence devrait notamment être sollicité pour tout renouvellement de séances d'orthophonie, en libéral ou en CMPP, au-delà de six mois. Cet avis serait joint au dossier d'entente préalable adressé dans ces cas au médecin conseil de la caisse d'assurance maladie. La mission recommande aussi qu'un enseignant soit adjoint à l'équipe de tous les centres de référence, capable de faire les préconisations pédagogiques qu'impose le diagnostic des fonctions cognitives déficientes et des compétences propres à chaque enfant.

La prise en charge doit être diversifiée, évolutive et donner lieu pour chaque enfant à l'établissement d'un projet individuel de prise en charge, avec un professionnel référent, acté par la CDES. Les équipes techniques des CDES doivent être mieux formées à l'utilisation du guide barème, notamment en ce qui concerne l'appréciation, au cas par cas, de l'incapacité par rapport aux désavantages causés par les déficiences. Les dispositifs de prise en charge demandent à être diversifiés en fonction de la gravité et de l'ancienneté des troubles. Seuls les enfants souffrant de troubles complexes très sévères ou de troubles associés ont besoin d'une éducation en établissement ou section d'établissement spécialisé, dès lors que chaque ouverture de section ou d'établissement se ferait en fonction d'un projet qui participe à un réseau polyvalent de prestations (de manière à ne pas figer des « places » pour des catégories de handicaps, mais permettre une adaptation souple et évolutive de l'offre de soins, d'éducation et de rééducation). Les enfants

souffrant de troubles sévères auront besoin d'une scolarisation dans une classe intégrée ou dans une classe ordinaire avec un projet d'intégration et l'appui d'un service de soins à domicile (SESSAD ou SSEFIS) qui leur fournira les prestations de soins et rééducation nécessaires, en plus de la pédagogie adaptée. Il faut prévoir une enveloppe particulière pour la création de ces sections en établissement spécialisé et ces services, en sachant cependant que certains établissements et services pour enfants déficients auditifs sont prêts à reconverter leurs capacités excédentaires dans la prise en charge de ces enfants. Chaque enfant pourra, selon les époques de sa scolarité, relever d'un établissement spécialisé, d'une classe intégrée ou simplement d'une classe ordinaire avec une pédagogie un peu adaptée et un suivi en libéral.

Les préconisations pédagogiques à destination tant des enseignants spécialisés que de ceux des classes ordinaires, mais également des réseaux d'aides aux enfants en difficulté sont détaillées dans le rapport. Elles insistent sur la nécessité pour les RASED d'accompagner les enseignants chargés de mettre en place des pédagogies adaptées à chaque enfant et appellent, en amont, des formations des maîtres ordinaires, professeurs des écoles, professeurs des collèges et des lycées, mais aussi des psychologues et des éducateurs spécialistes du langage et ses troubles (aspects neurologiques et psychocognitifs).

La mission n'est pas favorable à la création de catégories juridiques spécifiques pour les établissements et services prenant en charge les enfants souffrant de troubles complexes du langage, ni pour les CLIS ou UPI. Selon les endroits, celles-ci pourront soit scolariser un enfant souffrant de troubles complexes du langage avec d'autres enfants, soit regrouper dans une classe plusieurs enfants souffrant de ces troubles.

Pour permettre que soit mis en place, dans chaque département, un dispositif de prise en charge souple et adaptable, la mission propose différents moyens.

- Deux enquêtes nationales devraient permettre de connaître l'ampleur du problème : une enquête de prévalence des troubles complexes du langage selon leurs formes devrait être effectuée, sur un échantillon de population générale (en y incluant les enfants souffrant d'autres handicaps et de troubles psychiatriques) ; une enquête sur les inadéquations, recherchant les enfants souffrant de troubles complexes du langage sévères dans les CMPP, les IME (instituts médico-éducatifs) pour déficients mentaux, les instituts de rééducation, les hôpitaux de jour, les CLIS devrait permettre de connaître l'ampleur des « mauvaises orientations ».

- Une réforme de la tarification des établissements et services pour enfants handicapés (dotation globale) conjointe à une harmonisation des tarifs laissés à la charge des parents selon que l'enfant est rééduqué en libéral, en ambulatoire ou en établissement devrait permettre une neutralité dans la construction des projets individuels de prise en charge.

- La mise en œuvre de ces orientations devrait se traduire par la construction d'un plan départemental de prise en charge des troubles complexes du langage. Un sous-groupe de Handiscol' pourrait être chargé de recenser l'offre existant en matière de dépistage, diagnostic et prise en charge, de chiffrer les besoins à l'aide des enquêtes nationales et des données disponibles localement, pour procéder aux agréments de services et d'établissements et aux créations de classes intégrées nécessaires dans les différents secteurs.

- La formation des enseignants, des psychologues scolaires, des orthophonistes, des médecins de santé scolaire et de PMI, selon les missions qui leur seront confiées dans cette chaîne de prise en charge, doit être revue et actualisée, de manière à ce que chaque professionnel joue tout son rôle et son rôle seulement. À cet égard, l'information des professionnels de l'enfance de premier niveau et des parents doit être développée.

Dans son analyse du dispositif de prise en charge nécessaire pour les enfants souffrant de troubles complexes du langage, ce rapport inaugure donc une approche qui mériterait d'être étendue à l'ensemble de la question des handicaps. L'intégration scolaire doit se faire par une adaptation de la pédagogie aux besoins spécifiques de ces enfants, comme, en général, devraient être traitées les déficiences légères et les difficultés de tous les élèves. La rééducation et les soins doivent découler du diagnostic, mais en même temps être évalués périodiquement et réorientés si nécessaire, dans leur intensité, leur diversité et leur organisation. Une conception du handicap qui vise à compenser les désavantages en résultant à un moment donné de l'incapacité évitera de classer les populations et les institutions en catégories selon les déficiences et permettra une allocation plus souple des moyens de prise en charge de tous les handicaps.

A vertical grey bar is positioned on the left side of the page. Four thin black lines are placed at the corners of the page, forming a frame.

TROISIÈME PARTIE

Missions à l'étranger

A small grey square is located below the main title.

Panorama général des missions en 2001-2002

Une double vocation : contribuer à la présence française à l'étranger, ouvrir notre propre système sur le monde

En matière éducative, comme dans de nombreux autres domaines, notre pays se doit d'être présent sur la scène internationale, et l'inspection générale de l'éducation nationale a naturellement, de par sa vocation et dans l'esprit qui fonde son action, mission de contribuer à la présence et au rayonnement de la France à l'étranger.

Mais, l'action qu'elle mène dans le domaine international et qui la conduit, chaque année, à réaliser de nombreuses interventions hors de nos frontières, répond, de fait, à une double préoccupation : être, certes, un acteur de la présence française dans le monde, mais aussi ouvrir notre propre système d'éducation sur l'étranger. C'est ainsi ce qu'elle fait en participant à la réflexion menée au plan international sur les problèmes d'éducation, à l'occasion de congrès, de séminaires, de colloques internationaux et de missions d'étude. Dans le même temps, conformément à une longue tradition, les évaluations du fonctionnement et de la qualité de l'enseignement des établissements français à l'étranger auxquelles elle procède chaque année, la mise en œuvre des procédures d'homologation des établissements et l'animation de l'important réseau constitué par ces écoles, collèges et lycées dans plus de cent vingt pays contribuent sans conteste au renforcement de la présence française à l'extérieur de nos frontières. La diffusion de notre langue, de notre culture et de nos savoir-faire, enfin, sont aussi la résultante de la capacité d'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.

Les missions conduites par l'inspection générale de l'éducation nationale en 2001-2002 ont donc répondu comme les années antérieures à ces trois grands types d'intervention.

Données globales : près de 1 000 jours, consacrés à 130 missions, conduites dans 44 pays

L'inspection générale a ainsi réalisé, au cours de l'année 2001-2002, 130 missions. Ces missions ont eu pour destination 44 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 80 inspecteurs généraux dont certains d'entre eux ont effectué jusqu'à six déplacements à l'étranger.

À ces 130 missions ont directement été consacrées 947 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.

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 y a ainsi consacré plus de 200 journées à l'occasion de 34 interventions :

- elle a ainsi participé, au cours de l'année 2001-2002, à vingt-sept rencontres (congrès, colloques, séminaires internationaux ou 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 formation de nos propres personnels, enfin, par le biais de séjours à l'étranger, ou l'accueil de personnels étrangers dans nos établissements qui procèdent de cette même volonté d'une confrontation directe de démarches pédagogiques, de systèmes d'apprentissage ou de situations d'enseignement, a fait l'objet de six interventions.

La participation à des séminaires, des congrès et des colloques

Ce type de manifestation associe, sur un thème donné, des spécialistes provenant de différents pays et permet aux participants d'entendre des exposés

sur la réflexion et les réalisations engagées dans les pays représentés et au terme des travaux, d'en dégager les apports afin de les capitaliser. Ces rencontres se prolongent 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 2001-2002, 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 la conférence internationale sur l'éducation organisée en Suisse 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, ont une influence certaine sur nos propres pratiques ; l'inspection générale, déjà associée plusieurs années à diverses réunions dédiées aux systèmes d'éducation, a ainsi été conviée en particulier à participer, au cours de l'année scolaire 2001-2002, à trois réunions consacrées aux programmes *Socrates* et *Lingua* et à l'« année européenne des langues ».

■ *Les travaux conduits par le Conseil de l'Europe et l'OCDE*

Le Conseil de l'Europe a, depuis pratiquement sa création, perçu l'importance de prendre appui sur l'éducation pour promouvoir un objectif de développement des droits de l'homme, de la démocratie et de la compréhension entre les hommes. Ses travaux qui portent donc essentiellement sur l'éducation des futurs citoyens dans les pays membres, comme dans les pays associés, débouchent selon les usages en vigueur dans l'organisation, sur des textes de recommandations élaborés par des groupes de travail associant des représentants d'un nombre souvent important d'États et sur des publications résultant de travaux d'enquête et de réflexion.

L'OCDE, comme le Conseil de l'Europe, a rapidement pris conscience de l'importance que revêtait pour le développement économique des pays la formation de ceux qui en seront les futurs acteurs, quelles que soient

les fonctions qu'ils occuperont. Elle a donc mis en place des programmes d'étude et d'analyse dans le domaine de l'éducation. Ces travaux permanents prennent des formes diversifiées : bilans périodiques du fonctionnement de systèmes d'éducation, assortis de propositions et de suggestions, travaux d'enquête et d'analyse plus ponctuels sur des thèmes déterminés, considérés comme porteurs d'avenir dans le domaine de l'éducation et répondant aux enjeux du développement.

C'est dans ce cadre que l'inspection générale a participé, aux Pays-Bas, au séminaire européen « Vingt ans de réforme du management public. Quelles pistes pour demain ? »

Les rencontres à l'initiative d'institutions, d'associations ou de gouvernements étrangers

Dix-huit missions ont été effectuées en 2001-2002, 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 :

- un séminaire international sur les politiques éducatives à l'initiative du gouvernement espagnol et le colloque sur la réforme de l'enseignement secondaire de la *Fundación por la Modernización de España*, en Espagne ;
- le colloque « Éducation à la citoyenneté démocratique » à l'invitation du gouvernement andorran ;
- deux colloques sur les langues, l'un en Belgique sur la langue néerlandaise, l'autre organisé en Italie par l'Union latine, sur la diffusion mutuelle des langues ;
- deux rencontres autour du théâtre francophone, l'une en Italie à l'initiative de l'institut français de Naples, l'autre en Roumanie ;
- deux rencontres sur les mathématiques, l'une en Grèce à l'initiative de la société mathématique grecque, l'autre en Turquie ;
- le colloque franco-autrichien de l'association des anciens de Mathausen ;
- au Maroc, le colloque consacré au tourisme durable ;
- la conférence de l'association des écoles internationales d'Amérique du nord ;
- deux réunions, enfin, en Autriche et aux Pays-Bas, de la conférence permanente des inspections centrales et générales.

Quatre missions en Allemagne, au Danemark, et aux États-Unis, faisant suite aux six réunions de 1998-1999, aux six de 1999-2000 et 2000-2001, ont, en outre, été consacrées aux travaux réalisés dans le cadre de l'ISO (*International Standards Organization*) en matière de normalisation dans le domaine des 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. Quatre missions ont été organisées dans cet esprit, au cours de l'année 2001-2002 :

- deux séminaires au Royaume-Uni, consacrés respectivement aux politiques éducatives comparées du Royaume-Uni et de la France, et aux sections européennes ;
- deux réunions en Belgique, à l'invitation de l'association des inspecteurs de l'éducation.

Les rencontres organisées au titre des échanges bilatéraux ont été complétées dans le même esprit par deux missions d'étude aux États-Unis :

- l'une qui visait à observer l'impact de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des écoles et des universités américaines ;
- l'autre qui s'est intéressée aux vocations scientifiques aux États-Unis.

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 reste indispensable à leur mise en œuvre et leur bon déroulement. Cinq déplacements ont été effectués à ce titre, au cours de l'année scolaire 2001-2002, en Espagne, en Italie, au Royaume-Uni et au Brésil.

L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger

Des spécificités fortes

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 cent vingt 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.

Mais, lorsqu'elle procède, à l'étranger, à l'évaluation du fonctionnement d'un établissement ou qu'elle apprécie la qualité de l'enseignement d'une discipline, l'inspection générale doit 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.

À la différence de ce qui est le cas en France, en effet, 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.

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.

Bien que les contenus d'enseignement soient globalement les mêmes qu'en France, on observe un certain nombre de particularités et des adaptations sont souvent nécessaires. Elles ne sont pas, toutefois, 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, quant à lui, que l'on sache conjuguer à la fois celles de la France et celles du pays d'accueil. Il n'échappera 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 EPLE, mais également soumis à des contraintes spécifiques induites par le pays d'implantation.

Les missions d'évaluation et d'animation

Elles ont pour objectifs 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'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.

Eu égard aux caractéristiques de ces établissements, il s'agit ensuite, pour l'inspection générale, de garantir par ses interventions 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.

Elle 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.

Les interventions en 2001-2002 : données générales

L'activité en direction des établissements français à l'étranger s'est traduite concrètement en 2001-2002 par la réalisation de 42 missions d'une durée totale de 321 jours, qui ont conduit les inspecteurs généraux dans 23 pays :

- 6 pays d'Europe (Allemagne, Espagne, Grèce, Italie, Royaume-Uni et Suède) auxquels ont été consacrées 13 missions ;
- 8 pays d'Afrique et du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie, Burkina-Faso, Côte d'Ivoire, Madagascar, Nigéria et Sénégal) qui ont fait l'objet de 15 interventions ;
- 3 pays au Moyen-Orient et en Asie (Égypte, Liban et Chine) visités à l'occasion de 7 missions ;
- 6 pays sur le continent américain (États-Unis, Costa-Rica, Mexique, Argentine, Colombie et Uruguay) qui ont accueilli 7 missions.

Vingt de ces trente-six interventions (soit près de la moitié) étaient directement inscrites au programme de travail que l'inspection générale arrête annuellement. Onze missions ont été réalisées à la demande de l'agence française pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), les autres ont répondu à des demandes diverses émanant, entre autres, de nos postes diplomatiques et de la Mission laïque 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.

Vingt-quatre missions ont ainsi été consacrées, au cours de l'année, à des inspections individuelles. Outre les rencontres pédagogiques, les réunions d'information ou de réflexion sur les programmes ou les méthodes pédagogiques, prolongeant fréquemment ces visites d'inspection, les inspecteurs généraux ont également animé directement cinq stages au bénéfice des personnels, principalement enseignants.

L'observation du réseau d'établissements d'un pays déterminé ne porte pas toujours sur une évaluation globale de son organisation et de son fonctionnement ; elle peut se focaliser sur une partie seulement de son activité et notamment sur la façon dont est enseignée telle ou telle discipline, ou sur les adaptations à y apporter en fonction des caractéristiques du pays ou de réformes mises en œuvre en France. Faisant suite aux cinq missions d'évaluation globale menées en 1999-2000 et aux cinq missions menées également en 2000-2001, les réseaux d'établissements de cinq pays ont fait l'objet au cours de l'année 2001-2002, d'une évaluation, au cours de cinq missions qui avaient pour objectif d'observer leur organisation, leur fonctionnement et l'enseignement dispensé :

- en Allemagne, dans le domaine des sciences économiques et sociales ;
- en Côte-d'Ivoire, en matière de vie scolaire ;

- en Égypte, où la mission s'est intéressé au dispositif d'enseignement de l'arabe ;
- au Liban, pour observer plus particulièrement le domaine des mathématiques ;
- aux États-Unis, enfin, où la mission visait à une évaluation du programme d'enseignement du français.

