

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz

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

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



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

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

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

**Évaluation de l'enseignement
dans l'académie de Nancy-Metz**

JUILLET 2005

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

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

Jean-Louis POIRIER

François LOUIS

Jean DAVID

René DUNOYER

Marc FORT

Philippe FORSTMANN

Alain SERE

Rémy SUEUR

LISTE DES DESTINATAIRES	I
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE	6
La Lorraine aujourd'hui : entre tradition et modernité, un avenir à construire	6
1) Le poids de la géographie et de l'histoire	7
1.1.) Des logiques de structuration antagonistes	7
a) Une région charnière	7
b) Un territoire âprement disputé	8
c) Metz et Nancy : des « métropoles d'équilibre » au rééquilibrage du territoire	10
d) Les autres espaces lorrains	11
1.2.) Des reconversions sectorielles difficiles	11
a) L'agriculture et la forêt : mutations et incertitudes	11
b) Des mono-industries traditionnelles ...	12
c) ...aux diversifications industrielles en cours	14
d) Les enjeux de l'émergence du tertiaire	15
1.3.) Une démographie préoccupante, un chômage en hausse	17
a) L'enjeu démographique	17
b) L'impact sur la démographie scolaire et universitaire	18
c) La progression du chômage des jeunes	19
2) D'appréciables atouts	20
2.1.) La situation frontalière, au cœur de l'environnement européen	20
a) La Lorraine dans la Grande Région	20
b) Un espace attractif pour les entreprises nationales et étrangères	21
c) L'impact du travail frontalier	22
2.2.) Un réseau de communications de qualité	23
2.3.) Une culture technologique, une « tradition » scolaire et un fort potentiel d'enseignement supérieur	24
a) Une forte représentation des filières de l'ingénieur et la persistance d'une attractivité qui dépasse les limites de la région	25
b) L'évolution du poids de l'enseignement supérieur et les tendances actuelles	25
c) Une forte mobilisation autour d'un partenariat régional pour l'innovation technologique	26
3) Le rôle primordial de l'éducation et de la formation	26
3.1.) L'« investissement éducatif » : un enjeu pour tous les acteurs	26
3.2.) Une responsabilité essentielle pour l'académie	28
DEUXIEME PARTIE	29
Les performances du système éducatif lorrain : une réussite scolaire à nuancer	29
1) Description et état du système éducatif	29
1.1.) Les élèves : caractéristiques principales de la population scolaire (public et privé)	29
a) Des données sociales...	29
b) ... aux données scolaires	30
c) Les élèves de l'enseignement public (premier et second degrés)	31
1.2.) L'appareil de formation aux différents niveaux	32
a) les écoles primaires	32
➤ Les structures et dispositifs, la dispersion du premier degré (RPID et RPC, réseaux des établissements)	32
• Les effectifs primaires	32
• Les écoles maternelles	33
• Les écoles élémentaires	33
○ L'adaptation et intégration scolaires (AIS)	35

○ Les réseaux et zones d'éducation prioritaire (REP-ZEP)	35
➤ Les maîtres	36
➤ L'enseignement	37
➤ Le pilotage	38
b) Les collèges	38
➤ Caractéristiques générales	38
➤ Certains collèges parfois trop petits pour créer une dynamique de réussite	42
➤ Des établissements souvent sans vrai « projet d'établissement »	43
c) Les lycées généraux et technologiques	43
➤ Certains LEGT organisés et fonctionnant sur un modèle qui ne tient pas suffisamment compte de la diversification des élèves du collège	44
d) les lycées professionnels	45
e) L'enseignement agricole	48
f) L'enseignement supérieur, plus spécialement les filières post-baccalauréat en lycée : classes préparatoires (CPGE) et sections de techniciens supérieurs (STS)	49
➤ Les classes préparatoires aux grandes écoles	49
➤ Les sections de techniciens supérieurs	50
• Dans le domaine des services	51
• Dans le domaine de la production	51
g) Les centres de formation d'apprentis (CFA)	52
h) Les GRETA	53
1.3.) Les résultats des élèves et des établissements : des données à mettre en perspective	56
a) Des résultats globalement satisfaisants...	56
➤ Les résultats aux évaluations	56
➤ Les taux de retard	57
➤ La réussite aux examens, notamment au baccalauréat	57
b) ...qui ne doivent pas occulter cependant certaines données suscitant des interrogations	59
➤ L'espérance de scolarisation des jeunes de 16-24 ans et de 20-24 ans	59
➤ Une inquiétante progression des effectifs de SEGPA	60
➤ Et une progression des effectifs dans les divers dispositifs d'aide et d'insertion	60
➤ Les « pertes en ligne » d'effectifs dans les établissements publics,	
particulièrement dans les collèges	60
➤ Une orientation affirmée vers les formations courtes	62
➤ L'attrait exercé par l'enseignement agricole, notamment les maisons familiales rurales (MFR)	62
➤ La question des sorties sans qualification	63
➤ Les difficultés d'insertion professionnelle et les problèmes de débouchés de certaines formations par rapport à l'emploi	64
➤ Les taux de poursuite vers l'enseignement supérieur : STS, CPGE, université (dont IUT et IUP), licences professionnelles	65
2) Des facteurs qui pèsent défavorablement	66
2.1.) Le poids du passé et des représentations	66
2.2.) Une coopération difficile avec les autres services de l'État	67
a) Le cadre légal des diverses relations interservices	67
b) La position des services partenaires	68
c) Le cas des services déconcentrés du ministère de la Jeunesse et des Sports	69
d) Les autres cas relevant directement de la formation professionnelle	69
e) Le cas de la Protection judiciaire de la jeunesse	70
2.3.) Une politique de l'orientation peu lisible à la mise en œuvre incertaine	71
a) Un enjeu de taille : lutter contre le poids des représentations et les déterminismes socio-économiques	71
b) Des orientations peu lisibles	71
c) Dans les établissements : les pratiques des conseils de classe	73
➤ dans les collèges	73
➤ dans les lycées professionnels	75
d) Le réseau des CIO et l'action des COP	75
➤ Ressources et conditions d'exercice	75
➤ Dans le passé, une forte mobilisation des services d'orientation de cette académie...	76
➤ ...qui laisse sans doute aujourd'hui encore sa trace dans les activités des CIO	76
➤ Des services et des personnels insuffisamment sollicités	77
e) La gestion des procédures d'affectation	78
2.3.) Les faiblesses de l'appareil de formation	78

a) Les bassins d'éducation et de formation : une organisation fonctionnelle ?	78
b) L'inadaptation de certains éléments du dispositif de formation aux évolutions de l'économie lorraine et de la démographie	79
➤ Des formations et des structures pédagogiques très dispersées	79
➤ De nombreux établissements qui offrent les mêmes spécialités	80
➤ Un ambitieux plan quadriennal de rénovation de l'offre de formation technologique et professionnelle...	81
➤ ...dont les effets, quantitativement importants, ne paraissent pas avoir induit une véritable modernisation de l'outil de formation	82
2.4.) Des difficultés structurelles qui pèsent sur la gestion	83
a) Beaucoup de bâtiments scolaires surdimensionnés	83
b) une situation favorable en termes de moyens, mais des problèmes de gestion néanmoins	84
➤ La gestion des moyens d'enseignement du second degré	86
➤ La gestion des crédits de formation	86
c) La question du positionnement actuel de la DEEP du rectorat	87
d) La ressource humaine	88
➤ Les questions relatives au recrutement	88
➤ les remplacements, les cas difficiles, reconversions, action sociale, etc.	89
➤ La formation initiale et la formation continue	90

TROISIEME PARTIE **92**

Le pilotage académique : deux axes à privilégier **92**

1) Soutenir l'ambition scolaire aux différents niveaux des parcours scolaires et de formation **92**

1.1.) Après l'école, le collège, un moment décisif pour encourager l'ambition scolaire	92
a) Davantage de simplicité et de rigueur dans les apprentissages fondamentaux à l'école primaire	92
b) Pour une approche et des pratiques moins sélectives dans le déroulement de l'orientation	92
c) Des perspectives effectives de formation et de qualification pour les publics scolaires fragiles	93
d) La nécessité d'un suivi attentif du fonctionnement pédagogique des collèges	94
1.2.) L'offre de formation en lycée : favoriser la scolarité en second cycle en procédant aux indispensables restructurations	95
a) Restructurer les formations : un impératif pédagogique, économique et social	95
➤ Un objectif clair : favoriser la poursuite des études	95
➤ Un argument alibi : la proximité comme réponse à l'absence de mobilité	96
➤ Un impératif social : offrir aux lycéennes et aux lycéens un cadre d'accueil et d'hébergement adapté à notre temps	97
➤ Hiérarchiser les contraintes entre aménagement du temps scolaire et organisation des transports	98
➤ Les contre-performances de la polyvalence excessive	99
➤ Une nouvelle approche de l'offre de formation : fluidité des parcours et organisation collaborative	99
b) Aménager l'offre de formation en concertation étroite avec les partenaires territoriaux, et d'abord avec la Région	100
➤ Élargir la « palette » des formations des lycées professionnels à l'apprentissage et favoriser les synergies formation initiale - formation continue	103
1.3.) Soutenir les poursuites d'études et la formation tout au long de la vie	103
a) Encourager la poursuite d'études longues	103
b) « l'éducation et la formation tout au long de la vie » : une perspective à intégrer bien davantage dans les modes de pensée et d'action des établissements	104

2) Mettre en œuvre un projet académique effectivement partagé par les acteurs du terrain et les partenaires du système éducatif **106**

2.1.) La gestion au service du projet	107
a) Mettre à profit la mise en œuvre de la LOLF pour se donner des objectifs opérationnels en matière de réussite des élèves ainsi que des outils de suivi et expliquer leur mise en place	107
b) Faire évoluer les pratiques de gestion au sein des services académiques	109
c) La gestion des ressources humaines (GRH) : un enjeu de premier plan, tout spécialement en ce qui concerne la gestion des personnels d'encadrement	110
➤ La formation initiale des maîtres et l'accompagnement des jeunes enseignants : pour une concertation renforcée avec l'IUFM de Lorraine	110

➤ Des avancées d'ores et déjà appréciables dans le sens d'une gestion qualitative des chefs d'établissement, prenant en compte le « profil » des établissements	111
➤ Des efforts pour mieux associer les personnels d'encadrement à la prise de décisions concernant leurs établissements	111
➤ Renforcer le rôle du groupe académique de formation des personnels d'encadrement (GAFPE)	112
d) L'organisation de l'espace éducatif et son animation	112
2.2.) Le pilotage pédagogique	113
a) La nécessité d'une politique académique pour l'enseignement primaire	113
b) Développer un pilotage pédagogique partagé	116
➤ Informer	116
➤ Mutualiser les expériences	116
➤ Favoriser une « culture partagée » de l'encadrement	116
➤ Mobiliser pleinement les corps d'inspection pédagogique	116
c) Le développement des TICE et d'un environnement numérique partagé	118
d) L'évaluation des résultats atteints sur le terrain : observer et analyser régulièrement les « performances » des écoles et des établissements secondaires	120
➤ Utiliser bien davantage les résultats aux évaluations nationales ainsi que les indicateurs de « fonctionnement pédagogique » des établissements	120
➤ Mieux tirer parti de la procédure de « diagnostic » d'établissement et de « lettre de mission » aux personnels de direction des EPLE	122
2.3.) Une dynamique qui s'appuie sur le partenariat et la coopération	123
a) La coopération avec les autres services de l'État	123
➤ L'harmonisation des objectifs	124
➤ Les outils de la coopération	124
b) Le partenariat avec les collectivités territoriales	125
c) Avec les acteurs économiques et sociaux	127
CONCLUSION	129
CONTRIBUTIONS	131
OBSERVATIONS DU RECTEUR	132
ANNEXE 1	134
Récapitulatif des établissements visités par l'équipe d'évaluation	134
Ecoles primaires	134
Circonscriptions du premier degré	135
Collèges	135
Lycées (LEGT ou lycées polyvalents)	135
Lycées professionnels	136
Autres	136
ANNEXE 2	137
Quelques remarques sur l'éducation physique et sportive dans l'académie de Nancy-Metz	137
ANNEXE 3	140
Vue d'ensemble sur les dynamiques démographiques de la Lorraine	140
Vue d'ensemble sur les dynamiques démographiques infra-régionales	141
ANNEXE 4	143
Les Bassins Éducation-Formation	143

INTRODUCTION

Rédigé au terme d'une mission conjointe des deux inspections générales du Ministère de l'Éducation nationale, le présent rapport d'*Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz* s'inscrit dans le cadre du programme pluri-annuel d'évaluations de ce type mis en place par le ministre depuis l'année scolaire 1998-1999. Aujourd'hui, la plupart des académies ont fait l'objet d'une telle évaluation. Bénéficiant de l'acquis méthodologique des évaluations antérieures, le présent rapport peut ouvrir un champ d'investigation plus large et risquer de nouvelles approches sans manquer – du moins les rapporteurs l'espèrent-ils – à la rigueur qui s'impose en la matière.

I – En ce qui concerne la méthodologie, d'abord, les inspecteurs généraux n'ont pas cru devoir innover ou rechercher l'originalité. Au contraire, ils ont voulu pleinement s'appuyer sur les bases solides établies par les précédents rapports et désormais admises. Ils ont simplement tenté, lorsqu'il le fallait, d'adapter les protocoles établis à la singularité des réalités rencontrées comme à celle de leur propre regard. Il ne leur déplairait pas d'avouer qu'ils ont tenté d'introduire quelque « esprit de finesse » au cœur de leur démarche, et ils le pouvaient d'autant mieux qu'ils disposaient d'une méthodologie éprouvée et visaient par là à davantage de rigueur.

On peut distinguer trois phases dans l'élaboration de ce rapport, trois phases qui correspondent à trois moments méthodiques successifs :

1) Un temps d'information et de réflexion, d'abord. Les inspecteurs généraux se sont fait un devoir de s'instruire de l'essentiel de ce qui se savait déjà sur cette académie et sur la Lorraine. Et les connaissances, la réflexion sur cette région, son histoire, sa géographie, ses drames, ses atouts ne manquent pas. Peu de régions ont ainsi alimenté un tel savoir sur elles-mêmes, donné lieu à tant d'observations et de recherches. À côté de ce savoir fondamental, indispensable, il fallait prendre connaissance, également, de la multitude des données, chiffres, taux, indicateurs, sociologiques ou scolaires, qui recueillent le travail et la vie de cette académie et en dessinent à la fois la figure et le mouvement. Indicateurs de toutes sortes, préparés par la Direction de l'évaluation et de la prospective, par l'INSEE, par le service statistique académique, notamment. Toutes données et indications qu'il fallait bien sûr contextualiser, déchiffrer, interpréter afin de *voir*, littéralement, ce qu'elles indiquent en effet et de ne pas se méprendre à leur sujet. Ces éléments conduisaient bien sûr à prendre en compte une évolution, des déplacements, même des renversements, bref une dimension historique, essentielle aussi à la compréhension de notre objet d'évaluation.

Cette réflexion devait, assez vite, faire apparaître une image de l'académie de Nancy-Metz qu'il allait falloir interroger. En se gardant bien de réduire cette image à des flux, à des moyens ou à des résultats séparés, quelques traits contrastés, ou intriqués, ressortaient avec insistance : une démographie préoccupante, un appareil de formation considérable, des établissements prestigieux, des formations pointues, un parc de lycées professionnels aux dimensions généreuses, un remarquable potentiel d'enseignement supérieur, une économie meurtrie par les restructurations et les crises mais, au moins dans certains départements, repartie depuis déjà un moment et parfois en train de décoller. Ainsi pouvions-nous constater

l'évidence d'un mouvement, accompagnée sans doute d'un décalage sensible, confirmé par les indicateurs de résultats, entre les possibilités, définies par le potentiel et les moyens d'une part, et les performances d'autre part.

Si en effet, en termes d'indicateurs, les résultats semblent satisfaisants par rapport à ceux d'autres académies, ils ne peuvent empêcher de soulever un certain nombre de questions concernant la progression du nombre d'élèves en SEGPA, la subsistance d'effectifs scolarisés dans les divers dispositifs d'aide et d'insertion, des « pertes en ligne » d'effectifs dans les établissements publics, particulièrement dans les collèges, etc. ; cela ne doit pas masquer non plus les problèmes de débouchés propres à certaines formations, ni, s'agissant de l'enseignement supérieur, des taux de poursuite d'études traduisant une préférence sans doute trop systématiquement accordée aux études courtes.

2) Mais, dans un second temps, il convenait de rencontrer les femmes et les hommes, principalement les acteurs ou les responsables. Le travail de l'équipe était d'écouter, de retenir, de confronter, de vérifier. Il était de la plus haute importance de prendre connaissance de la réalité de l'académie de Nancy-Metz à travers le regard et le discours, d'abord de celles et de ceux au service de qui est institué le système d'éducation, élèves et familles, et également, bien sûr de celles et de ceux qui travaillent dans ce système d'éducation ou l'administrent, de celles et de ceux enfin qui, en dehors du champ de l'enseignement proprement dit, sont ses partenaires dans la société ou les représentent. De là de nombreux contacts et entretiens : services du rectorat, inspections académiques des quatre départements, préfet de région, préfets des départements, élus territoriaux (Conseil régional, Conseils généraux, Mairies de Nancy et de Metz, Associations départementales des maires), ainsi que divers services de l'État qui concourent à l'action éducatrice, sans oublier les chambres consulaires, les directeurs diocésains de l'enseignement catholique, les représentants des organisations syndicales et des parents d'élèves, etc. La démarche se resserrait ainsi sur son objet, les hypothèses se précisaient : identifier quelques axes essentiels de problématique pour « comprendre » cette académie, ses caractéristiques principales, les enjeux actuels.

3) Restait donc à vérifier ces hypothèses sur ce qu'on appelle « le terrain ». De là une dernière phase de ce travail consacrée à des visites ou à des rencontres¹ : écoles et circonscriptions primaires, établissements secondaires, CIO, IUFM ; réunions de travail et échanges avec des IEN-CCPD dans les départements, avec des IA-IPR et des IEN-ET dans l'académie, etc.². Certes, nous savons bien qu'il n'est pas simple de vérifier des hypothèses « sur le terrain ». Mais nous ne craignons pas d'insister, cependant, toute naïveté oubliée, sur le soin constant, volontiers obstiné, que nous avons mis à investir ce « terrain », à observer et interroger de nos propres yeux tout ce qui pouvait être vu, partout où c'était possible et à toute occasion. Et nous n'avons pas hésité à provoquer, à multiplier ces occasions de nous confronter à notre objet d'expertise ; mais nous avons mis le même soin, aussi, à ne jamais trop vite croire ce que nous voyions ou ce que nous entendions, comme nous nous sommes

¹ La liste des établissements visités figure en annexe 1.

² Ces contacts, comme ceux de la phase précédente, ont été organisés par le rectorat avec une efficacité et une qualité que nous tenons à souligner. Le concours actif, constructif et constant des responsables académiques, au premier rang desquels le recteur, le secrétaire général de l'académie, leurs proches collaborateurs, ainsi que les inspecteurs d'académie et les corps d'inspection pédagogique, a grandement facilité l'accomplissement de notre mission, qu'ils acceptent nos sincères remerciements.

rigoureusement interdit toute généralisation, tentation d'une inexperte proximité au réel. Respecter son objet, en allant à sa rencontre sur « le terrain », c'est d'abord – croyons-nous – lui conserver son intégrité et reconnaître son caractère inépuisable ; autrement dit, admettre que l'exhaustivité est impossible. Si donc les rapporteurs se sont gardés de toute généralisation, inévitablement hâtive, ils ne se sont pas interdit pour autant d'interpréter et de tenter de comprendre ce qu'ils voyaient. Et il y a là une exigence méthodologique que nous ne craignons pas de revendiquer : nous n'attendons certes pas de la présence au terrain qu'elle nous apprenne comment sont les établissements ou les lieux que nous ne visitons pas, mais nous en attendons cette formation du regard qui lui permet d'observer, et de retenir pour son instruction, la qualité singulière d'un certain nombre de phénomènes caractéristiques dans le dispositif d'enseignement d'une académie. Ces phénomènes peuvent être désignés par des expressions souvent conventionnelles qui n'ont réellement de sens que dans leur contexte singulier ; on dit ainsi, à titre d'exemple : « établissement dynamique » ou « en perte de vitesse », « élève motivé » ou « en rupture de scolarité » ; ces phénomènes s'appellent selon les cas « travail » ou « déscolarisation », « attention », « violence » ou « mal-être » (comme on entend dire fréquemment), « respect », « négligence », « sérieux », « instruction », « échec ». Tout cela est au cœur de la vie des établissements, et donne corps aux projets qu'ils peuvent former. À ce niveau, ce qu'il est convenu d'appeler « ambition scolaire » ou son absence est tout autre chose qu'une formule commode. En particulier, l'équipe d'évaluation a eu le sentiment qu'aller au fond des choses, c'était aller dans les classes, ce qu'elle a fait le plus souvent possible. Ce faisant, il ne s'agissait pas d'évaluer la valeur disciplinaire des enseignements dispensés (tel n'est pas l'objet d'une évaluation qui porte, en tant qu'évaluation de l'enseignement *dans une académie*, sur les déterminants ou effets de l'enseignement – dispositifs, moyens, organisation et résultats –, non sur la qualité de l'enseignement dispensé), mais de considérer directement le lieu et l'acte de l'enseignement, considération qui offre la plus instructive des observations. Par ses multiples aspects, la classe – *les classes*, car il y en a de tous niveaux et de toutes sortes – est comme le foyer, ou le prisme, qui recueille et concentre l'ensemble de la réalité académique.

La mission a ainsi beaucoup vu. Avoir beaucoup vu aide à voir, et cela protège de la toujours hâtive généralisation, car ce travail apprend à aller voir au fond de chaque chose, en sa singularité, et, s'arrêtant aux ressemblances et aux différences, il apprend à rapprocher les choses. Cet impressionnisme avoué ne se termine certes pas en une collection d'impressions, mais produit un regard mis au service de la compréhension, un regard qui saisit, là où les phénomènes se déroulent, les ressorts de leur déroulement.

II – De cette proximité concrète avec l'académie, il a résulté d'abord la conséquence, **en ce qui concerne le contenu du rapport**, que l'académie ne pouvait être considérée séparément, indépendamment de la région. Mais ce principe assez banal devait tirer un exceptionnel relief de la prise en compte de ce qui se jouait dans cette relation. Il est en effet apparu avec évidence à la mission que l'un des problèmes, pour ne pas dire *le* problème de cette académie tenait à *la position remarquable du système éducatif par rapport au contexte économique et social*. Plus que jamais, l'enseignement et le développement économique étaient indissociables, et ce d'autant plus qu'une certaine inadéquation apparaissait, ou du moins des interrogations à ce sujet.

Un premier décalage saute aux yeux : il concerne la démographie face à la quantité de locaux et de moyens qui demeure celle de l'académie. Un second décalage est celui qui concerne la nature des formations proposées ou suivies par rapport aux attentes sociales dans le paysage économique lorrain. D'autres décalages ne peuvent être mis de côté, notamment en matière d'aménagement du territoire, sans compter la rivalité historique des deux métropoles

régionales, Nancy et Metz. On le voit, ces décalages sont, dans les faits, des problèmes à résoudre, en tout cas des difficultés qui appellent un dialogue de la part des différents partenaires. Tout cela se trouve au cœur d'une dynamique capable de produire aussi des équilibres, et donc de contribuer à des solutions acceptables, voire heureuses.

III – Enfin, dernière conséquence méthodologique de ce problème : si le présent rapport ne cesse d'articuler l'étude du dispositif d'enseignement et la prise en compte de la réalité régionale, s'il ne cesse d'insister sur la particulière importance des partenariats économiques, ce n'est pas en raison d'*a priori* arbitraires de la part des rapporteurs, c'est parce que tel est, à un degré probablement plus net en Lorraine que dans les autres régions, le problème qui commande les autres, et dont pour une part importante la clé, peut-être la solution, est aux mains de l'autorité académique. Il semble bien que cette situation confère au système d'éducation en Lorraine une responsabilité majeure, même si tous les acteurs n'en sont pas encore convaincus. Plus, ce lien remarquable, privilégié, du système éducatif, du potentiel de formation et du développement économique et culturel de la Lorraine met, singulièrement, l'éducation au centre du problème.

+

Du même coup, ce couplage des difficultés et des remèdes passait par une nouvelle identification des difficultés, et un nouvel objet d'évaluation : en ce qui concerne l'acteur principal de cette histoire, ou du moins se trouvant en son centre, la question du pilotage académique à tous ses niveaux, avec ses points forts, mais aussi, parfois, ses pesanteurs ou ses incertitudes doit prendre le relais des questions relatives à l'adaptation de l'offre et à la prise en compte de la demande de formation. Bref, si l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz conduit à analyser l'importance de la formation et du système éducatif dans le développement d'une région, par ailleurs pleine d'atouts, si elle conduit à définir les rôles des divers responsables, elle conduit aussi, du même coup, à une réflexion sur le pilotage du système éducatif. Aussi bien nos recommandations dérivent-elles directement de l'analyse des choses, elles sont par là moins sévères et moins stigmatisantes, mais peut-être aussi, nous le souhaitons, plus utiles.

Il reste à faire un aveu. Nous ne voudrions pas avoir dissimulé ce qu'a de complexe la réalité lorraine, aujourd'hui, ni ce que le système d'éducation qui est le sien a d'irréductible aux concepts et outils dont nous avons fait usage. Constamment, cette complexité a mis les rapporteurs dans la situation périlleuse d'avoir à risquer un diagnostic sur un objet aux contours théoriques rendus instables par l'imbrication des variables.

Nous devons reconnaître l'impossibilité de donner une image simple de cette région, comme celle de proposer tout net des solutions efficaces aux dysfonctionnements ou aux insuffisances que nous aurions pu pointer. Sans doute un peu plus que dans d'autres régions, d'une autre manière en tout cas, la Lorraine et le système d'éducation qui y est à l'œuvre forment une réalité complexe, se déployant dans une situation complexe, faite du croisement, de la rencontre, parfois de l'opposition de multiples dépendances géographiques et économiques. Il en résulte aussi que, même si sa place est selon nous centrale et son rôle déterminant, l'on ne peut tout attendre de l'éducation, en raison précisément de ces dépendances qui font que les acteurs n'ont pas toujours la pleine maîtrise de ce qu'ils font ou, comme on dit, ne sont pas les auteurs de leur propre drame. Même si nos recommandations ne font que reprendre en contrepoint ce qui est inscrit dans les faits, nous n'ignorons pas ce qu'elles peuvent encore comporter d'abstrait. Du reste, si la place de l'académie est centrale,

si l'École peut incontestablement servir le destin de la Lorraine, elle ne peut pas (et elle ne doit pas !) tout lui apporter : il y a d'autres acteurs, il y a d'autres enjeux.

Pour autant, face à une réalité régionale particulièrement complexe, soumise aux tensions sociales et économiques les plus intenses, les rapporteurs ne cèdent pas à l'illusion d'avoir cerné toutes les questions que pose à la Lorraine l'adaptation de son système éducatif. Les ruptures soulignées, les réussites perçues, les décalages constatés doivent être replacés dans la tentative d'une perception globale du fonctionnement académique qui implique le renoncement à l'identification exhaustive des interdépendances. Les rapporteurs n'ignorent pas non plus le confort relatif de leur posture d'évaluateurs d'une matière vivante, mouvante et contingente, vis-à-vis de tous ceux qui doivent, dans le quotidien, décider et agir. Ils en retirent cependant le privilège du recul et de l'absence d'enjeu direct qui confèrent aux points de vue exprimés, croient-ils, une sorte de neutralité.

Les rapporteurs expriment en tout cas le vœu modeste qu'une trace au moins de leur travail puisse servir de lien entre toutes celles et tous ceux qui ont le pouvoir de décider et d'agir pour l'École en Lorraine.

PREMIERE PARTIE

La Lorraine aujourd'hui : entre tradition et modernité, un avenir à construire

La Lorraine occupe une position privilégiée en Europe, elle est en effet la seule région française à partager ses frontières avec trois pays européens : l'Allemagne, la Belgique et le Luxembourg. Par la superficie de son territoire (23 547 km² soit 4,3 % du territoire métropolitain), la Lorraine se place au 12^{ème} rang des régions françaises, au 11^{ème} rang par le nombre de ses habitants (2 329 000 habitants³) et, avec une densité de 98 habitants au km² au 8^{ème} rang.

Sa géographie a fait de la Lorraine une région charnière, ce qui rend compte de son potentiel économique mais explique aussi ce que fut son importance militaire et sa situation politique. Née de la Lotharingie, le « royaume de Lothaire », terre des invasions successives qui ont marqué ses jours sombres, tout au long de son histoire, la Lorraine fut longtemps un champ de bataille quasi permanent, avec des conséquences marquantes en termes de peuplement, de souffrance, de résistance et de méfiance envers les étrangers. Son territoire porte aussi les traces d'une histoire socio-économique sans équivalent, qu'il s'agisse des effets de la mutation successive des activités traditionnelles, des vagues d'immigrations massives, des bouleversements du sol, des paysages et de leurs usages.

On ne saurait oublier que cette région, qui n'a jamais constitué une entité culturelle ou linguistique homogène (pas plus qu'administrative d'ailleurs puisqu'elle fut, par deux fois, partagée par une frontière), a été continûment placée devant l'obligation d'intégrer, d'assimiler des populations venues d'ailleurs (de Pologne, d'Allemagne, d'Italie, des Balkans, d'Afrique du Nord, etc.). Dans certains bassins d'éducation et de formation, ce défi permanent est toujours actuel, avec une pression que les dernières ruptures industrielles rendent de plus en plus impérieuse.

Comme d'autres régions, la Lorraine connaît aussi, en certains points de son territoire, les terribles effets du déclin démographique des espaces à dominante rurale, longtemps préservés par les pratiques d'activités alternantes qui disparaissent aujourd'hui. Pourtant, l'image d'une région touchée dans ses forces vives, fragilisée par les effets des restructurations de ses mono-industries dominantes (charbon, sidérurgie, textile) est aujourd'hui largement estompée sur une très large partie de son territoire. En 2005, la Lorraine se bat pour exploiter ses atouts naturels mais aussi son potentiel économique, humain et intellectuel en se diversifiant dans un cadre européen renforcé. Proche de l'espace rhénan qui constitue le centre de gravité de l'Europe en construction, elle dispose des atouts de la réussite et du retour à la prospérité.

³ Sources : estimation établie à la suite de la première collecte en janvier 2004 du nouveau recensement, INSEE *Première*, n° 1000, janvier 2005.

L'adaptation de l'offre d'éducation et de formation, largement héritée encore des logiques d'un passé révolu, constitue un axe déterminant de cette réussite et sa réalisation s'impose comme un projet aussi bien à construire qu'à partager.

1) Le poids de la géographie et de l'histoire ⁴

Si, du point de vue géologique, la Lorraine appartient sans conteste à la partie orientale du bassin parisien, les terrains sédimentaires dont elle est formée se prolongent dans ce que les géologues appellent le « golfe » du Luxembourg, au-delà de la frontière. À l'inverse, les Vosges hercyniennes possèdent un important versant lorrain.

1.1.) Des logiques de structuration antagonistes

a) Une région charnière

Du rebord des grès vosgiens à l'est aux crêtes de l'Argonne à l'ouest, le territoire lorrain est structuré par des lignes de côtes qui, tournées vers l'est ou le nord-est, constituent autant de barrières naturelles en retrait du massif vosgien. Les plus marquées dans la partie centrale de la région, les côtes de Moselle et de Meuse, forment son épine dorsale. Les percées qui les traversent ou les buttes témoins qui s'en détachent ont été régulièrement exploitées à des fins militaires.

L'essentiel du réseau hydrographique (à l'exception notable de la Saône qui prend sa source en Lorraine) appartient au bassin du Rhin et de la Meuse. Les rivières principales ont ouvert la voie aux communications nord-sud et mis la Lorraine, depuis longtemps, en relation avec la Bourgogne, la Suisse, la Belgique, les pays du Rhin moyen. Sans l'éclatement du royaume de Lothaire, ce sont ces voies méridiennes qui auraient sans doute été privilégiées.

Dès le néolithique, les hommes utilisent la richesse de la Lorraine : le sel, dont le gisement est l'un des plus importants au monde. Les Celtes exploitent les premiers minerais de fer au camp d'Affrique près de Nancy. Deux peuples se partagent le territoire : les Médiomatriques au nord, les Leuques au sud.

Les Romains ont parfaitement saisi l'importance de cet axe méridien entre l'Europe du Nord et la Méditerranée : la mise en valeur de la région s'appuie sur la voie romaine Lyon-Trèves. Les campagnes se transforment et les villes commencent à prospérer. La facile pénétration romaine explique la christianisation précoce de la Lorraine et l'ancienneté des villes devenues par la suite des évêchés : Metz, Toul, Verdun.

La construction de la voie Reims-Strasbourg transforme peu à peu la Lorraine en carrefour qui appellera l'attention des souverains : la limite linguistique est nette entre la partie germanique (toponymes en ange) et la partie romane (toponymes en y, ey, ou ay).

Metz, capitale du royaume d'Austrasie, est un centre intellectuel renommé au VI^{ème} siècle. Charlemagne y résidera souvent. Les villes de Verdun et de Metz sont des lieux de foire particulièrement actifs.

Le partage de Verdun en 843 donne naissance aux puissances de France et de Germanie, qui se disputeront la Lotharingie, coincée entre elles deux, jusqu'à un passé récent. La Lorraine est devenue une marche et son histoire particulièrement troublée. Cette position difficile a pour conséquence un déclin sensible, même si l'influence culturelle française est très présente. Les grands évêchés ont aussi marqué l'histoire de la Lorraine.