Parallèlement, dans la suite du travail conduit l'année précédente avec les autorités algériennes, sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie ainsi que de l'arabe, au lycée international d'Alger, une mission a été consacrée à l'élaboration des programmes pour l'option internationale du baccalauréat (OIB). L'inspection générale a également dédié une de ses interventions extérieures à la conception d'un projet pédagogique, (primaire, collège, lycée) à l'école française de Shangai.

Cinq établissements ont également fait l'objet d'une observation directe portant sur tout ou partie de leurs activités, en matière d'enseignement ou de fonctionnement : en Italie, les lycées français de Rome et de Turin, au Burkina-Faso, le lycée de Ouagadougou, au Nigéria, le lycée de Lagos, et, en Égypte, le lycée du Caire. On soulignera qu'à l'instar de ce qui a déjà été engagé depuis plusieurs années, l'évaluation du lycée de Rome a été conduite conjointement par l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

À cette liste doit être ajoutée l'évaluation en vue de leur homologation, de trois nouveaux établissements, au Maroc, au Sénégal et en Égypte.

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 réalisé

forcément en commun avec lui, elle doit apporter son expertise en évitant toute ingérence dans la politique d'éducation du pays concerné.

Cinquante-quatre missions, pour une durée totale d'intervention de plus de 420 jours, ont été réalisées dans ce cadre au cours de l'année 2001-2002.

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 les projets de coopération entre la France et le Kosovo et notamment un projet de restructuration de l'enseignement préélémentaire ;
- une mission a été réalisée au Burkina-Faso pour procéder à une expertise de l'université de Ouagadougou ;
- un plan d'action pour l'université de N'Djaména a été réalisé sous l'égide de l'UNESCO, faisant suite aux quatre missions consacrées en 1999-2000 et 2000-2001 à la rénovation de l'enseignement supérieur tchadien ; une seconde mission au Tchad a eu, quant à elle, pour objectif d'évaluer le projet d'appui aux dispositifs de formation du pays ;
- l'Afghanistan a accueilli deux missions d'évaluation des besoins en matière d'aide éducative, pendant la phase de reconstruction de son système d'éducation ;
- les autorités chinoises ont sollicité une mission d'expertise auprès du ministère de l'éducation, pour la rénovation de l'enseignement des sciences ;
- une mission d'expertise a également été réalisée en Mongolie, dans le domaine des sciences ;
- l'évaluation de son enseignement hôtelier a fait l'objet d'une mission au Mexique.

Les échanges de pratiques et les apports méthodologiques ou techniques

Au cours de l'année 2001-2002, onze missions ont été effectuées à ce titre :

- la participation de l'inspection générale a été sollicitée lors du séminaire transnational organisé à Bucarest par l'Agence gouvernementale de la francophonie ;
- l'animation d'un séminaire de formation à l'intention de cadres éducatifs a fait l'objet d'une intervention en Égypte, d'une intervention en Turquie ;
- un séminaire sur le thème « classes préparatoires marocaines, réalités et perspectives » a fait l'objet d'une mission au Maroc ;
- une mission a été diligentée aux États-Unis, dans le cadre d'un accord de coopération entre l'académie de Dijon et l'État du Kentucky ;

- le Brésil a, quant à lui, accueilli deux missions exploratoires, l'une consacrée aux expériences pédagogiques menées dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire, en vue d'une coopération, l'autre portant sur la formation citoyenne et la lutte contre la violence ;
- la participation à l'animation d'un séminaire de formation à l'intention de journalistes de l'éducation a nécessité une intervention en Colombie, à l'initiative de l'UNESCO et de l'Organisation des États ibéro-américains ;
- le recrutement d'assistants de langue vivante et les échanges « poste pour poste » de professeurs de langue vivante, enfin, ont fait l'objet de quatre missions en Allemagne, au Royaume-Uni et aux États-Unis.

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 2001-2002, de vingt-huit des cinquante-quatre missions d'expertise ; leur nombre était déjà en 2000-2001 de trente-deux, en 1999-2000 de quarante-quatre et en 1998-1999 de quarante-deux. Le programme de coopération engagé avec le Maroc a représenté à lui seul, au cours de l'année 2001-2002, près de la moitié de l'activité en ce domaine, puisque vingt et une missions y ont été consacrées. Dans le même temps, par contre, les interventions en Tunisie et à Djibouti ont été réduites au minimum, passant respectivement d'une année à l'autre, de cinq à deux et de huit à trois.

Le programme le plus important concerne donc toujours la coopération franco-marocaine qui a nécessité, au cours de l'année 2001-2002, 156 journées d'intervention. Il porte essentiellement sur le fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles et 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 (CPGE) scientifiques et des centres de préparation à l'agrégation (CPA).

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.

En matière de relève des enseignants français, les conditions d'évolution de la coopération franco-marocaine, arrêtées en 1997, prévoyaient 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. Force est, toutefois, de constater que tel n'est pas encore le cas.

Comme le soulignait déjà le rapport public de l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année 2002, 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. Elles concernent, rappelons-le, plus particulièrement :

- la formation à distance des agrégatifs ;
- la formation continue des professeurs des classes préparatoires qui n'a pas encore trouvé de solution satisfaisante ;
- la pratique du français, la régression de la maîtrise de notre langue par les candidats, à l'écrit comme à l'oral, étant constante en particulier sur le plan syntaxique ; ce point doit être d'autant plus mis en lumière que le rapport public pour l'année 2000 soulignait déjà qu'on observait des difficultés croissantes des candidats à s'exprimer en français dans l'ensemble des disciplines ;
- la relation éducation-entreprises, étant entendu qu'un des points clés de l'évolution des formations est la création de relations entre les formateurs de l'ENSET et le monde industriel ; alors que les contacts pris comme le nombre et la diversité des entreprises témoignent du potentiel de partenariat enseignement-industrie existant et resté jusque-là en jachère.

Les sections bilingues

La mise en place et le suivi de ces sections constituent ainsi le quatrième volet des missions d'expertise à l'étranger de l'inspection générale. Elles ont fait, au cours de l'année 2001-2002, l'objet de quatre interventions :

- une en Albanie, destinée à évaluer le fonctionnement des classes bilingues franco-albanaises et, en particulier, l'enseignement du français et de l'histoire et géographie ;
- une mission au Bélarus, pour évaluer les deux filières bilingues mises en place et, plus particulièrement l'enseignement du français ;
- le projet de création d'une section bilingue francophone en Lituanie a également fait l'objet d'une intervention ;
- une mission a, enfin, été réalisée en République tchèque pour observer le fonctionnement des classes bilingues.

Il n'est pas inutile de rappeler l'importance de ces classes pour la diffusion de notre langue et que, là aussi, l'inspection générale accompagne des démarches dont certaines sont déjà anciennes. Des initiatives multiples ont été prises, en effet, 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 l'enseignement en français dans leurs sections bilingues, mais souvent aussi pour accompagner la rénovation de leur système d'éducation. On ne peut toutefois ignorer que les créations de nouvelles sections interviennent souvent dans un contexte de compétition assez vif.

S'agissant de la réussite de ces sections, il n'est pas inutile, non plus, de réaffirmer les principes de base qui doivent présider à toute initiative de ce type et qui tiennent tout à la fois aux règles qui régissent la coopération française en la matière et à la qualification des enseignants locaux.

Le bon fonctionnement de ces classes repose sur le respect d'un certain nombre de règles 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.

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. 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. » Il serait, enfin, 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.

TROISIÈME PARTIE

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. 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.

Principales caractéristiques, principaux enseignements

Un certain nombre de caractéristiques peuvent être mises en lumière, un certain nombre d'enseignements doivent être tirés, au-delà des données générales exposées plus haut, dont la prise en compte devrait, dans l'avenir, contribuer à améliorer encore l'action dans le domaine international. L'analyse, toutefois, des types d'interventions réalisées, des objectifs qui leur sont assignés par leurs commanditaires, des conditions de leur réalisation, ou encore de leur place dans l'ensemble des activités de l'inspection générale, et les conclusions qui peuvent en être tirées, devront toujours faire référence aux exigences particulières que posent souvent des interventions qui se déroulent hors de nos frontières.

En effet, la présentation qui précède montre, certes, que ces missions s'inscrivent dans le cadre général des compétences qui lui sont dévolues : à l'étranger comme en France, il s'agit bien toujours pour un inspecteur général d'évaluer des dispositifs de formation, des pratiques, des programmes ou des contenus d'enseignement et de formuler des avis et des propositions. Mais la conduite à l'étranger de ces activités demande, en revanche, des qualités d'ouverture et des capacités d'adaptation particulières : le contexte social, économique et politique dans lequel s'inscrit la mission a sa dimension propre dont il faut tenir compte, comme doivent être pris en compte, dans leur différence, les référents culturels et les mentalités, les conditions de vie et de travail des enseignants, des élèves ou des parents, les préoccupations des responsables français comme étrangers au sein ou hors du système d'éducation, les pratiques administratives, les attentes des mandants et des partenaires.

Un niveau d'activité stable d'une année à l'autre

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 2001-2002 à un niveau identique à celui de l'année précédente qui avait vu la réalisation de 127 missions, d'une durée totale de 923 jours ; l'année dernière ayant, elle-même, été caractérisée par une forte diminution par rapport à 1999-2000 au cours de laquelle avaient été réalisées 170 missions d'une durée totale de 1 226 jours.

Cette similitude avec l'année 2000-2001 ne doit cependant pas cacher une relative évolution du type de missions réalisées au cours de la période considérée : cette évolution se traduit essentiellement par une augmentation significative des interventions dans des conférences ou des colloques internationaux et des missions en direction du réseau des établissements français (passées respectivement, d'une année à l'autre, de 31 à 35 et de 36 à 43), alors que les missions d'expertise sont en diminution sensible (52 seulement en 2001-2002, contre 60 l'année précédente). L'accent a donc été mis plus fortement, au cours de l'année, sur les missions d'animation et d'évaluation du réseau qui représentent, comme en 1999-2000, le tiers des interventions à l'extérieur, alors qu'elles n'en constituaient qu'un peu plus du quart en 2000-2001 (28,3 %).

Des missions traditionnellement tournées vers l'Europe

L'Europe (pays de l'Union européenne et pays hors Union) reste la première destination de l'inspection générale : 71 missions sur 170 en 1999-2000, 42 sur 127 en 2000-2001, 51 sur 130 en 2001-2002.

La répartition des missions par pays fait apparaître que 40 missions (35 l'année précédente) ont été réalisées dans les pays de l'Union européenne ; ce nombre (40 % des missions) doit cependant être relativisé dans la mesure où le temps correspondant représente moins d'un quart du volume total de journées de mission.

Les missions dans les pays d'Europe centrale et orientale ont diminué de moitié en trois ans (de 1999-2000 à 2001-2002) et sont passées de 24 à 17 puis à 12. Toutefois, malgré la diminution globale de ces interventions, on observe que huit d'entre elles (douze l'année précédente) étaient des missions d'expertise et de transfert de savoir-faire réalisées au bénéfice de six pays. Ces interventions restent 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 sont, pour certains d'entre eux, candidats à l'entrée dans l'Union européenne.

Le Maghreb constitue toujours la deuxième zone de destination en importance, avec 35 missions auxquelles ont été consacrés 235 jours, soit le

quart du temps total. À lui seul, le Maroc en a accueilli 28. Ces chiffres qui avaient marqué, en 2000-2001, un recul sensible par rapport aux années antérieures, ne semblent pas confirmer, toutefois, une tendance que l'on serait en droit d'attendre, au moins pour partie, de l'instauration progressive d'une relève locale.

Parmi les douze missions effectuées dans sept pays d'Afrique, sept d'entre elles concernaient des opérations d'expertise ou de transfert de savoir-faire. Après un pic (17) en 1999-2000, on retrouve le niveau de l'année 1998-1999, mais il y a une évolution très sensible, dans la mesure où les missions ont été moins éparpillées et se sont concentrées sur seulement six pays.

Les cinq missions réalisées au Moyen-Orient consacrées uniquement à l'évaluation et à l'animation du réseau des établissements français comparées aux cinq et aux trois missions effectuées les deux années précédentes, montrent toujours le caractère épisodique et encore aléatoire de nos interventions dans cette partie du monde. Les quatre missions d'expertise effectuées en Asie (auxquelles s'ajoutent deux interventions dans le réseau) ne confirment toujours pas, quant à elles, une quelconque reprise de relations éducatives suivies avec certains pays asiatiques, malgré une relance amorcée en 1993 (une mission en 1993-1994, cinq en 1995-1996, huit en 1999-2000, quatre en 2000-2001).

Le nombre des missions en Amérique du Nord et en Amérique centrale (onze) est en augmentation par rapport à celui de l'année 2000-2001, et se rapproche de ce qu'il avait connu dans les années antérieures, alors que l'Amérique latine en a accueilli seulement sept contre onze en 2000-2001 ; on soulignera que plus du tiers de ces missions (sept sur dix-huit) avaient pour objectif essentiel l'évaluation et l'animation du réseau des établissements implantés sur le continent américain.

Une sollicitation toujours forte en matière d'expertise et de transfert de savoir-faire

Si l'on se réfère à l'objet principal de chacune d'entre elles, les 130 missions réalisées en 2001-2002, se sont réparties entre les trois grands axes d'intervention identifiés plus haut, de la manière suivante :

- 35 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 légère progression par rapport à celui de l'année antérieure (31 missions) correspondent seulement 207 journées passées hors de nos frontières (contre 164 en 2000-2001) ;
- 43 missions auxquelles ont été consacrées 327 journées ont eu pour objet l'évaluation des établissements, l'animation du réseau français à l'étranger et l'inspection des personnels ; chiffres en progression comparés aux 36 mis-

sions d'une durée de 295 journées de l'année 2000-2001, mais sensiblement plus faibles comparés aux 408 et 358 journées exigées par les 55 et 52 missions réalisées respectivement au cours des années 1999-2000 et 1998-1999 ; – 52 missions d'expertise et de transfert de savoir-faire, enfin, d'une durée totale de 415 jours, ont été réalisées dans 23 pays ; activité en baisse sensible qui avait représenté, en 2000-2001, 60 interventions d'une durée de 464 jours et, en 1999-2000, 73 missions 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, dès l'année 1999-2000, un certain rééquilibrage entre les différents types de missions. Les deux dernières années confirment, d'une certaine manière, cette évolution, puisque les parts respectives prises, en 2001-2002, par les deux premiers types de missions sont relativement proches (27 et 33 %), tandis que la fonction d'expertise en direction des pays étrangers (40 %) représente, comme les deux années précédentes, moins de la moitié des journées d'intervention.

Des préoccupations propres en concurrence avec les sollicitations extérieures

Ces résultats sont le reflet du 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. 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'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 tan-

tôt 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 2001-2002, une mission sur trois et plus du tiers 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, presque 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 plus de 200 journées, à l'occasion de 24 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 n'est pas sans incidence sur la capacité de l'inspection générale à répondre à toutes les sollicitations et sur ses activités hors de nos frontières. Sa marge de manœuvre est donc restreinte, pour prendre plus largement l'initiative sur quatre champs, en particulier : les programmes européens, l'expertise, l'enseignement français à l'étranger et l'observation des systèmes d'éducation étrangers.

Un axe de développement : l'Union européenne

La commission de l'Union européenne met en œuvre une série de programmes de mobilité qui ne manqueront pas, à plus ou moins long terme, d'avoir une incidence sur nos méthodes d'enseignement. Elle lance et finance des initiatives dans le domaine pédagogique qui, même si l'éducation relève de la subsidiarité, auront une influence certaine sur nos propres expérimentations. Ces programmes et ces expériences ont un rapport précis avec la pédagogie et les contenus, ils concernent donc l'inspection générale. Il serait souhaitable, en conséquence, que l'Europe constitue pour elle, un terrain d'investigations et de propositions privilégié. Certes, elle participe déjà aux réflexions qui sont menées par la commission. Mais sans doute une articulation plus efficace reste-t-elle à mettre en place pour mieux l'associer au développement de programmes qui la concernent de près, comme *Comenius*,

pour l'enseignement scolaire, ou *Leonardo*, pour la formation professionnelle, *Lingua* ou *Socrates*.

Il serait certainement très utile, aussi, que l'inspection générale soit associée à la diffusion de l'information sur les initiatives de l'Union en matière éducative. Elle pourrait jouer un rôle important dans la sensibilisation des différents niveaux de responsabilité académique, aux programmes de mobilité européenne.

De nouvelles dimensions à prendre en compte en matière d'expertise

L'expertise et le transfert de savoir-faire restent, certes, une des activités principales de l'inspection générale de l'éducation nationale en direction de l'étranger, mais ils restent assez généralement cantonnés dans des réponses à des demandes émanant du ministère des affaires étrangères et de nos postes diplomatiques. Or, l'un des grands enjeux de la coopération internationale en matière éducative réside, aujourd'hui, dans la capacité que se donne un pays à répondre aux appels d'offres lancés par des institutions multilatérales, comme la Banque mondiale ou l'Union européenne, ou émis directement par des pays et, à cette fin, dans sa capacité à mobiliser des experts reconnus. Il ne s'agit donc plus de conduire des opérations sous la protection du ministère des affaires étrangères, dans une sorte de marché bilatéral captif, mais d'être le mieux-disant parmi le nombre important de réponses que suscite désormais un appel d'offres dans le domaine éducatif. C'est par cette voie que passe maintenant la plus grande partie de la coopération éducative dans le monde, et les pays développés, notamment les pays anglo-saxons, déploient les plus grands efforts pour remporter ces marchés. C'est précisément cette garantie de compétence au plus haut niveau que l'inspection générale doit pouvoir apporter à la réponse française aux appels d'offres internationaux.

L'expérience montre que certains groupes disciplinaires, et plus spécialement certains de leurs membres reconnus au niveau international comme experts, sont plus particulièrement sollicités dans le cadre des appels d'offres multilatéraux, mais l'inspection générale dans son entier est en mesure d'apporter des ressources à la coopération, même si la mobilisation de certains groupes sur des thèmes nationaux empêche ces derniers de participer comme ils le souhaiteraient aux activités internationales. Il est donc indispensable que l'inspection générale identifie clairement et affiche les compétences dont elle dispose en matière d'expertise, en réponse à une demande internationale actuellement en pleine expansion, en particulier en matière d'expertise globale ou partielle d'un système d'éducation. Au-delà de cette affirmation de principe, il est indispensable de situer cette activité

d'expertise au sein de notre dispositif de coopération internationale, de veiller à sa cohérence, mais de veiller aussi à la pertinence et l'opportunité d'une intervention par rapport aux options de politique internationale de notre pays.

Un enjeu : 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, puis en 2001-2002, des interventions en direction du réseau des établissements français trouve son corollaire dans une réduction sensible, en valeur absolue, de cette démarche d'évaluation : douze missions seulement d'une durée totale de 95 jours se sont inscrites dans cette perspective, mais qui représentent en valeur relative, comme en 1999-2000, un tiers des interventions auprès des établissements français. Cette diminution ne signifie pas une moindre volonté d'améliorer la qualité de notre réseau à l'étranger, ou de le renforcer quantitativement : trois missions d'évaluation ont plus particulièrement eu pour objectif l'homologation de nouveaux établissements.

L'ensemble de ces observations ne peut qu'inviter à renforcer la capacité d'initiative de l'inspection générale en matière d'enseignement français à l'étranger. Il est indispensable, en effet, que s'exerce, vis-à-vis du réseau des établissements français à l'étranger, la capacité d'initiative qui est la sienne dans une académie, dans la limite, cela va de soi, de ses compétences et des impératifs de la politique extérieure de notre pays. Cela signifie concrètement que l'inspection générale, tout en prenant en considération les demandes qui lui sont adressées, formule ses propres propositions d'interventions et de suivi des établissements de l'étranger, en mettant en particulier l'accent sur l'évaluation en profondeur de ces établissements, l'adaptation des réfor-

mes de notre enseignement national, le mouvement des chefs d'établissement, l'homologation des établissements, la formation continue et le suivi des carrières des personnels expatriés.

L'observation des systèmes d'éducation étrangers

L'éclairage apporté par des expériences menées dans d'autres pays, est souvent utile à la définition des orientations de politique générale du ministère et à la formulation de propositions. La capacité de l'inspection générale à conduire des études au-delà de nos frontières prend un relief tout à fait particulier, au moment où la plupart des systèmes d'éducation des pays développés connaissent de profondes mutations. La pression de plus en plus forte exercée sur les dispositifs d'enseignement des pays membres, par les programmes de l'Union européenne, rend, en outre, encore plus nécessaire l'observation et l'analyse des réponses apportées par nos voisins. Ces dernières ne manqueront pas, en effet, par le simple jeu des solidarités aujourd'hui créées entre les différents systèmes européens, d'avoir de fortes répercussions sur nos propres orientations. Mais, la connaissance que doit forcément acquérir l'inspection générale et les enseignements qu'elle peut en tirer, lorsque son expertise est sollicitée auprès d'un pays, sont également autant d'éléments de réflexion sur notre propre système et d'occasions d'enrichissement de nos pratiques.

Le chapitre qui suit apporte un éclairage sur cette dimension et montre qu'un système peut être appréhendé par de multiples approches, lors d'une mission d'étude, comme lors d'un audit général ou d'une intervention experte plus circonscrite.

Regards sur quelques systèmes d'éducation étrangers

Le parti a été pris, au travers de ce chapitre, de donner au lecteur une image d'autres systèmes d'éducation ou d'autres situations éducatives dans le monde, plus qu'une vision de la nature et du contenu des missions au cours desquelles cette image s'est forgée. Toutefois, il ne s'agit pas tant de présenter une description de l'organisation et du fonctionnement de tel ou tel système que l'on trouvera aisément dans des documents spécialisés, que de montrer ce qu'en perçoit et en retient un observateur extérieur, à l'occasion d'une mission d'étude ou d'expertise.

Il s'agit donc, plutôt, d'observations qui contribuent à la réflexion sur le développement de notre propre système, en même temps qu'elles concourent à la réflexion sur le développement d'autres systèmes, ou plus largement, sur les conditions d'évolution de tout système d'éducation.

Dans cet esprit, le présent chapitre expose trois situations très différentes mais, à bien des égards, caractéristiques des problèmes de tous ordres qu'ont, aujourd'hui, à affronter les responsables politiques en matière d'éducation :

- la première présentée, ici, est la situation de l'enseignement en Chine telle qu'elle a pu être observée, lors d'échanges bilatéraux et d'une mission sur place destinée à apporter le concours de la France à la réforme de l'enseignement des sciences à l'école primaire chinoise ;
- la seconde montre, à l'issue de plusieurs missions en Afghanistan, l'ampleur de la tâche à accomplir par les autorités afghanes et leurs partenaires internationaux, et les difficultés à surmonter dans la remise en marche complète d'un système ;
- peu de temps après l'irruption du *e-business* dans le monde de l'entreprise, apparaît le *e-learning* dans celui de l'éducation, qui oblige à repenser les missions de l'École et son organisation ; la relation de la mission d'étude aux États-Unis, troisième situation que l'on trouvera dans les pages qui suivent est exemplaire à cet égard.

La réforme de l'enseignement des sciences en Chine

Aux origines de l'intervention française

Conscients du caractère obsolète et inadapté au développement rapide du pays, d'un enseignement profondément enraciné dans la tradition, fondé sur la répétition et sur la mémorisation, les autorités chinoises ont engagé en 2000 une réforme ambitieuse. Le ministère chinois de l'éducation a souhaité bénéficier de l'expérience acquise par la France dans le domaine de l'enseignement des sciences à l'école primaire.

Les contacts établis à partir de 1996 entre le ministère chinois et les membres de l'académie française des sciences, promoteurs de l'opération « La main à la pâte », ont conduit en avril 2001 à la visite en France d'une délégation chinoise dirigée par le vice-ministre de l'éducation ; puis en novembre de la même année, à la visite en France d'un groupe de formateurs chinois. Dès leur retour, ces derniers ont diffusé très rapidement leur expertise, de telle sorte que, cinq mois après, une centaine de classes réparties dans treize écoles, une école primaire et douze écoles maternelles, expérimentaient déjà un enseignement des sciences inspiré de « La main à la pâte ».

Préoccupées par les problèmes posés par la généralisation à grande échelle des méthodes issues de « La main à la pâte », les autorités chinoises ont souhaité bénéficier directement de l'expertise française dans ce domaine et ont donc invité une délégation française à se rendre en Chine. Cette démarche s'inscrit dans un mouvement de réforme plus large que décrivent brièvement les pages qui suivent ; mais, il n'est sans doute pas inutile de présenter auparavant, même succinctement, le système scolaire chinois.

Le système scolaire chinois

Les structures

De l'école maternelle à l'université, le système scolaire chinois a la charge de 228 millions d'élèves et d'étudiants :

- l'école maternelle ou « jardin d'enfants » (*you er yuan*) accueille 22 millions d'enfants ;
- l'enseignement primaire ou « petite école » (*xiao xue*) commence à l'âge de six ans et dure six ans ; il accueille environ 120 millions d'élèves ;
- il est suivi de l'enseignement secondaire ou « école moyenne » (*zhong xue*) subdivisé lui-même en trois années de collège ou « école moyenne préliminaire » (*chu zhong xue*) qui dure quatre ans et accueille 60 millions d'élèves de douze à quinze ans, et le lycée ou « école moyenne supérieure » (*gao zhong xue*) qui dure trois ans et accueille 16 millions d'élèves âgées de quinze à dix-huit ans ;

– à l'enseignement secondaire succède l'université ou enseignement supérieur (*da xue*) qui accueillerait environ 10 millions d'étudiants ; l'entrée à l'université a lieu à l'issue d'un concours qui fait l'objet d'une compétition extrêmement sévère.

La scolarité obligatoire ou « école de base » qui dure neuf ans est constituée des six années d'école primaire et des trois années de collège.

Les enseignements

Le nombre d'heures d'enseignement par semaine croît régulièrement de vingt-cinq en première année d'enseignement primaire à trente-deux en dernière année de collège.

Les pourcentages de répartition du temps d'enseignement entre les disciplines sont à peu près constants tout au long de l'école de base. Ils sont ainsi, notamment, de 19-20 % pour le chinois, 13-14 % pour les mathématiques, 8-9 % pour les sciences expérimentales, 4-5 % pour les langues étrangères, ou encore 4-5 % pour l'éducation civique-idéologie politique. Il est, en outre, prévu de réserver quatre heures hebdomadaires pour des éléments du programme définis localement.

Les enseignants

À l'école maternelle, l'enseignant est polyvalent. À l'école primaire, il y a quatre à cinq enseignants différents pour une classe, dont un animateur qui suit la classe. Les Chinois conviennent de l'existence d'une très grande différence qu'ils déplorent, d'ailleurs, entre le niveau de l'enseignement dans les villes et celui dans les zones rurales, dans les écoles maternelles et primaires. Cette différence s'étend aux salaires des enseignants qui peuvent varier dans des proportions considérables, l'écart semblant pouvoir aller de 1 à 10 à âges et titres équivalents entre une ville côtière très développée et une région de l'ouest rural. Il y a six millions d'instituteurs. Après sa scolarité obligatoire, le futur enseignant d'école maternelle ou primaire entre dans une école normale et, selon la région, il devient instituteur trois à cinq ans plus tard.

Le recrutement des enseignants de collège et de lycée se fait à la fin du lycée. Les futurs professeurs entrent alors dans une école normale supérieure et une université normale. La durée de la formation varie selon la région, urbaine ou rurale, dans laquelle se trouve l'école. Ce système n'est en vigueur que depuis 2000, mais la formation dispensée semble assez hétérogène d'un endroit à l'autre.

Il existe des instituts d'éducation pour la formation continue dans chaque province, voire chaque district (un district est en moyenne peuplé d'un demi-million d'habitants). En théorie, un enseignant doit obligatoirement bénéficier d'une demi-journée de formation continue tous les quinze jours, mais il semble qu'il y ait en fait, ici encore, une grande différence entre les villes et les campagnes.

La réforme de l'enseignement chinois

En octobre 2000, le gouvernement chinois a décidé d'adapter son enseignement aux besoins nés de l'expansion économique très rapide du pays. Le plan de réforme prévoit de :

- « réduire le caractère trop centralisé » des structures, « tenir compte des caractéristiques locales », et confier des responsabilités nouvelles aux provinces qui « devront, de 2000 à 2005, créer des zones d'expériences sur les nouveaux programmes » ;
- « développer l'enthousiasme et l'initiative des élèves », « surmonter la tendance à trop insister sur la transmission des connaissances », guider les élèves pour qu'ils travaillent en participant, en recherchant, en découvrant, en communiquant et en coopérant » ;
- revenir sur la « séparation trop marquée des disciplines » ;
- « installer des activités pratiques de l'école primaire au lycée ».

C'est en référence à ces principes que les autorités chinoise ont donc porté leur attention sur la démarche pédagogique initiée par l'opération française « La main à la pâte » et sollicité le concours de la France à la mise en œuvre de la réforme de leur enseignement.

Les objectifs de la réforme

Les autorités chinoises souhaitent changer de façon fondamentale le mode d'enseignement de toutes les disciplines, limité jusqu'à présent à la seule transmission des connaissances et caractérisé par la passivité des élèves. Pour ce faire, elles ont décidé :

- d'assurer une formation pédagogique des enseignants leur permettant d'atteindre cet objectif ;
- de changer les contenus des enseignements jugés trop ambitieux et obsolètes et de regrouper des disciplines (par exemple, histoire et géographie) ;
- d'encourager des études portant sur des thèmes associant les contributions disciplinaires.

La réforme de l'enseignement des sciences

Dans le domaine des sciences, la rénovation entreprise est connue sous le nom d'opération « Apprendre en faisant ». Dans ses textes fondateurs, cette opération se réfère à l'expérience des grands pays étrangers. Concrètement, les références utilisées sont, pour une part celles de l'expérience pédagogique *Hands on* d'une équipe américaine de Chicago, mais, pour l'essentiel celles de l'opération française « La main à la pâte ».

Les autorités chinoises ont, d'ailleurs, souligné la concordance des éléments essentiels de la réforme en cours de leur enseignement, et des principes fondateurs de « La main à la pâte » et du plan français de rénovation des sciences et de la technologie. Cette réforme est, en fait, l'expression d'un

adage chinois qui peut se traduire ainsi : « Tu entends, tu oublies ; tu vois, tu te souviens ; tu fais, tu apprends. »

Calendrier et organisation

À partir de septembre 2001, 38 régions pilotes ont été créées. La mise en œuvre de la réforme est progressive : elle touche en 2001 seulement 1 % de la population scolaire ; elle doit en toucher 30 à 35 % en 2003, 60 à 70 % en 2004 et devrait être entièrement généralisée en 2005.

Les nouveaux programmes sont mis en œuvre en parallèle, en partant de la première année de l'enseignement primaire et de la première année de collège. Des manuels conformes à ces nouveaux programmes ont immédiatement commencé à être rédigés par des commissions provinciales, conformément à la logique d'une structure de l'éducation nettement décentralisée dans laquelle le ministère se contente de formuler les directives les plus générales.

Implantation de « La main à la pâte » dans les écoles chinoises

En avril 2002, un enseignement des sciences se réclamant de « La main à la pâte » est dispensé dans quatorze écoles maternelles et treize primaires, soit en tout dans une centaine de classes de Pékin, Nankin, Shangai et Shantou (cette dernière expérimentation a un statut particulier dans la mesure où elle concerne des établissements privés). D'un point de vue quantitatif global, le résultat obtenu est bien évidemment très modeste si l'on se rapporte à la taille du système scolaire chinois ; il devient, néanmoins, significatif si l'on prend en compte le fait que cette implantation très récente fait suite au retour de France, au mois de décembre 2001, d'une vingtaine de formateurs chinois.