⁴ À partir des analyses, données et contributions de l'INSEE Lorraine, du Conseil Economique et social de Lorraine, de l'OREFQ, *La France dans ses régions*, 3^{ème} éd., J.C. Bonnefont, éditions SEDES, 2000.

Deux grandes routes royales ont permis, avant 1789, de relier la Lorraine à Paris : l'une en direction de Metz (devenue la RN3), axe stratégique pour l'armée française, l'autre vers Strasbourg en passant par Nancy (devenue la RN4), axe politique et économique. Ce n'est que dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle que le « carrefour lorrain » sera enfin équipé au niveau du réseau routier. Sur l'axe ouest-est, l'autoroute A4 relie Paris à Strasbourg par Reims et Metz, mais, trop septentrional, son tracé garde toute son importance à la RN4 vers Nancy. La A31 relie Nancy à Metz vers le Luxembourg, prolongée par la A30 pour desservir le Pays-Haut et, vers le sud, elle est l'autoroute Lorraine-Bourgogne. Au plan ferroviaire, la préférence fut donnée à l'origine à une liaison Paris-Strasbourg, passant par Nancy. Plus tard la liaison Paris-Metz sera établie par l'est de Bar-le-Duc, vers Sarrebruck. C'est la même logique, économique et politique, qui verra la réalisation prioritaire, en 1853, du canal de la Marne au Rhin. Sous le Second Empire, la canalisation de la Moselle est entreprise ; et la réalisation du canal des Houillères vise à amener le charbon du bassin de la Sarre et du nord lorrain aux industries de Nancy et de Strasbourg.

La nouvelle frontière imposée par la guerre de 1870-1871 obligera la France à restructurer en parallèle ses liaisons ferroviaires et fluviales ; c'est le cas notamment du canal de l'Est qui suit la Meuse puis la Moselle des Ardennes jusqu'à Epinal.

b) Un territoire âprement disputé

Région de transition et de passage, la Lorraine fut longuement disputée entre la France et le Saint Empire. Elle devint naturellement le théâtre des combats entre la France et l'Autriche, entre la France et l'Allemagne.

C'est au XI^{ème} siècle seulement que les ducs de Lorraine fondent Nancy. Bénéficiant d'une politique de rassemblement territorial, le duché s'étend jusqu'à Epinal au sud-est, à Bitché au nord-est et englobe, au début du XV^{ème}, siècle tout le Barrois. On voit émerger alors cette bipolarité qui subsistera longtemps et que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les jeux d'influence propres à la Lorraine. Lorsque le roi de France, Henri II, occupe les Trois Evêchés, Metz devient la capitale d'une Lorraine "française", tandis que Nancy reste celle d'un duché indépendant, relevant à la fois de la suzeraineté de l'Empire et de celle de la France.

On rappellera que, au XV^{ème} siècle, la puissante Maison de Bourgogne échoua dans sa tentative de faire renaître un royaume médian, allant des bouches du Rhin à la Bourgogne. La résistance victorieuse de René II de Lorraine et la sagesse de ses successeurs eurent des conséquences politiques heureuses pour le Duché de Lorraine ; mais elles ne résolurent pas les difficultés liées à la faiblesse des échanges avec le sud et à la proximité de ce duché avec deux rivaux, l'Empire et le Royaume de France.

Au XVI^{ème} siècle, la Lorraine connaît cependant un siècle de grandeur qui voit notamment la fondation d'abbayes et de l'université de Pont-à-Mousson ; Nancy s'embellit alors du palais ducal et de quartiers neufs. Durant la première moitié du même siècle, la guerre de Trente Ans fait prendre à la Lorraine le parti de l'Empire ; la Lorraine passe sous domination française à la paix de Ryswick (1697). Par la suite, le XVIII^{ème} va marquer Nancy, Metz, et la Lorraine de réalisations somptueuses grâce à la stabilité politique et au duc Stanislas Leszczyński (1736-1766) ; le commerce et l'industrie se développent.

Après cette époque fastueuse, la Lorraine devient une province du Royaume de France. Elle accueille favorablement les idées révolutionnaires et napoléoniennes. En 1789, la province est partagée en quatre départements, Meuse, Moselle, Meurthe et Vosges.

L'annexion par l'Allemagne, en 1871, du département de la Moselle (moins l'arrondissement de Briey) et de deux arrondissements de la Meurthe va bouleverser

durablement les équilibres antérieurs et instaurer, jusqu'en 1918, une frontière nationale. Au plan démographique, les conséquences furent très sensibles en termes de migrations de population, notamment au bénéfice de Nancy et du sud de la Lorraine. Au plan économique, de part et d'autre de la frontière, les structures de production furent doublées, les unes destinées au marché français, les autres au marché allemand et, avec elles, nombre d'infrastructures encore présentes aujourd'hui.

La Lorraine a été durement touchée par les combats de la première guerre mondiale. La « zone rouge » à l'entour de Verdun fut le théâtre de l'une des batailles les plus longues et les plus meurtrières du conflit : des villages entiers furent détruits et jamais reconstruits. Après la réunification en 1918, les limites départementales ne furent pas modifiées (les territoires recouverts formèrent le nouveau département de la Moselle) et les apports issus de la législation allemande conservés.

Une marque institutionnelle encore présente de ce passé : le « statut local » d'Alsace-Moselle

Héritage le plus directement perceptible de cette histoire, le « statut local » dont bénéficient les départements du Rhin et de la Moselle marque encore fortement le fonctionnement des institutions scolaires.

Cet ensemble de dispositions législatives et réglementaires, au delà de son aspect le plus connu (le maintien du Concordat de 1801, aboli sur le reste du territoire national en 1905 alors que l'Alsace et la Moselle avaient été annexées par l'Allemagne), touche de très nombreux domaines : aussi bien le droit de la chasse que celui des associations, le régime de l'assurance maladie, le statut des notaires ou encore le cadastre sont régis par des dispositions particulières. Elles ne sont pas toutes, loin de là, le résultat de l'application de lois prussiennes préexistantes ; certaines sont des constructions juridiques spécifiques élaborées pour cette région. D'autres sont des dispositions en vigueur en France avant l'annexion de 1870, que Bismarck a jugé utile de conserver dans les territoires annexés et que les Mosellans, comme les Alsaciens, ont souhaité conserver après la première guerre mondiale, comme marque constitutive de leur identité régionale.

C'est le cas des lois et règlements qui organisent l'école primaire et l'enseignement secondaire et constituent ce qu'il est convenu d'appeler le « statut scolaire local ». Les grandes lois sur l'école et la laïcité ont en effet été votées, en France, entre 1871 et 1918. L'essentiel de la loi Falloux du 15 mars 1850 est donc encore en vigueur dans ces trois départements et l'enseignement y a conservé un caractère confessionnel. Cette particularité a sans doute été renforcée par le fait que Bismarck, dans le cadre du règlement du conflit qui l'opposait à l'Eglise catholique (Kulturkampf) a préféré, dès 1880, donner des gages aux Eglises en Alsace et en Moselle plutôt que de les voir basculer dans l'opposition francophile. Sa principale particularité est, aujourd'hui encore, que l'enseignement religieux y est obligatoire (une heure hebdomadaire, éventuellement deux), tant à l'école primaire qu'au collège, et que les parents qui souhaitent que leurs enfants en soient dispensés doivent en faire la demande par écrit. Il est fait appel, pour cet enseignement, à des maîtres volontaires, des ministres du culte ou des catéchistes. Un CAPES d'enseignement religieux a été créé en 2000, ou plutôt, pour être plus précis « des sections d'enseignement religieux catholique et protestant » ont été ouvertes « au concours réservé donnant accès au corps des professeurs certifiés » pour une durée limitée à quatre sessions.

Le maintien de cette situation fait l'objet d'un assez large consensus social et politique. La loi réaffirmant le principe de laïcité à l'école n'a nullement remis en cause ce particularisme ; son seul effet a été de permettre de persuader les quelques institutrices congréganistes qui portaient encore le voile dans des écoles publiques de le retirer.

En ce qui concerne l'apprentissage, les particularismes relèvent plus d'une organisation de type corporatiste de l'artisanat. Les chambres consulaires agréent les maîtres d'apprentissage et disposent d'inspecteurs dont la mission est de vérifier, dans les entreprises, que les conditions d'encadrement des apprentis sont satisfaisantes. Le taux de la taxe d'apprentissage est réduit (0,2 %) pour les entreprises ayant leur siège social en Moselle et en Alsace et la collecte privilégie les organismes consulaires.

L'excédent des capacités de production conjugué avec la conjoncture (crise de 1929) s'est traduit par une stagnation forte entre les deux guerres. En outre, les intenses préparatifs militaires (dès 1929 la ligne Maginot est mise en chantier) qui précédaient le nouveau conflit franco-allemand ont découragé tous les investissements dans les industries à caractère stratégique dans la région.

De 1940 à 1944, sous le III^{ème} Reich nazi, la Moselle (comme l'Alsace) est à nouveau annexée. La frontière est rétablie sur le tracé d'avant 1918 et les localités retrouvent leur nom allemand ; la langue officielle redevient l'allemand. Pendant toute cette période, de très importants transferts de population seront alors entrepris : expulsions vers la zone non occupée, incorporations forcées dans l'armée allemande ou dans les usines, déportations. On a pu estimer que ces déplacements forcés ont concerné un mosellan sur deux. En 1944, les bombardements alliés, visant les liaisons ferroviaires, frappent Metz et Thionville.

Par la suite, la réconciliation franco-allemande, qui se traduit notamment par la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (1951), l'accord sur la canalisation de la Moselle (1946) et le traité de l'Élysée signé par le Général de Gaulle et le Chancelier Konrad Adenauer en 1963, offre à la Lorraine l'opportunité de s'ouvrir pacifiquement à ses voisins et de transformer sa situation frontalière en atout décisif.

c) Metz et Nancy : des « métropoles d'équilibre » au rééquilibrage du territoire

Dans les années 1960, la Lorraine était pleinement concernée par la mise en œuvre de la politique dite des « métropoles d'équilibre » destinée à aider au rééquilibrage du territoire en s'attaquant à « l'hypertrophie parisienne ». Il s'agissait de promouvoir le développement des huit ensembles urbains provinciaux les mieux placés (Lille-Roubaix-Tourcoing, Nancy-Metz-Thionville, Lyon-Saint-Etienne-Grenoble, Aix-Marseille, Toulouse, Bordeaux, Nantes-Saint-Nazaire et Strasbourg), pour soutenir la comparaison avec les métropoles des pays voisins et qui soient susceptibles d'animer la vie économique, sociale et culturelle des régions.

Pour la Lorraine, ce choix consacrait une perspective polycentrique et il a déterminé des logiques d'investissements et d'aménagement du territoire qui ont profondément marqué les réalisations régionales. La création de la liaison autoroutière A31 gratuite de Nancy à Metz et le *Métrolor* ont contribué à fluidifier la circulation et les échanges quotidiens entre les zones urbaines. On commence alors à raisonner en termes de complémentarités fonctionnelles entre la zone nord et la zone sud de la métropole régionale. Cette bivalence par destination conduira à localiser sur Pont-à-Mousson, idéalement située entre les deux villes, des centres de décision régionaux communs comme l'ORSAS (Observatoire régional de la santé et des affaires sociales en Lorraine, l'OREAM SESGAR (Organisation régionale d'étude et d'aménagement de la Lorraine, service d'études du secrétariat général pour les affaires régionales), l'EPML (Établissement public foncier de la métropole lorraine), ou encore le siège du parc naturel régional de Lorraine.

La création de la Métropole Lorraine ne suffira pas à contenir les rivalités persistantes entre les deux cités. Les grandes questions comme l'implantation des grandes infrastructures de transport, des directions administratives des services décentralisés de l'État ou de la Région ont été l'objet de longues négociations et les décisions résultent de savants dosages d'équilibre des influences. Les tensions économiques ont exacerbé les politiques partisans et favorisé les réalisations concurrentes dans les investissements à vocation industrielle et scientifique sur les deux sites.

Cette question de la domination urbaine est l'une des clés d'une « nouvelle donne » pour la Lorraine, particulièrement à l'heure où les régions doivent, plus que jamais, s'inscrire dans des stratégies de concurrences territoriales largement déterminées par la puissance et le rayonnement de leurs grandes villes.

d) Les autres espaces lorrains

Mais l'espace lorrain n'est pas réductible au « barreau » Nancy-Metz. Il est composé d'autres espaces fortement typés dont la localisation, la conformation et l'histoire économique déterminent des évolutions très différenciées, parfois difficiles à caractériser :

- la Meuse et les Vosges de l'ouest, fortement touchées par l'exode rural et la disparition des industries traditionnelles, sont en situation difficile. Les villes comme Verdun, Bar-le-Duc ont tendance à se replier sur leurs fonctions administrative et commerciale et ne disposent pas d'un support significatif d'activités de substitution, industrielles ou de services ;

- la montagne vosgienne est un territoire à part qui a conservé une densité élevée de population, des villes plus actives et un portefeuille d'activités économiques diversifiées. Une situation qui profite à Epinal mais aussi à Remiremont et Gérardmer, villes actives auxquelles le tourisme apporte beaucoup ;

- les zones frontalières sont celles des territoires particulièrement touchés par l'impact des industries lourdes, sidérurgie et charbonnages. Les populations ouvrières immigrées, souvent d'origine étrangère, y ont été et y demeurent encore, en partie, installées dans les logements que les poussées successives des besoins en main-d'œuvre ont fait construire aux différentes époques : corons, pavillons juxtaposés ou barres hâtivement construites dans les proximités chargées de nuisances des lieux de production. Le Pays Haut est le plus durement touché, avec Longwy éloigné de l'axe mosellan. Le bassin de Briey, où l'industrie automobile a été implantée, plus proche de la vallée de la Moselle, résiste mieux ;

- le bassin houiller se défend bien, malgré la fin de l'activité charbonnière, grâce aux investissements allemands et au travail frontalier. 17 000 emplois auraient été créés depuis la mise en place du fonds d'industrialisation, en 1984, avec un taux de chômage de l'ordre de 9 %. Des activités telles que la plasturgie, la chimie organique, l'équipementier automobile et la chaudronnerie ont pris le relais, avec des fortunes diverses. Elles bénéficient à Saint-Avold, qui progresse, mais les villes comme Creutzwald ou Forbach sont en recul.

1.2.) Des reconversions sectorielles difficiles

a) L'agriculture et la forêt : mutations et incertitudes

La réputation industrielle de la Lorraine a souvent masqué l'importance de son agriculture et de sa forêt. La surface agricole utilisée aujourd'hui occupe 49 % du territoire lorrain⁵ et la forêt 37 %.

En 2000, l'agriculture lorraine occupe 34 000 actifs, dans la production du lait de vache, du blé, de l'orge et du colza. Une exploitation lorraine a une superficie moyenne de 71

⁵ 54 % pour le territoire national.

ha⁶, ce qui traduit l'effet de la réduction du nombre des exploitations, constante depuis le milieu du XIX^{ème} siècle. La double activité du chef d'exploitation (ouvrier et paysan), qui a tellement joué dans la fixation des lorrains sur leurs terres, a fortement diminué⁷. La grande faiblesse de l'agriculture lorraine contemporaine est son euro-dépendance : une part très importante de son revenu provient des compensations pour baisse de prix issues de la PAC.

La forêt lorraine, qui a progressé de 182 000 ha en un siècle, produit aujourd'hui 10 % de la récolte française de bois⁸. La filière « bois », qui comprend la sylviculture, l'exploitation forestière, la première et seconde transformation du bois, occupe plus de 26 000 personnes en 2004, dont la moitié est située dans le département des Vosges. L'industrie papetière, débouché important pour la forêt lorraine, s'est fortement restructurée en unités de plus de 500 salariés qui dépendent souvent de groupes étrangers, principalement scandinaves et américains.

L'emploi, en diminution dans la fabrication de papier, le travail du bois et la fabrication de meubles, progresse dans la fabrication d'articles en papier ou en carton. La fabrication de meubles, implantée depuis longtemps dans le sud-ouest vosgien occupe près du tiers des effectifs. L'industrie lorraine du bois constitue encore une ressource forte pour la Lorraine dans ses territoires, mais de manière inégale selon les implantations sectorielles : l'emploi, qui a progressé favorablement en Meurthe-et-Moselle, s'est maintenu en Moselle ; il a fortement diminué dans la Meuse et dans les Vosges.

b) Des mono-industries traditionnelles ...

Grande bénéficiaire de la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle, la Lorraine affirma principalement son potentiel dans trois branches industrielles dominantes : l'industrie textile, la sidérurgie et le charbon. Au début des années 1960, ces industries « historiques » représentaient 60 % de l'emploi industriel et près d'un emploi lorrain sur quatre. Quarante années plus tard, elles n'entrent plus que pour 15 % dans l'emploi industriel et représentent un emploi sur 33⁹. Les difficiles et douloureuses reconversions imposées à la Lorraine et aux salariés de ses industries ont marqué, pour longtemps encore, la physionomie économique et sociale de la région.

Victimes, dans les années 1960 et 1970, des effets conjugués du progrès technologique, d'une insuffisante compétitivité des conditions de production, des excédents de capacité de production à l'échelle européenne et mondiale dans la sidérurgie et de l'émergence de la concurrence des pays du sud dans le textile, les restructurations massives se sont traduites par des bouleversements de l'emploi considérables : de 1962 à 1999, l'emploi, dans les industries « historiques » est passé de 204 000 à 25 700 personnes.

Le textile, essentiellement vosgien, bénéficiait dès avant 1870 des avantages relatifs que lui procuraient notamment la disponibilité d'une main d'œuvre abondante et d'un approvisionnement en coton à faible coût. Renforcée par l'arrivée des producteurs alsaciens fuyant l'Allemagne à partir de 1871, cette industrie connut une forte prospérité au temps de l'expansion coloniale et des débouchés

⁶ Pour une moyenne nationale de 42 ha.

⁷ Moins d'un quart des exploitations sont conduites par des « doubles actifs ».

⁸ La tempête de décembre 1999 a renversé près de 140 millions de m³ de bois en France : avec 30 millions de m³ tombés, la Lorraine est la région française qui a été la plus touchée.

⁹ *Économie Lorraine*, n° 225, décembre 2002.

commerciaux qu'elle apportait pour les cotonnades vosgiennes. La décolonisation, la concurrence des fibres synthétiques et les vagues de délocalisation vers les pays à main-d'œuvre bon marché ont provoqué depuis 1945 un mouvement inexorable de réductions d'effectifs qui accompagne fermetures d'usines et opérations de concentrations. Le secteur qui, au total, occupait 67 000 personnes en 1955, n'en comptait plus que 17 000 en 1990 et un peu moins de 10 000 en 1999 ; un recul de l'emploi plus rapide en Lorraine que dans le reste de la France, alors même que la contribution de la région à la production française de filés et tissés progressait cependant jusqu'à représenter plus de 50 % fin 1999. Les réductions d'emplois ont surtout concerné l'habillement, la fabrication d'articles à maille, la filature et le tissage.

Si l'emploi a progressé dans la fabrication de produits textiles et l'ennoblissement, à taux de valeur ajoutée identique (32 %), la Lorraine investit quatre fois moins dans ce sous-secteur que le niveau national. En revanche, en matière de filature et tissage, la valeur ajoutée des entreprises lorraines est nettement supérieure au taux moyen national ainsi que leur taux moyen d'investissement.

Mais, ce secteur reste très fragile et les évolutions récentes conjuguent baisse des effectifs et réduction de la production. L'abrogation de l'accord sur les textiles et les vêtements (ATV), ainsi que toutes les restrictions qui en relèvent, au 1^{er} janvier 2005, dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), exposent désormais sans protection l'industrie textile lorraine à la concurrence internationale.

La richesse énergétique de la Lorraine a longtemps été son atout majeur. Elle disposait d'un gisement de charbon considérable (qui prolonge le bassin sarrois et qui fut tardivement exploité pour des raisons à la fois techniques et économiques), ainsi que du gaz produit par les hauts-fourneaux de la sidérurgie. Si, en 1938, le bassin houiller lorrain ne produisait que 6 739 000 tonnes de charbon, après la seconde guerre mondiale et pour faire face aux besoins de la reconstruction nationale, la production augmente au rythme des investissements ; ils permettront d'obtenir les rendements par mineur les plus élevés de France. En 1959, la production culmine à plus de 15 millions de tonnes extraits par plus de 26 000 mineurs de fond. Mais, dès les années 1960, la réduction des besoins européens et les gains de productivité continus se traduisent par un ralentissement programmé de la production et la baisse de 50 % des effectifs au début des années 1970. Les chocs pétroliers auront peu ralenti le déclin du charbon. En 1988, la production est tombée à 4 millions de tonnes sur trois sièges : Vouters, Reumaux et La Houve. Les mineurs de fond n'étaient plus alors que 3 900. La fermeture définitive du dernier siège est intervenue en 2004.

Aujourd'hui, l'essentiel de la production énergétique lorraine est le fait de l'électricité d'origine nucléaire produite par les quatre réacteurs du site de Cattenom (au nord de Thionville). La centrale de Cattenom, qui assure plus de 8 % de la production nationale, a été implantée à partir de 1986 dans l'objectif de contribuer au sauvetage de la sidérurgie lorraine. La moitié seulement de la production d'électricité lorraine est consommée dans la région elle-même, le reste est vendu à d'autres régions, ou aux pays voisins qui ont refusé le nucléaire.

L'industrie sidérurgique lorraine est née à la fin du XIX^{ème} siècle de l'exploitation simultanée, aussi bien en Allemagne qu'en France, des mines de fer des bassins de Thionville, Briey, Longwy et Nancy. Si elle a dominé l'économie régionale, elle en a aussi fixé le cadre économique, social et démographique : « *cette ligne rouge des hauts fourneaux unissant les cieux lorrains de ses feux anticrépusculaires va attirer par milliers des gens venus d'ailleurs* »¹⁰. Dominant encore largement la production française vers 1950, les entreprises sidérurgiques lorraines vont perdre peu à peu des parts de marché et rechercher des alliances

¹⁰ Expression citée par François Baudin, *Histoire économique et sociale de la Lorraine*, Presses universitaires de Nancy et éditions de la Serpenoise, 1993.

auprès de sociétés plus rentables. A chaque nouvelle vague de concentration, les anciens sites sont abandonnés, de nouvelles usines plus modernes sont construites et le cadre de vie s'adapte, dans des périodes parfois très brèves, à ces transhumances industrielles. En 1962, les mines de fer employaient 22 000 salariés et la sidérurgie 88 000. En 1981, la crise oblige conduit l'État à nationaliser et à fusionner Sacilor (en Lorraine) et Usinor (dans le Nord) ; il s'agit de limiter les conséquences sociales et de suppléer une politique d'investissement insuffisante pour moderniser l'appareil de production. Les entreprises françaises ont cessé d'exploiter les mines de fer lorraines en 1995, et le groupe luxembourgeois ARBED a fermé la dernière mine en 1997.

En 2003, la sidérurgie lorraine produisait 30 % des produits finis laminés et un peu moins du quart de la production française de fonte et d'acier liquide¹¹. Le bassin de Thionville est aujourd'hui le dernier centre de la sidérurgie lorraine autour de trois grands établissements : SOLLAC à Florange, UNIMETAL à Gandrange et ASCOMETAL à Hagondange, sur des productions de hautes technicités. La sidérurgie a disparu du bassin de Longwy ; dans celui de Nancy, le site de Pompey a été lui aussi abandonné et il subsiste une aciérie électrique à Neuves-Maisons. La fonte reste solidement implantée sur le site mussipontain dans l'usine Saint-Gobain pour la production de canalisations en fonte ductile.

La Lorraine connaît aujourd'hui une nouvelle phase de son développement. Les restructurations se poursuivent et les installations subsistant en Lorraine sont vendues à des sociétés étrangères dans le cadre de processus de rationalisation. Aujourd'hui, les emplois dépendant des groupes internationaux français et étrangers sont plus nombreux en Lorraine qu'en moyenne française¹².

c) ...aux diversifications industrielles en cours

Aujourd'hui, l'industrie des biens intermédiaires¹³ reste prépondérante en Lorraine avec 50 % des emplois industriels, taux supérieur de 10 % à la moyenne française. Mais les évolutions récentes des effectifs salariés de ce secteur confirment des pertes d'emplois importantes en 2003 et 2004.

A partir des années 1970, l'industrie automobile, alors en pleine expansion, est apparue comme un secteur d'activités susceptible de se substituer à la sidérurgie en Lorraine. Citroën à Metz Borny, puis à Ennery, Renault près de Thionville puis à Batilly près de Briey, ont réalisé les premières implantations industrielles. En décembre 1994, le site de Hambach, en Moselle, est choisi comme site de production de la *Swatch*. Bien soutenu par l'État et les collectivités locales, le projet industriel, qui mobilise 900 salariés et 1 200 sous-traitants, demeure cependant encore dans l'incertitude du pari sur l'évolution des attentes d'une certaine catégorie de consommateurs d'automobile. Car le secteur automobile présente cette caractéristique d'être une industrie « industrialisante » qui entraîne le développement d'une importante sous-traitance et d'équipementiers. Cette dynamique a pleinement profité à la Lorraine. Avec plus de 22 000 emplois, une forte progression au cours des dernières années et des perspectives d'évolutions favorables, l'industrie automobile est aujourd'hui une activité stratégique pour la Lorraine, dans une grande région automobile européenne.

¹¹ *Situation économique et sociale de la Lorraine en 2004*, avis du CESL.

¹² *Économie Lorraine*, INSEE, octobre 2004.

¹³ Industrie qui comprend la métallurgie, la chimie, le caoutchouc et les plastiques, les composants électroniques, le bois, le papier, les produits minéraux et le textile.

Si Joseph Cugnot, l'inventeur en 1769 du fardier, premier véhicule sur roues à vapeur est né dans la Meuse, son invention ne prospéra pas en Lorraine. Il faudra attendre l'implantation des usines De Dietrich à Lunéville en 1876 pour que l'industrie automobile fasse souche en Lorraine et 1925 pour voir une voiture "Lorraine-Dietrich" remporter les 24 heures du Mans¹⁴.

Un autre exemple d'industrie de « reconversion » est la plasturgie, qui semble s'être bien développée, notamment dans le bassin houiller mosellan et dans les Vosges.

d) Les enjeux de l'émergence du tertiaire

La montée du tertiaire est certainement la plus remarquable des mutations de l'économie lorraine. Alors que, en 1975, les emplois du tertiaire représentaient 47 % du total de l'emploi lorrain et plaçaient la Lorraine au douzième rang des régions françaises, aujourd'hui la région s'est rapprochée d'un profil moyen national. Fin 2002, la part des services dans l'emploi total lorrain était de 57 % (pour 60 % au niveau national), celle du commerce de 13 % (pour 14 % au niveau national)¹⁵.

Trois grandes composantes du tertiaire doivent être distinguées, tant pour leurs caractéristiques en termes de qualification et de profil d'emploi, qu'en terme d'évolution au sein de la région : le commerce, les services marchands aux entreprises et aux particuliers, les services non marchands et l'administration :

- le secteur commercial lorrain est dominé par le commerce de détail qui occupe près de 60 000 salariés en 2002 dans une logique d'évolution assez commune qui a vu les petits commerces disparaître au profit des grandes surfaces. Les surfaces de vente par habitant en Lorraine sont nettement supérieures à celles observées en moyenne au niveau national. Le phénomène de développement important des grandes surfaces dans la région s'explique notamment par les implantations de magasins maxidiscounts (*hard-discounts*) dont les enseignes sont d'origine allemande, mais aussi par la présence importante d'une clientèle luxembourgeoise, voire belge et allemande dans les zones de chalandise. Ce secteur a créé de l'emploi salarié, y compris à temps partiel, majoritairement féminin et jeune, relativement peu qualifié. La densité des réseaux de distribution semble aujourd'hui atteindre son point d'équilibre ; si l'emploi commercial et de vente continue à progresser, il n'est plus le fait du commerce de détail ;

- en matière de services marchands et dans le domaine du service aux entreprises, comme le souligne le Conseil économique et social de Lorraine (CESL) : « *la situation régionale s'est en quelque sorte suradaptée à l'appareil productif marchand* »¹⁶, sur la base de l'externalisation de fonctions opérationnelles non stratégiques (sécurité, nettoyage), de la gestion du « juste-à-temps » (logistique et transport) et de la flexibilité (travail intérimaire) ;

¹⁴ *Économie Lorraine*, INSEE Lorraine, avril 2004.

¹⁵ *Économie Lorraine*, INSEE Lorraine, mai 2004.

¹⁶ *La Lorraine en 2025*, Séance plénière du 18 janvier 2005, Conseil économique et social de Lorraine.

- les services opérationnels, qui représentaient en 2002¹⁷ près de 45 000 emplois (5,7 % du total de l'emploi lorrain), s'inscrivent dans une progression très spectaculaire (+ 104,3 % de 1990 à 2002), justifiée notamment par le poids de l'emploi intérimaire, y compris dans les métiers de l'industrie. Même si, en 2005, le taux de recours à l'intérim en Lorraine (3,6 %) se rapproche de la moyenne nationale (3,5 %)¹⁸, la dynamique de l'emploi dans ce secteur reste forte¹⁹ ;

- le conseil et l'assistance (activités informatiques, juridiques, comptables et de gestion), avec plus de 24 000 salariés en 2002, est le troisième poste en augmentation forte sur la période 1990-2002 (+ 60,4 %). La progression des effectifs dans les métiers correspondants se poursuit²⁰ ainsi que les intentions de recrutement ;

- le secteur du transport et de la logistique est aujourd'hui l'un des grands secteurs d'activité en Lorraine au niveau des effectifs employés (près de 35 000 personnes, soit 4,4 %)²¹. Le développement de ce secteur apparaît stratégique pour la Lorraine, mais il répond à des impératifs économiques et décisionnels qui ne sont pas réductibles aux infrastructures. Comme le souligne le CESL, « *Il paraît urgent que la Lorraine prenne une dimension logistique européenne pour déboucher sur des emplois de qualité* »²² ;

- les services non marchands aux particuliers (santé et action sociale, éducation, activités associatives, administrations publiques) sont en progression dans la consommation des lorrains. Les emplois correspondants représentent plus du tiers des emplois salariés en Lorraine, soit plus de 263 000 personnes.

En ce qui concerne les services marchands aux particuliers, les analyses de l'INSEE Lorraine²³ relèvent que la faiblesse de la démographie lorraine a longtemps constitué un frein à leur développement. Leur sous-représentation, relativement aux autres régions, détermine un important réservoir de potentialités d'emplois dans les métiers des services à la personne, qu'il s'agisse des besoins d'assistance à une population vieillissante mais aussi de l'accompagnement de la montée de l'activité salariée féminine. Ce pronostic semble confirmé notamment à travers les prévisions de recrutements pour 2005 dans les métiers correspondant à ces nouveaux besoins (aides à domicile, assistantes maternelles)²⁴.

La tertiarisation de l'économie lorraine tient autant à la réduction de l'activité industrielle qu'à la montée des activités tertiaires. Elle s'est réalisée d'abord au profit du développement d'emplois peu qualifiés en relation avec les pratiques d'externalisation d'activités non stratégiques par des entreprises dont les centres de décision sont souvent hors région. Le rattrapage en cours, réel, reste soumis aux effets de la recomposition de l'espace économique lorrain et de ses effets démographiques. Il implique un investissement

¹⁷ OREFQ, données provisoires.

¹⁸ UNEDIC, *L'emploi dans l'intérim, situation fin février*, DES, avril 2005.

¹⁹ Agents d'entretien et agents de gardiennage et de sécurité figurent parmi les 15 métiers pour lesquels les projets de recrutement sont les plus élevés en 2005, *Enquête besoins en main-d'œuvre en Lorraine*, ASSEDIC-UNEDIC-CREDOC.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Estimations INSEE, post-2001, tableau de bord OREFQ.

²² *Situation économique et sociale de la Lorraine*, Projet d'avis du CESL.

²³ *La Lorraine face à son avenir (I)*, supplément *Économie-Lorraine*, septembre 2003.

²⁴ *Ibid.*

volontariste dans le développement du « tertiaire supérieur », permettant d'affirmer les compétences de la Lorraine dans son « espace » international.

1.3.) Une démographie préoccupante, un chômage en hausse

À travers l'évolution de sa démographie, on retrouve le reflet fidèle des différents épisodes économiques de la région : terre d'appel de la main-d'œuvre au XIX^{ème} et au XX^{ème} siècles lors des phases d'essor industriel et de reconstruction, à partir de 1975, elle devient une région de départ et sa population, aujourd'hui, peine à se maintenir. Les phénomènes d'urbanisation ont joué en Lorraine en corollaire avec l'évolution de l'emploi. Le peuplement des sites industriels s'est constitué en réponse aux logiques productives et à leurs inflexions. La baisse de population dans les territoires ruraux, du début des années 1960 à la fin des années 1990, est estimée à 10 % alors que, dans le même temps, la région perdait 20 % de ses emplois. Aujourd'hui, le développement lorrain détermine une nouvelle géographie économique et démographique (voir annexes).

a) L'enjeu démographique

Entre 1962 et 1999, la population de la Lorraine a augmenté de 5 % pour atteindre 2 310 033 habitants en mars 1999 ; pendant le même temps, la population française progressait de plus de 26 % pour atteindre plus de 58 millions d'habitants. Durant cette période, en raison du ralentissement de l'emploi industriel historique, la croissance de l'emploi tertiaire et le développement des industries de reconversion contiendront l'augmentation de la population active et de la population totale jusqu'en 1975. A partir de 1975, la crise industrielle précipite l'impact démographique : les départs sont à leur maximum et la baisse de population se conjugue à un ralentissement du solde naturel. Cependant, deux périodes sont particulièrement marquées : de 1975 à 1990, la population diminue de 25 096 personnes, alors que, sur un passé plus récent, de 1990 à 1999, on constate une certaine stabilisation, avec même une augmentation modeste de 4 650 résidents. Celle-ci ne profite pas équitablement aux quatre départements lorrains : si la Meurthe-et-Moselle et surtout la Moselle voient leur population progresser (respectivement de + 0,3 % et + 1,2 %), les Vosges et surtout la Meuse connaissent une réduction sensible (respectivement de - 1,4 % et - 2,1 %) ²⁵. Sur la période 1990-1999, la variation relative annuelle a été de 0,02 %, due pour 0,34 % au mouvement naturel et pour - 32 % au solde apparent des entrées-sorties de la région.