Sur le plan qualitatif, les premiers résultats, constatés à l'occasion de la mission, apparaissent très positifs : observées dans une classe française, les séquences seraient jugées favorablement selon les critères de l'enseignement des sciences rénové que notre pays met en place. L'excellente mise en œuvre par les enseignants des principes généraux d'une méthode qui leur avait été exposée trois mois auparavant, au cours de leur formation en France, par des formateurs qui l'avaient eux-mêmes découverte seulement deux mois plus tôt est un résultat tout à fait remarquable. L'effectif moyen des classes dans l'enseignement primaire chinois est, toutefois, l'obstacle le plus important à l'adaptation de « La main à la pâte ». Malgré l'autorité naturelle des maîtres et la grande discipline des élèves, ces effectifs fixent une limite à ce qu'il est possible d'obtenir en termes d'interactivité ; sous réserve de cette observation, l'initiative manifestée par les élèves, la qualité de leur réflexion et son expression, à l'écrit comme à l'oral, sont excellentes.

Une contribution indiscutable à la présence et au rayonnement de la France

Les visites de classes effectuées lors de la mission témoignent d'un transfert de compétences très réussi, dans un délai particulièrement court. Quantitativement, un enseignement selon les principes de « La main à la pâte », dans une centaine de classes, ne concerne encore qu'une infime partie du système scolaire chinois. Ce n'en est pas moins un début tout à fait prometteur, d'autant plus que la volonté des responsables chinois de consolider l'expérience et de l'étendre vers les zones rurales et les régions occidentales semble déterminée.

De nouveaux accords ont été conclus qui prolongent la coopération franco-chinoise dans le domaine de l'enseignement des sciences à l'école et étendent le champ de son application. La traduction en chinois et la diffusion prévue dans tout le pays, de l'ouvrage français *Enseigner les sciences à l'école* est un élément particulièrement important de cette nouvelle phase. En contribuant, même de manière modeste, à une réforme de l'enseignement chinois qui vise à développer les qualités d'initiative et l'esprit critique des élèves, la France fait, à l'évidence, œuvre utile.

La reconstruction du système scolaire en Afghanistan

Un secteur éducatif particulièrement dégradé

Après plus de vingt années de guerre, le secteur éducatif est particulièrement dégradé, tant au plan matériel qu'au plan humain : établissements scolaires détruits ou dévastés, forte pénurie d'enseignants, exclusion des filles.

Des établissements scolaires détruits ou délabrés

Aucun état des lieux n'avait encore été globalement dressé en janvier 2001, époque à laquelle s'est déroulée la mission, ni par l'Unicef, ni par le ministère afghan de l'éducation. On estimait, néanmoins, que près de 80 % des établissements scolaires étaient complètement détruits ou extrêmement délabrés. Les 20 % restant se trouvaient dans un état qui n'était guère brillant. Par ailleurs, quel que soit leur état, bien peu d'établissements disposent du confort minimal (eau courante, sanitaires, électricité) ou du matériel scolaire de base (tables, chaises, bureaux, tableaux, cahiers, livres, crayons, etc.).

Les besoins en réhabilitation, reconstruction, construction et équipements sont donc immenses, non seulement au regard des établissements existant antérieurement, mais aussi au regard des besoins en matière de scolarisation d'une population qui compte beaucoup d'enfants et de jeunes.

Une forte pénurie d'enseignants

Au fil des années, des conflits et des régimes successifs, le corps enseignant, comme la population dans son ensemble, a été sérieusement touché : morts, exil dans les pays limitrophes ou en Occident, ou encore, simplement, déplacement au sein du territoire afghan. L'Unicef estimait, en janvier 2001, sur la base d'une enquête effectuée au cours de l'année 2000, que 21 000 enseignants travaillaient dans les écoles publiques. Avant le régime des talibans, 60 % au moins du corps enseignant était féminin (80 % pour l'enseignement primaire), mais, pendant le gouvernement taliban, les personnels féminins furent licenciés et les filles exclues des écoles.

Début 2001, les professeurs femmes n'étaient donc plus payées depuis cinq ans, et les hommes, comme tous les fonctionnaires afghans, ne l'étaient plus depuis six mois à un an selon les cas. Le paiement des fonctionnaires afghans sur les fonds fournis par les donateurs internationaux est donc apparu comme une urgence qui conditionnait la relance de toute activité et, entre autres choses, la remise en état du système d'éducation.

Un désir d'éducation qui reste intense

Pendant le régime taliban où, comme on le sait, de nombreuses écoles ont été transformées en *madrasas*, écoles coraniques pour les garçons, et où les filles étaient interdites de scolarisation, des activités scolaires ont cependant continué, clandestinement pour les filles, avec le soutien d'ONG et d'associations. Les cours se déroulaient dans des locaux privés, avec des institutrices ou des professeurs dont il est aisé de comprendre qu'ils le faisaient au péril de leur vie.

Depuis la chute du régime taliban, et bien que les trois mois d'hiver correspondent à la période des vacances, des sessions de rattrapage ont été organisées dans les bâtiments scolaires qui peuvent encore accueillir des élèves. Et il est impressionnant pour des visiteurs occidentaux arrivant de pays riches de pénétrer dans des classes bondées, glaciales et humides où, dans des conditions d'inconfort total, des élèves, petits et grands, garçons et filles, suivent des cours dispensés par des professeurs qui ne sont pas payés. Les filles, les adolescentes surtout, manifestent un bonheur d'être là qu'il n'est guère possible d'imaginer si l'on n'a pas croisé ces regards qui marquent un appétit et une espérance forts ; appétit d'éducation, espérance que, grâce à elle, l'avenir est ouvert.

Le système d'éducation actuel

Il a connu, pendant les vingt dernières années, de nombreux bouleversements qu'il n'est guère utile de détailler ici. La situation peut se résumer en quelques mots : les guerres et les régimes successifs ont abouti à un éclate-

ment du système, chacun faisant un peu ce qu'il voulait ou ce qu'il pouvait. D'où la volonté incessante des nouveaux gouvernants de rétablir une homogénéité, de remettre à l'ordre du jour l'idée de programmes nationaux avec des manuels communs à tous les élèves afghans.

Sur le plan de l'organisation pratique, le cursus scolaire primaire et secondaire se déroule sur douze années (de la 1^{re} à la 12^e) : six années d'enseignement primaire et six années d'enseignement secondaire, elles-mêmes réparties en deux niveaux de trois années chacun. L'enseignement est dispensé dans des établissements de deux types :

- les lycées qui comprennent les douze années d'études ;
- les écoles qui assurent, soit les six années d'enseignement primaire, soit neuf années, six de primaire et trois de collège.

Les élèves y vont en deux vagues, parfois trois, par jour.

L'enseignement professionnel, quant à lui, s'effectuait auparavant dans un certain nombre d'écoles techniques (écoles de mécanique, d'électricité, de télécommunications, d'agriculture, etc.) dont beaucoup ont été détruites ou sont très endommagées. Il est, lui aussi, à reconstruire.

Les perspectives d'aide éducative

C'est donc à un immense effort de reconstruction, reconstruction matérielle, humaine et pédagogique, qu'est aujourd'hui confronté le gouvernement afghan et qu'il ne peut accomplir sans aides internationales, bilatérales, multilatérales ou en provenance des ONG.

La France y a, sans conteste, un rôle à jouer. La majeure partie des interventions envisagées par le gouvernement français s'inscrit dans un cadre multilatéral (ONU et Union européenne) mais ne concerne évidemment pas que le seul secteur de l'éducation. La mission effectuée par l'inspection générale de l'éducation nationale a, toutefois, été l'occasion de tracer des pistes et de cibler un certain nombre d'interventions éducatives futures.

Il en ressort, d'abord, que l'enjeu de l'éducation de base est primordial. Dans un pays qui compte un très fort taux d'analphabétisme et un nombre important d'enfants, la scolarisation de tous est un objectif à atteindre le plus rapidement possible. Par ailleurs, la re-scolarisation des filles qui, pour au moins la moitié d'entre elles, ne sont pas allées du tout à l'école ou à l'université pendant les cinq dernières années est un enjeu décisif. De nombreux projets ont été élaborés dans cette perspective dans plusieurs zones ou plusieurs villes.

Au-delà des réhabilitations matérielles, c'est une refondation du système d'éducation afghan qui est nécessaire. Ce sera l'œuvre des Afghans d'abord, mais aussi, en liaison avec eux, des agences onusiennes que sont l'Unicef et l'Unesco. Mais, avant même cette refondation qui doit viser la réorganisation des cursus, des contenus d'enseignement et des programmes,

et qui prendra du temps, des questions sont à traiter dans le court et le moyen termes.

- Le rattrapage scolaire des filles est la première d'entre elles. Interdites d'enseignement pendant cinq ans, elles sont, en effet, victimes d'un retard scolaire souvent important et constituent une population hétérogène dont la prise en charge n'est pas sans poser de problèmes : certaines ont pu suivre des cours clandestins, d'autres pas. On observe donc, d'abord, des décalages forts de niveau à l'intérieur d'une même classe d'âge ; il est évident, ensuite, que certaines filles ayant quitté l'enseignement primaire depuis cinq ans, il paraît difficile de mettre dans une même classe des fillettes de huit ou neuf ans et des adolescentes, voire des jeunes filles.

- La formation professionnelle, particulièrement celle des jeunes filles et des jeunes femmes, est aussi un domaine d'intervention prioritaire.

- Jusqu'à maintenant, les enseignants du primaire ne recevaient pas de formation professionnelle et enseignaient après avoir achevé les douze années du cursus ordinaire, et dans les faits, de nombreux instituteurs n'allaient même pas au-delà des six premières années. Les enseignants du secondaire recevaient, pour leur part, une formation de quatre années dans un des quatorze instituts de pédagogie répartis sur le territoire, dont certains ont, d'ailleurs, été détruits ou endommagés pendant les conflits successifs. La formation des enseignants constitue donc, elle aussi, un des plus importants chantiers de la rénovation du système afghan d'éducation.

Les États-Unis et l'*e*-formation

Avec sans doute plus de force qu'auparavant, l'environnement technique, économique et social de l'École influe sur son fonctionnement interne, au point d'obliger à repenser ses missions et son organisation ; cet environnement ne se détermine pas seulement à l'échelle européenne. Aujourd'hui, une meilleure connaissance des évolutions technologiques en cours au plan mondial, et tout particulièrement aux États-Unis, et une meilleure compréhension des enjeux économiques sont indispensables à toute réflexion sur l'enseignement. En effet, les avancées technologiques portant sur les hauts débits et sur les accès aux réseaux ont des conséquences rapides sur l'apparition de contenus, d'usages et de services.

Peu de temps après l'irruption du *e-business* dans le monde de l'entreprise, apparaît le *e-learning* ou *e-formation*, dans celui de l'éducation. Enseignants et éditeurs créent des contenus numériques ; dans le même temps, de nouveaux contributeurs, jusque-là étrangers à l'éducation, se positionnent sur ce terrain. Des services d'aide, de tutorat, de suivi à distance se mettent en place. Des modes de travail collaboratif s'inventent, qui se fondent sur

des communautés virtuelles. L'e-formation naît de l'intégration de ces diverses composantes.

Plutôt que de reprendre un descriptif linéaire des visites effectuées par l'inspection générale sur ce thème, le texte qui suit se propose d'offrir une synthèse d'observations et de remarques susceptibles de concerner plus particulièrement l'enseignement scolaire. Il tente d'éviter les généralisations : le lecteur doit garder en mémoire qu'il s'agit d'éléments recueillis au cours de visites d'établissements et non des résultats d'une étude exhaustive sur les technologies de l'information et de la communication dans le système d'éducation américain, ni d'une étude économique sur les entreprises du secteur, non plus que d'une étude prospective sur les développements technologiques en cours aux États-Unis.

Les faits

Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement initial

Les observations faites s'appuient essentiellement sur la visite d'une *high school*, d'un *college* (*grades* 9-12 puis 13-14, c'est-à-dire jeunes ayant environ de 14 à 20 ans) et de deux universités : Stanford et Berkeley.

Dans tous les cas, les questions d'équipement semblent résolues. La question des hauts débits pour l'accès à internet semble également résolue, grâce à un plan volontariste financé en grande partie par l'État de Californie. Les observations et les échanges se sont donc concentrés sur les usages des technologies de l'information et de la communication.

■ Pour les élèves

On peut distinguer, comme en France, les actions qui relèvent de la formation des élèves aux outils et les usages qui s'intègrent aux apprentissages disciplinaires. La maîtrise des outils est décrite dans une progression nationale qui s'étale sur les douze premières années d'enseignement et s'organise en six champs principaux. Dans la *high school* visitée, une initiation est mise en place en première année. Aucune réflexion d'ordre éthique, juridique ou sociale n'est prévue dans cette formation, alors qu'elle figure dans les standards nationaux.

Les utilisations pédagogiques qui ont été présentées couvraient l'enseignement de diverses disciplines : sciences de la vie et de la Terre, français, mathématiques et littérature en *high school*, musique, littérature, géographie, informatique en *college*. En mathématiques et en géographie, les élèves et le professeur utilisaient la calculatrice rétroprojetable ou l'ordinateur pour traiter et représenter des données. Dans tous les autres cas, il s'agissait pour les élèves d'information et de communication : chercher des informations sur le web, produire un texte, des pages sur internet ou effec-

tuer une présentation assistée par ordinateur. Aucun logiciel éducatif n'a été présenté, ni en situation ni en documentation.

Au *college* un important effort est fait pour mettre en ligne les contenus des cours, les consignes de travail données par les enseignants et des exercices d'auto-évaluation du type *quizz*. Quant à la certification, il semble (dans le *college* visité du moins) qu'elle soit acquise du moment que l'étudiant a fait les comptes rendus demandés et a participé au cours, sous une forme ou sous une autre. Ce point semble de peu d'importance et la formule *It's cool!* – entendue plusieurs fois – décrit bien une forme d'intégration douce des études dans le temps de l'étudiant. Il est vrai qu'un autre *college* plus exigeant fournit des aides volontairement tournées vers l'amélioration des connaissances : numérisation de 3 000 livres, aide à l'expression écrite par des systèmes de tutorats à distance, etc.

■ *Pour les enseignants*

Dans la *high school* visitée, il est demandé aux professeurs d'acquérir par eux-mêmes des compétences dans la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Il est ensuite attendu des enseignants qu'ils fassent utiliser les technologies de l'information et de la communication à leurs élèves, pour produire ou pour rechercher de l'information. Il est apprécié que l'enseignant mette en ligne ses cours ou ses exercices et qu'il propose des activités complémentaires, scolaires ou extra-scolaires. Très appréciée également, l'assistance en ligne sous forme de forum ou de *chat* (« causerie »).

Des cours payants de formation continue sur la maîtrise des technologies de l'information et de la communication sont organisés pour les professeurs, souvent l'été. L'acquisition de nouvelles compétences est un élément pris en compte dans la détermination du salaire.

■ *Pour l'administration*

Les directeurs rencontrés ont souligné l'importance prise par le site de leur établissement. Ce site est conçu comme un portail d'accès aux services qu'offre le *college* ou la *high school* aux étudiants et à leur famille.

Les technologies de l'information et de la communication dans les universités

Dans les deux universités visitées, l'une privée, Stanford, l'autre publique, Berkeley, la question des technologies de l'information et de la communication se pose en termes un peu différents de ceux des niveaux précédents. On retrouve le souci de faciliter à l'étudiant l'accès aux informations, aux démarches administratives. Mais, l'objectif prioritaire n'est pas d'améliorer le confort du public étudiant ; il est de rationaliser l'organisation des cours et des travaux dirigés en évitant de répéter certaines classes à très gros effectif, de dégager du temps pour le tutorat, de permettre aux étudiants, grâce aux archives filmées de l'université, de préparer leur venue en amphithéâtre et d'y arriver avec des questionnements. Pour une université réputée, ces « ser-

vices » comptent infiniment plus que les contenus stricts des cours dispensés.

Aux États-Unis comme en France aujourd'hui, se posent les questions de la rémunération des enseignants producteurs de tels cours et de la cohérence des projets au sein d'une discipline ou d'un laboratoire.

Les technologies de l'information et de la communication dans la formation continue

Au *college* comme à l'université, et plus récemment dans certaines entreprises, la question de la formation tout au long de la vie est considérée avec beaucoup d'attention. Il s'agit d'un marché en plein développement. Bien évidemment les technologies de l'information et de la communication y trouvent un champ d'application immédiat : *What you want, when you want, where you want*. Là encore, c'est la qualité de l'accompagnement prodigué (forums, *chat*, rappels personnalisés, etc.) qui fait la différence.

La question de la certification est, en ce domaine, essentielle. Les universités organisent elles-mêmes cette certification, tandis qu'une entreprise comme Cisco, qui déploie un programme très ambitieux de formation technique aux réseaux à travers le monde, se repose sur des organismes agréés assurant uniquement la certification. Ainsi un étudiant (en formation initiale ou continue) peut-il suivre le cursus « Cisco » dans un *college* aux États-Unis, dans une université française ou dans un centre spécialisé en Extrême-Orient, puis passer les tests de certification. La puissance de ce type de programme repose sur la reconnaissance mondiale de l'attestation obtenue : les compétences acquises dépassent largement la maîtrise des produits de l'entreprise et la formation « Cisco » est en train de devenir une base (un standard ?) pour des formations supérieures de grandes écoles ou d'universités, y compris européennes.

Enjeux économiques des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

Le secteur de l'éducation devient un enjeu majeur. Certains produits commercialisés depuis peu, ou encore à l'étude, visent clairement le marché de l'éducation : ce sont les systèmes d'ordinateurs portables dont la robustesse est étudiée pour résister aux aléas d'un sac d'écolier ; ce sont les systèmes de connexion par radio, qui permettent le nomadisme des élèves et des étudiants potentiellement connectés dans toute salle de classe, amphithéâtre ou laboratoire, mais aussi à la bibliothèque, à la cafétéria ou sur la pelouse du campus. Matériels, logiciels et services permettant d'adresser, en toute sécurité et avec un débit adapté, les bons contenus à la bonne personne et au bon moment, sont au centre des réflexions et des développements actuels.

Les mythes

Le fossé technologique

Sur de nombreux points l'avance technologique constatée dans les écoles, dans les universités et dans les entreprises visitées est réelle. Mais elle n'est certainement pas à l'échelle supposée.

Mieux qu'en France, la question de la connectivité et des débits semble résolue, au moins dans cette partie de l'État de Californie. Par contre, les ordinateurs qui équipent les salles sont très classiques (si ce n'est à l'université) ; il est vrai, toutefois, qu'ils sont en très grand nombre.

En revanche, même s'ils ne sont pas encore diffusés, on sent que de nouveaux terminaux d'accès à internet se préparent chez les constructeurs (organiseurs, téléphones, téléviseurs) et qu'est poursuivie une intégration toujours plus poussée des technologies de l'information et de la communication dans les objets et lieux de la vie courante (domicile, voiture, etc.).

L'avance dans le domaine de la formation

Le taux de pénétration d'internet dans les familles est largement supérieur au taux français, ce qui permet d'envisager, sans états d'âme relatifs à l'égalité des chances, d'offrir aux élèves et aux familles des services nouveaux à travers ce canal. Pour plus de sûreté, certains *counties* (divisions administratives des États) se chargent d'offrir des lieux d'accès et des programmes de formation au grand public, voire mettent en place des programmes spécifiques d'alphabétisation à base de matériels de type organisateur de poche, pour les migrants (Mexicains venus temporairement pour les besoins de l'agriculture, par exemple).

Toutefois, dans les établissements scolaires, la réflexion pédagogique et didactique ne semble pas avoir la même maturité qu'en France. L'action semble le plus souvent primer sur la réflexion. Il semble y avoir un consensus sur des objectifs simples et bien peu d'interrogations sur la manière de les atteindre. Au niveau de l'enseignement secondaire du moins, les préoccupations didactiques n'ont pas été perceptibles.

De même, les solutions logicielles permettant à l'administration d'intégrer divers services en ligne, ne présentent guère d'originalité par rapport aux prototypes développés en France au cours de ces dernières années : bureau virtuel, cartable électronique, etc.

La fin de la nouvelle économie

Il est clair que l'économie de la Silicon Valley est en crise actuellement. Toutefois, ces crises sont périodiques, et ce secteur de l'économie en connaît très régulièrement. Les analystes pensent que la reprise est déjà en vue. Deux phénomènes vont désormais fortement dynamiser le secteur des technologies de l'information et de la communication : celui lié au terrorisme et à

l'insécurité (la vidéosurveillance, les modes de reconnaissance et d'authentification, les visiocommunications en remplacement des déplacements) ; celui lié à la santé et au vieillissement de la population (génomique, recherche de vaccins, traitement des maladies de la fin de la vie).

Les tendances

Dans le domaine technologique

Trois axes principaux se renforcent mutuellement : l'amélioration de la connectivité, le développement des raccordements sans fil et la disponibilité de très nombreux matériels polyvalents que l'on porte avec soi, tels que téléphones donnant accès à internet avec des fonctions d'organiseur personnel, petits ordinateurs de poche avec clavier pliable et connexion à internet ou ordinateurs portables légers avec écran tactile.

Dans ce nouveau schéma, constitué de terminaux d'accès de toute nature et d'interfaces variées (écran, clavier, voix), de plates-formes de stockage pour les programmes et les ressources et d'une organisation gérant les services, il semble plausible de penser que, dans un proche avenir, l'on n'investira plus dans l'achat des ordinateurs ou des terminaux (sauf symboliquement, comme pour un téléphone mobile aujourd'hui) mais que l'on s'abonnera à des services comprenant la location de ces appareils. Une telle vision ne peut laisser indifférente l'éducation nationale, ni les collectivités territoriales, ni même les éditeurs.

Dans le domaine de la formation initiale

Le développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale semble être essentiellement vu en termes quantitatifs : on demande aux enseignants de publier plus de documents et de contenus de cours sur leurs pages personnelles, de mettre plus d'exercices et de conseils en ligne, de permettre aux parents un suivi des notes et des devoirs. Les administrations attendent une amélioration du service rendu aux étudiants et à leurs familles : par exemple (c'est un projet qui a été présenté), les parents, une fois identifiés, connaîtront à tout moment, en interrogeant le site de l'école, le travail à faire, la présence aux cours, les résultats obtenus dans chaque matière ; ils pourront donner des autorisations de sortie, effectuer des paiements, entrer en contact avec un professeur ou un personnel administratif.

Au niveau universitaire on peut percevoir, au-delà des tendances visant à simplifier les aspects administratifs et à rationaliser certaines fonctions, l'ambition d'améliorer l'efficacité de la formation : renforcer l'encadrement des étudiants, leur donner accès à des ressources adaptées, enrichir leur environnement de travail, créer des communautés virtuelles d'apprenants. L'e-formation est vue comme un soutien et un prolongement de

l'enseignement présentiel. L'expression *blended programs* a souvent été employée.

Dans le domaine de la formation continue

Ce marché est perçu comme éminemment porteur, tant par les *colleges* et les universités que par les entreprises privées. L'enseignement à distance offre de la souplesse dans l'accès à des contenus différenciés, dans le choix du temps et du lieu de la formation. Un très vaste marché s'ouvre donc en ce domaine. On y voit se positionner des *colleges*, pour des cours du soir ou des reprises d'étude à distance, des universités, depuis les plus prestigieuses jusqu'à celles qui proposent un diplôme en ligne en trente jours, de grandes entreprises telles Cisco qui, en répondant à leurs propres besoins de formation interne, se retrouvent sur le marché de la formation et même de la certification mondiale, des entreprises de service, enfin, qui passent de la vente de plates-formes pour l'enseignement à distance à la vente de contenus.

S'ils sont de qualité, c'est-à-dire s'ils proposent des contenus corrects et des services associés performants, ces cours traversent aisément une frontière qui n'est plus que linguistique. Le programme de Cisco est déjà traduit dans cinq autres langues européennes et trois langues du Sud-Est asiatique.

Enfin, et sans savoir ce qu'il en sera réellement, un nouveau marché émerge dans ce domaine : celui des personnes du troisième âge, disposant de temps, cherchant à approfondir certaines connaissances ou s'investissant dans leur passe-temps favori, et prêts à consacrer une part de leur pouvoir d'achat à payer et suivre des cours en ligne.

Éléments de conclusion

L'e-formation est vue, aux États-Unis, comme un gigantesque domaine d'activité en plein développement et comme une formidable source de profits économiques à venir.

Très logiquement, les plus grandes entreprises investissent le domaine et des évolutions de fond se préparent ; elles concernent les terminaux d'accès aux réseaux, de plus en plus nomades et polyvalents, les plates-formes d'intégration de services, la production de contenus et de méthodologies spécifiques à l'enseignement, qu'il soit à distance ou hybride.

Les universités se regroupent et développent des partenariats pour se positionner sur le marché des outils technologiques pour l'enseignement, des environnements logiciels et des modèles conceptuels. Tout se passe comme si, devant l'importance des enjeux, la recherche de l'efficacité passait bien avant les concurrences internes et les hésitations méthodologiques ou conceptuelles.

Du côté des acteurs et des utilisateurs de la formation initiale, responsables territoriaux, administration, enseignants, élèves, familles, la dyna-

TROISIÈME PARTIE

mique relative aux technologies de l'information et de la communication semble faire l'unanimité. Les usages sont massivement du côté de l'information (des élèves et des familles) et de la communication (interne et externe à la communauté éducative). On cherche à accroître l'activité des élèves à travers l'exploration de ressources et la réalisation de documents numériques ; les technologies de l'information et de la communication sont largement pratiquées, on n'attend pas qu'elles servent à résoudre des problèmes pédagogiques ou didactiques.

L'observation de ces quelques situations, dans une zone particulière des États-Unis, ne permet pas de prédire un avenir certain pour les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement en Europe, ni même en France. Elle alerte, cependant, sur les évolutions technologiques et leurs conséquences (nomadisme, terminaux légers, déport des applications et des services), sur la pugnacité de nouveaux producteurs de ressources et de services, et sur l'absolue nécessité d'une action fortement coordonnée des acteurs français.



QUATRIÈME PARTIE

Études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées



Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction

Objet de l'étude

Depuis plus de dix ans, les personnels de direction ne faisaient plus l'objet ni d'une notation, ni d'une évaluation.

Une nouvelle procédure d'évaluation de ces personnels, telle qu'elle a été prévue dans le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction et consécutif aux travaux conduits à la demande du ministre, puis dans le statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, paru sous la forme du décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 vient d'être mise en place. L'étude a pour objet d'établir son état d'avancement, dans les académies.

Résumé des observations

L'engagement du recteur a été dans quasiment toutes les académies personnel et fort. Le recteur, selon une grande diversité des modes d'implication, a assumé la responsabilité de l'ensemble du dispositif, et soit en a assuré lui-même le pilotage, soit, plus fréquemment, l'a confié à un IA-DSDEN. Dans ce dernier cas, l'inspecteur d'académie a généralement disposé de la compétence relative à la validation des diagnostics d'établissement, a eu un entretien avec chacun des personnels concernés, a visité leurs établissements. Quant aux IA-IPR Établissements et vie scolaire, à côté de rares cas aberrants où leur rôle est réduit à peu, sinon à rien, leur action dans la plupart des académies s'avère extrêmement appréciée par les chefs d'établissement : très disponibles, soucieux d'apporter une aide concrète éprouvée comme précieuse, ils adoptent spontanément des points de vue ouverts qui satisfont les intéressés, qui attendent d'eux un rôle de conseil, loin de toute volonté d'ingérence abusive ou inquisitrice. Ils ont été également, dans nombre d'académies, étroitement associés à la réflexion académique sur l'ensemble du dispositif, à sa mise en place et au suivi de son déroulement, à l'étude des

diagnostics, à la rédaction des projets de lettres de mission, à la cohérence et à l'harmonisation de l'ensemble.

L'organisation académique a porté sur la composition de divers groupes : groupes de pilotage (ou d'expertise, ou stratégiques) et d'aide aux personnels évalués (ou d'accompagnement, ou ressources). Des groupes spécifiques, comportant des chefs d'établissement, ont parfois été créés, ou réanimés, comme les groupes constitués dans le cadre de la consultation nationale qui avait abouti au rapport commandé par le ministre, dit « rapport Blanchet ». Cette organisation a porté également sur des systèmes d'aide et d'accompagnement : information générale des personnels concernés, mise à disposition de documents et d'indicateurs, formations diverses, rencontres collectives et individuelles, conseils méthodologiques, etc. Ces systèmes ont fait l'objet de modalités d'application contrastées à l'extrême, entre un « libéralisme » pratiquement désengagé (le chef d'établissement est responsable de ses actes, à lui de réclamer de l'aide s'il en éprouve le besoin) et une directivité qui peut aller jusqu'à la validation par le groupe de pilotage, après d'éventuelles modifications, du diagnostic d'établissement puis de la lettre de mission de l'adjoint, en passant par la participation à la lettre de mission du chef d'établissement. La légalité interne de ce type de dispositions, dans l'ordre des compétences juridiques, est fort discutable. Se pose en particulier ici la question importante du nécessaire caractère contradictoire de la procédure, qui implique également que le personnel de direction puisse faire référence à son propre diagnostic initial, qui, réglementairement, relève de sa seule responsabilité personnelle.

Les premiers personnels de direction concernés, pour l'essentiel, ont été les nouveaux arrivés sur leur poste, et leurs adjoints. En juillet 2002, au lieu du tiers de personnels qui étaient censés être engagés dans le dispositif, seul un cinquième l'était, en raison du caractère chronophage d'une opération en elle-même lourde et complexe, et souvent compliquée par des procédures locales perfectionnistes. D'autre part, l'asynchronie existant entre les divers éléments du dispositif est de nature à pratiquement empêcher, au fil du temps, l'évaluation finale. Ainsi, la façon dont s'est engagé le processus n'exclut pas que les chefs d'établissement concernés aient quitté leur poste, voire l'académie, au moment où devait avoir lieu leur évaluation par le recteur. Ce constat sera encore plus vrai lorsque seront concernés par l'évaluation des chefs d'établissement arrivés sur leur poste quelques années auparavant. Il est assuré, d'autre part, qu'un grand nombre des adjoints recevant leur lettre de mission, compte tenu du fait que leur entrée dans le dispositif découlait mécaniquement de la prise de fonction récente de leur chef d'établissement, ce qui était beaucoup plus rarement leur cas, ne se trouveront plus sur place au moment prévu pour leur évaluation – certains d'entre eux étant d'ailleurs eux-mêmes devenus chefs d'établissement. Ce phénomène va progressivement s'accroître. Enfin, pour de nombreuses raisons, dont la nécessité réglementaire de rapports d'étape annuels, et la lourdeur

des procédures engagées dans certaines académies, la montée en charge du processus s'avère très périlleuse.

Les diagnostics s'avèrent d'une extrême diversité qualitative. Ils insistent souvent, et assez logiquement, sur les côtés négatifs de l'établissement, comme sur les moyens nécessaires au renouveau. Ils adoptent trop fréquemment la forme d'une série de données voire d'indicateurs sans hiérarchisation ni problématisation ; les « axes de progrès » qu'ils proposent, trop généraux, ne sont pas sous-tendus par une visée stratégique. Quant aux lettres de mission rectorales, les principaux griefs qui peuvent être faits à certaines d'entre elles sont de comporter des missions trop générales pour concerner l'établissement en question, de tenir trop peu compte du « profil » propre, de la personnalité du personnel concerné, de se référer plus clairement à la politique académique qu'à ce qui touche précisément l'établissement dans sa singularité, et parfois de descendre dans l'injonction jusqu'à un niveau de détail qui semble nier l'autonomie de l'établissement. Ces lettres, par ailleurs, fixent rarement des objectifs opérationnels assez précis et qualifiés, rendant de la sorte improbable, le moment venu, une évaluation assez scientifique et indiscutable des résultats obtenus. Enfin, et c'est dommageable, chacun ignore les principes qui prévaudront lors de l'évaluation formelle (ou finale), ainsi que la forme concrète qu'elle prendra, et fonctionne donc plus ou moins à l'aveuglette.