Au 1^{er} janvier 2004, sur la base des résultats issus de la première collecte du nouveau recensement, la population totale de la Lorraine a été estimée à 2 329 000 habitants. Il est important de relever que, sur la période 1999-2003, la variation relative annuelle de la population serait de 0,15 % (pour une moyenne métropolitaine de 0,58 % sur la période), due pour 0,27 % au mouvement naturel et pour - 0,12 % au solde apparent des entrées-sorties de la région. Ainsi peut-on constater, en rupture avec la précédente décennie, le redressement de la courbe démographique en Lorraine dont l'origine tient, en dépit d'un ralentissement de l'excédent naturel, à la réduction du déficit migratoire.

Selon les projections de l'INSEE ²⁶, le scénario central d'évolution de la population, sur l'hypothèse de la poursuite des comportements de fécondité et de migration des années 1990,

²⁵ Source : *Tableaux de l'économie lorraine*, INSEE.

²⁶ *Horizon 2020 : moins de Lorrains ?*, S. Counot, S. Mulic, *Économie lorraine*, n° 211, septembre 2001.

établit une perte de 80 000 habitants en 2020, soit – 3,5 % par rapport à 1999. Vers 2010-2015, le déficit migratoire se conjuguerait alors à un déficit naturel, situation nouvelle en Lorraine, dont le déclin démographique deviendrait comparable à celui de la Champagne-Ardenne, de l'Auvergne et du Limousin. À côté de ce scénario central, un scénario de stabilisation de la population intégrant l'hypothèse de la poursuite de la réduction du déficit migratoire et d'une remontée progressive de la fécondité est jugé réaliste, compte tenu des estimations récentes. Il permet d'envisager de repousser le déclin démographique lorrain au-delà de 2015.

Le scénario de stabilisation se traduirait par un vieillissement accéléré de la population, du fait, notamment, de la forte diminution de la part des jeunes de moins de 25 ans qui, représentant en 1999 34 % de la population, n'en représenteraient plus que 27 % en 2020. La Lorraine se situerait alors, sur ce critère, en position médiane, au 13^{ème} rang des régions françaises. La population active atteindrait son maximum en 2005 (1 030 000 actifs) avant d'entamer un déclin plus ou moins accéléré, pour atteindre 932 000 actifs en 2020. Ce scénario pessimiste est susceptible d'être nuancé par l'hypothèse réaliste d'une forte progression du taux d'activité des femmes et des hommes de 55 à 59 ans.

Ainsi, les défis globaux auxquels la Lorraine est confrontée sont bel et bien de contenir le déclin démographique en enravant la baisse de la population active et en attirant les jeunes actifs. Ils s'appliquent aussi au rééquilibrage des fonctions économiques et sociales sur le territoire : une question majeure de cohésion sociale est aujourd'hui posée à cette région, dont le système éducatif détient certains éléments de réponse.

b) L'impact sur la démographie scolaire et universitaire

Le contexte décrit ci-dessus n'est évidemment pas sans incidence sur la démographie scolaire ; s'il est au demeurant un sujet « *sensible et même brûlant* », selon l'expression d'un des interlocuteurs de la mission d'évaluation, c'est bien celui de la chute des effectifs scolarisés et de ses conséquences. Quels sont les traits les plus marquants des évolutions récentes et probables pour le proche avenir des effectifs scolarisés²⁷ ?

Dans le premier degré, le nombre d'élèves est passé de 260 640 en 1996 à 231 156 en 2004 (public et privé) ; au total, sur la période 1996-2004, les effectifs auront connu une diminution de 29 484 élèves, soit 11,31 %.

Pour ce qui concerne le second degré, l'évolution sur la période 1994-2004 est la suivante : de 237 680 élèves à 210 975 (public et privé, non compris post-baccalauréat), avec notamment, à la rentrée 2004, une diminution de 4489 élèves ; au total, sur la période 1994-2004, les effectifs du second degré auront connu une diminution de 26 705 élèves, soit 11,24 %.

Cette situation de réduction significative des effectifs scolarisés a deux incidences directes :

- elle complique grandement le travail de préparation de la rentrée scolaire, dans le premier comme dans le second degrés : même si des évolutions à la baisse des effectifs sont

²⁷Source : *Indicateurs généraux, aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation, Nancy-Metz, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), août 2004.*

difficilement contestables (en moyenne académique et parfois plus encore sur certains sites), il n'en demeure pas moins que les services de l'Education nationale se trouvent assez souvent placés sur la défensive dans leurs rapports tant avec les élus qu'avec les parents d'élèves et les personnels. Comme l'a souligné un cadre des services académiques, dans cette région « *blessée par des traumatismes industriels, le mot de « fermeture » ravive inévitablement des plaies qui ne sont pas encore cicatrisées* » ;

- autre incidence, sur les établissements secondaires plus spécialement : « *l'élève devenant rare, le quantitatif polarise l'attention au détriment du qualitatif* » ; en d'autres termes, beaucoup d'EPLÉ développent des stratégies de rétention ou/et d'attraction d'élèves par le biais d'options rares qui, naturellement, sont coûteuses en moyens d'enseignement ; mais ce sont là autant de ressources que les équipes pédagogiques ne mobiliseront pas plus judicieusement afin de répondre à des préoccupations de nature qualitative et pour envisager des mesures appropriées qui permettraient de soutenir au mieux la réussite scolaire d'élèves confrontés, dans leur parcours, à des difficultés.

A partir de l'application du modèle *Omphale*, l'INSEE Lorraine et la DEEP du rectorat ont réalisé une projection de la population étudiante en Lorraine à l'horizon 2015, dans le cadre des deux scénarii évoqués ci-dessus. Selon le scénario retenu, l'académie pourrait perdre entre 7 000 et 7 800 étudiants d'ici 2015, du seul fait de la démographie.²⁸

c) La progression du chômage des jeunes

Fin avril 2005, la Lorraine compte 88 600 demandeurs d'emploi de catégorie 1²⁹ en données corrigées des variations saisonnières, ce qui représente une évolution annuelle de + 5 % pour une progression nationale moyenne limitée à 2,1 %³⁰. C'est le département des Vosges qui connaît la progression annuelle la plus forte avec + 9,3 %, suivi de la Meuse avec + 7 %. Avec une progression de + 4,6 %, la Moselle est le département dont l'effectif de demandeurs d'emploi est le plus important : 39 240 en avril 2005.

Le taux de chômage lorrain, au sens du Bureau international du Travail (BIT), rejoint pour la première fois depuis 15 ans le taux de chômage national à 10,2 % de la population active³¹. Le taux de chômage lorrain aura ainsi augmenté de 0,3 point au cours du premier trimestre 2005 (pour une progression nationale de 0,2 point). Une augmentation plus marquée dans les Vosges (+ 0,4) et la Meuse (+ 0,6) qu'en Moselle (+ 0,2) et qu'en Meurthe-et-Moselle (+ 0,1).

Cette situation globale, « *fort préoccupante* », comme le souligne le Conseil économique et social de Lorraine, cumule deux caractéristiques aggravantes. D'une part, la hausse annuelle de la demande d'emploi (catégorie 1) chez les jeunes de moins de 25 ans est de 6,2 % fin avril 2005, et atteint ainsi un effectif de 17 751 personnes qui représente plus de 20 % de la demande d'emploi totale (pour une proportion nationale moyenne de 16,3 %). D'autre part, le chômage de longue durée progresse fortement avec une évolution annuelle

²⁸ Source : INSEE Lorraine, *Économie Lorraine*, n°3, juin 2005

²⁹ Au sens de l'ANPE : il s'agit de personnes immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi sous contrat à durée indéterminée (CDI), à temps plein.

³⁰ Source : *Cahiers lorrains de l'emploi*, DRTEFP, n°04/05 – mai 2005.

³¹ Source : INSEE Lorraine, *Économie lorraine*, mai 2005.

moyenne de 8,9 % qui concerne une population de près de 24 000 personnes représentant 27,8 % de la demande d'emploi totale en Lorraine.

Le chômage des jeunes est plus marqué dans les bassins d'emploi suivants : bassin houiller, Sarrebourg, Lunéville, Sarreguemines, Vosges de l'ouest. Il frappe davantage les non-diplômés et les titulaires d'un diplôme de niveau V (BEP-CAP), proportionnellement plus représentés en Lorraine parmi les jeunes demandeurs d'emploi qu'en moyenne nationale ; un constat qui renvoie directement à la question de l'adaptation de l'offre de formation, notamment par le PRDF. Les dernières données disponibles établies par l'OREFQ³², relatives au traitement des données statistiques sur les jeunes en contact avec le réseau des Missions locales et permanences d'accueil d'information et d'orientation de Lorraine, concernent l'année 2003 et font état d'une population de 17 169 jeunes lorrains âgés de 16 à 25 ans sans aucun bagage scolaire. Plus d'un jeune sans diplôme sur trois a abandonné une formation de niveau IV ou V avant le diplôme et le poids de ces décrocheurs est signalé par l'OREFQ comme en augmentation d'année en année.

2) D'appréciables atouts

Les multiples diagnostics appliqués à l'économie et au social lorrains convergent vers la mise en évidence d'indéniables atouts pour s'engager dans le XXI^{ème} siècle .

2.1.) La situation frontalière, au cœur de l'environnement européen

Par son positionnement géographique, la Lorraine occupe une place centrale dans l'espace européen. L'aménagement de ses voies de communication (voies ferrées, autoroutes, canaux) est conçu pour la relier à Bruxelles, Francfort et Rotterdam aussi bien qu'à Paris. Elle est idéalement placée pour prendre en charge des fonctions d'interface dans les échanges intenses auxquels participent les partenaires européens de la région à condition toutefois de parvenir à développer la fonction commerciale et les services aux entreprises, notamment en implantant les formations, à tous niveaux, que ce développement requiert.

a) La Lorraine dans la Grande Région

La valorisation de l'atout frontalier peut être grandement facilitée par une mobilisation des financements européens, notamment dans le cadre du programme « INTERREG » et donc par un partenariat étroit avec les collectivités territoriales (le département de la Moselle et la Région Lorraine principalement, qui font de la coopération transfrontalière un axe fort de leur politique de développement, mais aussi les grandes villes).

Dans le cadre de la « Grande Région », initialement dénommée SAR-LOR-LUX, qui désigne communément la coopération transfrontalière menée entre la Lorraine, la Sarre, la Rhénanie-Palatinat, le Luxembourg, la Wallonie et les Communautés françaises et germanophones de Belgique, un vaste ensemble d'initiatives implique la Lorraine dans une dynamique inter-régionale favorable à son développement économique, social, touristique et culturel. La Grande Région constitue un ensemble de plus de 11 millions de personnes qui vivent sur 65 000 km² entre le Rhin et la Meuse, la Moselle et la Sarre. Le partenariat porte

³² OREFQ *Info*, n° 20, février 2005.

aussi bien sur la mise en commun de programmes de recherche-développement, d'études statistiques, de transferts de technologie, de formations supérieures, sans négliger l'apprentissage de la « langue du voisin ». Il se développe aussi dans le cadre de programmes européens³³.

Une intensification des relations avec les structures scolaires et universitaires d'Allemagne, du Luxembourg ainsi que de la Belgique, contribuerait sans aucun doute à la valorisation de cet atout. Jusqu'à présent, ce contexte a surtout procuré des avantages forts au pôle universitaire de Nancy-Metz : ainsi l'existence de plusieurs écoles internationales franco-allemandes ou franco-américaines qui profitent de la réputation des départements de langues vivantes des universités de Metz et Nancy³⁴. Les établissements scolaires, quant à eux, n'ont guère bénéficié que d'une action dans le domaine des langues, notamment en Moselle, où le département a fait de l'apprentissage de la « langue du voisin » et donc du soutien à l'enseignement de l'allemand un thème fort de son action ; l'organisation de stages transfrontaliers pour les élèves des lycées professionnels se heurte encore, en revanche, à des obstacles nombreux.

b) Un espace attractif pour les entreprises nationales et étrangères

À l'intersection des flux commerciaux qui relie la France, l'Allemagne, le Benelux et le sud de l'Europe, la Lorraine constitue une plate-forme fonctionnelle qui permet aux entreprises d'atteindre l'essentiel de leurs partenaires dans un rayon de quelques centaines de kilomètres. C'est pourquoi la Lorraine accueille un nombre important d'établissements industriels dépendant de capitaux étrangers. En 2002, plus d'un emploi industriel lorrain sur trois dépendait de capitaux étrangers, en majorité allemands. Ces valeurs moyennes ne rendent pas compte des disparités géographiques en ce domaine : dans la zone de Sarreguemines, par exemple, deux salariés de l'industrie sur trois travaillent pour des entreprises sous contrôle de capitaux étrangers³⁵. La région lorraine accueille un nombre croissant de bases logistiques, à partir desquelles les sociétés gèrent et distribuent produits et marchandises sur le territoire européen³⁶. Dans le secteur tertiaire, jusqu'ici, les capitaux étrangers étaient peu présents, à l'exception notable du travail intérimaire (groupes Adeco et Manpower). De nouvelles implantations concernent aujourd'hui les activités de services opérationnels comme les centres d'appels.

³³ Par exemple INTERREG IIIC.

³⁴ Il s'agit de :

* l'Institut Supérieur franco-allemand (coopération entre l'université de Metz et la Fachhochschule en Sarre) ;

* l'École Nationale Supérieure des Arts et Métiers (coopération entre l'ENSAM de Metz et l'Université de Karlsruhe) ;

* l'Institut d'études politiques à Paris offre un cursus franco-allemand à 120 étudiants bilingues, principalement de nationalité allemande ou américaine. Après deux ans d'études à Nancy, les étudiants retournent à Paris pour continuer leurs études ;

* Georgia Tech (GTL), antenne de l'université américaine de Géorgie à Atlanta : cours extensifs (doctorats), recherche en électronique informatique (optique, digital, télécommunications, systèmes et contrôles) ainsi que mécanique (acoustique).

³⁵ *Économie Lorraine*, n° 229, décembre 2003.

³⁶ C'est le cas, par exemple, du suédois Ikea qui dispose depuis 2000 d'une plate-forme de 100 000 m² sur le territoire de La Maxe pour y recevoir ses approvisionnements en provenance de Scandinavie, d'Europe de l'Est ou d'Extrême-Orient et ses produits vers sa clientèle d'Europe du sud. C'est un exemple type de plate-forme multimodale : route, rail, voie d'eau.

La dépendance de l'emploi lorrain à des centres de décision extérieurs et notamment étrangers peut être perçue, cependant, comme une faiblesse de l'économie régionale. Ce n'est pas toujours le cas lorsque les implantations s'appuient sur une dynamique supra-régionale au niveau commercial (c'est le cas de la logistique par exemple) ou sur la présence de grandes entreprises industrielles implantées depuis longtemps³⁷.

c) L'impact du travail frontalier

Le partage de plus de 200 km de frontière avec l'Allemagne, le Luxembourg et la Belgique favorise la circulation transfrontalière des résidents dans les zones fortement urbanisées³⁸ : Sarrebruck-Sarreguemines-Forbach, Esch-sur-Alzette-Villerupt, Aubange-Pétange-Longwy. Selon les données du recensement de 1999, plus de 7 % des actifs lorrains étaient concernés par le travail frontalier, ce qui représentait une population de 63 600 travailleurs³⁹.

D'après les données luxembourgeoises⁴⁰, les effectifs ont progressé à un rythme soutenu, en particulier au cours des années 2000 à 2002, pour constituer, en 2004, une population estimée à près de 82 000 personnes. Le Luxembourg est le principal pays d'accueil avec plus de 67 % de la population des frontaliers lorrains (55 112) et un taux de croissance annuel toujours élevé ; ensuite vient l'Allemagne, avec 28 %, et la Belgique pour le solde. C'est à partir du début des années 1990 que l'inversion des flux de travailleurs frontaliers entre l'Allemagne et le Luxembourg s'est opérée pour les Lorrains (en 1990, l'Allemagne accueillait près de 16 000 travailleurs lorrains et le Luxembourg 15 000). Le changement du pays de destination a eu un impact important sur la hiérarchie des lieux de résidence des frontaliers en Lorraine. Comme le souligne Jérôme Mathias⁴¹ : « *L'emprise du travail frontalier sur le mode de vie des résidents peut s'avérer considérable. Ainsi, les unités urbaines d'Hettange-Grande, de Villerupt et de Longwy doivent composer avec des taux de frontaliers largement supérieurs à 30 % (plus d'un actif occupé sur deux à Villerupt)* ». Ces phénomènes sont totalement déterminants sur la géographie de l'école de cette région.

Ils ne le sont pas moins sur le marché du travail dans les zones concernées, à l'intérieur du territoire lorrain. En effet, l'emploi frontalier est aujourd'hui plus jeune et plus féminisé que l'emploi local et, selon les zones d'emploi, il est plus ou moins qualifié même s'il reste, majoritairement, nettement moins qualifié que le travail en Lorraine. Le travail frontalier est également moins précaire ; il se développe de manière accélérée dans le domaine tertiaire pour se rapprocher des moyennes lorraines, ce qui est un facteur favorable à l'emploi féminin.

³⁷ La Lorraine a connu des contre-exemples récents avec Bata à Moussey ou DIM dans la zone de Remiremont-Gérardmer.

³⁸ Près de 200 habitants au km²

³⁹ *Économie Lorraine*, n° 229, décembre 2003, INSEE Lorraine.

⁴⁰ Source, Inspection générale de la sécurité sociale du Grand Duché du Luxembourg.

⁴¹ *Ibid.*

Les tendances générales de l'évolution du travail frontalier (féminisation, hausse des niveaux moyens de qualification, développement de l'emploi tertiaire – et pas seulement dans les services opérationnels -) et leur impact sur l'économie générale de la zone (habitat, consommation, déplacements) ont fait l'objet d'une étude très complète réalisée par l'observatoire interrégional du marché de l'emploi au niveau de la Grande Région⁴². Elle ouvre des perspectives particulièrement riches pour la Lorraine, qu'il s'agisse du développement de l'habitat transfrontalier⁴³ et de la demande de services (y compris d'éducation) qui l'accompagne, du développement du cadre de vie, des transports en commun, de la formation, etc.

2.2.) Un réseau de communications de qualité

Le développement de ses infrastructures de communication et de transport détermine les capacités de la Lorraine à jouer son rôle de carrefour européen, de « carrefour géostratégique », comme le souligne le CESL⁴⁴. La Lorraine dispose d'un bon potentiel d'infrastructures de communications avec plus de 1 800 kilomètres de voies ferrées, dont 50 % sont électrifiées, plus de 28 000 kilomètres de routes dont près de 500 kilomètres d'autoroutes et un réseau fluvial comportant 154 kilomètres de voies au gabarit international sur la Moselle, en liaison avec les réseaux belges, luxembourgeois et allemands. Compte tenu des caractéristiques physiques des matières premières transportées, la Lorraine a toujours joué un rôle important dans le transport des marchandises par voie ferrée⁴⁵ et la première gare de triage française est située à Metz-Woippy. Les deux plus grands ports fluviaux céréaliers français sont lorrains (Metz et Frouard). L'aéroport de Metz-Nancy-Lorraine, situé à une vingtaine de kilomètres au sud de Metz, est rapidement accessible depuis Nancy par la A31. Bien qu'ayant particulièrement souffert de la disparition de la compagnie AOM-Air-Liberté, le trafic régulier a repris en 2004 avec plus de 180 000 passagers⁴⁶. Par contre, l'inflexion de la politique du groupe DHL en 2004 a été lourde de conséquence pour l'activité fret de l'aéroport dont le volume a été réduit de 50 %.

Mais, la configuration de ses réseaux de transport, si elle est bien un enjeu majeur pour la Lorraine, est régulièrement confrontée aux transformations profondes de son environnement économique et social. L'inversion des logiques d'activités dominantes et des flux de voyageurs et de marchandises qui en découle rend particulièrement complexe la définition des axes de développement de ses infrastructures. Le rôle de « carrefour » ne prend sens que pour autant que le territoire a les moyens d'en gérer les contraintes, s'agissant des flux de transit, mais aussi d'en capter les apports en activités nouvelles. Aujourd'hui, l'adaptation des infrastructures de communication doit intégrer aussi bien les enjeux supra-régionaux à l'échelle européenne, qu'infra-régionaux. Comme l'indique le CESL⁴⁷, « *[notre Région] doit également répondre aux besoins liés au développement des déplacements très importants à l'intérieur de son propre territoire⁴⁸ mais aussi à ceux liés aux migrations*

⁴² http://www.orefq.fr/telechargement/OIE_FR_dec04.pdf

⁴³ On recense par exemple plus de 6 000 allemands travaillant en Sarre et résidant en Lorraine.

⁴⁴ Analyses du CESL, séance plénière du 28 mai 2003.

⁴⁵ Le 13 juin dernier, le premier train privé de transport de fret circulait entre le département de la Meuse et la Sarre.

⁴⁶ <http://www.metz-nancy-lorraine.aeroport.fr/trafic.html>

⁴⁷ *Op. cit.*

⁴⁸ *"En Lorraine, les déplacements journaliers sont importants. Ils allient déplacements à l'intérieur du territoire régional entre les grands pôles d'activités (près de 60 000 personnes vont chaque jour travailler dans*

transfrontalières ». Cette dimension est particulièrement liée aux questions d'aménagement de l'offre de formation.

Des améliorations sur l'axe nord-sud sont attendues (saturation du sillon ferroviaire lorrain ainsi que de l'autoroute A31) qui soulèvent de nombreuses difficultés en termes d'aménagements, de préservation des zones urbaines et des sites naturels (tracé de l'A32). Ces questions sont révélatrices de l'imbrication étroite des problématiques que connaît la région.

Quant à la mise en service du TGV Est Européen, en 2007, elle va permettre un accès depuis Metz et Nancy à Paris en 1h30 (et un accès à Roissy à partir de la gare de Lorraine en 1h10) mais aussi une amélioration sensible de l'accès vers Strasbourg. Elle profitera également à Luxembourg-ville (2h15 de Paris) ainsi que, à terme, aux dessertes européennes (Stuttgart, Francfort, Zurich). La LGV Est-européenne sera connectée au Nord, à l'Ouest et au Sud Ouest de la France, ainsi qu'à l'Ile-de-France par utilisation de la ligne de contournement de Paris. Les choix d'implantation de deux gares sur le territoire lorrain : l'une en Meuse, l'autre à Vandières qui permettra « d'irriguer » le territoire lorrain grâce à la connexion entre réseau TGV et réseau TER⁴⁹ vont modifier sensiblement les modes d'usages des territoires en matière d'habitat et de services aux personnes, parmi lesquels l'éducation et la formation. La complexité de la démarche, « *quasiment alchimique* » selon l'expression du CESL, justifie pleinement la formalisation engagée par le Conseil régional à travers l'élaboration d'un Schéma régional des infrastructures et des transports.

2.3.) Une culture technologique, une « tradition » scolaire et un fort potentiel d'enseignement supérieur

De son riche passé industriel et de la mobilisation qui a accompagné les processus de reconversion de ses structures productives, la Lorraine a hérité et conservé un fort potentiel d'enseignement technologique et professionnel, secondaire et supérieur. L'existence même de ces outils de formation est l'un des atouts pour la reconversion de l'activité industrielle, à condition qu'ils soient rapidement adaptés aux nouveaux besoins sociaux, aux attentes des entreprises et aux mutations technologiques. En 2003-2004, près de 78 000 étudiants sont accueillis dans les établissements d'enseignement supérieurs lorrains. Ils représentent 3,5 % de la population étudiante métropolitaine, l'implantation des universités en Lorraine étant fort ancienne.

C'est sous l'autorité du Vatican que fut construite en 1572 l'Université de Pont-à-Mousson avec 4 facultés : "Théologie catholique", "Philosophie et arts", "Droit", "Médecine". Elle fut transférée à Nancy en 1768 ; elle comptait alors environ 400 étudiants. La faculté des Sciences de Nancy fut créée en 1854. En 1881, l'université comptait 523 étudiants dont 68 en sciences.

le bassin d'emploi de Nancy et celui de Metz) et migrations régionales et transfrontalières (environ 80 000 lorrains travaillent chaque jour dans les régions et Pays limitrophes)."

⁴⁹ *La France en Europe : quelle ambition pour la politique des transports ? Étude prospective de la Datar, Avril 2003.*

*A partir de 1896, l'évolution du statut des universités permet d'importantes créations d'Instituts d'application au sein de la faculté des sciences financés par l'État, le département, la ville et des fondations privées comme Solvay. La consolidation de ces structures favorisera l'émergence de pôles de compétences avancées et le développement d'activités de recherches de très haut niveau. L'institut national polytechnique (INP) de Lorraine est constitué, en 1971, de l'interaction entre le milieu universitaire et le milieu industriel en développement à partir de 5 écoles fondatrices*⁵⁰.

a) Une forte représentation des filières de l'ingénieur et la persistance d'une attractivité qui dépasse les limites de la région

Fortement typé, l'enseignement supérieur lorrain est dominé par les formations universitaires qui accueillent plus de 67 % des étudiants répartis dans trois universités (Metz, Nancy I et Nancy II), outre l'Institut national polytechnique de Lorraine (INPL). Le poids des écoles d'ingénieurs (hors université) est particulièrement élevé puisqu'il représente 5,2 % alors que la moyenne nationale est de 3,8 %.

Avec 10 étudiants pour 100 habitants, l'aire urbaine de Nancy se situe au 5^{ème} rang national pour la concentration étudiante⁵¹, Metz au 28^{ème} rang. En comparaison, l'aire urbaine de Reims se situe au 8^{ème} rang, celle de Dijon au 9^{ème} rang et celle Strasbourg au 17^{ème} rang. Si près de la moitié des étudiants messins résidaient déjà dans la zone urbaine de Metz avant leur inscription dans un établissement supérieur, cette proportion tombe à un tiers pour les étudiants nancéens. Nancy s'affirme ainsi comme bassin de recrutement régional, non seulement sur les départements des Vosges, de la Meuse et du sud de la Moselle, mais également sur la Haute-Marne, la Haute-Saône et, dans une moindre mesure, le Haut-Rhin.

Mesurées lors du recensement de la population de 1999, les migrations d'étudiants entre la Lorraine et les autres régions françaises s'établissent quasiment en équilibre. Entre 14 et 15 000 lorrains vont étudier hors de la région (en Alsace, en Ile-de-France et en Rhône-Alpes) et un effectif comparable entre en Lorraine en provenance des autres régions (principalement de Champagne-Ardenne, d'Ile-de-France et d'Alsace). Les étudiants venus de l'étranger représentent 4,6 % des étudiants arrivés dans la région pour y suivre des études supérieures (1/3 d'entre eux viennent des pays de l'UE et plus de 40 % des pays africains). Calculée à partir du recensement 1999, l'attractivité de la Lorraine auprès de la population étudiante place la région au 8^{ème} rang national (alors qu'elle n'est qu'au 19^{ème} rang pour l'attractivité sur l'ensemble de la population)⁵².

b) L'évolution du poids de l'enseignement supérieur et les tendances actuelles

Le pourcentage d'étudiants dans l'ensemble de la population lorraine scolarisée⁵³ a régulièrement progressé, passant de 13 % en 1996 à 13,9 % en 2002, proportion qui reste cependant inférieure aux valeurs nationales correspondantes (respectivement 14 % et 14,7 %). Plus caractéristique est la part relativement importante des formations supérieures courtes :

⁵⁰ D'après *L'encyclopédie illustrée de la Lorraine*, aux éditions Serpenoise, cité par J. Hardy, président de l'INPL, 1987-2001.

⁵¹ INSEE Lorraine, mars 2003.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Tous ministères, toutes formations, public et privé y compris les apprentis, source DEP, BCP, *Indicateurs généraux*, édition 2004.

18,4 % en 2002 (après avoir pesé 19,5 % dans les années 1998-2000), qui place cependant l'académie dans un positionnement médian dans une comparaison inter-académique. Le différentiel se fait surtout ressentir sur l'offre de formation supérieure messine.

L'offre de formation en IUT, qui reste importante, s'est développée sous les impulsions très volontaristes d'aménagement du territoire vers des sites « décentralisés » (Verdun, Epinal, Saint-Dié, Longwy, Thionville) qui connaissent aujourd'hui des tensions de recrutement préoccupantes. Tensions qui sont perceptibles également à l'université, dans l'évolution des inscriptions principales en 2004-2005 par rapport à l'année précédente : fléchissement à l'université Henri Poincaré (Nancy I) en moyenne de 5,90 % (dont – 25 % en Sciences), à Nancy II en moyenne de 2,97 % (dont – 25 % en Lettres et – 21 % en Langues, littératures et civilisation étrangères), et à Metz, en moyenne de 4,33 % (- 17 % en Sciences).

c) Une forte mobilisation autour d'un partenariat régional pour l'innovation technologique

A partir de 1984, l'État et la Région ont créé une association paritaire, ATTELOR, associant les universités, les écoles supérieures et des entreprises. Cette mobilisation s'est poursuivie et, en 1994, la Région et l'État avec l'ANVAR ont engagé une politique dite « Lorraine Technologie » destinée à mutualiser les compétences en vue d'améliorer l'efficacité des transferts de technologie, notamment en direction des PME lorraines. Aujourd'hui, les partenaires institutionnels lorrains (DRIRE, ANVAR, DRRT, Région) sont associés dans une démarche RTP (*Regional technology plan*) dans le cadre du FEDER pour structurer et réorienter l'activité régionale en faveur de l'innovation et du transfert de technologie. Il s'agit de rechercher une meilleure synergie entre tous les acteurs lorrains (services publics, entreprises, organisations professionnelles, universités, etc.). De nombreuses actions pilotes ont été impulsées à partir du RTP : création de réseaux (financeurs de l'innovation, accompagnement de projets technologiques), d'une charte régionale pour l'innovation et le transfert de technologie, mise en place de modules de formation à la création d'entreprises dans les écoles d'ingénieurs et les universités et accompagnement des jeunes créateurs, programme de participation des lycées technologiques au développement de l'innovation dans les PME/PMI.

3) Le rôle primordial de l'éducation et de la formation

3.1.) L'« investissement éducatif » : un enjeu pour tous les acteurs

Une réflexion sur l'avenir de cette région conduit à reconnaître à la formation un rôle majeur : le développement économique régional, qu'il s'agisse de la consolidation des secteurs industriels ou de la structuration d'une offre de services pérenne, suppose une adaptation profonde de l'appareil de formation.

Les enjeux d'une forte mobilisation autour de « l'investissement éducatif » résident aussi bien dans la préservation et le développement du potentiel de la population active de la région que dans la fixation sur son territoire des jeunes actifs. La première cible de cet investissement est la population féminine.

En effet, en dépit de leur progression, les taux d'activité des femmes en Lorraine restent encore en retrait par rapport aux moyennes nationales, et cela, particulièrement dans certains territoires du Nord de la région. Par ailleurs, les taux d'activité des hommes de plus de 50 ans sont particulièrement faibles, du fait notamment des sorties précoces du marché du travail intervenues lors des restructurations des grands établissements industriels (mises en pré-retraite). L'enjeu du développement du « réservoir » de main d'œuvre que constitue le possible développement de l'activité des femmes lorraines passe par une élévation substantielle des niveaux de formation des jeunes filles, la diversification et l'adaptation des domaines et modalités de formation à un contexte économique et social nouveau. Comme le soulignent les analystes de l'INSEE, « *ces réserves potentielles de main d'oeuvre, si elles étaient mobilisées, seraient susceptibles de réduire le risque de tensions sur le marché du travail, notamment dans le Nord de la Lorraine.* »⁵⁴

On observe aujourd'hui la persistance d'un déficit migratoire concentré sur la tranche d'âge 25-35 ans qui témoigne d'une difficulté à fixer les jeunes actifs dans la région, tandis que l'attractivité de l'enseignement supérieur lorrain ne se dément pas, mais une partie des jeunes diplômés trouvent du travail dans d'autres régions. La Lorraine, qui sait attirer des candidats aux diplômes dans ses écoles supérieures et dans ses universités, réussit moins bien à les retenir et à leur offrir des débouchés professionnels en rapport avec leurs qualifications.

Même s'il comporte encore des secteurs fragilisés, notamment par l'exposition à la concurrence industrielle étrangère au cadre européen, le portefeuille d'activités de l'appareil productif lorrain s'est fortement diversifié. La Lorraine peut ainsi bénéficier des périodes d'expansion du cycle économique au niveau de la croissance nationale. En outre, les prévisions de créations d'emplois transfrontaliers constituent un facteur favorable sur l'immigration. « *Au total, les opportunités d'emploi, conjuguées avec la « production » régionale de jeunes, hommes et femmes, diplômés suggèrent que le développement de l'attractivité de la Lorraine sur les jeunes actifs constitue un enjeu de première importance* »⁵⁵. Il s'agit bien de favoriser et de soutenir l'ambition scolaire, de travailler à l'évolution des repères et des mentalités.