La lettre de mission de l'adjoint soulève des difficultés d'application dans la plupart des académies. Son statut reste assez confus : établie par le chef d'établissement, elle est contresignée par le recteur ; et si la circulaire d'application du décret de 2001 prévoit que « l'évaluation des adjoints relève de la compétence du recteur », le protocole lui-même rappelle qu'aux termes du décret du 30 août 1985, « c'est au chef d'établissement qu'il revient de s'assurer du degré d'atteinte des objectifs fixés à l'adjoint. » Le risque que cette disposition n'aboutisse à figer les délégations est ressenti comme sérieux sur le terrain, où croît au contraire le besoin de souplesse et d'adaptabilité. Plus généralement, les questions des délégations explicites, des tâches conjointes, de l'autorité hiérarchique et fonctionnelle du chef sur l'adjoint, de leur solidarité, dans un contexte de statut unique, ne sont pas encore totalement maîtrisées, et compliquent la rédaction de ces lettres.

Enfin, la question de la confidentialité ou de l'affichage des diagnostics et des lettres de mission a paru problématique. On reconnaît généralement le statut de pièces internes au dossier personnel du fonctionnaire concerné, au diagnostic du chef d'établissement et à la lettre de mission, différenciés ainsi du diagnostic et des objectifs généraux et opérationnels propres au projet d'établissement – ce qui implique leur confidentialité. Les inspecteurs généraux recommandent d'ailleurs que le diagnostic constitue officiellement en lui-même la première pièce de l'évaluation.

Éléments de conclusion

Principaux points forts du dispositif

Le dispositif présente les mérites suivants, qui commencent dès à présent à se manifester dans la plupart des académies :

- l'institution disposera d'ici quelques années d'un potentiel irremplaçable d'informations, d'analyses et de jugements sur les établissements scolaires, élaborés par les personnels qui en auront eu la responsabilité directe ;
- les relations personnelles entre les autorités académiques et les personnels de direction se feront plus continues, plus directes et confiantes, pour le plus grand profit du service public et des personnels de direction ;
- le pilotage de l'institution, par une connaissance plus profonde et précise à la fois des personnels de direction et des établissements, devrait en être sensiblement amélioré ; en effet, du fait du choix politique initial, à savoir le pilotage du système au travers de l'évaluation des personnels de direction, ce pilotage sera réussi si l'évaluation l'est ;
- les procédures de mutation et de promotion devraient y gagner en objectivité, en équité, et en transparence.

Recommandations

Procéder à l'achèvement du dispositif

- Indiquer avec précision à tous les acteurs et sujets de l'évaluation :
 - la manière dont s'effectuera l'évaluation finale, sur quels éléments elle portera concrètement ;
 - les principes déterminés au plan national pour la présentation et l'utilisation des résultats de cette évaluation.
- Décrire la réalité de la future évaluation finale des adjoints, nommer l'autorité par laquelle elle sera effectuée, préciser sous quelle forme, et pour quels effets.
- Rappeler la nécessité que les lettres de mission comportent, sans excès, des impératifs de délai et des contraintes opérationnelles, chiffrées dans la mesure du possible, et assez précises pour permettre une évaluation finale concrète et suffisamment objective.
- Demander que, dès le début du processus, les lettres de mission prennent largement et explicitement en compte, au-delà de la singularité de l'établissement, la personnalité propre et l'histoire de son chef.

Réduire la lourdeur et la complexité du processus

- Alléger résolument l'effectif visé par l'évaluation de tous les personnels de direction dont l'âge et la stabilité, sinon leurs propres affirmations dans ce

sens, laissent à penser qu'ils ne demanderont pas leur mutation avant la fin de leur carrière.

- Supprimer l'obligation de la généralisation du rapport d'étape annuel (ou bilan annuel).
- Privilégier clairement la souplesse sur la formalisation dans les relations professionnelles entre le chef d'établissement et son adjoint.
- Porter les rectorats à abandonner la pratique de la validation officielle des diagnostics.

Unifier la procédure autour du principe de légalité

- Rappeler que la fonction première du dispositif est une fonction d'évaluation, sa fonction de pilotage s'affirmant dans la plus grande efficacité de l'encadrement à laquelle elle contribue.
- Définir avec rigueur les statuts respectifs du diagnostic d'établissement et de la lettre de mission.
- Alerter les responsables sur les deux principales dérives déjà observées dans les académies :
 - l'atteinte au principe d'autonomie des établissements, par des instructions ou des intrusions portant sur des domaines qui relèvent de ce principe ;
 - l'attribution à des instances académiques (groupes ou responsables) de compétences outrepassant celles que leur statut leur confère.
- Rappeler les principes d'une procédure régulière, qui s'imposent à l'ensemble des académies.
- Élaborer, en concertation avec les recteurs, un « plan de rattrapage » qui définisse les voies et moyens les plus appropriés pour que dans un délai rapproché ce soient effectivement, dans toutes les académies, les deux tiers des personnels de direction qui auront été concernés par le dispositif.

L'internat scolaire public

Objet de l'étude

Deux circulaires, en date du 31 juillet 2000, « Plan de relance de l'internat scolaire public », et du 24 avril 2002, « Un internat pour la réussite de l'élève », exposent la priorité accordée au développement de ce mode d'accueil éducatif et annoncent d'une certaine manière la réhabilitation de l'internat, tombé progressivement en désuétude.

Longtemps associé au développement de l'instruction publique dans une France rurale et à la démocratisation de l'enseignement, son image de rigueur – en opposition avec l'évolution des mentalités – et le resserrement du maillage des établissements, la généralisation de la demi-pension, le développement des transports scolaires ont réduit régulièrement ce mode d'hébergement « hors de la famille » : la proportion d'élèves internes dans le second degré public est passée de 11 % en 1970 à 4,02 % aujourd'hui, pour l'essentiel en lycée et LP¹.

L'enquête, réalisée dans un délai très bref, dresse un état des lieux de l'existant (patrimoine, public, pratiques) à partir de l'observation du fonctionnement d'internats et observe la manière dont sont mises en œuvre localement les instructions de l'administration centrale.

1. La répartition territoriale est très disparate. Par exemple, pour les internats des collèges :
– dans le Massif central, on trouve cinq départements disposant chacun de plus de dix collèges avec internat, du reste très sous-occupés ;
– vingt-six autres départements de la France métropolitaine n'offrent plus aucun internat ;
– l'Île-de-France ne possède que deux collèges avec internat.

Résumé des observations

Une évolution qui n'est pas encore à la mesure des enjeux

Un cadre de vie en voie de modernisation

Rénovation, aménagements, constructions nouvelles témoignent clairement de l'attention portée par les collectivités territoriales à ce service public d'hébergement ¹.

Le dortoir, image symbolique de l'internat traditionnel, a quasiment disparu, remplacé par des chambres de deux à quatre lits, dotées d'un mobilier moderne et fonctionnel quoique incomplet dans beaucoup de cas : les collégiens disposent rarement d'un bureau individuel. De même, il est très rare que les locaux de l'internat comprennent des salles d'études spécifiques pour les pensionnaires. En revanche, partout existent des espaces de détente, des foyers à l'équipement très inégal. La restauration est partout de qualité et les installations (cuisine, self-service) ont été très souvent rénovées. De nombreux points, conditionnant la qualité de vie quotidienne des internes, restent cependant à améliorer : la séparation plus nette de l'espace d'hébergement et des locaux scolaires ; un accès plus facile au CDI pour les élèves internes ou la création d'une antenne dans l'internat ; l'amélioration du mobilier des chambres (bureau, éclairage individuel) ; la modernisation des équipements sanitaires, etc.

Un public hétérogène

Le plan de relance de l'internat scolaire public repose sur un postulat : il existe une demande non satisfaite ou latente, et il suffit d'y adapter l'institution. L'observation des réalités du terrain aboutit à nuancer quelque peu cette affirmation, car l'image de cette demande apparaît brouillée et parfois contradictoire, surtout dans les collèges ².

Ainsi, quelle que soit la capacité de réponse des établissements, plus forte pour les collèges ruraux que pour les collèges urbains, les demandes ne sont pas toutes satisfaites. Interrogés, les chefs d'établissement différencient les demandes des familles avec le besoin social objectivement défini. Ils soulignent les ambiguïtés qui existent vis-à-vis de la demande d'internat et des représentations de l'institution qui ont encore cours auprès des jeunes et de leurs parents. Les motivations des familles demeurent souvent liées à une image répressive de l'internat, ce qui joue négativement sur la qualité du projet individuel auquel le futur interne devrait adhérer. Ainsi, dans plusieurs établissements observés, en dépit des améliorations sensibles des conditions

1. Engagé depuis plusieurs années, cet effort n'apparaît pas directement lié au plan de relance ministériel.

2. Dans les lycées, le problème des places disponibles ne se pose que pour ceux d'entre eux qui offrent des options rares, des formations à recrutement départemental, voire régional et des formations postbaccalauréat.

de vie, peu d'élèves restent internes plus d'un an. En fait, derrière la demande d'internat, s'expriment des difficultés de nature très différente, et pour lesquelles il n'est pas certain que le recours au placement du jeune hors de sa famille constitue dans tous les cas une réponse adéquate.

Dans le second cycle, l'éloignement géographique reste la raison majeure du choix de l'internat. La proportion d'élèves internes pour des raisons autres, sociales ou scolaires, est faible (de l'ordre de 15 % dans une cité scolaire visitée). Au collège, ce choix paraît beaucoup plus contraint et le regroupement d'élèves à profils très différents pose fréquemment de réels problèmes. Sont prioritairement inscrits les élèves de SEGPA, les élèves inscrits dans une formation spécifique à recrutement hors secteur (classes sportives, par exemple), des élèves présentant certaines spécificités (enfants de bateliers ou de forains, par exemple). Force est de constater que le recrutement diversifié « en trois tiers », préconisé par la circulaire de 2002 n'est pas réalisé. De plus, la fréquentation commune de l'internat par des élèves présentant des difficultés d'ordre familial, social, scolaire ou comportemental, et de « bons élèves » ayant choisi l'internat en raison de l'existence au collège d'une formation d'excellence s'est avérée problématique et s'est souvent soldée par des dysfonctionnements, des rejets, voire une fuite des « bons élèves ». Parmi les explications possibles de ce relatif échec sont notés : l'absence de projet solide ; des carences dans le pilotage ; la résistance ou même l'hostilité des enseignants ; les effets de décisions individuelles prises sans réflexion suffisante. L'objectif de la mixité sociale ne peut être atteint avec des chances de succès que dans certains sites attentivement sélectionnés, avec l'accompagnement des autorités académiques¹ et sous réserve impérative de conditions simultanées (mobilisation des responsables, projet éducatif fort, prestations de qualité dans tous les domaines, etc.).

Quant à l'accueil d'élèves « difficiles », il convient de le différencier de celui d'élèves simplement « en difficulté » et de s'interroger sur les limites à fixer lors des recrutements. Les élèves « en difficulté » ont souvent besoin de prendre de la distance par rapport à leur famille et à leur environnement ordinaire ; ils doivent faire l'objet d'un accompagnement solide et attentif. Les élèves « difficiles » se situent dans un rapport d'affrontement avec l'institution, et nécessitent un encadrement plus spécialisé dont l'éducation nationale ne dispose pas à elle seule. Les premiers ont toute leur place à l'internat scolaire, les seconds, par contre, au moins en l'état actuel du système, ne semblent pas pouvoir y être accueillis sans risque de dommage pour la communauté.

1. Conformément aux textes, il est nécessaire que la responsabilité de l'inspecteur d'académie s'exerce effectivement. Un pilotage départemental des recrutements en internat devrait être assuré, pour tous les internats de 1^{er} cycle, par une commission consultative d'affectation regroupant les principales parties prenantes.

Une culture de l'internat encore largement traditionnelle

L'enquête a identifié des constantes qui mettent en évidence l'absence d'une véritable « culture », qui serait à la mesure des enjeux et de l'évolution attendue :

- les véritables projets d'internat sont rares et sont liés pour l'essentiel à la personnalité du chef d'établissement ;
- l'internat est ignoré des enseignants ;
- la vie des internes reste minutieusement organisée et surveillée, les règlements des internats se résument le plus souvent en une énumération de consignes, d'obligations et d'interdits ; les internes manquent d'autonomie et disposent en moyenne d'à peine une demi-heure par jour de temps libre ;
- les activités de loisir dépendent pour beaucoup des ressources de l'environnement proche, plus que des capacités de l'établissement à en créer en interne ; l'ennui est de toute évidence ce dont souffrent le plus les internes collégiens, il est facteur de mal-être, d'indiscipline, de conduites déviantes et/ou de repli excessif sur soi ;
- le fonctionnement des internats est peu adapté aux élèves les plus jeunes.

Un encadrement suffisant, qualifié, motivé

D'avantage encore que de la qualité des installations matérielles, la réussite de l'internat dépend des conditions de vie, d'étude et de loisirs, de l'ambiance – en un mot de la justesse et de l'authenticité des relations que les adultes entretiennent avec les internes. Il s'agit d'un enjeu décisif pour l'avenir de l'internat scolaire public.

Le rapport d'enquête propose des mesures financières incitatives en faveur des personnels de direction, d'éducation et des personnels ATOSS dont l'investissement particulier est déterminant. Il souligne le problème posé par la suppression des aides-éducateurs ¹ dont la contribution à la vie de l'internat est considérée comme essentielle, et la moindre présence des personnels médico-sociaux alors que les internes semblent avoir de plus en plus besoin non seulement de soins, mais d'attention, d'écoute et de conseil.

L'accompagnement de la relance de l'internat

À une impulsion ministérielle volontairement importante, insistante et ramassée dans le temps, devrait correspondre un accompagnement fort.

1. Le rôle des maîtres d'internat, ou plutôt le système actuel de leur recrutement et leur statut, est en revanche l'objet de critiques convergentes : manque de préparation et de formation ; défaut fréquent de motivation ; absentéisme important, surtout lorsque l'établissement est éloigné d'une ville universitaire.

Au niveau de l'administration centrale

Ni la complexité de la question de l'internat, ni la nécessité d'un suivi vigilant de l'action déconcentrée ne semblent avoir été suffisamment pris en compte. Ainsi, parmi différentes analyses développées dans le rapport, celle concernant la demande illustre ce constat. En dépit d'instructions données en vue de la constitution de « cellules départementales » chargées de recenser quantitativement et qualitativement les demandes, le ministère ne dispose pas d'informations suffisantes sur leur état. Les rapporteurs recommandent d'ailleurs que l'analyse des motivations des familles et des élèves, pour qu'elle soit menée sur des bases scientifiques incontestables, soit confiée à des spécialistes reconnus. De même, pour aboutir à une mixité sociale des publics (la « règle » des trois tiers), les chefs d'établissement demandent à être davantage éclairés sur les critères d'admission. Sur ce point essentiel, le parti pris de généralisation de quelques exemples réussis est insuffisant.

D'une manière générale, un suivi plus attentif de l'action des autorités académiques concernant la relance de l'internat serait souhaitable et la mission estime que la contractualisation entre l'administration centrale et les académies pourrait systématiquement inclure un volet sur l'internat.

Un relais inégal de la part des autorités académiques

Le constat s'impose que, sauf exception, la mise en œuvre de la politique ministérielle a été, pour nombre de ses aspects, abandonnée à la seule initiative des établissements, sans accompagnement ni contrôle.

Or la relance de l'internat, sujet d'une grande complexité, requiert une volonté forte et une mobilisation conséquente de l'ensemble des responsables académiques ; d'où la proposition de compléter le dispositif des correspondants académiques ou départementaux par un groupe permanent d'action et de réflexion, présidé par le recteur ou l'IA-DSDEN et intégrant systématiquement des élus de la collectivité territoriale de rattachement. Par ailleurs, il convient que les autorités académiques assurent leur responsabilité de gestion.

Un partenariat à construire avec les collectivités territoriales

La circulaire du 24 avril 2002 marque une évolution : elle laisse apparaître une conception plus ouverte du partenariat avec les collectivités. Ces dernières doivent être « associées à la concertation préalable à l'élaboration des projets » et elles ne doivent pas être considérées uniquement comme des financeurs et des constructeurs. En faire des partenaires à part entière, c'est le sens de la place proposée dans les groupes permanents d'action et de réflexion sur l'internat scolaire public dont la création est recommandée ci-dessus.

Éléments de conclusion

La faible cohérence du dispositif de terrain présente un vif contraste avec le volontarisme affiché par le ministère.

Pour approcher les ambitions du plan de relance de l'internat scolaire public annoncé en 2000, les analyses de la demande sociale comme de l'état des forces doivent être approfondies, de même que la mobilisation de l'ensemble des rouages de l'appareil demande à être accentuée pour assurer la montée en puissance et la continuité d'une stratégie d'ensemble.

Des chefs d'établissement soumis à la pression du quotidien et parfois isolés, des services « extérieurs » dans tous les sens du terme, une administration centrale qui n'a pas encore été en mesure de construire un dispositif de suivi, des collectivités territoriales surtout attachées à leur propre logique de développement : le chemin à parcourir reste long pour que l'ensemble des acteurs soient en ordre de bataille. Il serait dommage que l'effort de revitalisation de l'internat n'aille pas au-delà d'un effet d'annonce.

Les professeurs de langue vivante débutants : entre formation initiale et formation continue

Objet de l'étude

L'inspection générale des langues vivantes a choisi de s'intéresser aux professeurs débutants. Les perspectives de renouvellement massif du corps enseignant laissent en effet prévoir qu'ils seront de plus en plus nombreux dans les années à venir.

L'étude s'est déroulée sur deux années scolaires. En 2000-2001, les inspecteurs généraux ont étudié la formation initiale reçue par les professeurs stagiaires de neuf académies en rassemblant des données quantitatives, en analysant les plans de formation et les résultats aux examens de qualification professionnelle, en rencontrant des responsables des formations et en recueillant l'avis des corps d'inspection territoriaux. En 2001-2002, ils ont rendu visite, là où ils étaient affectés en premier poste, à des professeurs débutants issus de ces neuf académies pour observer leurs pratiques. Au cours de l'entretien qui suivait l'observation d'une séance, ces jeunes professeurs ont répondu à un questionnaire portant sur leur formation.

Résumé des observations

La formation des professeurs de langue vivante

Telle que l'inspection générale des langues a pu l'observer, la formation initiale des professeurs de langue vivante est marquée par une série d'incohérences, de disparités d'une académie à l'autre, de déséquilibres et de manques.

D'un IUFM à l'autre, il peut exister une grande disparité dans le volume horaire global de la formation, ainsi que des écarts importants (pouvant aller du simple au triple) dans la distribution de ce volume entre formation générale et formation disciplinaire. Pour ce qui est du stage en responsabilité, il apparaît, dans toutes les académies observées, que le choix des sites est rarement déterminé par la présence dans les établissements de conseillers pédagogiques identifiés pour leurs qualités de tuteur, mais bien davantage par la nécessité d'y faire assurer un enseignement qui se trouve correspondre à un groupement d'heures de quatre ou six heures. La sélection des conseillers tuteurs résulte elle-même de procédures fort variables, selon qu'elle relève exclusivement de l'IUFM, partiellement de l'IUFM, après consultation de l'inspection pédagogique régionale, ou entièrement de cette dernière. D'une durée moyenne de quatre semaines, le stage de pratique accompagnée représente, sur l'ensemble de l'année scolaire, entre une trentaine et une quarantaine d'heures mais, au total, le nombre d'heures d'observation et d'enseignement dans les classes d'un autre cycle que celui où les stagiaires effectuent leur stage en responsabilité est parfois fort réduit : entre sept et dix. Il y a donc fort à craindre que, dans le cas (très fréquent) où le jeune professeur est affecté comme titulaire dans un établissement de cet autre cycle, sa formation pratique soit insuffisante.

Pour ce qui est des contenus, dans des proportions certes variables selon les traditions disciplinaires, toutes les formations incluent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE), le travail sur les textes, les images, les enregistrements et la vidéo. Mais il arrive que certains éléments n'apparaissent pas dans le cursus proposé par tel ou tel IUFM ou qu'ils n'apparaissent que de façon très ponctuelle et manifestement accessoire. Ces lacunes ou ces insuffisances concernent : la pratique raisonnée de la langue (PRL), la présentation et l'étude des textes officiels et programmes scolaires, la formation à l'évaluation (tant formative que sommative), la pédagogie différenciée, l'utilisation du multimédia ou du laboratoire de langues vivantes, l'interdisciplinarité.

La lecture croisée des plans de formation à laquelle les inspecteurs généraux se sont livrés révèle cependant un souci commun et constant : celui de former des professeurs capables de concevoir un projet et sa mise en séquence(s), d'élaborer les activités afférentes dans une programmation et une progression en conformité – du moins dans les intentions premières – avec les programmes de la classe concernée.

Dans la formation d'un professeur de langue vivante, quatre axes sont prioritaires : la formation à l'enseignement de la langue en tant qu'instrument de communication ; la formation à l'utilisation de l'image ; la formation à l'évaluation ; la dimension culturelle de l'apprentissage d'une langue vivante. Dans l'ensemble des formations observées, le premier axe, celui de la langue comme outil de communication, est assez largement traité, même si l'on a pu noter, d'une langue à l'autre, des variations dans les approches. L'image et son importance dans l'apprentissage des langues vivantes sont, elles aussi, toutes langues confondues, clairement affirmées dans tous les

plans de formation. Mais, apparemment globale, la réflexion sur l'utilisation de l'image en cours de langue est trop souvent conduite en l'absence de toute distinction selon les niveaux d'enseignement (collège ou lycée) et selon sa nature (image fixe ou image vidéographique). Les deux derniers axes, pourtant essentiels, apparaissent comme les parents pauvres de la formation. Si l'évaluation est bel et bien présente dans les programmes des IUFM, le travail porte soit uniquement sur l'évaluation formative, soit principalement sur les procédures du baccalauréat, ce qui, dans l'un et l'autre cas, n'est guère de nature à aider les stagiaires à devenir les bons évaluateurs que tout professeur doit être. Quant à la dimension culturelle de l'enseignement d'une langue vivante, hormis en russe, elle n'est pas évoquée en tant que telle dans les différents plans de formation. Sans doute est-elle considérée comme sous-jacente aux activités de communication proposées par ailleurs. Or, en l'absence d'une formation spécifique à la présentation des contenus culturels, il est à craindre qu'une certaine improvisation règne en ce domaine avec le double écueil suivant : présentations schématiques, voire purement emblématiques et stéréotypées, ou, à l'inverse, dérivées vers des cours magistraux.

Observation des pratiques des professeurs débutants

L'observation des classes montre qu'en général les professeurs débutants ont su obtenir l'adhésion de leurs élèves. Dans l'ensemble, ils ne rencontrent pas de problème de discipline majeur. Si bon nombre de ces jeunes professeurs maîtrisent les aspects techniques du métier (utilisation du tableau, utilisation de documents iconographiques, sonores, visuels, construction pertinente du projet pédagogique, élaboration de la trace écrite, tenue des cahiers, etc.) et si certains possèdent un indéniable charisme, les difficultés rencontrées par les autres tiennent à des insuffisances dont les rapporteurs dressent la typologie en une dizaine de points, dont on ne reprendra ici que les plus significatifs :

- les objectifs ne sont pas intégrés à une progression ;
- on confond thème culturel et objectif culturel, les thèmes tenant lieu de principe d'organisation des séquences et leur agencement ayant tendance, en lycée, à se substituer à la progression linguistique ;
- dans le désir *a priori* louable de faciliter la tâche des élèves, on a trop souvent recours au français, au point que la langue étrangère cesse d'être première ;
- on choisit des supports mal adaptés au public visé, soit trop pauvres ou simplistes, soit trop complexes ;
- on organise des activités très planifiées, minutées et étroitement guidées, où la manipulation mécanique d'éléments linguistiques laisse peu de place à l'expression spontanée et à la communication, cet excès de cadrage étant le signe d'une crainte ou d'une incapacité de faire face à l'imprévu ;

– de la même façon, on entraîne trop peu les élèves à l'inférence, à l'utilisation du contexte, à la mise en relation des différents indices, et, trop souvent, la distribution d'une grille tient lieu de procédure d'accès au sens.

Il ressort des réponses au questionnaire remis aux jeunes professeurs observés qu'ils estiment avoir reçu une formation initiale trop éloignée de la réalité des classes. Selon eux trop théorique, cette formation néglige les démarches et techniques de base de la classe et n'a pas su apporter de réponses à des questions pourtant essentielles : comment solliciter les élèves ? comment utiliser le tableau et le magnétophone ? comment entraîner à la compréhension orale ? quelle doit être la nature de la trace écrite ? Par contre, ils reconnaissent volontiers, dans leur pratique en cours de consolidation, la marque, déterminante, de leur conseiller pédagogique.

Éléments de conclusion

Les professeurs débutants observés sont soucieux de bien faire et sont généralement bien préparés à leur prise de fonction. Il est évidemment indispensable qu'ils aient acquis ou qu'ils acquièrent rapidement toutes sortes de techniques de classe, qu'ils soient capables d'utiliser des supports divers, d'imaginer et d'employer des exercices variés, qu'ils sachent de même dégager des concepts culturels relatifs aux pays dont ils enseignent la langue. Mais toutes les stratégies qui leur sont proposées ne sont que des moyens pour atteindre une fin. Sans une conscience claire de l'objectif, les professeurs débutants risquent de s'enfermer sans s'en rendre compte dans des procédures figées qui relèvent parfois de la recette pédagogique, retenues parce qu'elles leur ont été présentées, plutôt que pour leur pertinence par rapport au document étudié, à la situation de la classe ou aux objectifs d'acquisition et d'apprentissage.

Les inspecteurs généraux concluent leur rapport en formulant une série de huit recommandations. On ne retiendra ici que les trois premières, d'ordre administratif :

- cesser de considérer les stagiaires comme des moyens complémentaires à affecter en fonction des besoins des établissements et non en fonction des qualités reconnues des tuteurs présents sur le terrain ;
- éviter de confier aux professeurs débutants des services trop complexes et morcelés et, en tout état de cause, renforcer leur information sur les classes à profils particuliers ;
- élargir la formation pratique afin qu'elle aborde à parité l'enseignement en collège et l'enseignement en lycée et, par conséquent, allonger de manière significative la durée du stage de pratique accompagnée, ceci afin de donner aux néo-certifiés une meilleure expérience du cycle dans lequel ils n'effectuent pas leur stage en responsabilité (alors que, l'année suivante, ils sont de plus en plus rarement affectés dans ce même cycle).

L'enseignement du français au collège

Objet de l'étude

La mise en œuvre des nouveaux programmes de français s'est échelonnée de 1996 pour la classe de sixième à 1999 pour la classe de troisième. L'interrogation porte sur la perception que les enseignants ont de ces programmes au terme de quelques années de pratique, pour cerner les domaines de l'enseignement du français qui posent particulièrement problème.

Cette réflexion a été menée grâce au dépouillement systématique de rapports d'inspection et à travers des entretiens avec des inspecteurs pédagogiques régionaux, des formateurs, des professeurs, en particulier des enseignants en début de carrière.

Résumé des observations

Quelles perceptions les professeurs ont-ils des finalités de l'enseignement ?

Les enseignants de collège hésitent à répondre à une question sur les finalités de l'enseignement qu'ils dispensent et proposent des réponses axées sur les contenus, présentées souvent de façon très technique. Ils ont, en effet, l'impression que les notions à enseigner sont pour beaucoup nouvelles par rapport à leur formation initiale, ce qui est source d'inquiétude.

Le fait de ne pas percevoir très nettement les finalités de l'enseignement du français au collège, en particulier les finalités sociales (communiquer avec autrui, à l'oral et à l'écrit, en réception et en production, prendre en compte l'autre, s'insérer dans une langue, une culture, une société) est facteur de risques :

- risque pour l'enseignant, qui hiérarchise mal les priorités et qui n'est pas capable de donner du sens (et du sens immédiat) à son enseignement ;
- risque pour l'élève, qui n'est pas capable de comprendre le sens de l'enseignement qu'il reçoit.

Quelles perceptions les professeurs ont-ils des contenus d'enseignement ?

La progression des lectures littéraires de la sixième à la troisième est bien perçue, et l'équilibre est globalement respecté entre les différents genres et les différents siècles. La littérature de jeunesse est désormais mieux connue des enseignants mais elle reste peu utilisée en quatrième et en troisième. La lecture de l'image est pratiquée sans que les professeurs aient une perception nette de la progression dans ce domaine. Par contre, la lecture documentaire n'est pas encore vraiment ressentie comme relevant des apprentissages du cours de français.

Les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture. Les élèves n'écrivent pas suffisamment : un devoir bilan au terme d'une séquence remplace trop souvent les écritures fréquentes et variées préconisées par les programmes. L'écriture pour soi (copie de ce que l'on retient, écriture au brouillon, écriture pour apprendre et fixer la mémoire, compte rendu, etc.) n'est pas toujours considérée comme relevant des apprentissages du cours de français.

Les outils de la langue à faire acquérir en sixième semblent assez clairement identifiés ; pour les classes suivantes, leur connaissance est beaucoup plus floue. La nouveauté que constitue la grammaire du discours nécessite un travail d'explicitation auprès des enseignants. Les professeurs éprouvent des difficultés à organiser une progression dans l'apprentissage du lexique ; or, la maîtrise du lexique est probablement aujourd'hui un des facteurs les plus discriminants dans la réussite scolaire.

Les professeurs n'ont, dans l'ensemble, pas vraiment conscience que l'oral est un objet d'enseignement et que les programmes de la sixième à la troisième ménagent une progression dans ce domaine. Deux activités sont cependant bien identifiées : le récit oral en classe de sixième, l'écoute et le travail de l'oral dans le cadre de l'argumentation en troisième. Globalement, la variété des situations possibles de pratiques orales pâtit d'une trop grande focalisation sur l'argumentation.

Quels domaines de l'enseignement du français posent particulièrement problème ?

L'apprentissage de l'orthographe est souvent insuffisant. Certes, la dictée hebdomadaire a le plus souvent disparu, mais elle n'a pas été remplacée par des moments spécifiques consacrés à un apprentissage raisonné de l'orthographe. Cet enseignement pose des questions d'organisation (quelle progression sur quatre années, quels liens avec les autres activités du cours de français ?), des questions de représentation (que faut-il faire apprendre ?), des questions de pédagogie (quand enseigne-t-on l'orthographe ? quelle est

la part de l'observation, de la manipulation, de la mémorisation, de l'évaluation ?).

À propos de la dérive techniciste reprochée aux activités de lecture scolaire, le besoin se fait sentir de rappeler ce qui est premier dans l'acte de lire (la lecture des textes, l'accès au sens, la réflexion sur le sens) et ce qui est second, les moyens à développer. Il convient aussi de donner place à toutes les modalités de lecture. L'exigence d'une certaine quantité de lectures est très souvent oubliée ou récusée. Pour atteindre cette quantité, les programmes proposent deux nouvelles modalités de lecture, la lecture cursive et les lectures en réseau, qui n'ont pas encore trouvé la place qui leur est due.

Éléments de conclusion

Au-delà du travail de conception didactique des séquences, travailler leur mise en œuvre pédagogique

Les enseignants mettent toute leur énergie dans l'élaboration de leurs séquences et dans la construction de leur projet annuel. On ne peut que s'en réjouir. Mais, parallèlement, on remarque un déficit dans le domaine pédagogique : les professeurs ne se préoccupent pas suffisamment de la « mise en scène pratique » de leurs séquences. Les questions à poser sont, par exemple :

- quelle adhésion au projet de séquence créer chez les élèves pour que l'enseignement dispensé ait du sens ?
- quels types d'échanges oraux pratiquer pour que le cours « dialogué » ne soit pas simplement un cours magistral déguisé ?
- sur quel rythme faire travailler la classe, quelle alternance ménager dans la séance entre les différentes activités ?
- quelles réflexions mener sur le professeur « acteur dans sa classe » ? comment peut-il réellement être médiateur du savoir ?