Car cette conviction de l'importance du rôle de l'éducation et de la formation n'est pas également partagée dans la population. D'un passé encore proche, on a pu retenir que l'entreprise employeur pourvoyait au logement, à la formation, assurait une prise en charge qui a pu détourner l'inscription de la référence au système scolaire comme instrument nécessaire à la promotion individuelle et sociale des jeunes. Ce temps est, certes, révolu, mais la reconnaissance de la contribution essentielle de l'École à la réussite professionnelle et sociale reste encore, dans certains cas, à acquérir, y compris, parfois, chez les enseignants eux-mêmes.

La réceptivité particulière des jeunes engagés dans les formations de niveau V aux appels du marché du travail lorsque l'embellie économique le permet (comme ce fût le cas au début des années 2000) est particulièrement symptomatique. Elle confirme la nécessité de travailler sur les représentations de la formation et le sens des efforts qu'elle requiert, mais aussi sur les aménagements de la composition de l'offre de formation et de ses accès.

⁵⁴ INSEE Lorraine, Joël Creuzat, 2004.

⁵⁵ *Ibid.*

Car aujourd'hui, lorsque l'ambition scolaire se manifeste, elle peut être entravée par des difficultés organisationnelles, financières, sociales ou encore culturelles, qui constituent des freins puissants à la poursuite de la scolarité⁵⁶.

3.2.) Une responsabilité essentielle pour l'académie

La mobilisation des forces vives régionales autour de l'École en Lorraine, dans le cadre d'un projet commun partagé, reste donc un objectif à organiser et consolider. Les atouts dont dispose cette région ne peuvent produire leurs effets bénéfiques que s'ils sont valorisés par une politique scolaire et de formation ambitieuse et cohérente.

Compte tenu du contexte décrit ci-dessus, on conçoit aisément que l'objectif central d'une telle politique soit d'élever le niveau de qualification et de mieux répondre aux attentes présentes et prévisibles du tissu économique et social en adaptant l'offre de formation ; on conçoit aussi volontiers que son succès passe par une confiance plus affirmée en la capacité de l'éducation et de la formation à assurer la promotion sociale des jeunes et en la capacité des différents acteurs à lever les obstacles économiques, matériels et culturels à la poursuite d'études.

Car si « *l'emploi ne se décrète pas, s'il est bien le fruit de conditions économiques et sociales* » et s'il dépend de « *l'exigence de formation* »⁵⁷, la mise en œuvre du plan de cohésion sociale offre, notamment en Lorraine, de belles opportunités pour une approche renouvelée de la mise en relation formation/emploi. Certaines initiatives qui concernent, par exemple, le développement des services à la personne sont de nature à trouver dans la région une légitimité et un contexte particulièrement opportuns.

Mais comment se traduit cet objectif central dans le détail de la politique académique ? Quels objectifs opérationnels les acteurs et, au premier rang, le recteur se sont-ils fixés ? Quels moyens se sont-ils donnés pour assurer le pilotage de cette politique, avec quels résultats ?

C'est ce que la mission d'évaluation s'est efforcée de mettre en évidence et qu'elle retrace dans la deuxième partie de ce rapport, à partir d'une analyse de l'état du système éducatif en Lorraine et des résultats des élèves, en cherchant à apprécier notamment le rôle joué par le contexte sociologique et culturel, par les faiblesses structurelles de l'appareil de formation et par les conditions de la gestion des ressources à la fois matérielles, financières et humaines de l'académie.

A quelles conditions, compte tenu des déterminations qui pèsent sur l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, une élévation générale du niveau des qualifications est-elle possible en Lorraine ? C'est la réponse à cette question que la troisième partie du rapport tentera d'esquisser.

⁵⁶ *Pauvreté, école et devenir scolaire*, rapport n° 4 du CERC, 2004.

⁵⁷ Cité par Gérard Larcher, ministre délégué à l'emploi, au travail et à l'insertion professionnelle des jeunes.

DEUXIEME PARTIE

Les performances du système éducatif lorrain : une réussite scolaire à nuancer

1) Description et état du système éducatif

1.1.) Les élèves : caractéristiques principales de la population scolaire (public et privé)

a) Des données sociales...

Sur la base d'une étude réalisée en 1999⁵⁸, 11,5 % des lorrains de moins de 65 ans, soit environ 223 000 personnes, étaient sous le seuil de pauvreté relative⁵⁹. Dans cette population on décomptait 100 000 enfants, dont près de la moitié étaient dans des familles monoparentales et un tiers dans des familles de couples avec trois enfants ou plus. Si le taux de pauvreté lorrain est un peu inférieur au taux moyen national (12,6 % en 2000), il apparaît cependant que la Lorraine est l'une des régions où le revenu moyen disponible par habitant est le plus faible⁶⁰.

En 2002, plus de 4 300 jeunes de 18 à 25 ans bénéficiaient du FAJ (Fonds d'aide aux jeunes) soit un taux moyen de 17,6 % pour une moyenne nationale de 15,5 %. Mais de fortes disparités départementales caractérisent cet indicateur de précarité : un minima de 15,8 % en Meuse pour un maxima de 26,8 % dans les Vosges.

La progression moyenne du nombre d'allocataires du RMI est nettement plus forte en Lorraine que sur l'ensemble du territoire national. Cette évolution est particulièrement sensible au cours du premier semestre de l'année 2005. Elle concerne notamment les Vosges (+6,16 %) et la Moselle (+5,5 %), à un degré moindre, la Meurthe et Moselle (+3 %) et la Meuse (+1,9 %) pour une progression nationale moyenne de près de 2 %.

Au regard de l'ensemble des facteurs qui agissent sur la formation des trajectoires scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire, il est certain que la diversité des conditions sociales rencontrées en Lorraine produit des impacts marqués sur les situations scolaires locales⁶¹. Ce sont des mécanismes complexes⁶² dont l'intégration effective dans la

⁵⁸ INSEE Lorraine, n° 6, avril 2004.

⁵⁹ Il s'agit ici de « pauvreté monétaire relative » dans laquelle on considère comme pauvre une famille qui reçoit des revenus très inférieurs aux autres familles. Ce seuil était de 621 euros en 1999 et 698 euros en 2002. Les chiffres concernent la population couverte par les CAF-MSA.

⁶⁰ Résultat semble-t-il de la combinaison d'une très faible proportion de hauts revenus et du niveau relativement faible des plus bas salaires.

⁶¹ En 2004, la proportion d'élèves de condition sociale défavorisée parmi les entrants en 6^{ème} était de 46,8 % en Lorraine pour une moyenne nationale de 36,8 %, plaçant l'académie au 25^{ème} rang sur cet indicateur.

politique éducative reste encore à formaliser. Elle constitue cependant aujourd'hui une voie de progrès particulièrement féconde, notamment en Lorraine.

b) ... aux données scolaires

En 2004, près de 452 000 élèves sont scolarisés dans les différents établissements scolaires publics et privés, du premier et du second degrés, tous secteurs confondus. Une population en diminution constante, au cours des cinq dernières années, mais à un rythme annuel très nettement atténué cependant, depuis la fin de la chute des naissances en 1994. Les effectifs du 1^{er} degré, qui représentent un peu plus de la moitié de l'effectif total (plus de 51 % en 2004) semblent s'être stabilisés. La densité des 2-16 ans était estimée à 18,2 enfants au km^{1/4} en 2003⁶³, pour une moyenne nationale de 18,5, ce qui place l'académie au 14^{ème} rang sur ce critère.

Le taux de préscolarisation à 2 ans, en baisse régulière depuis 1999, passant de 38 à 31,3 % en 2003, reste néanmoins supérieur au taux moyen national de 28,8 % ; ce qui place l'académie au 16^{ème} rang national sur ce critère.⁶⁴ Il convient de relever les très fortes disparités entre les situations départementales en matière de préscolarisation : entre la Meuse, par exemple, avec un taux de 57,4 % et la Moselle avec un taux de 21,3 %. Les arguments avancés pour expliquer ces disparités prennent rarement en compte les corrélations qui peuvent exister entre la préscolarisation et l'emploi féminin⁶⁵.

Le taux moyen de scolarisation des lorrains de 16 ans est de 96,8 %, avec une forte disparité d'un département à l'autre (92,6 % en Meuse, pour 100 % dans les Vosges), pour un taux moyen national de 97,1 %. Le taux moyen de scolarisation à 18 ans, est de 77,2 % (pour un taux moyen national de 79,3 %) ; plus élevé en moyenne pour les filles que pour les garçons, il recouvre, là encore, de fortes disparités d'un département à l'autre : de 59,2 % en Meuse, à 90,4 % en Meurthe-et-Moselle⁶⁶. Une indication qui est confirmée par la mesure du taux de scolarisation des jeunes âgés de 16-19 ans, évalué à 82,1 % en 2003, en baisse régulière par rapport à 1999, pour une valeur moyenne nationale de 83,3 %, ce qui plaçait l'académie au 12^{ème} rang national.

En ce qui concerne les parts respectives du public et du privé, on note que le poids de l'enseignement privé est plus faible dans l'académie qu'au plan national : en 2003, 5,8 % des effectifs dans le premier degré contre 13,5 % et, dans le second, 14,9 % contre 20,3 % ; la part de l'enseignement privé est stable et la tendance est plutôt à la baisse (6,3 % en 1996 et 5,8 % en 2003), alors que, sur le plan national, on constate un léger accroissement. C'est surtout dans le premier degré que cette part est faible, avec des établissements implantés principalement en centre-ville.

La proportion d'élèves de condition sociale très favorisée parmi les entrants en 6^{ème} était de 15,2 % pour une moyenne nationale de 21 %, plaçant l'académie au 7^{ème} rang sur cet indicateur.

⁶² Voir à ce sujet *Les enfants pauvres en France*, rapport n° 4 du CERC (Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale), La Documentation Française, Paris, 2004.

⁶³ Source MEN, DEP, Indicateurs généraux, août 2004.

⁶⁴ Pour mémoire, le taux de préscolarisation des 2 ans est de 59,5 % dans le Nord-Pas-de-Calais.

⁶⁵ Cf. *supra*.

⁶⁶ Source : BCP, rentrée scolaire 2003, « univers » : âge de la population en formation / démographie INSEE/DEP

Le second degré dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé

En 2004, le second degré public accueille 186 914 élèves, un effectif en baisse régulière depuis 2000, qui place l'académie au 21^{ème} rang national. Cet effectif est réparti à raison de 103 064 élèves en collège, 59 490 en lycée général et technologique, 23 870 en lycée professionnel et 490 en EREA.

La proportion d'élèves du second degré accueillis dans les établissements privés est de 15,3 % (ce qui représentait près de 33 000 élèves à la rentrée 2004), en légère progression depuis 2000, mais en deçà de la moyenne nationale à 20,4 %. Le nombre d'élèves scolarisés dans les collèges privés sous contrat était de 16 045, 9423 en LEGT et 7451 en lycée professionnel.

c) Les élèves de l'enseignement public (premier et second degrés)

En 2004, sur les 231 348 élèves scolarisés dans le 1^{er} degré, 217 940 d'entre eux (94,3 %) sont scolarisés dans l'enseignement public. Moins de 1 % de l'effectif total relève de l'enseignement spécial.

Pour ce qui concerne les élèves du premier degré public, on note que l'on a presque toujours affaire à une grande hétérogénéité, quel que soit le type de zone de recrutement (rural, industriel ou post-industriel). En outre, dans de nombreuses ZEP, le problème des « nouveaux arrivants » se pose avec acuité : on admet des élèves qui ne parlent pratiquement pas la langue française et sont exposés aux risques de l'échec et de l'exclusion ; les personnels chargés d'accueillir ces enfants sont souvent très sollicités et parfois insuffisamment préparés.

Les élèves de l'enseignement privé sous contrat

Les Indicateurs généraux d'aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation rassemblés par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) permettent d'avoir une idée relativement précise du comportement des élèves de l'enseignement privé sous contrat. On note que, si le pourcentage d'élèves en retard de deux ans et plus en CE2 est inférieur dans l'académie de Nancy-Metz à ce qu'il est au plan national (0,6 % contre 0,8 %), comme dans l'enseignement public, il n'en va pas de même en 6^{ème}, où, dans le privé, il est supérieur : 3,2 % au niveau national contre 3,5 % dans l'académie. Les taux de redoublement sont également plus élevés pour l'enseignement privé dans l'académie, à tous les niveaux du collège, qu'au plan national : en 2003 en 6^{ème}, 11,5 % contre 10,1 % ; en 3^{ème}, 8,2 % contre 7,3 %. Ils sont aussi plus élevés que dans le public. En classe de 2^{nde} en revanche, ce taux est plus favorable qu'au plan national, 14,6 % dans l'académie contre 15,3 %, et que dans le public où il est de 15,1 %. Mais le retard scolaire y est plus important : le pourcentage d'élèves ayant deux ans de retard ou plus en 2^{nde} y était en 2003 de 7,2 % contre 5,6 % au plan national et 3,9 % dans le public. Les élèves arrivant en 2^{nde} ont été encore davantage sélectionnés que dans l'enseignement public, avec des redoublements plus nombreux au collège et, consécutivement, des retards plus importants. Cette sélection explique aussi les bons taux de réussite à tous les examens, comme le montre le tableau comparatif ci-dessous établi en 2003 pour l'académie de Nancy-Metz :

	CAP	BEP	Baccalauréat professionnel	Baccalauréat technologique	Baccalauréat général
Privé	81,4	82,2	82,7	78,1	89
Public	73,9	71,8	80,4	77	84,8

L'observation des choix des séries de baccalauréat fait aussi apparaître des divergences assez considérables entre les choix effectués par les élèves dans le privé et dans le public, exprimés en pourcentages :

	Série L	Série ES	Série S	Série STI	Série STT	Autres techno	LP productique	LP services
Privé	7,5	16	22,9	4,9	15,8	11	4,7	17,1
Public	8,8	16	25,8	11,7	16,4	5,8	6,9	8,7

Deux secteurs accueillent proportionnellement beaucoup plus d'élèves dans l'enseignement privé en Lorraine, celui des baccalauréats technologiques SMS et STL, filières très recherchées, et celui des baccalauréats professionnels du domaine des services. En revanche, la série scientifique est moins fréquentée.

Un dernier point retient l'attention : les internes sont nombreux dans l'enseignement privé, puisqu'ils représentent 8 % de l'ensemble de ceux qui y sont accueillis en 2003, contre 5,7 % au plan national, et 3,9 % dans le public. Les demi-pensionnaires y sont, comme dans le public, en moins grand nombre que sur le territoire national : 46,1 % contre 54 %, toujours pour l'année 2003.

1.2.) L'appareil de formation aux différents niveaux

a) les écoles primaires

On répète souvent cette évidence que tout tient au premier degré. Ce qui est vrai, comme ailleurs, c'est que l'école primaire accueille la première, dans le temps, les enfants qui feront la population scolaire de l'académie et qu'elle doit assumer une part essentielle de la réussite ou des échecs de l'enseignement. En Lorraine, on insistera, dans cette description, sur l'hétérogénéité de l'enseignement primaire et sur son adaptation, finalement plutôt heureuse à cette variété malgré une certaine dispersion. On retrouvera constamment, au cœur de l'école primaire, cette tension ou cette ambiguïté dans les rapports des maîtres et des familles, auxiliaires indispensables de toute réussite, ou obstacles lorsqu'elles sont défailtantes. Dès le début, la construction de l'ambition scolaire s'effectue dans ce contexte.

- *Les structures et dispositifs, la dispersion du premier degré (RPID et RPC, réseaux des établissements)*

On compte 57 circonscriptions du premier degré dans l'académie (18 en Meurthe-et-Moselle, 5 dans la Meuse, 24 en Moselle et 10 dans les Vosges). Chaque département dispose d'un IEN adjoint à l'IA-DSDEN. La taille des circonscriptions est très variée, d'autant plus qu'il faut tenir compte des charges spécifiques de certains inspecteurs : adjoint à l'IA, AIS, IUFM, etc.

- *Les effectifs primaires*

Si l'ensemble public-privé comptait 260 640 élèves en 1996, on en comptait 231 398 en 2003 et, on l'a vu, 231 348 à la rentrée 2004. Ces chiffres montrent une chute de presque 12 %, contre une baisse de moins de 2 points sur le plan national.

- *Les écoles maternelles*

En 2004, 90 658 élèves étaient inscrits en maternelle (public et privé) contre 90 973 en 2003, mais ils étaient 92 187 en 1998. A l'exception des académies de Rennes et de Lille, les effectifs de maternelle ont décliné pour repartir légèrement en hausse depuis deux ans. La baisse considérable et récente du taux de scolarisation à deux ans ne doit pas être surinterprétée. Entre 1996 et 2004 on est passé dans l'académie de Nancy-Metz de 38 % de la classe d'âge des 2 ans scolarisés à 26,47 % dans l'enseignement public et de 1,81 % dans le privé. Le reflux des effectifs accompagne la baisse démographique. La Meuse, qui a toujours eu une politique très favorable à la scolarisation des tout-petits (plus de 60 % en 2002) passe à 46,5 % en 2004 ; la Meurthe-et-Moselle est passée de 41,5 % en 2002 à 33,45 % en 2004 ; les Vosges, de 33,9 % à 28 % ; quant à la Moselle, qui ne scolarisait en 2002 que 23 % des enfants de deux ans (une tradition familiale encore présente dans l'ancienne Alsace-Lorraine privilégiant la place de la mère au foyer pour élever ses enfants), elle accueille aujourd'hui 17,27 % des deux ans.

La taille des classes a elle-même évolué : d'une moyenne de 29,2 élèves en 1980, on est passé, en 1998, à une moyenne de 23,8. Depuis 1994, cette moyenne (qui met l'académie au 4^{ème} rang) est inférieure à la moyenne nationale : 25,5 en 1998, près de 24 en 2004. La Moselle compte 24 élèves par classe, la Meurthe-et-Moselle, 24,4, la Meuse 23,7, les Vosges 23,6.

- *Les écoles élémentaires*

Elles accusent, elles aussi, la baisse démographique : en 2004, l'académie scolarisait 140 690 élèves (public et privé) contre 157 336 en 1998, soit une baisse de 10,58 %. La taille des classes a également évolué : d'une moyenne de 22,5 élèves en 1980, on est passé, en 2004, à une moyenne de moins de 21. Cette moyenne, qui met l'académie au 5^{ème} rang, est inférieure à la moyenne nationale (22,7 en 1998). En 2004, les quatre départements se tiennent dans une fourchette allant de 20,7 à 22,1.

L'observateur est frappé par la persistance de nombreuses petites écoles à 1 ou 2 classes, alors qu'une grande partie de la population est urbaine. L'académie dépasse à cet égard les moyennes nationales : en 1999, 21,8 % des écoles à 1 classe contre 12,9 %, 23,2 % des écoles à 2 classes contre 15,5 % au niveau national et, corrélativement, on enregistre peu de grosses structures : 13,1 % d'écoles de 5 à 9 classes (contre 32,1 %), et au-delà de 10 classes, 4,3 % (contre 8,3 %) ; 61,6 % des écoles ne dépassent pas 3 classes contre 44,6 % au niveau national. La faiblesse de la densité démographique des zones rurales ne peut, à elle seule, expliquer cet état ; signalons le cas, par exemple, de la Moselle qui compte plus d'écoles de 1 à 3 classes que la Meuse rurale ou les Vosges, la Meurthe-et-Moselle, pour sa part, dépassant légèrement la moyenne nationale.

En raison des réticences des élus, on n'a pas toujours su, voulu ou pu tirer toutes les conséquences de la baisse démographique. Le nombre important et la dispersion de ces écoles en témoignent. La Moselle comptait encore, à la rentrée 2004, 29 classes uniques regroupant les enfants de la grande section au CM2, mais la Meurthe-et-Moselle, 3 (2 à la rentrée 2005). En 2003, la proportion de petites écoles a encore augmenté : 67,2 % des écoles ne dépassent pas 3 classes en Moselle, 65,3 % dans les Vosges, 58,4 % dans la Meuse grâce à une politique de regroupements pédagogiques, mais seulement 48,77 % dans la Meurthe-et-Moselle. Ce différentiel considérable place l'académie de Nancy-Metz au 28^{ème} rang des académies. Une telle abondance, en l'occurrence, aboutit à faire des écoles isolées, à très petits effectifs, et

conduit aussi à préférer plusieurs classes peu remplies à une classe sur plusieurs niveaux ; mais cela ne profite pas toujours – on le sait – à l’efficacité de l’enseignement.

Dans cette situation de grande dispersion, beaucoup d’écoles, ici ou là, s’organisent en réseaux, en particulier dans la Meuse, mais pas seulement, où les élus sont quelquefois engagés dans une politique de concentration – passage de « regroupement pédagogique dispersé » (RPD) à « regroupement pédagogique concentré » (RPC) – qui favorise les RPC par l’attribution de quelques moyens supplémentaires (informatique, décharges, restauration scolaire). Selon certains partenaires, relayés par tels ou tels, les regroupements peuvent favoriser le privé : on appréhende par exemple les distances à parcourir ou l’absence de restauration dans l’école même. La proportion de classes inscrites dans un *Regroupement Pédagogique Intercommunal* atteint 15,8 % dans cette académie (contre 8,2 % au niveau national). La Meuse a 45,6 % de ses classes dans un RPI ; la Meurthe-et-Moselle, 21,7 %, ce qui est remarquable compte tenu de la faiblesse du nombre des petites structures dans ce département, les Vosges, 12,7 %, et la Moselle, atypique avec seulement 7,5 % ; dans ce dernier département, l’intercommunalité semble moins développée. La Meuse accueille 60,35 % de ses élèves dans un RPI, la Meurthe-et-Moselle, 24,73 %, les Vosges 12,7 % et la Moselle, 8,5 % seulement.

Départements	Nombre de RPID	Nombre de RPIC	Nombre total
Meurthe-et-Moselle	63	65	128
Meuse	41	51	92
Moselle	76	9	85
Vosges	56	11	67

Les Vosges ont lancé 14 réseaux d’écoles dont la majorité regroupe entre 8 et 14 classes. Cette expérience mérite d’être encouragée parce que ces réseaux accompagnent fort judicieusement le développement de l’intercommunalité. La Meuse a réussi à constituer des RPIC de taille importante, l’un d’entre eux atteignant 17 classes. Ces structures sont un remède à l’isolement des maîtres, à l’absence d’émulation chez les élèves et aux difficultés de la mise en place d’une pédagogie par cycles

Quand les communes travaillent ensemble...

Nous sommes dans une petite commune de 304 habitants au nord-est de Toul, à une douzaine de kilomètres de la sous-préfecture. La place est déserte. Il faut monter un escalier de secours pour entendre la rumeur d’une classe dans un bâtiment fondu dans le corps même des habitations du village. Une directrice énergique et très maternelle dirige sa troupe d’élèves répartis entre deux classes. Son jeune collègue, presque débutant, tire profit de la longue expérience de cette enseignante appréciée dans le village qu’elle connaît depuis fort longtemps, 32 ans de présence. Les enfants sont visiblement heureux dans cette petite école à laquelle la municipalité est très attachée.

Cette école est une des mailles du réseau pédagogique dispersé qui rassemble les 174 élèves (7 classes) de huit communes de ce secteur rural (1637 h sur 8094 ha) qui, bien que proche de Toul et de Nancy, semble assez isolé. C'est en 1972 que les municipalités ont décidé de constituer un regroupement pédagogique à partir de deux petits RPI, la commune d'Avrainville ayant perdu son école. Avrainville (174h), Jaillon (304h), Manoncourt (211h), Tremblecour (153h), Domèvre (237h), Minorville (174h), Manonville (206h), Noviant (178h), se sont donc unis pour le meilleur et pour le pire. Les quatre classes maternelles sont rassemblées à Tremblecour sauf pour les grandes sections quand les effectifs le justifient. Jaillon (51 élèves) a deux classes, Noviant (48 élèves) aussi, Domèvre (75 élèves) le chef lieu de canton, trois classes dont deux classes GS-CP et un CM, Manancourt, Manonville et Avrainville n'ont plus d'école.

Tout cela paraît simple et très intéressant pour les élèves qui peuvent profiter d'un enseignement plus ouvert et plus riche, d'autant plus que notre directrice, au charisme et à l'autorité reconnue, préside un conseil de réseau de plus de quarante personnes. Les rencontres USEP, les sorties pédagogiques, les expositions, le journal, la médiathèque, sont œuvres communes.

Cependant, l'organisation administrative semble complexe : si un SIVOM gère le RPI, avec un budget de fonctionnement commun (chaque école reçoit 310 € et 30 € par élève), une commune ne participe pas à l'investissement, et les villages se partagent entre trois communautés de communes ! Le restaurant scolaire est localisé à Domèvre, mais beaucoup d'enfants reviennent déjeuner à la maison pour des raisons d'éloignement. Les routes sont sinueuses et étroites et le RPI s'étend sur plus de 10 km du nord au sud. Sa superficie est le double de celle d'une ville moyenne de 150 000 h.

Malgré tout, cette heureuse initiative a certainement évité des fermetures plus nombreuses de classes et d'écoles et permis de développer l'accueil des enfants dès la maternelle. Son succès repose beaucoup sur l'engagement et le dévouement des enseignants, des directeurs et directrices d'école, en particulier de la présidente de l'unique conseil d'école. La qualité des personnes est essentielle pour assurer la pérennité du regroupement. Il serait intéressant de faire évoluer ce RPI en un réseau d'écoles appuyé sur un EPCI qui opérerait pour la compétence scolaire, mais ici, nous en avons trois. En tout cas, c'est un exemple à suivre que le préfet du département soutient dans la répartition de la DGE ; de même que l'IEN de la circonscription et l'inspecteur d'académie dans le cadre de la politique pédagogique en milieu rural.

- *L'adaptation et intégration scolaires (AIS)*

Les effectifs d'élèves restent dans la moyenne nationale sauf dans les Vosges et la Meuse qui dépassent 1 %. L'académie mobilisait 1065 postes dans le premier degré en 2003-2004 soit 8,39 % du total des postes du premier degré, pourcentage légèrement inférieur à la moyenne nationale (8,77 %). Les CLIS ne s'en tiennent pas toujours à leur fonction véritable qui est d'accueillir les élèves handicapés. D'une manière générale, on travaille avec des effectifs limités, en ayant en vue un projet individualisé. Mais l'intégration n'est pas chose facile et les obstacles sont tantôt du côté des parents, tantôt du côté des enseignants. Il n'y a pas vraiment de politique au niveau académique, on peut le regretter, parce qu'il serait opportun de préciser et d'harmoniser les critères d'admission dans ces structures : certains départements mobilisent des moyens importants pour accueillir des élèves qui n'en relèvent pas. Les RASED fonctionnent parfois avec des maîtres non formés même si la plupart, fort heureusement, donnent satisfaction. On peut s'interroger sur ce constat. Les inspecteurs d'académie sont soucieux de la qualité et de la pertinence de leurs interventions qui doivent porter d'abord sur les cycles 1 et 2 afin de prévenir les difficultés scolaires, en travaillant notamment dans les classes avec le maître titulaire de la classe concernée. On ne répètera jamais assez que le premier soutien doit se faire, en effet, dans la classe, et qu'il convient d'éviter de sortir systématiquement les enfants de leur classe.

- *Les réseaux et zones d'éducation prioritaire (REP-ZEP)*

Ils sont inégalement répartis entre les quatre départements ; les uns et les autres existent pratiquement dans toutes les villes importantes et fonctionnent avec plus ou moins de bonheur. L'académie compte 24 ZEP et 11 REP, dont 2 REP ruraux dans les Vosges. L'éducation prioritaire concerne 122 écoles maternelles, 138 écoles primaires, 34 collèges, 3 lycées professionnels et 1 lycée d'enseignement général. Depuis 1999, les effectifs ont diminué de près de 5000 élèves ; ils atteignent 45 000 élèves. Certaines zones ne devraient

plus relever de l'éducation prioritaire, d'autres mériteraient une intégration en REP, en Moselle et en Meurthe-et-Moselle.

Ces dispositifs représentent un effort et une tension de tous les instants. La difficulté parfois à mobiliser les parents et la fréquente absence d'ambition scolaire rendent l'enseignement difficile et peuvent créer des tensions. Là où les équipes ne sont ni soudées ni motivées, l'enseignement échoue. En revanche, beaucoup d'équipes remarquables sont à l'œuvre et réussissent, même si cette réussite ne se traduit pas toujours sur tous les plans. Il est vrai que réussir, dans certaines de ces conditions, c'est parfois simplement réussir à apprendre aux enfants le vivre ensemble et la tenue la plus élémentaire, sans lesquelles aucun avenir scolaire n'est possible. Des équipes de maîtres accomplissent cette tâche quotidiennement. Cela représente bien sûr de grosses consommations de moyens, mais il est sûr que cette dépense est utile dans les établissements porteurs de bons projets. Les moyens supplémentaires étaient, à la rentrée 2002-2003, de 159 postes dans le premier degré, de 14 postes de CPE, de 42 postes de surveillance, de 1532 heures supplémentaires, et de 283 904 ¼. Cela se traduit par des effectifs moyens par classe plus favorables, de la moyenne minimum à la moyenne maximum : de 16,4 dans les écoles de la Meuse à 21,4 en Meurthe-et-Moselle, 18,3 en collège dans la Meuse à 22,8 en Meurthe-et-Moselle. Il est dommage que les contrats de réussite ne précisent que rarement l'importance des moyens affectés par l'État et qu'ils s'en tiennent à des généralités.

Comme dans le cas de l'AIS, la mission d'évaluation n'a pas constaté la mise en place d'une politique véritablement académique de l'éducation prioritaire. Le comité de pilotage ne se réunit qu'une ou deux fois par an. Quelques axes prioritaires ont été arrêtés : la maîtrise de la langue, l'éducation à la citoyenneté, le soutien aux élèves les plus fragiles, les relations avec les familles, le développement d'une culture commune et le partenariat. Mais qu'en est-il sur le terrain ? Les réponses dépendent pour une large part de l'initiative des chefs d'établissements et des IEN. La liaison entre l'école et le collège est manifestement insuffisante, les relations avec les familles pas toujours suivies, et les résultats du soutien aux élèves ne sont pas mesurés. Dans chaque ZEP, un IA-IPR a été désigné comme correspondant académique mais sa présence est très épisodique. Des progrès sont enregistrés dans l'utilisation des évaluations tant à l'école qu'au collège, ou encore dans l'éducation à la citoyenneté, mais, dans ce dernier domaine, les progrès se limitent à l'établissement et ne concernent pas le quartier et les transports scolaires.

➤ *Les maîtres*

La population enseignante, composée à 67 % de professeurs des écoles et à 33 % d'instituteurs – ce qui est la proportion nationale –, compte 16 % de maîtres âgés de moins de 30 ans et 24 % âgés de plus de 50 ans. En ce qui concerne la consommation de journées de stage, l'académie est au 28^{ème} rang ; pour 100 emplois, on consommait 80,2 semaines-stagiaires en 2002, contre 57,2 sur le plan national. Le nombre d'emplois consacrés à la formation continue était de 172 postes en 2003-2004, soit 1,36 % des postes délégués, pourcentage supérieur à la moyenne nationale (1,1 %). Les quatre départements dépassent cette moyenne : la Meurthe-et-Moselle consacre 1,62 % de ses postes, la Meuse 1,51 %, les Vosges, 1,36 % et la Moselle, 1,14 %. Malgré le professionnalisme de beaucoup, malgré la présence de maîtres remarquables auxquels on doit certaines belles réussites (observation qui conduit à souhaiter que certains postes soient profilés), trop d'enseignants sont désarçonnés par les difficultés rencontrées ; un certain nombre de jeunes enseignants s'estiment ainsi mal préparés à la classe au sortir de l'IUFM, et affirment qu'ils n'ont pas reçu une formation

suffisante sur l'apprentissage de la lecture, pas plus que sur les structures scolaires. Nous avons souligné plus haut qu'une partie considérable des enseignants affectés sur poste spécialisé n'ont pas la certification requise. La demande d'assistants d'éducation est de plus en plus forte, comme celle qui porte sur une meilleure efficacité des remplacements.

➤ *L'enseignement*

Les méthodes témoignent d'une grande variété. On pourrait s'en réjouir, mais on observe que, assez souvent les activités ne présentent pas la dimension pédagogique requise, qu'on néglige l'écriture (en cédant à la multiplication des photocopies), enfin qu'il y a bien de l'approximation dans l'apprentissage de la lecture. D'une manière générale, on peut se demander si les programmes sont effectivement appliqués, en particulier en histoire, géographie et en sciences. Cependant, il faut souligner l'engagement des équipes de circonscription pour aider les enseignants dans ces domaines. Nous avons pu rencontrer, ici ou là, des enseignants remarquables qui pratiquent assez largement des activités diversifiées et qui savent entraîner les enfants à la lecture.

Même si ce n'est pas toujours le cas, le travail en équipe n'est pas largement répandu. Il existe une circonscription où l'on pratique la méthode Freinet, avec des résultats sensiblement identiques à celles qui ne la pratiquent pas. Même lorsqu'il y a des équipes bien formées, un certain isolement prévaut : à titre d'exemple, rares sont les rapports ou rapprochements entre GS de maternelle et CP, ou CM2 et 6^{ème}. En la matière, la responsabilité des collègues ne doit pas toujours être négligée.

Il convient de souligner le pourcentage important de classes à plusieurs niveaux (43,6 % contre 37,7 % au niveau national).

Pour ce qui concerne l'enseignement des langues, on soulignera que l'allemand occupe une bonne place en Lorraine, surtout en Moselle. Les quatre départements ont quasiment assuré 100 % de couverture du cycle 3, ce qui est remarquable. La proximité des pays germanophones explique le taux élevé d'élèves en allemand : 40,3 % dans l'académie, la Moselle occupant la première place avec 58,6 % ; les Vosges atteignent 35,1 %, la Meurthe-et-Moselle, 21,9 % et la Meuse, seulement 18,1 %. L'anglais progresse chaque année, passant de 51,5 % en 2001 à 58,5 % en 2003-2004.

Il convient de s'attarder quelque peu sur le dispositif mosellan. L'inspection académique a mis en place, selon les directives nationales, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Mais, depuis plus de 20 ans, un deuxième et un troisième dispositifs ont été organisés pour l'enseignement de l'allemand, qui est appelé la « Voie Spécifique Mosellane » (VSM). D'abord limités à la zone frontalière, ils ont concerné peu à peu tout le département. Le « deuxième dispositif » concerne aujourd'hui 50 écoles où les élèves suivent 3 heures d'allemand chaque semaine de la petite section de maternelle au CM2. Le « troisième » est biculturel, l'enseignement de la langue allemande étant complété par des activités en allemand pour 6 à 9 heures de cours hebdomadaires. Les maîtres sont des locuteurs natifs. Cette action fait partie du programme d'échanges avec la Sarre, soutenu par le Conseil général de la Moselle, et subventionné aussi par le programme d'initiative communautaire, INTERREG III. Un échange de 10 professeurs du premier degré avec l'Allemagne complète l'ensemble.

Depuis cette année 2004-2005, une formation a été offerte aux personnels qui devrait déboucher sur la délivrance d'un certificat d'aptitude à enseigner l'allemand dans les classes maternelles françaises. Un centre de documentation franco-allemand animé par des enseignants des deux pays, et dirigé par un IEN, a été ouvert à Saint-Avold. Des communes prennent le relais, comme par exemple, Liederschiedt, qui possède une école où fonctionnent une maternelle et un jardin d'enfants, ou encore Sarreguemines où une école offre 13 h de cours en français et 13 h de cours en allemand.

L'attention porte bien évidemment sur la suite d'études au collège, puis au lycée. Le développement des classes de 6^{ème} bi-langue peut répondre à l'attente des parents, nonobstant les sections internationales classiques.

➤ *Le pilotage*

Si les IEN jouent un rôle en général très actif et savent user de leur proximité avec les maîtres, leur pilotage est en fait très divers ; certains paraissent se contenter d'une approche très empirique de leur circonscription, préférant le « pilotage à vue ». La conception et l'utilisation des tableaux de bord détaillés sont loin d'être généralisées. L'IA de Meurthe-et-Moselle, par exemple, impulse un pilotage par les indicateurs qui devrait donner des résultats. Les projets d'école sont de valeur très inégale et il existe des circonscriptions où on ne se souvient pas d'avoir jamais vu le recteur ni même l'inspecteur d'académie. Justifié ou non – et il semble que ce ne soit pas justifié – un sentiment d'abandon existe chez certains maîtres en ce qui concerne le pilotage pédagogique.

b) Les collèges

➤ *Caractéristiques générales*

La dispersion qui affecte les écoles primaires affecte également les collèges, avec des conséquences différentes : on compte 237 collèges dans l'académie, dont 68 en ZEP, parmi lesquels 29 en ZEP urbaine seulement. Notons que ce n'est pas dans l'académie de Nancy-Metz que la proportion des ZEP est la plus forte (en 2003, 12,1 % des collèges de l'académie sont en ZEP pour 15,9 % au plan national).

Parfois bien organisée, il faut cependant reconnaître que, trop souvent, la liaison CM2/collège ne fonctionne que de manière formelle, les enseignants ne communiquant pas vraiment, ou se renvoyant réciproquement la responsabilité des décrochages. En sens inverse, il arrive que, grâce au travail des IEN (dans le cadre de formations conjointes inter-degrés), un dialogue et des échanges utiles s'instaurent, ce qui fait progresser beaucoup de choses. Mais il existe très peu d'actions communes sur l'apprentissage de la lecture.

Les dispositifs d'aide existent presque toujours là où ils sont nécessaires, et ils sont assez diversifiés (cela, même si l'efficacité attendue n'est pas toujours au rendez-vous) : tutorat, permanence conseil, heures de soutien en 6^{ème} pour le français et les mathématiques, études dirigées en 5^{ème} et 4^{ème}, IDD, aide et soutien en 4^{ème}, DVP. Certains dispositifs de médiation, également, s'avèrent efficaces. Tous ces dispositifs (y compris, dans certains collèges, les SEGPA) sont intégrés à l'établissement, et, au moins en intention, on s'efforce d'éviter de générer des mécanismes d'exclusion. C'est ainsi que l'accueil des élèves nouveaux arrivants (en nombre important, dans certains secteurs, et parfois dans une situation d'extrême dénuement culturel) est en général bien organisé, ne faisant pas appel seulement aux enseignants de FLE, mais intégrant à l'équipe médecins, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation.

L'alternance en 4^{ème} se pratique sous des modalités diverses : l'objectif affiché de la possibilité d'accéder à une 3^{ème} générale reste souvent assez théorique ; la majorité des élèves se retrouve souvent jusqu'à présent en 3^{ème} technologique. On peut juger que les objectifs pédagogiques de ce dispositif ne sont pas assez clairement affirmés, notamment dans les conventions passées avec les entreprises. La référence au programme de 4^{ème} est souvent distendue, au profit de l'usage d'autres référentiels. Ce dispositif semble en tout cas donner satisfaction et les enseignants s'y investissent en visitant régulièrement leurs élèves en stage. Ajoutons que l'alternance occupe une place de choix dans les projets d'établissement : elle a pour objectifs explicites de remotiver, de combler les lacunes et d'aider à construire un projet d'orientation. Il est donc important qu'elle ne se fasse pas au détriment des programmes ou

des enseignements généraux. Mais elle est aussi l'occasion de développer des partenariats avec les entreprises et il en résulte souvent des échanges pédagogiques fructueux entre enseignants de collège et de LP. Dans le souci de tirer pleinement parti de l'alternance pour l'orientation, les enseignants souhaiteraient être mieux informés de l'évolution de la carte des formations.

En général, les moyens, notamment horaires, paraissent relativement corrects. Le dispositif d'appel d'offres globalisé, malgré le travail et l'investissement qu'il demande, donne généralement satisfaction. Il apparaît que, à beaucoup de points de vue, des internats seraient fort utiles. Mais ils ne sont ni nombreux, ni attractifs en général. Notons l'importance du sport, même si tous les collèges, faute d'équipement, ne disposent pas des moyens nécessaires⁶⁷.

La rotation des enseignants est parfois préoccupante : dans certains collèges, la moitié des enseignants n'atteint pas 3 ans d'ancienneté. Il en résulte bien des problèmes qui s'ajoutent à l'impossibilité de constituer des équipes stables, notamment la difficulté de prévoir une formation ou un accompagnement cohérents pour des professeurs généralement débutants, et donc laissés à eux-mêmes dans des conditions difficiles.

Le climat des collèges de l'académie est évidemment variable. Toutefois, on remarque – naturellement liés à l'environnement – un certain nombre d'éléments récurrents : la violence est rare, ou très localisée, dans l'académie de Nancy-Metz. Elle est presque toujours imputable à une origine extérieure aux collèges. Plutôt sourde ou « familiale », elle est parfois, d'une manière suffisamment fréquente pour devoir être notée, teintée de haine raciale et de xénophobie, comme ces affrontements, coutumiers paraît-il dans certaines vallées des Vosges, entre *Skins* et *Rastas*. Il peut s'agir encore d'une violence ordinaire ou « urbaine », agressions, racket, incivilités, comme c'est le cas dans certaines parties de la Moselle. Ce climat est quelquefois suffisamment éprouvant pour peser sur le quotidien de beaucoup d'enfants. Sinon, il faut signaler, souvent coexistant avec de calmes habitudes de travail, l'omniprésente affirmation d'un « mal-être ». Il reste que, sans pour autant généraliser, on peut dire que la violence est passée au second plan : presque partout, la problématique pédagogique qui prévaut n'est plus celle de la répression ou de la prévention de la violence, mais celle de la mise en place insistante des apprentissages scolaires ; on prévoit parfois, pour les cas difficiles, des classes relais ; diverses associations sont appelées à intervenir en renfort à la PJJ, et les communes peuvent piloter des CEL. Les CESC fonctionnent inégalement ; ils sont plutôt axés sur la prévention et la santé ; il peut arriver que des personnels de la gendarmerie assistent aux réunions. Cela dit, les collèges sont peu nombreux où l'on ne reconnaisse une réelle amélioration depuis une dizaine d'années. Mais il y a des réputations – reposant quelquefois sur des incidents anecdotiques – qui demeurent et qui peuvent nuire au recrutement de certains établissements, l'éventuel sentiment d'insécurité étant relayé par les parents d'élèves.

Un autre élément, presque constant, doit être relevé, outre la précarisation des familles et l'emprise de l'illettrisme : c'est le constant discours déplorant le manque d'ambition scolaire et ressassant l'affirmation selon laquelle les élèves ne voudraient rien, et que pratiquement personne ne voudraient rien pour eux. Tous les acteurs s'accordent, avec une unanimité presque déconcertante, à voir dans cet état de choses – ou dans ces discours – un

⁶⁷ Voir en annexe 2, les extraits de la contribution de Michèle Métoudi.

effet des (indispensables) mesures sociales qui ont accompagné la désindustrialisation de la Lorraine, notamment ce qu'on appelle le « congé charbonnier ». S'ajoute à la désillusion concernant le travail perdu, l'idée selon laquelle on peut vivre sans travailler. Cette représentation – et ce comportement – sont transmis aux enfants avec les conséquences que l'on imagine. Comme on l'entend constamment répéter, il y a des familles où le seul à se lever le matin, c'est l'enfant qui va à l'école. Cela n'empêche pas que, sauf exceptions, la plupart du temps explicables, les élèves déclarent qu'ils se sentent bien dans leurs collèges (et peut-être plus encore, nous semble-t-il, dans les collèges ZEP).

CHOSSES VUES : une ZEP de la périphérie de Nancy

Posons le décor. Deux immenses barres comme on n'en fait plus. 3500 personnes y résident, parmi lesquelles on compte près de 650 RMistes, pour environ un millier au total dans la ville. C'est propre et ce n'est pas tout à fait le désert : il y a des arbres et des pelouses ; et l'on voit, le matin, des enfants, souvent accompagnés, qui rejoignent leur école. Spectacle un peu décalé. On sait qu'il y a là bien de la violence et bien des difficultés, comme on dit, mais, dignité ou façon d'être, voire efficacité de la politique municipale ou des multiples associations qui sont à l'œuvre dans la zone, cela n'apparaît guère, même si cette fragilité des conditions sociales saute aux yeux.

La ZEP compte trois écoles et un collège.

Les trois écoles élémentaires

Les familles les moins défavorisées quittent le quartier où n'y envoient pas leurs enfants à l'école : classique phénomène de ghetto qui accentue les résultats inquiétants aux évaluations de CE2-6^{ème} (en français et en mathématiques, surtout).

La Grande Section de maternelle fonctionne à plein, la plupart des familles envoient leurs enfants, mais les constats sont préoccupants : la maîtresse fait remarquer qu'il y a 20 ans, les enfants souffraient d'un déficit de langage mais avaient des résultats corrects. Aujourd'hui, l'activité verbale est correcte, mais ce sont les performances qui s'effondrent. La psychologue et l'enseignante spécialisée exercent elles aussi depuis plus de 20 ans dans cette zone, et elles pointent des déficits nouveaux : par exemple des enfants « qui ne savent pas jouer ». Effets de la surconsommation de télévision, de parents fermés à toute activité ludique. De là un manque d'habileté manuelle, de reconnaissance des volumes, du relief (tout ce qu'apprennent les jeux de sable, de pâte à modeler, etc.) : bref, ce sont des enfants qui n'ont jamais inventé de mondes imaginaires. La GS entretient des relations suivies avec le CP. Un document d'évaluation commun est élaboré pour l'ensemble du cycle. Des enfants passent de GS en CP ou de CP en GS au cours de l'année, selon leurs résultats. Nous avons vu une petite fille qui lisait déjà couramment et qui fréquentera prochainement le CP. Nous sommes là dans une véritable politique de cycle.

Le cours de FLE rassemble 6 élèves (Tchéchènes, Arméniens, Algériens, Mahorais) : un maître chevronné, des élèves actifs et disciplinés. Les enseignants se plaisent. On constate une extrême stabilité et la présence d'équipes solides et motivées, ouvertes sur le collège.

Les parents d'élèves que nous avons rencontrés ne sont pas, on le sait, pleinement représentatifs : la plupart ont des responsabilités électives et appartiennent à la frange la moins défavorisée de ce monde confronté à la misère. Tous se félicitent du bon contact avec le directeur de l'école de leur enfant. Ils se félicitent de la qualité de l'enseignement et ne tarissent pas de louanges sur les « très bons rapports enfant/maîtresse », en ajoutant que « les équipes sont bien ». Ils apprécient la qualité du périscolaire et conviennent que leurs enfants sont heureux et très impliqués dans ces activités qu'ils ne manqueraient pour rien au monde. Des compliments qui traduisent assez bien, en leur simplicité monolithique, un réel rapport d'attachement de ce quartier à ses écoles. À mettre au compte, positif pour une fois, de l'ambition scolaire. En revanche, en ce qui concerne les locaux, certes propres, mais plus que fatigués et en effet à la limite de l'acceptable, tous les jugent dans un état déplorable et appellent d'urgence la restructuration annoncée pour le quartier (dont ils doutent en fait que les écoles bénéficient un jour).

Le collège

Ce qui frappe d'abord, c'est ce tableau caractéristique des ZEP, la grande difficulté sociale des élèves. Il faut saluer le travail de l'infirmière et de l'assistante sociale. La première accomplit un travail d'accueil et de soin, de dépistage aussi. « Dans ce collège, explique-t-elle, les élèves sont durs : ils n'ont pas l'habitude de parler d'eux, ils ne somatisent pas ; ils encaissent beaucoup ; ils ne font pas confiance facilement ». Les demandes d'aides adressées à l'assistante sociale viennent le plus souvent de l'équipe éducative (73 % des situations signalées), et il s'agit en général de problèmes comportementaux. L'assistante sociale se retourne vers les familles, ou les partenaires ou la protection de l'enfance (19 % des élèves sont « en suspicion » de maltraitance).

Ce qui frappe ensuite, c'est que le travail se fait, et se fait bien, en équipe. Ce qui frappe encore, c'est un projet : « tout doit être centré sur les apprentissages, il ne s'agit plus d'occuper les élèves ou de leur proposer des activités ». Telle est la conviction d'un principal décidé et l'engagement d'une équipe de direction aidée d'enseignants résolus. La stratégie est toujours de prendre les élèves sur la totalité d'un parcours. Tout vise à l'intégration : les enseignants se rencontrent, il y a des IDD, la SEGPA est dans le collège; tout vise à l'adaptation: on construit même un emploi du temps particulier pour certains élèves; l'alternance s'efforce de faire que certains élèves s'ouvrent à autre chose.

Il y a une trentaine de primo-arrivants, chaque année, sur le collège, et autant sur le reste de la ZEP. Des décharges à mi-temps permettent de coordonner le dispositif, remarquable, qui mobilise beaucoup de monde (assistante sociale, médecin, CIO, car eux seuls peuvent faire des tests en plusieurs langues). On accueille les enfants selon une démarche d'intégration: il y a ainsi une classe « primo » sur chaque niveau, et les élèves sont intégrés selon les cours, et peu à peu : la réussite scolaire est le moteur de la classe. Le grand principe est toujours l'adaptation, l'individualisation et l'aide, car on a affaire dans ce collège à des élèves qui ne travaillent pas à la maison :

- ainsi, en 6^{ème}, on travaille l'utilisation du cahier de textes, on aide l'élève à se mettre à jour, on lui apprend à apprendre une leçon ;

- en 5^{ème}, on travaille avant tout sur la méthodologie (le travail à la maison, etc.) et cette aide est conçue comme une aide à l'organisation et aux lacunes des élèves. On cherche la méthode à appliquer dans les cas concrets : il y a des élèves qui « s'enfoncent » ou qui n'arrivent plus à remonter, on repère alors la difficulté pour y remédier. On fait régulièrement le point et un bilan est dressé en conseil de classe ;

- en études dirigées, les élèves apprennent à devenir autonomes.

En ce qui concerne les TIC, l'électronique est d'utilisation courante chez les professeurs. Il y a 3 salles informatiques et les enseignants disposent d'une salle d'ordinateurs équipée.

Les conseils de classe font l'originalité de ce collège : ils sont ouverts à l'ensemble des élèves et se déroulent en leur présence. Ils sont préparés à l'avance: les élèves y apprennent à s'auto-évaluer (en réalisant des fiches sur eux-mêmes, portant ce que les professeurs disent, selon eux ; ils peuvent suivre eux-mêmes leur propre cas et leur progression, leur fiche étant projetée sur écran). En outre, il en résulte l'obligation pour les professeurs de ne tenir qu'un seul langage : les choses sont dites autrement et c'est très instructif; cette disposition est une occasion de faire le point avec la classe, elle forme l'équipe pédagogique et les élèves prennent conscience d'un consensus concernant chacun d'entre eux. Des encouragements peuvent bien sûr être accordés. Tout cela représente beaucoup d'exigence et un surcroît de travail pour les professeurs principaux: car ceux-ci ont un rôle essentiel d'animation par rapport à leurs collègues et par rapport aux familles. Il y a 11 professeurs principaux pour 40 professeurs. Certes, reconnaît le principal, il n'est pas toujours facile de gérer les équipes, il y faut beaucoup de réunions informelles. Sans compter que le professeur principal porte le stress de ses collègues. En tout cas, en ce qui concerne les problèmes de comportement, la direction tente de faire prévaloir une approche rationnelle et chiffrée des sanctions. Elle tente d'éviter l'inflation des rapports d'incident et souhaite que les adultes soient capables de faire face eux-mêmes aux situations ; elle leur demande de faire face d'abord. Les principaux motifs de sanction tiennent au manque de respect (des élèves entre eux, et à l'égard des professeurs). Il faut bien savoir que l'on est dans un contexte qui est celui de la culture d'un collège de quartier, et que s'il existe un équilibre, il est fragile. La conviction prévaut que l'on ne résoudra les problèmes de discipline que par la qualité de l'enseignement. Tout cela n'est pas facile, et coûte, humainement et financièrement. L'équipe pédagogique est parfois en difficulté. On a parfois du mal à trouver des collègues pour certaines actions : on éprouve une usure, ou un « burn-out » ; sans compter qu'il faut indemniser ; il y a des HSE pour l'heure de vie de classe. On essaye d'optimiser, des calendriers sont mis en place, l'équipe est surinvestie. Mais on est passé de 1000 à 350 HSE, et des problèmes apparaissent à l'horizon, si les moyens sont comptés.

En conclusion, ce collège manifeste deux évidences instructives : d'une part, une grande difficulté, due à l'origine sociale des élèves et à l'absence presque totale de mixité sociale. D'autre part, la présence d'une équipe éducative décidée, rigoureuse et inventive. Le calme, le caractère studieux et attentif des classes, aussi bien dans les écoles que dans le collège – on nous l'a répété et on l'a vu – reposent sur l'effort constant de tous. Le moindre relâchement l'anéantirait. À quoi il faut ajouter ce que montre l'analyse des résultats : que la tâche est de très longue haleine. Mais l'observation globale du collège ne trompe pas : le premier résultat, incontestablement obtenu, est la remarquable scolarisation des élèves, qui dans ce collège, travaillent et apprennent en respectant, aussi bien que possible, quelques-unes des règles de la vie en société. Cela est dû à la motivation de l'équipe de direction et de la plupart des personnels, mais aussi aux principes de travail qui valent : application stricte, mais intelligente des règles communes, instruire les élèves plutôt que les occuper.

➤ *Certains collèges parfois trop petits pour créer une dynamique de réussite*

Il est clair que les collèges subissent directement les effets de la chute démographique. Sur la période 1994-2003, la proportion de collèges de moins de 200 élèves est passée de 5,1 % à 7,3 % alors que, nationalement, cette proportion demeurerait stable ou tendait plutôt à diminuer (de 6,8 % à 6,6 %) ; dans le même temps, les collèges de plus de 750 élèves passaient de 11,8 % à 5,6 %.

D'une telle situation ne résultent pas toujours beaucoup d'avantages. On pourrait croire que la taille réduite des établissements favorise une proximité pédagogique porteuse d'efficacité et, pour les uns et les autres, de meilleures conditions de travail. En fait, effet et cause à la fois d'une dimension insuffisante, les établissements de petite taille vivent souvent repliés sur eux-mêmes et présentent des signes de « perte de vitesse » ; on peut douter de l'efficacité pédagogique de certains d'entre eux. Les élèves qui n'arrivent pas jusqu'au niveau de la classe de 3^{ème} peuvent représenter jusqu'à 20 % des effectifs enregistrés quatre ans auparavant. Ce sont des jeunes qui, arrivés à l'âge de seize ans avant d'avoir atteint la 3^{ème}, quittent la formation initiale, n'étant plus soumis à l'obligation scolaire. Ensuite, les taux réels d'accès de la 6^{ème} en second cycle sont pratiquement toujours inférieurs aux taux attendus et, lorsqu'ils sont supérieurs, c'est grâce au passage dans l'enseignement professionnel. Enfin, les échecs des élèves ayant intégré un LEGT sont également très nombreux puisque, dans un certain nombre d'établissements observés par la mission, presque 50 % d'entre eux doivent soit redoubler la 2^{nde} (entre 12 et 34 %), soit être réorientés (entre 7 et 27 %). Autrement dit, dans ces petits collèges, un élève sur cinq, et dans le meilleur des cas un sur quatre de ceux qui entrent en 6^{ème}, sera cinq ou six ans plus tard, en classe de 1^{ère} dans l'enseignement général et technologique.

Les explications de cette inefficacité pédagogique ne sont pas à rechercher dans l'insuffisance des moyens attribués à ces petits établissements ruraux de moins de 200 élèves car, même si le petit nombre d'options n'est pas un élément à négliger, les taux d'encadrement sont plutôt généreux, comme dans tel de ces petits collèges où aucune division ne compte plus de vingt élèves ; ici ou là, on a relevé des H/E allant de 1,40 à 1,76, bien supérieurs au H/E moyen des collèges de l'académie qui est de l'ordre de 1,30. Les causes résident ailleurs, elles paraissent tenir à l'absence d'ouverture d'établissements repliés sur eux-mêmes ; beaucoup d'élèves auront souvent le même professeur de la classe de 6^{ème} à celle de 3^{ème}, ce qui n'est pas toujours un bénéfice, ceci d'autant plus que de nombreux professeurs sont amenés à partager leur service entre plusieurs établissements. Il faut bien convenir, selon la formule d'un IA-IPR, que, dans certains petits établissements, « *le feu s'éteint* » : il n'y a dans ces collèges que peu d'incitation à ce qui pourrait dynamiser les compétences. Insistons : la qualité même de l'enseignement souffre de cette petite taille, visiblement cause « d'asphyxie », puisque, en définitive, les parents des « bons » élèves les emmènent dans d'autres établissements, plus importants et plus dynamiques, situés dans d'autres villes, où ils les transportent quotidiennement, quand ils ne les inscrivent pas en qualité d'internes. La question de la subsistance de ces petits établissements est donc posée.

La mise en réseau de petits collèges géographiquement proches ne pourrait être perçue comme un bon remède qu'à certaines conditions : unité de direction et de projet pédagogique, synergie, bonnes conditions de restauration, voire d'hébergement, fluidité dans les accès. En outre, ces réseaux ont tout avantage à constituer des pôles de ressources ouverts au public, en partenariat étroit avec les collectivités locales (bibliothèque de prêt, nouvelles technologies, équipements sportifs, formation continue d'adultes, etc.). Même si une telle organisation peut présenter aussi l'avantage de faciliter la mise en place de dispositifs adaptés à la prise en

charge d'élèves en difficulté, la mise en réseau de petits collèges n'est pas une panacée : elle comporte des risques évidents, perçus ailleurs⁶⁸ et peut se révéler totalement contre-productive.

L'attachement des élus locaux, maires et conseillers généraux au maintien, sur le territoire de leur commune ou de leur canton, de « leur » collège, si fragile soit-il, peut se comprendre. Pour autant, la recherche d'autres solutions structurelles ne devrait pas être écartée d'emblée dès lors que les objectifs d'amélioration durables des résultats pédagogiques au bénéfice de la réussite des élèves sont mis sur la table.

➤ *Des établissements souvent sans vrai « projet d'établissement »*

Il existe une grande diversité, selon les établissements, des modalités de prise en charge pédagogique. Cette diversité n'est pas en elle-même un mal, elle est cependant le signe d'autre chose.

Elle reflète assurément la diversité des situations et des contextes. Les attentes des enfants ou des familles ne sont pas les mêmes dans les Vosges ou dans la Moselle. Mais il existe aussi une variété qui traduit seulement l'absence d'un propos éducatif ferme. Le plus souvent, on a affaire à un déficit du « projet d'établissement » et à des établissements qui n'ont pas de véritable politique pédagogique et qui n'organisent pas non plus le suivi des élèves pour ce qui concerne leur devenir et leur orientation. Le besoin d'un projet d'établissement attractif et ciblé existe pourtant dans tous les établissements, ne serait-ce que pour mettre en cohérence tous les efforts, et, *a fortiori*, dans le cas de collèges en ZEP ou subissant une perte d'effectifs, pour permettre un développement fondé sur des bases réelles (comme nous l'avons vu faire, avec succès, par certains établissements, notamment privés, qui doivent à un tel projet d'avoir échappé à la disparition).

Un véritable « projet d'établissement » est d'abord un projet compris et voulu par ceux qui doivent le mettre en œuvre, c'est donc un projet également élaboré et discuté en commun⁶⁹. Lieu de passage presque obligé du pilotage académique et du pilotage tout court, le projet d'établissement est l'élément concret qui donne figure aux choix auxquels conduisent les conditions de travail. Les bons projets (et la mission d'évaluation en a vu d'excellents) traduisent la qualité de l'équipe éducative, mais ils en dynamisent aussi l'action.

c) Les lycées généraux et technologiques

L'académie présente une remarquable singularité sur ce point dans la mesure où, en raison principalement de traditions héritées du temps de la prospérité industrielle, elle compte plus de lycées professionnels (on en compte 64), que de lycées généraux et technologiques et lycées polyvalents (on en compte 60), outre 4 EREA. Il en résulte pour ces derniers un positionnement tout-à-fait singulier : ces établissements sont en un sens moins recherchés que les lycées professionnels, ce qui les conduit tantôt à un élitisme extrême, tantôt à une situation d'incertitude, à la recherche de leur propre définition.

⁶⁸ *Rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Reims*, pages 23-24, IGEN-IGAENR, 2004.

⁶⁹ Cf. sur ce point la circulaire n° 90-108 du 17 mai 1990 relative au projet d'établissement.

- *Certains LEGT organisés et fonctionnant sur un modèle qui ne tient pas suffisamment compte de la diversification des élèves du collège*

Cette recherche de leur identité par la plupart des LEGT tient au fait que le lycée a pour tâche d'accueillir des élèves venant de collèges, dans le meilleur des cas, diversifiés. L'une des configurations les plus constantes est celle d'un chef d'établissement, ou d'une équipe de direction, qui a largement conscience du profil socio-scolaire des nouvelles générations d'élèves venant des collèges et qui se trouve dans une position inconfortable par rapport à des enseignants qui attendent des élèves d'un tout autre profil. Lorsqu'ils disposent des moyens nécessaires, ils arrivent facilement, avec leurs propres enseignants, à mettre en place les dispositifs voulus pour prendre en charge les élèves, les rassurer ou les remettre à niveau.

Beaucoup de lycées, y compris parmi ceux ayant la réputation traditionnelle des lycées de centre ville, savent accomplir la mutation nécessaire : il leur arrive même parfois de conserver intacte leur réputation tout en accueillant et accompagnant correctement des élèves difficiles. On pourrait dire, au risque de résumer un peu hâtivement, que le problème des lycées généraux est celui d'accueillir la plus grande part des collégiens, même s'ils ne disposent ni de la culture traditionnelle des lycées, ni toujours des possibilités pour suivre un enseignement un peu abrupt. La tâche des lycées (mais aussi des collèges) est de gérer le passage collège-lycée. Cette difficulté n'est évidemment pas particulière à l'académie de Nancy-Metz, en revanche la situation démographique est, elle, caractéristique : d'où la nécessité pour certains lycées de surmonter le handicap d'une population scolaire dont les effectifs sont en chute libre brutale et de lutter contre le climat pédagogiquement désastreux qui en résulte (à titre d'exemple, un grand lycée de Nancy, qui comptait 1219 élèves en 1991, en compte 520 aujourd'hui). C'est pourquoi le profil type du lycée général et technologique le plus fréquemment rencontré dans l'académie de Nancy-Metz correspond à un lycée aux effectifs raisonnables, recevant une population assez hétérogène socialement, mais mettant en œuvre de nombreux dispositifs et obtenant de la plupart des élèves un parcours acceptable, notamment en fin de 2^{nde}. L'incontestable dévouement d'une partie importante des équipes enseignantes donne un sens à la prise en charge, qui requiert une approche individualisée, des élèves difficiles. Peu à peu, selon ce schéma, les effectifs remontent : il ne s'agit pas seulement de triompher d'une pesanteur démographique, mais de reconstituer à la base des établissements qui avaient perdu leurs effectifs en étant boudés par les classes moyennes et qui les retrouvent ainsi que leur réputation. La configuration est meilleure lorsque cette mutation s'accomplit à effectifs et réputation constants, sans drame ni heurts.

Parmi les dispositifs mis en œuvre le plus souvent, retenons le tutorat qui donne apparemment de bons résultats et fait baisser considérablement le taux des redoublements en 2^{nde} (parmi les enseignants, la demande est forte d'une formation à ce sujet ; certains établissements ont passé un accord avec l'IUFM). Dans beaucoup d'établissements, les modules sont utilisés pour diverses remédiations (apprentissage de l'écriture ou pour adapter au lycée : prendre des notes, apprendre ses leçons, etc.). Il faut noter également une expérience intéressante – aujourd'hui en perte de vitesse, en raison de la complexité qui en résultait pour la gestion des groupes – qui s'est faite sur plusieurs établissements, consistant, pour les langues vivantes (et surtout pour l'anglais), à supprimer la distinction LV1 et LV2 en classe de 2^{nde} pour répartir les élèves dans des groupes en fonction de leur niveau. Cette expérience, où un certain nombre de professeurs se sont investis, était pilotée par les IA-IPR de langues et la Mission Innovations.

Si les IA-IPR de l'académie ne sont ni indifférents à ce qui se passe, ni absents, pédagogiquement (et notamment en ce qui concerne l'orientation), dans les établissements, il n'en reste pas moins que, sur le terrain, le pilotage pédagogique académique est rarement perçu par les enseignants. La participation des parents au suivi de leurs enfants est en général correcte dans les lycées généraux, ce qui n'est pas toujours le cas en collège.

Le cortège des difficultés évoquées par les personnels est, dans la plupart des lycées généraux, le même que dans les collèges, moyennant une déclinaison en fonction des circonstances et du lieu : retard scolaire, mal-être, absentéisme, violence, dans des proportions variables. Sans la sous-estimer, il faut néanmoins constater et répéter que la violence, dans l'académie de Nancy-Metz, demeure, sauf exception, marginale, y compris dans les lycées.

d) les lycées professionnels

On compte 64 lycées professionnels publics (dont 1 situé en ZEP) ainsi que 14 lycées polyvalents (c'est à dire comportant des sections professionnelles). Les effectifs sont de 25 404 élèves (hors 3^{ème} technologique), soit 385 élèves en moyenne par LP en juillet 2004, alors que la moyenne nationale est de 425. Huit établissements sur 64 comptaient en 2005 moins de 200 élèves en Lorraine (12,5 %), alors que, en moyenne nationale, cette proportion s'établit à moins de 8 %. Les LP, dans certains sites, pâtissent des effets de la désindustrialisation, alors que la voie générale bénéficie d'une image valorisée. Cela accentue l'urgence, en Lorraine, d'une adaptation des formations, et, surtout, d'une politique de l'orientation.

Plus que dans d'autres académies, on remarque une nette inégalité entre les lycées professionnels, notamment du fait de l'existence d'établissements réputés, jouissant d'une image valorisante auprès des familles et des élèves. Ces établissements, qui accueillent des élèves qui les ont pratiquement tous choisis en premier vœu, obtiennent des résultats très supérieurs à la moyenne académique, en particulier au baccalauréat professionnel. Les professeurs, souvent appréciés des élèves, obtiennent de ceux-ci beaucoup de travail, parfois assez durement.