En liaison avec l'école primaire, restaurer la part de la mémorisation dans la construction des savoirs

La lecture des nouveaux programmes de l'école primaire laisse percevoir un déficit du côté de l'acquisition de connaissances en français au profit des compétences. On peut faire le même constat dans l'enseignement au collège.

Or la maîtrise de la langue, écrite comme orale, suppose des connaissances en matière de lexique, de morphosyntaxe, d'orthographe. L'approche inductive de ces questions (observation, manipulation, questionnement sur

QUATRIÈME PARTIE

l'erreur, confrontation de solutions, etc.) doit conduire à une phase de stabilisation des connaissances, qui nécessite un travail de mémorisation.

Accentuer la réflexion sur les pratiques de l'écrit et de l'oral

Très axés sur les problématiques de lecture, les professeurs ne tirent pas grand parti de la variété des situations d'écriture et d'expression orale que les programmes proposent. Il serait bon de les rappeler, d'en faire l'inventaire, d'en commenter les attraits spécifiques en termes d'apprentissage.

Les groupes départementaux Handiscol' en 2001

Objet de l'étude

Depuis plus d'un quart de siècle, la France est engagée dans une politique d'intégration des personnes handicapées au sein de la société. Cependant, après une période relativement active au cours de la décennie 1980-1990, le mouvement semble marquer le pas. En 1998, les ministres concernés ont donc demandé à l'inspection générale de l'éducation nationale et à l'inspection générale des affaires sociales d'effectuer une étude conjointe sur l'état des lieux de l'intégration scolaire des jeunes handicapés et de formuler des propositions susceptibles d'améliorer la situation. Ces recommandations ont largement inspiré dans le courant 1999, dans le cadre du plan Handiscol', un vaste programme d'action composé de vingt mesures. Parmi ces dernières, la création, dans chaque département, d'un groupe de coordination Handiscol', prévu par la circulaire du 19 novembre 1999, devait favoriser et accompagner une politique d'intégration et développer la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-social.

Ces groupes départementaux se sont progressivement mis en place et, par une lettre de mission du 30 janvier 2001, le ministre de l'éducation nationale a demandé aux présidents des deux commissions de l'IGEN, « Insertion des élèves handicapés » et « Élèves en difficulté », de conduire, avant la fin de l'année civile 2001, une étude sur la mise en place et le fonctionnement de ces groupes.

Résumé des observations

La première phase d'étude

Une première étude sur l'état de réalisation des vingt mesures préconisées en 1999 a complété le bilan existant fondé, d'une part, sur une enquête conjointe de la DESCO et de la direction générale des affaires sociales

(DGAS), d'autre part, sur une étude du centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI).

Le bilan révélait la grande diversité des conditions d'installation, de la composition et des modes de fonctionnement des groupes Handiscol' d'un département à l'autre. L'analyse de leurs missions montrait que toutes les missions n'avaient pas la même urgence ni la même pertinence et que certaines d'entre elles méritaient d'être clarifiées. Le constat dressé était celui d'une situation encore balbutiante, d'une phase de mise en place et de recherche de modalités de fonctionnement. Les effets positifs signalés étaient notamment ceux d'une prise de conscience des manques et des besoins, ce qui ne pouvait qu'amener à mieux connaître et maîtriser le terrain.

L'examen de la réalisation des vingt mesures fait état du décalage entre une impulsion nationale qui affiche sa volonté de cohérence, et les retards, les lenteurs, les difficultés d'organisation des structures et des dispositifs locaux qui indiquent une impréparation des ressources humaines.

Les trois points principaux émergeant de cette étude (l'écart probable entre le déclaratif et les faits, qui nécessite d'apprécier sur le terrain une réalité qui forcément évolue dans le temps ; la grande diversité des situations entre les départements et ses conséquences, source de créativité et de richesse ou d'appauvrissement ; le manque de coordination au plan académique et régional, corollaire, sans doute, d'un découplage entre les niveaux départemental et académique) ont conduit la mission à poursuivre son étude par une observation sur le terrain de l'évolution de la situation.

La seconde phase d'étude

Cette observation s'est déroulée dans dix départements choisis en fonction de leur plus ou moins grande avancée dans la réalisation de leur projet. Elle a porté sur les conditions d'installation et la constitution des groupes Handiscol', leurs modalités de fonctionnement, leurs missions, leur identification, leur impact et leurs apports, ainsi que sur la notion de dimension supra-départementale, et montre :

- que s'agissant des conditions d'installation, les associations de parents d'enfants handicapés ont apporté une aide substantielle et appréciée, qu'une habitude ancienne de collaboration entre les partenaires a sans doute constitué un facteur favorable, que le contexte historique local a été plus déterminant que le cadre juridique et institutionnel qui n'a pas joué, pour sa part, de rôle décisif ;
- que leur constitution a toutefois posé des problèmes de désignation des membres, que l'équilibre entre efficacité et représentativité a été difficile à trouver ;
- que la participation des collectivités territoriales n'est pas acquise.

L'examen du fonctionnement des groupes montre, par ailleurs, que les modes de fonctionnement ne sont pas encore opérationnels et que l'outil de pilotage reste à améliorer. Quant aux neuf missions, assignées par le texte réglementaire aux groupes Handiscol', outre le fait que certaines ne leur appartiennent pas en propre, l'analyse quantitative met en évidence la difficulté des groupes à se saisir de toutes ces missions (six sont peu prises en compte), leur réalisation passant souvent par la constitution de groupes de travail ou de commissions.

L'identification du groupe Handiscol' a suscité de nombreuses inquiétudes. L'analyse des impacts et des apports montre qu'il apparaît comme une institution nécessaire mais dont les apports ne sont pas toujours perçus ; son impact sera sans doute plus lisible, une fois les méfiances dissipées.

Enfin, en ce qui concerne la dimension supra-départementale, deux points retiennent plus particulièrement l'attention : la mise en œuvre d'une coordination académique invoquée comme facteur d'équilibre entre les départements et la nécessité d'une réflexion et d'un pilotage académiques pour une véritable information et formation des personnels à la problématique de l'intégration.

Éléments de conclusion

Les points clés

Les conclusions de la deuxième phase de l'étude s'articulent essentiellement autour de quatre questions.

Le groupe Handiscol' est-il en mesure de définir et promouvoir une politique départementale de l'intégration scolaire ?

Il est clairement apparu que la réalisation d'une ambition de ce type suppose que soient résolues les difficultés liées au déficit d'identification, à l'équilibre difficile à réaliser entre efficacité et représentativité, à l'amélioration rapide du mode de fonctionnement, à une meilleure appropriation des missions.

Le groupe Handiscol' est-il un lieu de concertation ?

Le groupe Handiscol' est un lieu d'échange et de dialogue, il permet l'harmonisation entre les différents partenaires – quand ils sont présents –, mais il n'est pas encore un lieu de réflexion stratégique et prospective.

Le groupe Handiscol' apporte-t-il une plus-value quantitative et qualitative à l'intégration scolaire ?

À l'observation des faits, force est de constater que l'intégration scolaire des jeunes handicapés n'a pas progressé en relation avec l'installation des groupes.

Une dimension supra-départementale est-elle souhaitable ?

Le texte fondateur du groupe a conféré une mission départementale à cette instance, afin de lui assurer un caractère de proximité face aux problèmes posés par l'intégration scolaire. Mais la politique en faveur des jeunes handicapés ne se limite pas à une approche départementale, surtout lorsqu'il s'agit de scolarisation dans les établissements du second degré ou de formation professionnelle ou, encore, lorsqu'il est question d'assumer la prise en charge des handicaps rares. Se pose, dès lors, le problème d'une dimension supra-départementale, inter-départementale, académique ou régionale.

Les recommandations

Le rapport formule, en conclusion, cinq recommandations :

- procéder à l'officialisation du groupe par un arrêté préfectoral, source de légitimité ;
- apporter des précisions quant aux modalités de représentation et aux modes de fonctionnement ;
- identifier plus clairement et limiter les missions ;
- affirmer des responsabilités propres au groupe Handiscol' ;
- mettre en œuvre une dimension supra-départementale.

Liste des sigles

AEFE	Agence française pour l'enseignement français à l'étranger
AES	Allocation d'éducation spéciale
AIS	Adaptation et intégration scolaire
ATOSS	(Personnels) administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé
BCD	Bibliothèque-centre documentaire (dans l'enseignement primaire)
BEP	Brevet d'études professionnelles
BO	<i>Bulletin officiel</i> (de l'éducation nationale)
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAFOC	Centre académique de formation continue
CAMSP	Centre d'action médico-sociale précoce
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPSAIS	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire
CCF	Contrôle en cours de formation
CCPE	Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire
CCSD	Commission de circonscription du second degré
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDES	Commission départementale de l'éducation spéciale
CDI	Centre de documentation et d'information (dans l'enseignement secondaire)
CEL	Contrat éducatif local
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFG	Certificat de formation générale
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CMP	Consultation médico-psychologique
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNEFEI	Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée
CNIL	Commission nationale informatique et libertés
CNRAA	Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage
CPE	Conseiller principal d'éducation

LISTE DES SIGLES

CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CSAIO	Chef du service académique d'information et d'orientation
DAAC	Délégué/délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle
DAET	Délégué académique pour l'enseignement technique
DAFCO	Délégué/délégation académique à la formation continue
DAFPEN	Délégué/délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale
DARIC	Délégué/délégation académique aux relations internationales et à la coopération
DDTEFP	Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
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
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles
DRIC	Direction des relations internationales et de la coopération
DRJS	Direction régionale de la jeunesse et des sports
DRONISEP	Délégation régionale de l'office national d'information sur les enseignements et les professions
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
EPL	Établissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
FRAC	Fonds régional d'art contemporain
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
IDD	Itinéraire de découverte
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEN-AIS	Inspecteur de l'éducation nationale-adaptation et intégration scolaire
IEN-ET	Inspecteur de l'éducation nationale pour l'enseignement technique
IME	Institut médico-éducatif
LEA	Lycée d'enseignement adapté

LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LP	Lycée professionnel
LV	Langue vivante
MGI	Mission générale d'insertion
MI-SE	Maître d'internat-surveillant d'externat
PAC	(Classes à) projet artistique et culturel
PAF	Plan académique de formation
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PLP	Professeur de lycée professionnel
PMI	Protection maternelle et infantile
PPCP	Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RIP	Reconnu d'intérêt pédagogique
ROP	Réseau opérationnel de proximité
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
SA	Section d'apprentissage (en EPLE)
SAIA	Service académique d'inspection de l'apprentissage
SAIO	Service académique d'information et d'orientation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SSEFIS	Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire
STI	Sciences et techniques industrielles
STS	Section de technicien supérieur
SVT	Sciences de la vie et de la Terre
STT	Sciences et techniques tertiaires
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
UFA	Unité de formation par apprentissage
UNSS	Union nationale du sport scolaire
UPI	Unité pédagogique d'intégration
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels
ZEP	Zone d'éducation prioritaire



Table des matières

Sommaire	3
L'École aujourd'hui	5
Apprendre à lire, faire aimer la lecture	5
Donner la priorité au collège	7
Du collège aux lycées	10
Autonomie et encadrement pédagogique	13
Conclusions	15
PREMIÈRE PARTIE	
Études	17
CHAPITRE 1	
École primaire : observation et suivi de deux grands chantiers	19
La rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire	19
Suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire	42
CHAPITRE 2	
La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours	65
La rentrée 2001 : la classe de sixième	65
La pluralité des cheminements au collège pour atteindre les exigences communes	73
La réflexion et l'action des responsables académiques	74
Propositions en vue de la préparation de la rentrée	75
CHAPITRE 3	
Le suivi de la mise en place de la réforme des lycées	81
La réforme du lycée général et technologique	81
Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel et l'éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel	101
CHAPITRE 4	
L'enseignement professionnel	107
Le lycée des métiers	107
Le contrôle en cours de formation	114
Du baccalauréat professionnel aux sections de technicien supérieur	121
L'évolution des effectifs du lycée professionnel	136

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 5	
L'École et les réseaux numériques	151
Les réseaux à l'École aujourd'hui	152
Dépasser le stade de l'innovation	161
Faire face à des problèmes nouveaux	169
DEUXIÈME PARTIE	
Évaluations menées conjointement avec d'autres inspections	187
CHAPITRE 1	
L'évaluation de l'enseignement dans les académies	189
Une méthode d'observation désormais rodée	189
L'enseignement dans l'académie de Créteil	191
L'enseignement dans l'académie de Montpellier	193
L'enseignement dans l'académie de Nantes	195
L'enseignement dans l'académie de Nice	197
CHAPITRE 2	
Les établissements régionaux d'enseignement adapté	201
Historique et place des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) dans le système d'éducation	201
La politique nationale et le pilotage	204
Les EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs	206
Les EREA pour élèves en difficulté scolaire ou sociale	207
Quel avenir pour les EREA ?	228
CHAPITRE 3	
Rôle et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage	233
L'apprentissage, une voie de formation à part entière	233
Une action ministérielle partagée entre missions du Code du travail et rénovation de l'apprentissage en EPLE	238
Un positionnement incertain du SAIA, préjudiciable à l'efficacité	242
Des corps d'inspection inégalement engagés	250
Conclusion	259
CHAPITRE 4	
La mise en œuvre du plan pour les arts et la culture	263
Présentation de l'étude	263
Le cadre institutionnel	264
Le lancement des opérations : bilan d'une première campagne	267
Les moyens d'accompagnement	274

TABLE DES MATIÈRES

Des partenariats extérieurs difficiles	281
Le rôle et la place des intervenants extérieurs	287
Récapitulatif des recommandations	290

CHAPITRE 5

La prise en charge des troubles complexes du langage	293
Les dispositifs pédagogiques et de soins existants	293
Des parcours trop complexes	297
Les propositions	299

TROISIÈME PARTIE

Missions à l'étranger	303
------------------------------	------------

CHAPITRE 1

Panorama général des missions en 2001-2002	305
Une double vocation : contribuer à la présence française à l'étranger, ouvrir notre propre système sur le monde	305
Données globales : près de 1 000 jours, consacrés à 130 missions, conduites dans 44 pays	306
La contribution à la réflexion sur les systèmes d'éducation	306
L'évaluation et l'animation du réseau des établissements français à l'étranger	309
L'expertise et le transfert de savoir-faire en direction de l'étranger	313

CHAPITRE 2

Principales caractéristiques, principaux enseignements	319
Un niveau d'activité stable d'une année à l'autre	319
Des missions traditionnellement tournées vers l'Europe	320
Une sollicitation toujours forte en matière d'expertise et de transfert de savoir-faire	321
Des préoccupations propres en concurrence avec les sollicitations extérieures	322
Un axe de développement : l'Union européenne	323
De nouvelles dimensions à prendre en compte en matière d'expertise	324
Un enjeu : l'amélioration de la qualité de l'enseignement français à l'étranger et le renforcement du réseau	325
L'observation des systèmes d'éducation étrangers	326

CHAPITRE 3

Regards sur quelques systèmes d'éducation étrangers	327
La réforme de l'enseignement des sciences en Chine	328
La reconstruction du système scolaire en Afghanistan	332
Les États-Unis et l'e-formation	335

TABLE DES MATIÈRES

QUATRIÈME PARTIE	
Études des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées	343
CHAPITRE 1	
Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction	345
Objet de l'étude	345
Résumé des observations	345
Éléments de conclusion	348
CHAPITRE 2	
L'internat scolaire public	351
Objet de l'étude	351
Résumé des observations	352
Éléments de conclusion	356
CHAPITRE 3	
Les professeurs de langue vivante débutants : entre formation initiale et formation continue	357
Objet de l'étude	357
Résumé des observations	357
Éléments de conclusion	360
CHAPITRE 4	
L'enseignement du français au collège	361
Objet de l'étude	361
Résumé des observations	361
Éléments de conclusion	363
CHAPITRE 5	
Les groupes départementaux Handiscol' en 2001	365
Objet de l'étude	365
Résumé des observations	365
Éléments de conclusion	367
Liste des sigles	369