Mais le point fondamental qui mérite d'être relevé est sans doute la dispersion de ces établissements : en général en perte de vitesse et d'effectifs, ils souffrent à la fois de leur nombre aujourd'hui manifestement excessif et, conséquence de ce nombre, de leur inadaptation : ils proposent trop souvent des spécialités n'ayant plus cours et recrutent dans leur proximité immédiate des élèves qui les choisissent uniquement pour ne pas s'éloigner de chez eux. Le remède est naturellement une meilleure adaptation (mais intelligente, donc projetée sur l'avenir, surtout pas à court terme) de l'offre au marché de l'emploi et à l'évolution des qualifications, une incitation des élèves à la mobilité, et la multiplication des passerelles. La polyvalence des établissements repérés comme tels est souvent très relative et renvoie à des structures qui restent très spécialisées (enseignement professionnel et technologique). Il faut en tout cas se défaire de l'idée selon laquelle la dispersion est en elle-même un élément favorable au motif qu'elle rapprocherait l'établissement du domicile des familles : la probabilité pour que l'établissement proche offre effectivement la formation qui convient à l'élève et réponde à ses aspirations est très faible ; il vaut mieux se convaincre que la poursuite des études, surtout dans la voie professionnelle ou technologique impose des déplacements, voire le recours à l'internat ou à d'autres formules, satisfaisantes, d'hébergement des élèves.

CHOSSES VUES : un lycée professionnel dans le bassin houiller

Le bourg, près de 18 000 habitants aujourd'hui, connu la prospérité économique au milieu du 19^{ème} siècle, avec le démarrage de l'exploitation du charbon et, à partir des années 1890, l'arrivée des militaires et de leurs familles : infrastructures et activités de services se développent alors. Après la première guerre mondiale, tandis que la ville conserve son aspect de ville de garnison, la société houillère Sarre et Moselle construit une importante cité pour loger son personnel. La seconde guerre mondiale y laissera des traces considérables de ruine et de mort (tel ce cimetière américain de plus de 10 000 tombes). À partir de la Libération et jusqu'à la fin des années soixante, les Houillères construisent plus de 1 300 logements et le développement démographique se poursuivra jusqu'au milieu des années soixante-dix. La crise du charbon et de l'industrie pétrochimique conduisent à de nouvelles reconversions et les années quatre vingt dix voient la création d'un centre de plasturgie et l'inauguration d'un IUT dans le domaine de la chimie. De ce passé si proche, il reste la présence d'importantes communautés issues de l'immigration, fortement différenciées et rassemblées dans quelques quartiers proches de l'établissement.

Créé en 1968, ce LP de taille moyenne (350 places) qui ne comporte pas d'internat, est implanté au sud-est de la ville dans une zone sensible, à proximité immédiate du collège. Il est entièrement dédié au secteur des services : secrétariat, comptabilité et commerce. Il n'est donc pas surprenant que les 4/5 des élèves soient des filles qui trouvent dans cet établissement de première proximité une poursuite d'études "généraliste" dans la voie professionnelle qui leur a été proposée ou prescrite. Les élèves accueillis ici en 2^{nde} professionnelle sont nettement plus en retard qu'en moyenne dans le bassin. La diversité du peuplement local est directement perceptible : plus de 60 % des élèves sont des enfants d'immigrés, dont une majorité dits de "première génération", 12 % d'entre eux sont de nationalité étrangère.

Les ingrédients de la réussite...

L'établissement est dirigé avec une autorité affirmée par un proviseur expérimenté et une CPE qui connaît chaque élève par son prénom et consacre tout son temps et son énergie à la communauté scolaire. Un style de direction qui contribue à forger une réputation bien établie, diversement qualifiée selon les points de vue ou les attentes des élèves : « au collège, on dit que le LP est une prison, à cause de la discipline » dénonce celui-ci, « ...mais des résultats qui sont percutants » revendique celle-là.

En effet, les taux moyens de réussite au baccalauréat sont régulièrement bons, voire excellents (il n'est pas rare d'y compter 100 % de réussite), toujours meilleurs que la moyenne du bassin et de l'académie. Moins de redoublement, plus de poursuite d'études en baccalauréat professionnel et en 1^{ère} d'adaptation, moins d'arrêt des études en cours ou après le BEP, et des effectifs qui se maintiennent sans difficulté.

Le corps enseignant, à l'exception de deux TZR, est stable, complètement investi dans sa mission d'éducation et de formation. « Ici on développe des relations de proximité avec les élèves, on a plus des liens de type parents-enfants que profs-élèves. On se tient à l'écoute et on sollicite l'infirmière ou la conseillère d'orientation-psychologue quand c'est nécessaire : les liaisons fonctionnent vite et bien ». Les élèves confirment : « On m'avait dit que les profs étaient stricts... en fait ils sont surtout motivés, ils ne nous écrasent pas, on a confiance en eux, ils savent comment nous faire réussir ».

Depuis 2003, une classe européenne "Allemand" est ouverte en BEP VAM. En 2004, elle accueille une dizaine d'élèves. Les enseignements de vente sont assurés en allemand et les élèves concernés bénéficient d'une mention "régionale" associée à leur diplôme de BEP : seule possibilité, en l'état actuel de la réglementation, d'en formaliser la reconnaissance. En dépit d'une proximité géographique d'évidence, les stages en entreprise ne se passent jamais en Allemagne, on s'en tient au choix d'entreprises ayant des échanges commerciaux avec le pays voisin ou des magasins locaux accueillant une clientèle allemande. Les enseignants impliqués sont très motivés et considèrent que l'expérience positive pourrait être davantage valorisée. « On a des élèves qui ont un bon niveau mais pas de mobilité : c'est le handicap principal ! » L'encadrement pédagogique académique est intervenu une seule fois avant le démarrage de l'expérience.

« On aurait le potentiel professeur pour une offre en anglais (ce qui est intéressant avec le Luxembourg) et certainement plus d'élèves intéressés, mais notre demande a été refusée. Le coût horaire est pourtant dérisoire. »

Contre toute cohérence, la poursuite du cursus européen en baccalauréat professionnel n'est pas prévue !

Un autre indice du dynamisme et de la créativité des équipes tient à la qualité des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) mis en place. C'est le cas par exemple du projet "Les guignols de l'embauche" en 2003-2004. Il s'agissait d'aborder les différentes phases de l'embauche, en particulier de l'entretien, et de les traiter au travers de scénettes composées, mises en scène et jouées par les élèves.

En appui sur plusieurs disciplines (français, comptabilité, communication, éducation physique...), etc.) et sur des partenaires extérieurs (agence de recrutement de personnel temporaire), le projet a donné

lieu à une représentation "spectacle vivant" dans l'établissement qui a été un grand succès. Les apports pour les élèves ont été très sensibles : travail sur les textes, sur les recherches et les contacts, organisation, maîtrise de l'expression orale, des gestuelles, approche des situations de communication complexes, maîtrise du jeu de rôle...

Le tout, dans un contexte où les références culturelles d'origine rendent l'approche des relations interpersonnelles, y compris dans le cadre professionnel, assez difficiles, notamment pour les jeunes filles. La liberté du jeu théâtral, sa neutralité affective et son objectivité ont véritablement permis, selon les enseignants, de faire tomber certaines barrières, aussi bien auprès des élèves, de leurs familles, que des représentants des milieux professionnels.

Le CDI de l'établissement est un vaste espace ouvert, bien aménagé (la documentaliste a participé elle-même aux travaux de rénovation) et dont la fréquentation est importante, de la part d'élèves seuls ou en classe, accompagnés de leur professeur. On y trouve les ordinateurs de la salle e-Lorraine dont l'utilisation reste marginale et peu valorisée au plan éducatif ou culturel. La documentaliste qui assure une activité organisée et effective d'animation et d'éducation à la documentation n'a pas été inspectée depuis 8 ans.

...et les marges de progrès

La distance sans doute, semble détourner ce LP des tournées des inspecteurs. Ainsi certains PPCP s'élaborent dans la seule spontanéité des équipes locales, pour le meilleur on l'a vu, mais aussi parfois pour le plus discutable. Ainsi ce PPCP en cours, constitué d'une enquête sur "les différents types de discrimination dans le bassin houiller" qui va amener les élèves à interroger les habitants dans les rues de la ville. L'absence d'objectifs clairement repérés, de délimitation précise du champ de l'enquête, de conscience des risques potentiels d'une telle entreprise, tant du côté des enseignants que du côté des élèves laissent à penser que le cadrage pédagogique de ces projets est bien vague.

Les relations avec les entreprises locales ne sont pas structurées dans le cadre d'un partenariat formalisé. D'excellents contacts, durables et impliquant des professionnels attentifs et expérimentés dans l'accueil des jeunes permettraient pourtant de l'envisager.

Le bassin élabore un programme d'action pour l'orientation animé avec conviction par un principal de collège. L'objectif est d'aller au-delà du programme d'action pour l'orientation de chaque établissement, de rechercher les complémentarités entre les établissements du bassin et de travailler sur les mentalités des usagers de l'école dans le bassin. La vision dominante porte sur l'information des élèves et des familles, pas vraiment sur une démarche concertée et véritable d'éducation à l'orientation. Au-delà des intentions, les actions prévues restent très traditionnelles et ponctuelles : stages de découvertes des formations en LP pour des élèves "ciblés", carrefour des métiers, rencontres lycéens-collégiens, rencontres professeurs, formation des professeurs principaux de 3^{ème}, visites d'entreprises.

C'est l'absence de suivi et d'évaluation de ces dispositifs qui frappe le plus. Il n'y a pas de liaison organisée collèges-lycée professionnel en matière d'analyse des résultats scolaires des générations successives de collégiens présents au LP. Et, sur la question de l'insertion professionnelle, les interlocuteurs rencontrés s'en remettent, pour l'essentiel, aux témoignages plus ou moins spontanés des anciens élèves, à leur "trajectoire". L'établissement ne dispose pas de résultats d'enquête de type IVA.

L'offre de formation actuelle, strictement limitée au secteur des services administratifs et à la vente, répond-elle à la demande sociale et aux besoins du tissu économique local ? De réponse construite, il n'y a pas.

Depuis près de 5 ans, dans le cadre de la réflexion sur les structures pédagogiques du bassin, le LP a été candidat successivement (ou simultanément) à :

- un Baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, option Police nationale (1999)
- une FCIL des métiers du tourisme (2000-2001)
- un CAP Esthétique, cosmétique, parfumerie (2000/2001/2002)
- un Baccalauréat professionnel logistique (en 2001)
- un CAP Vente option A et B (en 2003 puis en 2004)
- un Baccalauréat professionnel Commerce avec approfondissement sectoriel esthétique, cosmétique, vente.

Aucune de ces demandes n'a abouti.

Dans sa lettre de mission de juin 2004, le recteur demandait au chef d'établissement de « développer, dans le cadre du bassin, l'accès au niveau IV ». Il s'agit d'un diagnostic assez générique, rencontré dans d'autres LP de l'académie. Mais jusqu'à la date de notre visite, aucune contribution rectorale ou départementale à la mise en œuvre d'une étude d'opportunité sur cette question n'a été apportée.

Le chef d'établissement peut, à juste titre, se sentir bien seul.

e) L'enseignement agricole

En Lorraine, la réorganisation de l'enseignement agricole initiée par la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 a conduit à la création de 5 établissements publics⁷⁰ proposant tous les trois voies de formation (initiale sous statut scolaire, apprentissage et formation continue). Leur implantation sur le territoire régional n'est pas seulement le fruit de l'histoire, elle correspond le plus souvent à une spécialisation (production animale, productions agricoles, industries agroalimentaires, cheval, forêt, etc.) liée à un terroir déterminé. L'enseignement privé agricole compte, lui, deux établissements de formation initiale « à temps plein »⁷¹ et 11 maisons familiales et rurales d'éducation et d'orientation (MFR). Depuis la loi de 1960 sur l'enseignement agricole, les élèves des MFR bénéficient d'un statut scolaire « à rythme approprié », caractérisé par une forte alternance ; mais celles-ci peuvent aussi accueillir des apprentis, des jeunes sous contrat de qualification (de professionnalisation désormais), ou des stagiaires de la formation continue.

L'apprentissage agricole est organisé dans quatre CFA publics, intégrés aux EPLEFPA⁷² et un CFA privé⁷³ ; ils concernent surtout les métiers de l'horticulture et du paysage, du niveau CAP à la licence professionnelle. La formation professionnelle continue est organisée par 4 centres (CFPPA) publics (un par département, intégré à l'EPLEFPA) et deux centres privés ; le volume d'activité de chacun des centres est comparable à celui d'un gros GRETA (entre 70 000 et 110 000 heures-stagiaires).

Les effectifs d'élèves de l'enseignement agricole sont en augmentation : il compte, en 2004, 4138 élèves en formation initiale sous statut scolaire en Lorraine. Après avoir légèrement régressé en 2002 (de 4104 à 4048), les effectifs globaux ont progressé régulièrement ces deux dernières années ; ils ont augmenté de 1,7 % de 2003 à 2004. La progression est due à l'enseignement privé, et surtout aux maisons familiales rurales, les établissements publics, pour leur part, perdant 1,4 % de leurs effectifs. L'apprentissage, quant à lui, a connu une forte progression entre 1995 et 2002, passant de 700 à environ 1100 apprentis et restant stable à ce niveau.

D'une façon générale, l'enseignement agricole rencontre les mêmes difficultés conjoncturelles que l'Education nationale en Lorraine, auxquelles s'ajoutent les difficultés structurelles du monde agricole, qui a connu ces vingt dernières années une évolution aussi radicale que celle de l'industrie en Lorraine ; mais il semble avoir su mieux tirer parti de son outil de formation pour y répondre⁷⁴. Il dispose de trois atouts majeurs qui lui permettent de mieux faire face à ces difficultés : une dynamique démographique, qui vaut d'être soulignée,

⁷⁰ L'EPLEFPA des Vosges (production agricole et forêt), l'EPLEFPA de la Meuse (production agricole, industries agroalimentaires, cheval) ; l'EPLEFPA de Metz-Courcelles-Chaussy (production agricole, paysage et environnement) ; l'EPLEFPA de Château-Salins (production agricole) ; l'EPLEFPA de Meurthe-et-Moselle (production agricole, gestion des espaces naturels).

⁷¹ Un lycée professionnel de petite taille (LPRP Harol, 200 élèves) spécialisé dans le domaine des services et un établissement plus important (EHP de Roville-aux-Chênes dans les Vosges, avec 450 élèves), spécialisé en horticulture et paysage.

⁷² A Toul, Bar-le-Duc, Courcelles-Chaussy et Mirecourt.

⁷³ Roville-aux-Chênes.

⁷⁴ Comme les établissements relevant du ministère de l'Education nationale, les établissements du ministère de l'Agriculture ont connu cette année une baisse sensible de leurs moyens.

une approche positive de l'internat et la nature juridique de ses établissements publics, deux facteurs sur laquelle on reviendra ultérieurement⁷⁵.

f) L'enseignement supérieur, plus spécialement les filières post-baccalauréat en lycée : classes préparatoires (CPGE) et sections de techniciens supérieurs (STS)

Par rapport aux autres régions françaises, la Lorraine compte un nombre relativement important d'étudiants. De ce point de vue, elle se situe au 10^{ème} rang des régions⁷⁶ françaises. Rapporté à la population régionale, le pourcentage d'étudiants est de l'ordre de 3 %, légèrement en dessous de la moyenne nationale (3,5 %), fortement pondérée par la situation particulière de la région parisienne (5 %). L'aire urbaine de Nancy rassemble près de la moitié de la population étudiante, mais les formations supérieures courtes, dominantes en Lorraine, sont davantage dispersées sur le territoire régional. En moyenne, 5 % des étudiants lorrains sont de nationalité étrangère⁷⁷. Depuis 1995, en considérant l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur dans l'académie, on peut constater que seuls les CPGE et les IUT maintiennent ou voient progresser leurs effectifs.

À la rentrée 2004, il y avait un peu moins de 9 700 étudiants dans les filières post-baccalauréat des lycées de l'académie de Nancy-Metz, pour les formations relevant du ministère de l'Éducation nationale, auxquels il convient d'ajouter environ 800 étudiants dans les STS relevant d'autres ministères.

L'académie est à présent entrée dans une période de baisse démographique importante des classes d'âges en mesure de poursuivre des études supérieures qui va irrémédiablement poser le problème de l'équilibre entre les différentes filières de formation des deux premières années post-baccalauréat : CPGE, STS, IUT, premiers cycles universitaires. L'estimation de la population étudiante à l'horizon 2015, déjà citée⁷⁸, à partir de la projection mécanique des effets démographiques donne une baisse d'effectifs de l'ordre de 12 % à 13 % selon le scénario retenu, soit une réduction de 7 000 à 7 800 étudiants. Même si les élèves poursuivent davantage leurs études dans les lycées généraux et technologiques, même si le nombre de bacheliers augmente ainsi que leur propension à poursuivre des études supérieures longues, même si la Lorraine conserve son fort pouvoir d'attraction au-delà de son territoire, l'ajustement quantitatif et qualitatif de l'offre de formation supérieure est à prévoir, dans un contexte de concurrence exacerbée entre les filières de l'enseignement supérieur.

➤ *Les classes préparatoires aux grandes écoles*

La filière CPGE accueille 2 200 étudiants à la rentrée 2004, un effectif en progression de 5 % par rapport à l'année précédente et de 7 % par rapport à l'année 2000. Les capacités d'accueil ont progressé positivement pour les CPGE scientifiques, passant de 800 places en

⁷⁵ Il est utile d'ajouter à propos des relations que la DRAF entretient avec la Région que, à la différence de l'Éducation nationale, le ministère de l'Agriculture n'a pas déconcentré la gestion de la carte scolaire, ce qui complique un peu le dialogue avec le Conseil régional en matière d'adaptation de l'offre de formation, surtout depuis que la Région est responsable de l'élaboration du plan régional de développement des formations professionnelles. La loi de 1999 s'efforce d'articuler les compétences nouvelles de la Région à celles de l'État et précise⁷⁵ que le schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole « *tient compte des besoins de formation exprimés par les régions* ».

⁷⁶ Source : *Dossier INSEE Lorraine*, 2002.

⁷⁷ Soit une proportion identique à la proportion d'étrangers dans la population lorraine.

⁷⁸ Cf. supra.

2001 à 912 en 2004⁷⁹. Sur la même période, les capacités d'accueil des CPGE littéraires et économiques et commerciales ont été légèrement ajustées à la baisse. En matière d'utilisation des moyens, sur la base des indicateurs E/C et E/S, l'académie se place dans le 1er groupe d'académies au niveau national avec un nombre moyen d'élèves en cours régulièrement supérieur à 33.

Selon les indications disponibles pour l'année 2003-2004, le poids relatif des CPGE dans l'académie est de 2,7 % pour un taux moyen national de 3,2 %. La déclinaison, selon les filières s'établit ainsi : 3,1 % pour les CPGE scientifiques, 2,7 % pour les CPGE littéraires et de 2,3 % pour les CPGE économiques et commerciales. Nancy-Metz se place ainsi dans le groupe médian des académies dans une répartition basée sur les effectifs des classes préparatoires ; une situation qui peut sans doute s'expliquer par le poids relativement important des formations sélectives, notamment dans les domaines scientifiques, en IUT tout particulièrement⁸⁰. Cependant, les taux de pression progressent pour les CPGE scientifiques ; ils sont quasiment stables pour les CPGE économiques et commerciales et diminuent pour les littéraires, dans un contexte global où le nombre de bacheliers des séries générales est légèrement en baisse.

L'attractivité de l'académie pour son offre de formation supérieure semble ne pas se démentir dans le temps. En 2004-2005, 13 % des étudiants présents en CPGE sont originaires d'autres académies ; 6,4 % proviennent des trois académies limitrophes : Reims (3 %), Strasbourg (2,7 %) et Besançon (0,7 %). Il convient de souligner la présence à Nancy de l'un des trois INP (instituts nationaux polytechniques)⁸¹ comportant un cycle préparatoire intégré recrutant directement après le baccalauréat, ouvert sur 19 grandes écoles publiques. En 2004-2005, l'INPL accueille, au total, près de 3000 étudiants (dont 150 en 1^{ère} année du 1^{er} cycle). L'académie de Nancy-Metz bénéficie d'un potentiel de formations d'ingénieurs très important, la plaçant, en 2003-2004, au 8^{ème} rang des académies sur ce critère. On peut, dans ces conditions, s'interroger sur l'adaptation corrélative de l'offre CPGE en la matière. Par comparaison avec l'académie de Lille, par exemple, qui, à plus d'un titre, présente un profil proche, l'académie de Nancy-Metz gagnerait certainement à améliorer encore, ses capacités d'accueil en CPGE scientifiques. Il s'agit bien de faire progresser qualitativement et de manière volontariste l'offre de formation vers les études scientifiques longues. En 2004-2005, plus de 760 bacheliers scientifiques étaient inscrits en 1^{ère} année d'IUT, tous secteurs confondus, où, selon les sites, ils représentaient de 6 à 47 % des inscrits, alors que dans le même temps, moins de 700 bacheliers technologiques y étaient inscrits.

➤ *Les sections de techniciens supérieurs*

Avec plus de 8 200 étudiants en STS, dont un peu moins de 7 500 dans les formations relevant de l'Education nationale, le poids relatif de ces filières dans l'académie de Nancy-Metz (10,8 %) est au niveau de la valeur moyenne nationale⁸². Plus largement réparties sur l'ensemble du territoire lorrain que les IUT, les STS concentrent cependant leurs effectifs sur l'axe médian Thionville, Metz, Nancy, Épinal. Au cours des quatre dernières années, les

⁷⁹ 960 en incluant la classe MPSI du lycée privé La Malgrange.

⁸⁰ En 2004-2005, près de 26 % de l'ensemble des inscrits en première année de DUT, toutes spécialités confondues (environ 3000 étudiants), sont des néo-bacheliers de la série S.

⁸¹ Les deux autres sont situés à Grenoble et Toulouse.

⁸² Source : *Atlas régional, 2003-2004*, DEP, MENR. Alors qu'avec 7,4 %, le poids relatif des IUT est nettement supérieur à la moyenne nationale (4,3 %).

effectifs évoluent à la baisse, très nettement dans le secteur agricole et dans le secteur privé, mais aussi dans les formations relevant de l'Éducation nationale. Les effectifs étudiants se répartissent pour plus de 60 % dans les formations du domaine des services et pour moins de 40 % dans celles du domaine de la production. Cette proportion est également observée au niveau des IUT.

- *Dans le domaine des services*

En 2004-2005, les 62 STS du domaine des services dans 20 spécialités (ou options) distinctes accueillent 1 683 étudiants en 1^{ère} année dans 34 établissements. A la rentrée 2004, la capacité moyenne d'une STS du domaine des services dans l'enseignement public est de 30 places. Sur les cinq dernières années, les taux de pression moyens sont élevés et relativement stables, dans une fourchette variant de 3,3 à 3,6, dans un contexte de tassement des capacités d'accueil (- 5 % en 3 ans) ; 60 places, seulement, ont été déclarées vacantes en octobre 2004⁸³, réparties sur l'ensemble des spécialités. La spécialité « Assistant de gestion PME-PMI » connaît quelques problèmes de recrutement sur des sites spécifiques.

L'offre de formation STS du domaine des services est présente sur l'ensemble des bassins d'emploi et de formation, mais fortement implantée en Moselle et Meurthe-et-Moselle. La concurrence vis-à-vis des sections d'IUT du domaine, notamment présentes sur Epinal, Longwy et Thionville n'est pas perceptible dans l'utilisation des structures. Sur l'ensemble de l'académie, les IUT du secteur des services ne présentent que 65 places vacantes. Les établissements qui assurent la meilleure utilisation des structures sont généralement ceux qui offrent un éventail de formation diversifié, tant dans le secteur de la gestion (par exemple CGO et IG), que dans celui de l'administration (par exemple assistant de direction) et du commercial (MUC et NRC). Certaines formations du secteur des services sont sous représentées dans l'académie, alors même qu'elles correspondent à un potentiel d'emploi : c'est le cas par exemple du BTS Économie sociale et familiale⁸⁴, du BTS Professions immobilières, du BTS Transport⁸⁵. D'autres sont curieusement absentes de la structure départementale, alors même qu'elles correspondent au profil dominant de l'activité économique : ainsi le BTS Assistant de gestion PME-PMI n'est-il pas présent sur le département des Vosges, tandis que l'IUT n'offre que les départements Techniques de commercialisation (sur Epinal) et Informatique (sur Saint-Dié).

- *Dans le domaine de la production*

En nombre de sections, les STS du domaine de la production sont dominantes, avec 80 sections dans 36 spécialités (ou options) distinctes. En 2004-2005, 1387 étudiants sont accueillis en 1^{ère} année dans 26 établissements. A la rentrée 2004, la capacité moyenne d'une STS du domaine de la production est de 19 places. Sur les trois dernières années, les taux de pression moyens sont relativement stables à 2,2, dans un contexte de réduction sensible et continue des capacités d'accueil (- 10 % en 3 ans). Pourtant 140 places sont déclarées vacantes en octobre 2004⁸⁶. Certaines spécialités, parmi les plus représentées dans l'académie, par exemple : Systèmes électroniques et Productique mécanique, concentrent la plus forte

⁸³ En référence à la BEA 2004 (base élèves académique)

⁸⁴ Avec un taux de pression très élevé sur les formations actuellement implantées à Metz (7,8) et Nancy (11,3).

⁸⁵ Une section de BTS Transport est ouverte au lycée Colbert de Thionville à la rentrée 2005-2006.

⁸⁶ En référence à la BEA 2004 (base élèves académique).

proportion de places vacantes, respectivement 16 % et 25 %, à la rentrée 2004. Mais l'effet « spécialité » peut se conjuguer également avec l'effet « établissement » ou « bassin » ; c'est le cas par exemple de Saint-Avold pour les BTS des deux spécialités ou encore de Commercy en Productique mécanique avec 4 étudiants présents en 1^{ère} année pour une capacité de 15 places⁸⁷.

L'excessive multiplication de capacités d'accueil réduites (47 sections sur 80 ont une capacité d'accueil égale ou inférieure à 15 places⁸⁸) constitue vraisemblablement une situation sans équivalent au plan national. On ne peut que s'interroger sur l'efficacité de tels dispositifs, qu'il s'agisse notamment des dynamiques d'apprentissages dans l'ensemble des champs disciplinaires, du rapport au coût des équipements mobilisés, de l'assise et de la diversité des partenariats. L'offre de formation STS du domaine de la production est fortement implantée en Moselle et Meurthe-et-Moselle où elle est exposée à la concurrence des IUT très présents également dans ce domaine⁸⁹ et qui, en 2004-2005, présentaient plus de 370 places vacantes⁹⁰ après la rentrée. La situation actuelle de la carte des formations du secteur secondaire court apparaît comme la résultante d'initiatives fort peu concertées entre STS et IUT et, aujourd'hui, compte tenu de la réduction sensible du vivier de bacheliers concernés⁹¹ par ces débouchés, cette offre de formation est largement surdimensionnée.

g) Les centres de formation d'apprentis (CFA)

L'académie de Nancy-Metz compte 42 centres de formation d'apprentis (sans compter ceux qui relèvent de l'enseignement agricole) : 16 en Meurthe-et-Moselle, 2 dans la Meuse, 17 en Moselle et 7 en Moselle. Ces centres accueillent environ 13500 apprentis au début de l'année 2004, 9200 garçons et 4300 filles. 15 centres sont des CFA publics, (auxquels il conviendrait d'ajouter ceux de l'enseignement agricole, de statut public également). Ils accueillent à peu près 30 % des apprentis et sont surtout implantés en Moselle (10) et, dans une moindre mesure, en Meurthe-et-Moselle (4), le 15^{ème} étant situé dans les Vosges. Dans le cadre des mesures prises pour l'application de la loi *de programmation pour la cohésion sociale*, la création d'un CFA regroupant l'ensemble des établissements d'enseignement privés de l'académie est en projet. Des unités de formation en apprentissage (UFA), au nombre de 11, viennent compléter ce dispositif ; 5 sont implantées dans des établissements d'enseignement supérieur ; elles sont rattachées à 10 CFA (2 dépendent du CFA de Laxou), dont un CFA public (celui de Tomblaine), ce que la législation, jusqu'à la promulgation de la loi de cohésion sociale, ne prévoyait pas.

L'apprentissage concerne principalement le niveau V : 66 % des apprentis préparent un CAP ou un BEP, 22 % un diplôme de niveau IV, 10 % de niveau III, et moins de 2 % de niveau II et I. La mise en oeuvre de la loi *de programmation pour la cohésion sociale* et du plan gouvernemental de développement de l'apprentissage, qui vise notamment à réduire le nombre des sorties sans qualification, devrait se traduire par une augmentation de la part du niveau V ; la part de l'apprentissage public, déjà importante en Lorraine, ne devrait, en revanche, guère évoluer.

⁸⁷ Académie de Nancy-Metz, Document DOGE 2, 17 janvier 2005.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Près de 54 % du total des capacités d'accueil.

⁹⁰ Bilan de l'orientation et de l'affectation, SAIO, édition 2004-2005.

⁹¹ Le recrutement en STS Production est assuré à plus de 57 % auprès des bacheliers technologiques

La prédominance de l'apprentissage public en Moselle (10 CFA/17) est le fruit de l'histoire et constitue, comme en Alsace, un des héritages de l'administration allemande des années 1871-1918. Une autre particularité mosellane⁹² concerne la collecte de la taxe d'apprentissage : seuls les « organismes collecteurs » (pour l'essentiel, dans ce département, les chambres consulaires) peuvent être destinataires des versements des entreprises ; les établissements eux-mêmes ne peuvent être directement tributaires, ce qui ne favorise pas la recherche de partenariats avec des entreprises locales : les chefs d'établissement mosellans cherchent plutôt à établir des contacts avec les entreprises des départements voisins⁹³. Si ce mode de gestion a l'avantage de permettre sans doute une répartition moins aléatoire, et mutualisée, du produit de la taxe d'apprentissage, les critères de répartition du produit de la collecte entre les établissements – et notamment en ce qui concerne les CFA publics – ne semblent pas connus des chefs d'établissement qui soulignent un manque de transparence dans cette gestion.

h) Les GRETA

L'académie de Nancy-Metz a été un des berceaux de la formation continue au sein du ministère de l'Education nationale⁹⁴ et même bien au-delà. L'organisation actuelle des GRETA, leurs difficultés chroniques, leur manque de visibilité dans le champ de la formation professionnelle en Lorraine, ne permet pas d'imaginer le rôle joué par les pionniers lorrains.

En 2004, les établissements de l'académie sont répartis en 16 GRETA⁹⁵, inégaux de taille et, surtout, de volume d'activité : 7 dispensent moins de 70 000 heures-stagiaires, le plus petit, celui du BTP moins de 20 000, et le plus gros, celui du bassin houiller, près de 130 000.

Leur situation financière est, pour la plupart d'entre eux, précaire. Le groupement d'intérêt public (GIP), né de l'ancien Centre académique de formation continue (CAFOC) et qui intègre les activités du dispositif académique de validation des acquis de l'expérience (DAVEN) et le Centre académique de ressources (CAR), pourtant bien structuré et efficace, reste lui aussi déficitaire. Les orientations académiques pluriannuelles en matière de formation continue mettent l'accent sur le retour à l'équilibre financier, aussi bien pour la période 2001-2003 que pour la période 2004-2006, même si le bilan de l'activité 2003 des GRETA de l'académie souligne que « *l'activité des GRETA a connu une certaine stabilisation en 2003 après une baisse de 3 % en 2002 et de 9 % en 2001* ».

⁹² En application de la loi de *Cohésion sociale*, à compter du 1^{er} janvier 2006, des dispositions analogues seront applicables à l'ensemble du territoire.

⁹³ Il arrive que les établissements « négocient » avec une entreprise un versement qui ne fera que « transiter » par la CCI ; mais la Chambre a ses propres impératifs de gestion et il arrive aussi que des engagements pris oralement ne puissent pas être tenus.

⁹⁴ Dans les années 60, l'Ecole des Mines de Nancy – et son directeur de l'époque, Bertrand Schwartz, ont relevé le défi de reconverter des ouvriers en créant le *Centre universitaire de coopération économique et sociale* (CUCES), puis l'*Institut national de formation d'adultes* (INFA), puis l'*Association du centre universitaire de coopération économique et sociale* (ACUCES) qui ont été de véritables laboratoires d'ingénierie pédagogique où des outils pédagogiques, des référentiels, la notion d'unité capitalisables ont été inventés et testés, lieux de formation de formateurs également, qui ont ensuite rejoint le CNAM, les universités, l'administration centrale, les GRETA comme CFC. La revue *Education permanente* est née à l'INFA. Le CUCES, déjà, délocalisait certaines formations dans des établissements, les collèges d'enseignement technique (CET) préfigurant l'organisation des GRETA. La DAFCO, à Nancy, est encore installée dans les locaux de l'ACUCES qu'elle partage avec le *Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage* (CNRAA), directement rattaché à la DESCO, initialement conçu pour former les formateurs des CFA publics.

⁹⁵ 5 en Meurthe-et-Moselle, 2 en Meuse, 5 en Moselle et 4 dans les Vosges.

Cette stabilisation est due à une augmentation, d'année en année, des actions financées sur fonds publics ou par les ASSEDIC, le financement des entreprises connaissant, lui, une baisse sensible (de l'ordre de 600 000 ¼ soit environ 10 %). 68 % des heures réalisées le sont aujourd'hui sur fonds publics (60 % au plan national). Parmi les clients privés, ceux du secteur industriel sont peu représentés ; ceux du BTP sont en baisse sensible, plusieurs gros clients ont été récemment perdus ; en revanche, le secteur « *banques, assurances, organismes financiers* » représente plus de 10 % de l'activité ; la famille professionnelle « *tourisme et transports* » draine, à elle seule, 40 % des financements. Il est vrai que des structures privées (y compris des CFA) de formation développent une politique offensive de conquête de marchés, alors que les établissements scolaires répugnent parfois à se saisir des opportunités qui leur sont offertes⁹⁶ et opposent souvent – avec des arguments peu convaincants – une impossibilité d'accueillir des stages pendant les vacances scolaires.

Une analyse plus fine des résultats fait apparaître que 5 GRETA avaient encore un résultat négatif en 2003, mais, à deux exceptions près, ce n'étaient pas les mêmes qu'en 2002 et 2001. Si les résultats financiers se sont globalement améliorés, des difficultés de trésorerie sont apparues, du fait de paiements plus tardifs induits par la nouvelle réglementation des marchés publics, qui s'applique désormais intégralement aux marchés de formation, et, surtout, les nouvelles modalités de règlement mises en place par la Région. Par ailleurs, des efforts importants ont été faits pour réduire les charges de personnel administratif.

Dans cette situation relativement précaire, les GRETA ont dû faire face à l'évolution des caractéristiques générales de la formation continue : raccourcissement de la durée des stages, individualisation, modularisation des formations, développement de prestations en amont de la formation (orientation, validation des acquis) et en aval (suivi, accompagnement), recul des formations diplômantes au profit des formations seulement qualifiantes et d'adaptation à l'emploi. Ils sont maintenant confrontés à la nécessité d'une adaptation rapide aux conditions nouvelles créées par l'évolution du cadre légal de la formation professionnelle continue.

La loi *de modernisation sociale* du 17 janvier 2002 et la loi *relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*, du 4 mai 2004, modifient encore plus sensiblement le contexte. La VAE est devenue une des voies d'accès à l'ensemble des diplômes, titres et certificats professionnels, chaque « valideur » restant maître des procédures d'accès à ses propres validations et les imposant donc au prestataire de formation. La création d'un contrat unique « de professionnalisation » en remplacement de tous les autres contrats en alternance (sauf le contrat d'apprentissage) et de la « période de professionnalisation » modifie aussi sensiblement les conditions de fonctionnement des GRETA : les contrats de qualification représentaient environ 12 % de leur chiffre d'affaires en Lorraine. Les nouveaux contrats sont plus courts et tournés vers des certificats de qualification plus que vers des diplômes, évolution qui inquiète les acteurs académiques de la formation continue. La mise en place du droit individuel à la formation et le développement du co-investissement, combinés au développement de la VAE, vont accentuer la demande d'individualisation du contenu des formations. La formation continue sera de moins en moins diplômante, la préparation des diplômes étant quasiment réservée à la formation initiale.

⁹⁶ Récemment, un des plus gros GRETA de l'académie a dû refuser un contrat de 450 heures de mécanique-automatismes, car aucun établissement n'a voulu les assurer.

L'évolution sensible de la finalité de la formation continue rendra plus difficiles encore les synergies avec la formation initiale. Plus encore qu'aujourd'hui, la formation continue risque d'apparaître aux enseignants comme « un autre métier ». Les transferts de compétences de la pédagogie des adultes vers l'enseignement professionnel et technologique, timidement amorcés au cours des dernières décennies, seront sans doute plus rares. Les enseignants titulaires qui accepteront de s'investir dans la formation continue seront sans doute moins nombreux encore et la mise en commun de moyens pédagogiques (les ateliers notamment) n'en sera pas facilitée. Le développement complémentaire au sein d'un même établissement de formations scolaires, en apprentissage et en formation continue risque d'être encore plus exceptionnel qu'aujourd'hui. Dans le contexte lorrain, caractérisé, nous l'avons vu, par la dispersion d'un grand nombre de petits lycées professionnels et de petits collèges, un tel développement serait pourtant particulièrement bienvenu.

De fait, les orientations académiques en matière de formation continue ne faisaient plus référence, depuis plusieurs années, aux établissements et à leurs personnels, oubliant, semble-t-il, le sens même du mot GRETA (GRoupement d'ETAblishements) ; elles prônaient, au contraire, pour la période 2004-2006 « *le développement d'une offre de formation sur mesure au sein de dispositifs permanents accessibles à tous les publics* ». Les « orientations pluriannuelles » préconisaient ainsi le maintien des 14 APP (ateliers de pédagogie personnalisée) habilités, la consolidation des espaces langues existants, le maintien (en réfléchissant à leur délocalisation éventuelle) et la création de nouveaux dispositifs permanents industriels et tertiaires, la création d'une plate-forme régionale « logistique » et d'une plate-forme relais dans chaque inter-GRETA.

Même si ces structures permanentes ont, incontestablement, joué un rôle dans le développement de l'individualisation des formations et ont facilité l'élaboration d'une offre de formation non soumise aux rigueurs du calendrier scolaire, on peut néanmoins s'interroger sur la pertinence de telles initiatives quand on sait à quel point les charges fixes que représente le coût de fonctionnement de telles structures grèvent le budget des GRETA et renchérissent le coût de l'offre de formation de l'Éducation nationale, alors que les établissements ont manifestement de la place, que des enseignants sont en sous-service et que les ateliers visités par l'équipe d'évaluation sont le plus souvent très peu utilisés, même lorsqu'ils sont remarquablement équipés.

A vouloir trop cultiver sa différence, la formation continue à l'Éducation nationale ne risque-t-elle pas de perdre un de ses principaux atouts qui est, d'abord, de pouvoir s'appuyer sur la compétence de ses enseignants, de ses cadres et de ses gestionnaires, mais aussi sur ses établissements et leurs équipements, que les ressources de la formation continue permettent d'ailleurs de renouveler plus facilement ? Le nouveau DAFCO paraît bien conscient de ce risque ; il est résolu à faire évoluer la situation et à faire vivre dans les établissements le concept d'« éducation et de formation tout au long de la vie » (EFTLV).

Par ailleurs, les orientations définies par la Région pour le futur PRDF, qui visent à favoriser les synergies entre les différentes voies de formation professionnelle, la mixité des publics, devraient, lorsqu'elles seront mises en œuvre, contribuer à faire évoluer cette situation ; mais cela prendra du temps et la situation où se trouvent aujourd'hui de nombreux lycées professionnels ne leur permet pas d'attendre plusieurs années.

1.3.) Les résultats des élèves et des établissements : des données à mettre en perspective

L'interrogation quant aux « performances » du système éducatif dans cette académie invite d'abord à examiner attentivement les résultats des élèves et des établissements à travers les indicateurs disponibles : les résultats des élèves aux évaluations ainsi que la réussite aux examens, particulièrement aux baccalauréats ; mais l'appréciation quant à l'« efficacité pédagogique » du système doit aussi prendre en considération des données telles que l'espérance de scolarisation, l'évolution des effectifs scolarisés en SEGPA, des difficultés d'insertion professionnelle et les problèmes de débouchés pour certaines formations, les taux d'orientation et de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur, etc.

a) Des résultats globalement satisfaisants...

A propos des performances de l'académie, l'opinion émise par l'un de ses responsables est que « *la « plus-value Education nationale » est forte* ». Un autre interlocuteur de la mission a observé, dans le même sens, que l'académie de Nancy-Metz avait progressé plus rapidement que les autres académies à dominante industrielle telles que Lille, par exemple, pour ce qui concerne la poursuite d'études en lycée : de fait, après le lancement de l'objectif « 80 % d'élèves au niveau du baccalauréat en l'an 2000 », le taux d'élèves accédant à ce niveau s'est accru plus vite que la moyenne nationale, comparativement, en Lorraine. Au-delà d'opinions ainsi exprimées, quels éléments peut-on tirer d'indicateurs disponibles ?

➤ *Les résultats aux évaluations*

Si l'on prend d'abord en compte les résultats des élèves de l'académie aux opérations nationales d'évaluation réalisées aux niveaux CE2 et 6^{ème}, il est utile de porter un regard rétrospectif, non pas pour comparer les résultats d'une année sur l'autre puisque ces évaluations, on le sait, sont des évaluations diagnostiques et non pas des évaluations-bilans et qu'une telle comparaison ne serait pas méthodologiquement fondée, mais parce qu'il est utile cependant de voir quel a pu être, dans les années antérieures, le positionnement de l'académie par rapport aux résultats moyens de l'échantillon national. A partir de cette comparaison, il apparaît que les résultats globaux des élèves de l'académie par rapport aux scores moyens de l'échantillon national⁹⁷ peuvent être considérés comme « satisfaisants » :

- s'agissant du CE2, en raison de la grève dite « administrative » des directrices et directeurs d'écoles élémentaires, on ne peut plus effectuer depuis 1996 la comparaison entre des données académiques et les résultats de l'échantillon national ; pour les 5 années antérieures cependant, on note s'agissant de l'académie de Nancy-Metz que l'écart en français entre les scores académiques et nationaux a été compris entre + 0,4 % et - 1,5 % ; en mathématiques, cet écart a été compris entre + 3 % et - 1,2 %⁹⁸ ;

- en 6^{ème}, le score des élèves de l'académie en français a été très légèrement supérieur en septembre 2004 au score de l'échantillon national : 64,9 % contre 64,7 % ; en mathématiques, l'écart est de + 1,2 % (65,5 % contre 64,3 %) ; rétrospectivement, sur la

⁹⁷ Cf. sur ce point les notes *évaluation* de la DEP n° 04-05 et 04-06, mai 2004 ; respectivement : 65,8 % de compétences maîtrisées en français et 65,4 % en mathématiques à la rentrée 2003.

⁹⁸ Source : DEEP du rectorat de l'académie.

période des 10 années précédentes, l'écart en français va de + 1,8 % (en 1995) à - 2,2 % (en 1994) et, en mathématiques, de + 3 % (en 1995) à - 1,9 % (en 1994)⁹⁹.

Les données tirées par ailleurs d'une évaluation-bilan des acquis des élèves réalisée par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) et qui a porté sur les compétences générales des élèves en fin de collège font apparaître un score moyen obtenu par les élèves de l'échantillon de Nancy-Metz quelque peu supérieur¹⁰⁰ au score qui était en principe « attendu » ; résultat positif, par conséquent¹⁰¹.

Quant aux données tirées des évaluations en lecture effectuées dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD)¹⁰², elles indiquent que, au niveau national, 6,3 % des jeunes nés en 1983 sont en grande difficulté de lecture, ce pourcentage variant sensiblement d'une région à une autre ; pour ce qui concerne la Lorraine, on note que, sur les 4 « tranches » régionales établies par niveau de gravité¹⁰³, cette région compte parmi celles dont le pourcentage est dans la tranche inférieure (de 4,7 % à 6,0 %).

➤ *Les taux de retard*

Deuxième indicateur, la situation des taux de retard. On note à cet égard que, dans le premier degré, les indicateurs académiques de retard sont inférieurs aux moyennes nationales (elles-mêmes fort préoccupantes). En 1999, le pourcentage des écoles qui comptaient plus de 10 % des élèves en retard au CP était de 22,5 % contre 26,4 % sur le plan national ; à titre de comparaison, les pourcentages pour les académies de Clermont-Ferrand et d'Amiens étaient, respectivement, de 35,6 % et 30,1 %. Les élèves en retard de deux ans et plus en CE2 représentaient 0,8 % en 1999 contre 1,2 % sur le plan national.

A l'entrée en 6^{ème}, les retards de deux ans et plus sont inférieurs dans l'académie à ce qu'ils sont pour la France métropolitaine : 2,3 % (qui place l'académie en tête sur ce critère) contre 3,3 % en 2003, une situation favorable par conséquent et qui perdure puisque, en 1997, les mêmes pourcentages étaient, respectivement, de 3,9 % contre 5,8 % et, en 1991, de 6,8 % contre 8,4 %¹⁰⁴ ; il est vrai que la lecture de cette donnée doit être nuancée, comme on le verra un peu plus loin¹⁰⁵, par la prise en considération du poids relatif des SEGPA dans l'académie.

➤ *La réussite aux examens, notamment au baccalauréat*

Si l'on considère à présent les résultats aux examens, on relève que les taux de succès aux baccalauréats sont proches des moyennes nationales ou, quelquefois, au-dessus¹⁰⁶ :

⁹⁹ Source : DEEP du rectorat de l'académie.

¹⁰⁰ Note DEP n° 04-06, mai 2004.

¹⁰¹ Cette évaluation-bilan a fait ressortir que les performances moyennes des élèves variaient selon les académies, un « score moyen attendu » ayant été calculé pour chacune d'entre elles en tenant compte de sa structure sociale.

¹⁰² DEP, note évaluation n° 04-07, mai 2004.

¹⁰³ 1 : de 8,5 % à 9,6 % ; 2 : de 7,3 % à 8,4 % ; 3 : de 6,1 % à 7,2 % ; 4 : de 4,7 % à 6,0 %.

¹⁰⁴ DEP, *Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie, Académie de Nancy-Metz*, septembre 2004.

¹⁰⁵ Cf. point 1.3.c.

¹⁰⁶ Si l'on compare par ailleurs les taux bruts de réussite aux baccalauréats pour l'année 2004 par rapport aux taux « attendus », on constate que, pour l'ensemble « baccalauréat général + baccalauréat technologique », les taux brut et attendu de réussite ont été identiques, 82 % ; en revanche, pour le baccalauréat professionnel, on note une plus-value : 84 % comme taux brut, pour un taux attendu de 80 % ; trois ans

	Nancy-Metz 1997	France + DOM 1997	Nancy-Metz 2003	France + DOM 2003
Baccalauréat général	78,2 %	76,9 %	84,8 %	83,6 %
Baccalauréat technologique	77,5 %	77,9 %	77 %	76,5 %
Baccalauréat professionnel	79 %	80 %	80,4 %	75,8 %

Les taux de réussite au BEP, en revanche, sont plutôt inférieurs aux moyennes nationales (France métropolitaine)¹⁰⁷ :

	1999	2001	2003
Total			
Nancy-Metz	71,1 %	73,3 %	72,0 %
France Métro.	72,4 %	72,6 %	73,8 %
Production			
Nancy-Metz	65,1 %	69,1 %	66,3 %
France Métro.	66,2 %	67,1 %	69,0 %
Services			
Nancy-Metz	75,8 %	76,4 %	76,9 %
France Métro.	77,1 %	76,7 %	77,6 %

Soulignons cependant la limite d'une approche globale des performances d'une académie : l'analyse doit aussi être approfondie plus finement en prenant en considération des

auparavant, à la session 2001, le taux brut pour l'ensemble « baccalauréat général + baccalauréat technologique » – 81 % – avait été très légèrement supérieur au taux attendu, 80 % ; pour le baccalauréat professionnel, la plus-value était également plus marquée, avec un taux brut de 83 % pour un taux attendu de 80 %.

¹⁰⁷ DEP, indicateurs cités d'aide à l'évaluation des académies.

données infra-régionales ; car la Lorraine, ainsi qu'on l'a évoqué précédemment¹⁰⁸, présente des zones géographiques contrastées.

b) ...qui ne doivent pas occulter cependant certaines données suscitant des interrogations

Si les taux bruts de résultats aux évaluations et aux examens apparaissent globalement satisfaisants, il ne faut pas méconnaître cependant que d'autres données suscitent, pour le moins, des interrogations : l'espérance de scolarisation, la progression du nombre d'élèves scolarisés en SEGPA et dans les divers dispositifs d'aide et d'insertion, etc.

➤ *L'espérance de scolarisation des jeunes de 16-24 ans et de 20-24 ans*

Une première donnée touchant aux parcours scolaires retient d'abord l'attention : l'espérance de scolarisation des jeunes de 16-24 ans et de 20-24 ans. En effet, d'après les plus récentes données disponibles¹⁰⁹, on relève que l'espérance de scolarisation des jeunes de 16-24 ans (exprimée en années) était, en 2002-2003, de 4,82 années pour l'académie de Nancy-Metz, soit une valeur inférieure à la moyenne des académies métropolitaines (5,04), les valeurs supérieures étant celles des académies de Lyon (5,47), d'Ile-de-France (5,51) et de Toulouse (5,54), et les valeurs inférieures étant celles des académies de Corse (4,08) et d'Amiens (4,18). Une analyse plus attentive de cette donnée – qui inclut le secondaire et le supérieur – montre que l'espérance de scolarisation dans le secondaire des jeunes de 16-24 ans est, pour Nancy-Metz, équivalente (2,84 années) à la moyenne pour la métropole (2,85) ; en revanche, pour ce qui concerne l'espérance de scolarisation dans l'enseignement supérieur, la durée pour Nancy-Metz (1,98 année) est sensiblement inférieure à la moyenne métropolitaine (2,19) et, plus nettement encore, par rapport à des académies telles que Toulouse (2,64), l'Ile-de-France (2,71) ou Lyon (2,72).

Si l'on poursuit l'analyse en prenant en compte l'espérance de scolarisation des jeunes de 20-24 ans, on note, dans le même sens, que la valeur pour Nancy-Metz (1,50 année) était, en 2002, inférieure à la moyenne métropolitaine (1,67)¹¹⁰ et que l'écart de l'académie par rapport à cette moyenne (- 0,17) s'est même accentué en comparaison avec les données disponibles pour 1996, date à laquelle il était de - 0,07. Sur cette valeur totale – qui inclut l'espérance de scolarisation de la population concernée dans le secondaire, dans l'enseignement supérieur court ainsi que dans le supérieur long -, on observe que c'est principalement la part relative pour l'enseignement supérieur long (0,93 année) qui est sensiblement inférieure à la moyenne pour la métropole (1,10), alors que la valeur pour le supérieur court (0,40 pour Nancy-Metz) est proche de la moyenne métropolitaine (0,39). Dans la présentation de ces données, *Géographie de l'Ecole* souligne que l'espérance de scolarisation dans le supérieur a, sur la période 1996-2002, « évolué de manière contrastée selon les académies, en 2002-2003 » ; néanmoins, « elle reste toujours plus développée dans quelques académies à forte tradition universitaire¹¹¹ » ; ce commentaire, nous semble-t-il, accentue justement le trait, étant donné en effet que l'académie de Nancy-Metz et la Lorraine

¹⁰⁸ Cf. première partie, 1.1.

¹⁰⁹ DEP, *Géographie de l'Ecole*, n° 9, mai 2005.

¹¹⁰ Valeurs supérieures en 2002 : 1,98 pour Lyon, 2,01 pour Toulouse et 2,05 pour les académies d'Ile-de-France ; valeurs inférieures : 1,06 pour la Corse et 1,12 pour Amiens.

¹¹¹ Notamment, les académies de la région parisienne, de Toulouse, d'Aix-Marseille, de Montpellier et de Lyon, « qui bénéficient d'une offre de formation attractive et de capacités d'accueil plus importantes ».

disposent, parmi leurs atouts, comme on l'a mentionné dans la première partie, d'un fort potentiel d'enseignement supérieur ; on pourrait donc s'attendre à ce que, « logiquement », la valeur de cet indicateur pour Nancy-Metz soit nettement plus favorable.

➤ *Une inquiétante progression des effectifs de SEGPA*

Le poids des SEGPA¹¹², particulièrement important dans l'académie, est en augmentation: rapportés aux effectifs du 1^{er} cycle, les effectifs des SEGPA représentaient 4,1 % en 2003, contre 3,3 % en 1996. Il s'agit là de la plus forte progression nationale sur cette période, qu'il paraît bien difficile d'expliquer par une évolution notable du profil scolaire de la population concernée. L'académie de Nancy-Metz se place ainsi au troisième rang des académies métropolitaines, après Amiens et Reims.

➤ *Et une progression des effectifs dans les divers dispositifs d'aide et d'insertion*

En dépit d'une réduction sensible (inscrite dans le cadre national), les effectifs des classes technologiques, d'aide et de soutien, et d'insertion, en 4^{ème} et 3^{ème}, restent très élevés dans cette académie. Avec un effectif de référence de 64 157 élèves, c'est plus de 6 000 élèves que l'on retrouve dans ces dispositifs, soit une proportion de 9,5 % qui place la Lorraine en tête de toutes les académies nationales sur ce critère, la moyenne nationale s'établissant à 6,5 %. Cette situation est certes révélatrice de l'importance des populations scolaires en difficulté. Cependant, les solutions structurelles mises en œuvre, comme, par exemple, l'accueil d'élèves du premier cycle au lycée professionnel en classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques ont longtemps été revendiquées, de manière plus ou moins explicite, comme des arguments de préservation des effectifs dans des établissements largement sous utilisés.

➤ *Les « pertes en ligne » d'effectifs dans les établissements publics, particulièrement dans les collèges*

Parmi certaines données « préoccupantes », on mentionnera par ailleurs ce que l'on peut dénommer des « pertes en ligne » d'effectifs dans les établissements publics, particulièrement dans les collèges ; à l'occasion des visites d'établissements, on a souvent constaté en effet une certaine érosion des effectifs, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, même si l'on convient que la mesure précise de ces phénomènes est complexe. Cette tendance affirmée sur l'ensemble de l'académie ne constitue pas pour autant une fatalité car il semble bien qu'une action résolue dans le pilotage pédagogique puisse, heureusement, la contrecarrer : dans le cas des Vosges, par exemple, on relève que le pourcentage (en termes de cohorte fictive) d'élèves qui sont sortis du collège entre la 6^{ème} et la 3^{ème} est passé du chiffre – manifestement conséquent – de 25 % (et donc rien moins que 1 élève sur 4 !) en 2001-2002 à 23 % en 2002-2003, 22 % en 2003-2004, et 17 % en 2004-2005¹¹³.

Dans certains lycées, d'autre part, la mission d'évaluation a été amenée à constater ce qu'on pourrait appeler une dérive élitiste, dérive qui produit elle-même un certain nombre de situations d'échec et n'encourage pas les élèves à poursuivre leur scolarité. Même si on peut observer ce phénomène dans la plupart des académies, il contribue à une image qui semble inscrite dans beaucoup de représentations propres à cette académie. Pour ces établissements, il

¹¹² Sections d'enseignement général et professionnel adapté, source MEN-DEP, *Indicateurs généraux*, août 2004.

¹¹³ Source : inspection académique des Vosges.

ne s'agit pas d'accueillir l'ensemble des collégiens ayant choisi la voie considérée, et donc de prendre en charge l'hétérogénéité d'un tel recrutement en mettant en œuvre une pédagogie diversifiée ; il s'agit en fait de ne retenir qu'un petit nombre d'élèves issus de beaucoup de collèges (dont un certain nombre assez lointains), et, en tirant délibérément parti de cette homogénéité, de les porter le plus loin possible dans leurs études ; les établissements concernés sont en général des lycées pourvu de classes préparatoires. Cette homogénéité pédagogique va souvent de pair avec une homogénéité sociale, même s'il peut arriver, bien sûr, que ces établissements accueillent des élèves issus de catégories sociales défavorisées et leur fassent « intégrer » telle ou telle grande école. On ne peut que se féliciter du haut niveau théorique des études accomplies, mais il convient d'ouvrir les yeux sur des pratiques difficiles à cautionner. Deux observations s'imposent à ce sujet : d'une part, ces établissements pratiquent une sélection à l'entrée, ou – ce qui revient au même – bénéficient d'une sélection spontanée, seul un certain profil d'élèves demandant ces établissements « réputés », laissant ainsi à l'écart la population des collèges en sa diversité ; il serait étonnant que, dans de telles conditions, les performances ne soient pas améliorées ! D'autre part, le bénéfice ou les avantages ainsi obtenus ne laissent pas de faire question pour les intéressés eux-mêmes : cette situation confortable se sent constamment menacée et vit dans la crainte une sorte d'état de siège. Ce sont des forteresses, mais le climat est tendu ! On répète que le niveau baisse, que certains élèves « osent » (sic) poser leur candidature, et, de fait, malgré un climat de travail exceptionnel dans ces établissements, certains élèves décrochent ou « craquent » ; le besoin d'une pédagogie plus diversifiée se fait parfois sentir, malgré tout.

Dans le même sens, la mission tient à évoquer, dans l'encadré ci-après, quelques images concrètes qui, assurément, ne permettent pas d'extrapoler, mais qui paraissent significatives cependant de la difficulté, ici ou là, de certains établissements publics à retenir certains élèves ou à attirer des effectifs potentiels ; on en a retenu trois plus spécialement, parmi d'autres, parce qu'elles incitent à la réflexion.

Premier cas, celui d'un lycée relativement réputé mais qui pratique une sélection marquée à l'issue de la classe de 2nde, avec des taux de redoublement élevés. Jusqu'à présent, semble-t-il, les parents d'élèves auraient accepté ces redoublements sans trop protester. Les enseignants, pour leur part, en grand nombre depuis longtemps dans l'établissement, donnent l'impression de reproduire ce qu'ils ont toujours fait, sans tenir compte de l'évolution des élèves. On perçoit qu'il est nécessaire de conduire dans ce lycée une réflexion qui associerait les enseignants et les corps d'inspection sur la différenciation pédagogique et sur l'utilisation d'une évaluation dont l'utilité est réelle, même si elle n'est plus obligatoire : les professeurs ne reconnaissent-ils pas, dans leur grande majorité, ne pas la faire, comme ils disent aussi ne pas mettre en place de véritables modules servant à la remédiation des difficultés identifiées des élèves, les heures destinées à cette fin étant utilisées pour faire des dédoublements ? En résumé, quel que puisse être par ailleurs l'intérêt de diverses actions engagées dans l'établissement, on note que la réflexion sur l'acte pédagogique proprement dit est pratiquement absente. La question à considérer est la suivante : les parents vont-ils continuer durablement à accepter cette dérive ? Il est permis sinon d'en douter du moins de s'interroger réellement à cet égard : la diminution tendancielle du flux d'entrée observée en 2nde est-elle la seule résultante d'évolutions démographiques régionales à la baisse, ou n'est-ce pas déjà, pour une part, l'incidence du choix effectué par certaines familles d'autres lycées (y compris privés sous contrat) pour scolariser leurs enfants ? L'image convenue de cet établissement n'est-elle pas, désormais, fragilisée ?

Deuxième image, dans une petite ville des Vosges, celle d'un collège privé sous contrat qui regroupe trois composantes, une maternelle, une école et un collège. Il y a 5 ans, cet établissement, en bon état et bien géré, se trouvait cependant en déficit d'effectifs, dû une baisse tendancielle. La question qui se posait à lui était la suivante : comment assurer sa pérennité et se donner un vrai projet ? La direction a choisi alors la recherche d'une spécificité, en travaillant sur deux problèmes, la dyslexie et la précocité, avec l'aide d'un psychologue scolaire venu faire une sensibilisation afin d'assurer la formation des 16 professeurs, sur leur temps disponible, en plus des heures de cours. Une réflexion sur la possibilité d'héberger des élèves a également été ouverte ; on travaille sur 4 jours, afin de libérer les internes. Au début, des familles de la localité, sélectionnées, accueillait les enfants (une charte liant l'école et la famille d'accueil) ; l'année

dernière, un internat neuf a pu être ouvert au troisième étage du collège, avec la volonté d'essayer de conserver l'esprit familial.

Le projet a consisté à mélanger les deux types d'élèves, précoces et dyslexiques, dans toutes les classes, avec d'autres élèves, la prise en charge se faisant par petits groupes ; l'idée d'accueillir des élèves précoces ne procède pas de représentations élitistes (ces élèves posant en général beaucoup de problèmes) et ce collège recrute sur une zone très large, y compris au-delà de l'académie, et dans des catégories sociales très diversifiées. Désormais, les effectifs sont en augmentation régulière ; l'équipe est fortement motivée et manifeste beaucoup de solidarité ; la municipalité entretient d'excellents rapports avec cet établissement privé, et elle donne les mêmes avantages au privé et au public. Que conclure ? Force est d'observer que l'on a « récupéré », ici, des élèves qui... « se sentaient mal » dans le public, ce constat étant partagé, honnêtement, par des acteurs de l'enseignement public ; de fait, si certaines familles ont scolarisé leur enfant dans cet établissement, c'est tout simplement – elles l'exposent clairement et sans polémique – parce qu'elles n'avaient pas trouvé de solution suffisamment satisfaisante dans le cadre public eu égard aux besoins de ces enfants.

Troisième cas, l'implantation peu logique du dispositif académique d'insertion professionnelle (DAIP) dans un bassin d'éducation et de formation : les élèves qui fréquentent les DAIP ayant habituellement entre 16 et 21 ans, ce dispositif devrait, « normalement », être implanté dans un lycée ; il est pourtant installé dans les locaux d'un collège, à proximité d'une grande ville. La raison ? Aucun lycée de l'agglomération ne semble avoir souhaité l'accueillir.

➤ *Une orientation affirmée vers les formations courtes*

Autre donnée à prendre en considération, une préférence pour des études courtes qui peut être interprétée comme l'indice d'un certain manque d'ambition dans le comportement de nombre d'élèves et de leurs familles, sans préjuger ici des raisons qui président à ce manque d'ambition, parmi lesquelles certaines caractéristiques de la situation sociale. De ce point de vue, l'orientation en fin de 3^{ème} apparaît significative d'une option préférentielle, globalement, pour la voie professionnelle. En 2003-2004, le taux de passage vers la 2^{nde} GT des élèves de 3^{ème} a été de 54,3 % pour 56,3 % en moyenne nationale, tandis que le taux de passage vers la 2^{nde} professionnelle était de 30,4 % pour une moyenne nationale de 26,5 %. Cela étant, certaines données complémentaires émanant d'inspections d'académie indiquent que l'on peut faire évoluer cette situation. On a relevé par exemple, dans le département des Vosges, que les décisions d'orientation vers la 2^{nde} GT avaient évolué de façon positive au cours des trois dernières années : 59,8 % en 2002, 61,6 % en 2003 et 63,1 % en 2004¹¹⁴.

➤ *L'attrait exercé par l'enseignement agricole, notamment les maisons familiales rurales (MFR)*

De 2003 à 2004, la progression des effectifs de l'enseignement agricole¹¹⁵ est due à l'enseignement agricole privé, les deux établissements à temps plein, qui représentent 16 % de l'ensemble, progressant de 3,7 % entre ces deux années, et surtout les maisons familiales rurales (qui représentent 34 % de l'ensemble) progressant de 5,6 %¹¹⁶ ; les établissements publics, pour leur part, perdent 1,4 % de leurs effectifs. Tous types d'établissements confondus, les niveaux VI et V (4^{ème}, 3^{ème}, CAPA, BEPA) représentent plus de la moitié des

¹¹⁴ Source : Inspection académique des Vosges.

¹¹⁵ Source : DRAF.

¹¹⁶ Alors qu'existe, au niveau national, une volonté de réduire l'accueil en MFR, les effectifs augmentent dans l'académie, en particulier par le biais des formations d'aide à la personne et en commerce.

effectifs (2 226 élèves)¹¹⁷ et progressent légèrement (+ 1,9 %) ; le niveau IV (1383 élèves) diminue (- 0,9 %), malgré une augmentation de 13,2 % dans les MFR et de 5,4 % dans les autres établissements privés qui mérite d'être soulignée) alors que le post-baccalauréat manifeste un réel dynamisme, même si c'est sur des effectifs peu nombreux (+ 8,4 %, passant de 488 à 529 étudiants en BTSA) et si cet accroissement fait suite à une diminution de 5,8 % l'année précédente. Ajoutons que les MFR développent actuellement – la presse régionale s'en fait largement l'écho – le pré-apprentissage, comme réponse à une certaine demande sociale.

La précocité de formules de formation alternante, la diversité des formations offertes, qui dépassent largement le secteur de l'agriculture, la taille réduite des structures d'accueil, leur proximité culturelle et ce qu'elle implique, renforcée encore par le profil des « moniteurs » – éducateurs, enseignants – souvent issus du même cadre, constituent les clés d'un succès qui semble se maintenir, bien que les trajectoires professionnelles soient peu assurées et que les poursuites d'études demeurent rares.

L'introduction d'une forme d'alternance au collège est d'ailleurs clairement perçue par les responsables des MFR comme une démarche concurrente de la part de l'éducation nationale, qui chercherait à s'inspirer de leurs méthodes, concurrence d'autant plus dangereuse à leurs yeux que la situation financière des associations gestionnaires semble assez précaire, le poids des investissements étant considérable dans le budget de celles d'entre elles qui ont souhaité moderniser leurs équipements..

➤ *La question des sorties sans qualification*

Autre élément à prendre en considération, la question des sorties sans qualification¹¹⁸. Sans doute faut-il convenir que le dénombrement et le suivi des élèves sortis sans qualification du système éducatif sont particulièrement difficiles et que la fiabilité des données recueillies à cet égard, à Nancy-Metz comme dans les autres académies, ne peut égaler la fiabilité d'autres opérations statistiques, et notamment le recensement des élèves du second degré¹¹⁹ ; cependant, quelque difficile que soit cette approche quantitative, elle demeure nécessaire même si les données doivent être interprétées avec prudence.

Depuis trois ans, les services académiques s'efforcent d'approfondir cette question en associant la Mission générale d'insertion, le réseau « *Nouvelles chances* » et la rénovation de la voie professionnelle. Par ailleurs, en Lorraine, l'Observatoire régional de l'emploi, de la formation et des qualifications (OREFQ) recueille également des informations sur cette question. Dans le passé récent, la MGI a constaté pour sa part une augmentation des abandons

¹¹⁷ Par dérogation aux dispositions de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, l'enseignement agricole accueille des élèves dès la classe de 4^{ème} (il s'agit en fait de 4^{èmes} technologiques en LP) ; la mise en place de la nouvelle 3^{ème} devrait se traduire par la réduction (la disparition ?) des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques existant aussi bien dans les lycées agricoles que dans les MFR, ces classes attirant manifestement certains jeunes lorrains.

¹¹⁸ Dans la classification française, les « sortants sans qualification » sont les élèves qui ont interrompu leur formation au cours du collège, en fin de 3^{ème}, ou après quelques mois de préparation du CAP ou du BEP.

¹¹⁹ Les données sont souvent déclaratives ou estimatives ; elles font l'objet en grande partie d'un traitement manuel ; pour gagner en fiabilité, il conviendrait de pouvoir observer tous les systèmes de formation – et pas seulement les établissements de l'Education nationale –, harmoniser davantage les critères de comptage, croiser les niveaux d'observation (établissement, académie, France), etc.

en CAP, ce qui a justifié le lancement d'une étude spécifique sur les « décrocheurs » concernés, les motifs de décrochage¹²⁰ et le suivi des décrocheurs. Cette enquête sur les CAP ne recouvre pas cependant le suivi de toute la cohorte parce que tous les systèmes de formation n'ont pas été pris en compte ; mais l'analyse montre que la moitié de ces décrochages auraient pour cause l'orientation, celle-ci n'ayant pas correspondu aux attentes des élèves. L'exploitation des informations recueillies par les missions locales a permis, elle, sur la base d'environ 33 000 contacts de jeunes, de repérer 17 000 jeunes sans diplôme¹²¹, dont 26 % sortants de l'enseignement général, 1 % de l'éducation spécialisée et 71 % de l'enseignement technique.

➤ *Les difficultés d'insertion professionnelle et les problèmes de débouchés de certaines formations par rapport à l'emploi*

Dans une académie dont l'appareil de formation initiale scolaire reste encore largement orienté vers les formations professionnelles courtes¹²², le suivi de l'insertion des jeunes quittant les dispositifs scolaires, avec ou sans diplôme, revêt un caractère particulièrement essentiel pour le pilotage de l'offre de formation. Les analyses passées¹²³, celles qui correspondent notamment aux derniers mouvements industriels d'ampleur, s'inscrivaient encore dans un contexte de chômage lorrain modéré, par rapport au niveau national ; un contexte marqué par un solde migratoire fortement négatif qui a pu jouer un rôle d'amortisseur du chômage, mais aussi par la croissance continue de l'emploi transfrontalier et par l'augmentation tendancielle de la durée des études, en particulier vers l'enseignement supérieur long¹²⁴. En 2005, la situation démographique est bien différente¹²⁵, la scolarisation marque le pas et la réduction de l'activité intérimaire en Lorraine est sans doute l'un des facteurs qui contribue à l'allongement du délai d'accès au premier emploi¹²⁶.

Selon les données calculées par la DEP (2003 et 2004 concaténées)¹²⁷, les chances d'être en emploi non aidé pour les lycéens lorrains, diplômés de CAP ou BEP, placent l'académie au 17^{ème} rang national sur ce critère, alors qu'elle figurait au 7^{ème} rang dix ans plus tôt. En 2003-2004, 45,9 % des lycéens lorrains étaient en emploi non aidé sept mois après leur

¹²⁰ Dans cette académie comme ailleurs au demeurant, les stages en entreprise peuvent avoir un rôle ambivalent ; d'après une enquête menée par le groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE) de l'université de Nancy II, ils peuvent être, de façon non négligeable, suivis effectivement d'un « décrochage ».

¹²¹ NB : à partir du logiciel utilisé – *PARCOURS 2* – par les missions locales, on ne dispose pas des sorties des systèmes de formation (comme l'apprentissage), mais de celles correspondant à la « dernière classe fréquentée ».

¹²² En fin de 3^{ème}, l'orientation vers un 2nd cycle professionnel se situait à 45 % (moyenne métropole 41 %) pour l'année 2002-2003, source MEN-DEP, *Géographie de l'École n° 9*, mai 2005.

¹²³ C'est le cas de l'étude du CEREQ relative à l'accès des jeunes à la formation professionnelle et à l'emploi en Lorraine, comparaison 1993-2000, publiée en avril 2003.

¹²⁴ L'espérance de scolarisation des 20-24 ans dans le supérieur long est passée de 0,93 en 1996 à 1,00 en 2002, elle est restée stable (à 0,40) dans le supérieur court sur la même période (valeurs exprimées en années) ; source : DEP-MEN, *op. cit.*

¹²⁵ Cf. supra.

¹²⁶ A l'image de l'évolution de l'emploi en région pour 2003, l'intérim a fortement décliné par rapport à 2002. Au 31 décembre 2003, la Lorraine comptait 23 518 intérimaires. Ce chiffre traduit une baisse de 7,6 % en un an. Le taux de recours à l'intérim (rapport du nombre d'intérimaires sur l'emploi total en région) a sensiblement diminué en 2003 pour passer de 4,2 % à fin 2002 à 3,9 % à fin 2003. Ce taux est identique au taux moyen national. Avec 59,7 % des emplois en intérim, l'industrie est son secteur de prédilection en Lorraine. Le recours aux catégories « ouvriers non qualifiés » et « ouvriers qualifiés » est sensiblement plus élevé en Lorraine (90 % des missions) qu'au niveau national. Source : Assedic.

¹²⁷ Situation des jeunes, sept mois après leur sortie de l'École, source MEN-DEP *op. cit.*

sortie du système scolaire, contre 45,3 % en valeur moyenne métropolitaine. S'agissant des apprentis, diplômés de CAP ou de BEP, la situation paraît encore moins favorable avec une valeur de 56,2 % pour une moyenne nationale de 64,8 %, l'académie se situant au 25^{ème} rang national sur ce critère ; le « rapport de chances » (ou « *odd ratio* ») calculé par la DEP est de 0,70, donc particulièrement défavorable par rapport à la moyenne nationale ; dix ans plus tôt, la Lorraine occupait le 10^{ème} rang national sur ce critère.

La situation vis-à-vis de l'emploi des jeunes lorrains qui débent dans la vie active après la sortie de scolarité est l'objet d'une analyse très limitée en Lorraine. Si l'enquête IPA (Insertion professionnelle des apprentis) est effective, bien documentée, riche et fiable (71 % de réponses en 2003), l'enquête IVA (Insertion dans la vie active) ne semble pas réalisée ou exploitée régionalement. L'académie est ainsi privée d'un instrument précieux de retour d'informations sur les trajectoires individuelles des lycéens.

L'OREFQ réalise depuis 2000 le recueil et le traitement des données statistiques sur les jeunes en contact avec le réseau des Missions locales et permanences d'accueil d'information et d'orientation de Lorraine. Les constats réalisés pour 2003¹²⁸ insistent sur le caractère de plus en plus souvent précaire du premier emploi (plus de 4 emplois sur 5 sont des CDD, des emplois intérimaires ou saisonniers) et sur la situation financière des jeunes en contact avec le réseau : au 31 décembre 2003, 40,5 % d'entre eux (près de 13 500 jeunes) n'ont aucun revenu personnel. Si, selon l'OREFQ, la plupart sont des sortants de l'enseignement professionnel, l'information disponible ne permet pas d'examiner avec précision les spécialités et les modalités de formation lorsque ces jeunes étaient scolarisés. Cependant, les sortants de formation par voie directe sont issus, le plus souvent, pour les garçons, de formations dans le domaine de la mécanique, de l'électricité et l'électronique, ainsi que du BTP, tandis que les jeunes filles ont plutôt suivi des formations administratives et commerciales.

Il reste que, si la persistance de conditions d'insertion globalement défavorables rend particulièrement difficile toute approche prescriptive de l'appareil de formation initiale, les constats dressés fournissent de précieuses indications sur les axes de progrès, qu'il s'agisse de la faiblesse des niveaux de formation de base, du manque de mobilité géographique, mais aussi de la pesanteur des représentations s'agissant des métiers et de la méconnaissance des activités auxquelles ils correspondent aujourd'hui.

- *Les taux de poursuite vers l'enseignement supérieur : STS, CPGE, université (dont IUT et IUP), licences professionnelles*

On complétera ce tableau général par deux remarques qui, il est vrai, dépassent le cadre de cette étude, mais qui permettent de bien cerner le profil des jeunes lorrains. D'abord la part des étudiants dans les filières courtes de l'enseignement supérieur (STS et IUT) qui est plus importante dans l'académie de Nancy-Metz (17,9 % en 2003) qu'au plan national (15,6 %) ; ensuite, le pourcentage d'étudiants dans l'ensemble de la population scolarisée, qui était de 14 % en 2003 dans l'académie et de 14,8 % sur le territoire national, ce qui corrobore une autre donnée évoquée précédemment : la population âgée de 20 à 24 ans est scolarisée à 29,7 % en Lorraine contre 33,6 % au niveau national, tous types de formations, y compris l'apprentissage, et tous ministères confondus. On peut donc dire que, dans l'académie de Nancy-Metz, les élèves, majoritairement issus de populations ouvrières et agricoles,

¹²⁸ OREFQ Info, n° 20, février 2005.

reproduisent la structure sociale de la région en s'orientant surtout vers l'enseignement professionnel du second degré et les filières courtes de l'enseignement supérieur. Le système éducatif conforte le manque d'ambition des jeunes en mettant en œuvre des pratiques de sélection tout au long de leur scolarité, car leurs résultats, tant au niveau des évaluations qu'à celui des examens, pourraient laisser espérer une orientation plus positive.

2) Des facteurs qui pèsent défavorablement

2.1.) Le poids du passé et des représentations

Même si ce facteur est loin d'être fondamental, et en prenant soin de ne pas trop accorder à des stéréotypes, il faut noter, en Lorraine, le poids tout particulier du passé et des représentations. Pour autant qu'il faille relever la présence d'un conservatisme, celui-ci est moins de nature politique que psychologique : il est donné à la manière, du reste partielle, d'une ambiance. L'inertie que l'on peut souvent constater là où il faudrait que les choses et les institutions bougent, cette inertie – présente à côté de trésors de dynamisme – est de l'ordre de l'attachement, rassurant, au passé.

Souvent invoqué par les interlocuteurs de la mission d'évaluation (chefs d'établissement, enseignants, partenaires économiques, élus), le « manque d'ambition scolaire » serait une des caractéristiques d'un nombre conséquent de familles lorraines et serait un des principaux facteurs d'explication des faibles taux de poursuite d'études dans le secondaire ou d'accès à l'enseignement supérieur. Cette forme de justification mériterait toutefois d'être pondérée par la prise en compte des difficultés économiques, sociales, familiales ou matérielles que rencontrent certains jeunes lorrains, mais aussi par l'analyse des conditions d'accessibilité aux établissements scolaires qui leur sont proposés. Les parents d'élèves, dont les propos sont confirmés par certains chefs d'établissement citent volontiers les difficultés matérielles ou financières comme obstacles à la poursuite d'études ; les lycées professionnels sont souvent mal desservis par les transports publics et à l'écart des circuits spéciaux de transport scolaire ; les conditions matérielles de l'internat, lorsqu'il existe, sont souvent dissuasives et son coût excessif pour beaucoup de familles ; en outre, la mobilisation des fonds sociaux ne se fait pas en faveur de l'internat. Malgré les bourses versées par l'État et les contributions financières versées par la Région aux familles, la poursuite d'études reste onéreuse. Dans ce contexte, la rémunération que perçoivent les apprentis constitue un argument fort pour quitter le parcours scolaire, d'autant plus fort que les CFA disposent maintenant de moyens financiers pour prendre en charge le transport et l'hébergement de leurs apprentis. Enfin, les offres d'embauche faites aux plus « dégourdis » des élèves des lycées professionnels ou technologiques à l'issue de leurs stages les conduisent souvent à abrégé leur scolarité, même lorsqu'il s'agit de contrats de courte durée ou, pire, d'embauche « à l'essai » sans contrat de travail.

De ce climat général, on retrouve des traces dans l'état d'esprit de beaucoup de personnels et, de ce fait, dans le fonctionnement des établissements scolaires. Ainsi sont souvent associés à l'image prestigieuse de quelques lycées, classiques et généraux ou professionnels, une forme d'élitisme et quelques certitudes qui enferment les enseignants dans des méthodes traditionnelles et tenues pour éprouvées. Une partie d'entre eux demeurent persuadés que leur rôle est de découvrir et sélectionner parmi les élèves qui leur sont confiés ceux qui pourront accéder à l'excellence dans la voie où ils sont engagés, qu'elle soit générale, technologique, ou professionnelle. Ils sont d'autant moins enclins à remettre en cause cette certitude que les familles, les élèves eux-mêmes pour la plupart, et l'opinion

publique en général, partagent cette représentation des études secondaires. Si la réussite de tous les élèves est bien l'objectif affiché dans la plupart des discours, ses conséquences sur les méthodes pédagogiques, sur les pratiques de l'orientation sont rarement mises en œuvre. Lorsqu'un enseignant d'un de ces lycées s'engage dans une démarche systématique de soutien aux élèves éprouvant des difficultés en seconde, avec le plein appui de son chef d'établissement, cette initiative est présentée à la mission d'évaluation comme une « expérimentation » de nature à faire progressivement évoluer les pratiques des autres enseignants, « si elle réussit ».

Cet état d'esprit est-il propre à la Lorraine ? Il serait aventureux de l'affirmer. On peut toutefois être tenté de le mettre en relation avec la difficulté qu'a rencontrée la mission d'évaluation pour obtenir, tant dans les établissements que dans les services académiques ou à la Région, des informations précises sur le nombre et les caractéristiques des sorties sans qualification. Elle a pu en retirer le sentiment que leur suivi ne faisait pas partie, au moins jusqu'à une date récente, des préoccupations principales de la majorité des acteurs, l'attention et les discours étant plus focalisés sur les succès que sur les échecs. Cette situation non plus n'est pas propre à cette académie, mais elle y semble particulièrement accentuée.

Il serait intéressant en comparant les discours et les comportements des enseignants et des chefs d'établissement de Moselle et ceux des autres départements de l'académie de tenter de mesurer un éventuel écart, qui serait, en Moselle, l'indice d'une influence germanique héritée de l'histoire et nourrie par les échanges transfrontaliers. On pourrait noter, sans doute, que, comme en Alsace, l'enseignement professionnel est, lui aussi, concerné par une forme d'élitisme hérité des traditions corporatistes. On découvrirait peut-être également que l'exaltation des vertus du travail conduit à culpabiliser, plus qu'ailleurs l'échec, notamment scolaire. La mission d'évaluation n'a cependant pas eu les moyens de vérifier cette hypothèse, ce qui aurait nécessité une enquête d'opinion de grande ampleur, conduite avec toute la rigueur méthodologique requise par un sujet aussi sensible.

2.2.) Une coopération difficile avec les autres services de l'État

Comme dans la plupart des académies, l'Education nationale est souvent perçue par ses partenaires potentiels, y compris les autres services de l'Etat, comme une « citadelle » peu disposée à entrouvrir ses portes, forte de ses certitudes et ignorante, le plus souvent, des concours autres que financiers que les autres services pourraient lui apporter.

Cela se vérifie, à des degrés divers, qu'il existe ou non un lien institutionnel particulier avec le service concerné.

a) Le cadre légal des diverses relations interservices

Les relations avec **la direction régionale des affaires culturelles (DRAC)** sont organisées par deux lois, des protocoles nationaux des circulaires¹²⁹ : elles restent caractérisées par un certain formalisme, que regrette le DRAC : l'examen des projets privilégie, selon lui, des

¹²⁹ Lois du 26 janvier 1984 et du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques, protocoles interministériels de 1983 et de 1993 ; circulaire conjointe Culture-Education nationale du 22 juillet 1998, circulaire du 21 février 2001 pour la mise en œuvre du plan de 5 ans en faveur de « l'éducation artistique et culturelle pour tous ».

critères administratifs plutôt que les enjeux culturels ou artistiques et se fait le plus souvent dans l'urgence.

Il est vrai que le délégué académique à l'action culturelle (DAAC) indique lui-même que son rôle principal a été, à la demande du recteur, de restaurer la rigueur et la transparence dans la gestion des moyens que l'académie consacre à l'action artistique ou culturelle, moyens en baisse sensible depuis deux ans¹³⁰. Il se situe plus comme le coordonnateur de l'équipe académique que comme l'interface avec les partenaires culturels, les collectivités locales ou même avec le DRAC, au point que ce dernier estime ne pas avoir d'interlocuteur au niveau académique pour la mise en œuvre des conventions.

Les collectivités locales sont rarement impliquées par le rectorat dans les partenariats culturels, alors qu'elles sont souvent les principaux financeurs des projets et que des thèmes comme celui de la coopération culturelle transfrontalière, ou du développement de la culture scientifique et technique sont susceptibles de les mobiliser.

Le rectorat est perçu par la DRAC comme une « *boîte noire* », les inspections académiques comme des « *fiefs* ». Deux conventions régissent pourtant les coopérations : l'une entre la DRAC et le rectorat, signée pour la première fois en 2000 et renouvelée en avril 2004 ; l'autre entre la DRAC et l'IUFM. La première semble constituer surtout un cadre de formalisation supplémentaire des partenariats ; la seconde, plus précise, plus opérationnelle, semble de nature à susciter des initiatives innovantes.

b) La position des services partenaires

Le chef du service partenaire peut être, lui aussi « autorité académique » et délivrer, au nom de son ministre, des diplômes nationaux, sans être placé, pour l'exercice des fonctions correspondantes, sous l'autorité du Préfet de région. C'est le cas des **services du Ministère de l'Agriculture** ; les relations, au demeurant cordiales, sont – ou devraient être – particulièrement étroites, puisque les élèves du collège ont tous la possibilité s'ils le souhaitent de poursuivre leur formation dans un établissement relevant du ministère de l'Agriculture. On comprend bien que les établissements puissent, surtout dans un contexte de baisse démographique, percevoir leurs relations sur un mode concurrentiel, mais ce devrait être une raison supplémentaire pour inciter les services académiques et la direction régionale à une concertation plus étroite en matière d'organisation des procédures d'orientation et de rénovation de la carte des formations, y compris pour l'implantation des BTS et des licences professionnelles ou dans les travaux préparatoires à l'élaboration du Plan régional de développement des formations professionnelles (PRDF). On note toutefois avec intérêt que la circulaire conjointe sur l'orientation pour la rentrée 2005 fait une place importante à la mise en place de la découverte professionnelle en classe de 3^{ème}.

Certes, au plan matériel, la coopération entre les établissements existe sous la forme de mise à disposition d'ateliers et de structures d'hébergement ou de restauration mais elle relève d'initiatives locales : au plan académique, au delà de la circulaire conjointe annuelle relative aux procédures d'orientation, les coopérations et les échanges pédagogiques ne semblent pas exister.

¹³⁰ 550 000 ¼et 17 ETP en 2002 ; 170 000 ¼et 12 ETP en 2004.

c) Le cas des services déconcentrés du ministère de la Jeunesse et des Sports

Ces services entrent dans le cas de figure précédent. Ils ont, avec ceux de l'Education nationale, une longue histoire commune.

Dans le domaine sportif, et plus particulièrement en ce qui concerne le pilotage des sections sportives, on se félicite de la bonne coopération, régie par une convention, entre les IA-IPR, les services de Jeunesse et Sports, le CREPS de Nancy et les « pôles de haut niveau ». Mais les relations entre les enseignants d'EPS, même ceux impliqués dans les activités de l'UNSS, et les clubs sportifs sont presque inexistantes.

Dans le domaine des politiques « jeunesse », les ateliers relais, la lutte contre l'illettrisme et l'opération « envie d'agir » ont fourni récemment des occasions de rencontre et d'actions conjointes. Pour les contrats éducatifs locaux (CEL), la coopération s'avère efficace, y compris pour la formation des animateurs, dès lors que l'inspecteur d'académie s'implique personnellement, ce qui est le cas pour l'un des départements de la région ; en revanche, dans les réunions concernant les contrats de ville ou les contrats locaux de prévention, pour l'opération « école ouverte », les services en charge des politiques de jeunesse ont souvent l'impression de faire de la figuration, alors même qu'ils étaient encore, il y a quelques mois, placés sous l'autorité du ministre chargé de l'éducation nationale .

d) Les autres cas relevant directement de la formation professionnelle

D'autres services partagent avec l'Education nationale la responsabilité de la formation professionnelle, en relation étroite avec le même partenaire, la Région. C'est le cas principalement de la **Direction régionale du travail de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP)**. Même si les relations entre les services sont considérées comme bonnes, du point de vue relationnel, elles sont jugées peu satisfaisantes sur le fond : l'Education nationale participe régulièrement aux réunions de coordination du service public de l'emploi, au réseau d'information sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la formation à distance (FOAD). La DRTEFP a surtout comme interlocuteurs les GRETA, qui se positionnent comme prestataires de service de formation défendant leur part de marché pour les formations sur financements publics et sur le Fonds social européen et qui peuvent donner l'impression qu'ils considèrent la DRTEFP comme un guichet.

L'interlocuteur habituel du directeur régional est le DAFCO, y compris sur les questions qui n'entrent pas précisément dans son champ de compétence. On pourrait imaginer que, pour des questions d'ordre stratégique (coordination des relations avec les branches professionnelles, avec les organismes consulaires et surtout avec la Région dans le cadre de l'élaboration du PRDF), d'autres interlocuteurs prennent le relais.

Mais surtout, on ne constate pas de coopération véritable dans le domaine de l'analyse des besoins de formation et de l'évolution des qualifications. Certes, l'Education nationale est présente dans les instances de *l'Observatoire régional de l'emploi, de la formation et des qualifications* (OREFQ), mais on ne perçoit pas de travail véritablement en commun dans la perspective de la rénovation de l'offre régionale de formation professionnelle. L'OREFQ est cité parmi les ressources possibles de la cellule technique d'appui placée auprès du DAET, mais, outre le fait que cette cellule est désormais « en sommeil », il n'a pas été possible d'identifier des travaux véritablement communs, alors même que la mise en chantier du PRDF par la Région y invitait.

On souligne aussi, pour les regretter, le peu d'implication des services académiques dans la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes et l'absence de concertation sur des sujets aussi lourds de conséquences pour les services de l'Etat que la mise en œuvre de la loi du 18 janvier 2005 *de programmation pour la cohésion sociale*, et notamment de ses dispositions relatives à l'apprentissage et à la mise place du contrat de professionnalisation. On regrette enfin l'absence de concertation entre services de l'Etat sur le découpage territorial (bassins d'emploi et bassins d'éducation et de formation) au moment même où la Région après avoir défini son propre zonage en créant les « bassins de vie », se dit prête à le réexaminer pour l'harmoniser avec celui des bassins d'emploi .

e) Le cas de la Protection judiciaire de la jeunesse

Enfin, certains services, sans lien juridique ou institutionnel particulier avec l'Education nationale, sont amenés, au quotidien, à intervenir dans les établissements ou à leur périphérie et ont à traiter des situations les plus difficiles (police, gendarmerie, services sociaux et du ministère de la justice). On perçoit que les coopérations de terrain, réelles, tireraient profit d'une concertation plus étroite au niveau régional ou départemental. C'est particulièrement perceptible du côté de la **Direction interrégionale de la protection judiciaire de la jeunesse** où la coopération reste trop tributaire des relations personnelles entre les différents acteurs. Aucun protocole ne permet d'installer ces collaborations dans la durée. Seule la stabilité des personnels en place, en tous cas dans les zones rurales, permet de tempérer les inconvénients de la situation actuelle. En outre, la formation tant initiale que continue des enseignants ne les prépare pas à cette coopération.

On constate, par exemple, que les modalités du signalement ne sont pas toujours bien connues¹³¹, ou que l'attitude des chefs d'établissement à l'égard des élèves bénéficiant de cette assistance éducative de la PJJ est très variable : l'information sur le statut des élèves concernés est plus ou moins partagée au sein de l'établissement ; l'information des éducateurs sur le comportement en classe et les résultats scolaires est plus ou moins régulière. Même les conditions de scolarisation des jeunes pris en charge dans les structures de la PJJ semblent assez floues et mériteraient, dans l'intérêt même des jeunes concernés, d'être clarifiées¹³².

Des commissions mixtes locales regroupent, certes, des représentants de l'Education nationale, du Conseil général et de la PJJ et du procureur de la République, mais la collaboration des services y est difficile dès lors que les circonscriptions territoriales des différentes administrations concernées ne coïncident pas (bassins de formation pour l'EN, circonscriptions de l'aide sociale à l'enfance pour le Département, et zones d'intervention des unités éducatives en milieu ouvert). L'harmonisation du maillage territorial constitue donc un préalable à toute collaboration efficace.

¹³¹ Les signalements sont opérés souvent directement auprès du procureur de la République par les établissements, alors qu'il existe, dans les départements ayant mis en place un schéma départemental de protection de l'enfance, une cellule spécialisée, dite « cellule enfance maltraitée accueil » (CEMA) qui en facilite et en accélère l'instruction. C'est le cas en Meurthe-et-Moselle et en Moselle. Le dispositif fonctionne particulièrement bien en Meurthe-et-Moselle.

¹³² Il semble qu'il n'existe pas toujours de convention avec un établissement scolaire et un doute subsiste sur la question de savoir s'ils peuvent bénéficier de la médecine scolaire, bien qu'ils soient sous statut scolaire aussi longtemps, du moins, qu'ils n'ont pas atteint l'âge de 16 ans.

Dans le cas de la PJJ, comme dans la plupart des autres situations décrites, on perçoit bien que, du côté des enseignants comme des chefs d'établissements et des IEN pour le premier degré, la volonté de coopérer existe ; une impulsion académique convenablement relayée localement et connue des acteurs de terrain serait de nature à faire évoluer véritablement la situation et à favoriser les synergies nécessaires.

2.3.) Une politique de l'orientation peu lisible à la mise en œuvre incertaine

a) Un enjeu de taille : lutter contre le poids des représentations et les déterminismes socio-économiques

Combattre les tendances lourdes qui aboutissent, surtout pour les enfants des milieux modestes, à la sous-qualification et aux études courtes – que ces tendances relèvent de facteurs socio-économiques ou socio-culturels¹³³ – requiert une mobilisation à long terme des différents acteurs. On verra ci-après comment les collectivités territoriales et l'État utilisent les outils dont ils disposent pour lutter contre les déterminismes économiques (politique des transports et de l'hébergement, soutien aux familles). L'Éducation nationale, pour sa part, a la maîtrise de la politique d'information et d'orientation des élèves ainsi que des procédures d'affectation. Le recteur détermine chaque année, pour son académie, sur la base de l'analyse des résultats de l'orientation de l'année précédente, les inflexions qu'il y a lieu d'apporter à la « gestion des flux » d'élèves et donne aux inspecteurs d'académie, aux directeurs de CIO et aux chefs d'établissements les instructions nécessaires.

b) Des orientations peu lisibles

Au moins dans une première approche, c'est à travers les lignes directrices fixées chaque année dans les circulaires académiques et départementales que l'on peut tenter d'appréhender les priorités de la politique académique en matière d'information et d'orientation avant d'examiner la mise en œuvre des procédures prescrites en matière d'information, d'orientation et d'affectation des élèves et le fonctionnement des services qui en ont la responsabilité.

Pour la mise en œuvre de la procédure d'orientation pour la rentrée 2005, les chefs d'établissement de l'académie ont reçu quatre circulaires, sans compter celles qui concernent l'inscription en STS et en CPGE.

Dans le champ de l'orientation, quatre circulaires pour la rentrée 2005

- la première, en date du 22 mars, est intitulée : « *Orientation post CAP/BEP, admission en classe de 1^{ère} d'adaptation et de 1^{ère} professionnelle* », et elle comporte 25 pages d'annexes ;
- la deuxième, signée de l'IA-DSDEN, datée du 30 mars dans le département de la Moselle, intitulée « *Procédures d'orientation et d'affectation 2005* », n'est en fait que la transmission du *Guide départemental des procédures d'orientation et d'affectation*, liasse d'une cinquantaine de pages comportant un rappel des procédures et de quelques données significatives, par niveau (rappel des taux de passage et de redoublement constatés l'année précédente) et l'ensemble des fiches et formulaires utiles ;

¹³³ Circulaire du 1^{er} avril 2005 « *Objectifs pour l'orientation* », qu'ils signent conjointement : « *Rendre plus ambitieuses les familles, c'est d'abord donner davantage confiance aux élèves dans leur capacité à poursuivre les études* ».

s'il n'y a pas d'orientation fixée par l'inspecteur d'académie, il est vrai que, à la date de diffusion de ces fiches et formulaires, les circulaires rectorales « générales » n'ont pas encore été publiées et qu'il est donc difficile de s'y référer :- la troisième, datée du 1^{er} avril, est une circulaire signée conjointement avec le DRAF ; de l'ordre d'une page, elle est intitulée sobrement : « *Objectifs pour l'orientation* » ;

- enfin une dernière circulaire rectorale, du 8 avril, « *Information et préparation de l'orientation, de l'affectation et de l'insertion des élèves* », consacre environ 15 lignes à l'orientation et 10 à l'affectation ; l'insertion ne fait l'objet d'aucun développement spécifique ; 25 pages d'annexes techniques viennent la compléter.

La date de publication de ces circulaires est tardive car, au milieu du printemps, la procédure d'orientation est bien engagée ; les familles ont déjà fait connaître des vœux et on entre dans la phase de décision. Quand on examine ces circulaires, dont la multiplicité, d'ailleurs, ne permet pas d'identifier aussitôt les contours d'une politique académique globale, cohérente, on ne peut qu'être frappé par le poids des annexes techniques, une centaine de pages au moins, sans compter le post-baccalauréat et sans compter les listes des formations techniques et professionnelles offertes par établissement et des options, diffusées par ailleurs. En regard, les orientations de la politique académique figurant dans les trois circulaires, mises bout à bout, représentent à peine quatre pages, au demeurant redondantes. Ces orientations d'ailleurs se limitent à l'énoncé d'un principe général, favoriser la poursuite d'études¹³⁴, complété, dans la circulaire conjointe avec le DRAF (« *Objectifs pour l'orientation* »), par « *la prise en compte de la diversification de l'orientation des jeunes filles* ».

Ces directives¹³⁵ présentent une certaine imprécision, même si l'on ne voit pas très bien comment on peut atteindre simultanément tous les objectifs concernant l'enseignement général et technologique, sauf à augmenter massivement les poursuites d'études post-BEP en 1^{ère} d'adaptation, ce qui, sur le terrain ne paraît pas du tout réaliste.

¹³⁴ Dans la circulaire du 22 mars 2005, l'objectif est énoncé clairement dès l'introduction : « *Comme aux autres niveaux du système éducatif, la poursuite d'études à l'issue du CAP ou du BEP s'inscrit dans la perspective d'élévation des niveaux de qualification que le projet de loi sur l'école a rappelée. Une meilleure poursuite d'études en 1^{ère} professionnelle et surtout en 1^{ère} d'adaptation, dont le potentiel n'est pas utilisé pleinement, permettra à l'académie d'apporter sa contribution à l'augmentation des taux d'accès au niveau IV* ».

C'est la meilleure lisibilité de la carte des formations qui devrait constituer le facteur le plus déterminant de l'évolution des comportements : « *L'importance de la rénovation de la carte des formations devrait conduire à renforcer la fluidité des parcours de formation au travers de la constitution des pôles de compétences. Une meilleure lisibilité de ces parcours devrait aider les élèves dans leurs choix et assurer un meilleur taux de poursuites d'études. Certaines préconisations indiquées en 2004 restent valables. Parmi celles-ci, il convient de retenir celles relatives aux différences significatives entre les lycées professionnels quant à l'orientation en 1^{ère} d'adaptation. Tous les lycées professionnels doivent favoriser la poursuite d'études la plus conforme aux capacités des élèves.* »

¹³⁵ C'est la circulaire du 1^{er} avril qui est la plus explicite des trois. Après une première phrase qui annonce une présentation d'ensemble de la stratégie académique en matière d'orientation des élèves, la circulaire énumère trois axes de progrès :

- augmenter de 1 à 3 % les taux d'orientation vers la 2nde GT, en fin de 2nde ;
- conforter l'orientation vers les sections S et L, pour « *augmenter les flux d'élèves vers les formations générales de l'enseignement supérieur sans nuire aux formations technologiques, en particulier menant aux séries STI, STL, STAE* » ;
- encourager les suites d'études post-BEP et post-BEPA, notamment en utilisant davantage les 1^{ères} d'adaptation et en « *accompagnant cette évolution d'une prise en charge pédagogique mieux assurée dans les lycées concernés* ».

Les professeurs principaux, les chefs d'établissement, les COP et les directeurs de CIO auraient probablement aimé disposer :

- d'arguments étayés et légitimés par l'autorité académique pour faire évoluer les représentations et les aspirations des jeunes et des familles ;

- d'une analyse et d'une mise en perspective des résultats chiffrés – dont ils disposent par ailleurs, mais sous une forme difficilement exploitable parce que trop analytique – de l'orientation et des résultats de l'affectation de l'année précédente ;

- et, surtout, d'indications sur les taux d'insertion des élèves issus des différentes filières, indications qui, elles, ne sont pas disponibles dans l'académie.

Un message plus déterminé ne permettrait-il pas aux chefs d'établissement de peser davantage sur les conseils de classe et faire comprendre qu'une forme plus ou moins masquée d'élitisme et une sélection excessive vont à l'encontre des objectifs généraux d'élévation du niveau des qualifications ? L'adaptation des pratiques pédagogiques est souvent le facteur déterminant de la réussite des élèves, plus efficace en tous cas que le redoublement. Il aurait été utile qu'une définition plus précise de la « *prise en charge pédagogique mieux assurée* » leur soit donnée et qu'il soit indiqué clairement avec quels moyens les établissements devraient la mettre en œuvre ? Une précision opérationnelle est toutefois apportée et concerne la mise en place de la découverte professionnelle en 3^{ème} qui, d'après la circulaire, devrait faciliter les poursuites d'études vers l'enseignement long¹³⁶ ; cette assertion aurait sans doute mérité d'être développée et argumentée, peut-être en l'articulant à la dernière orientation fixée par la circulaire : réduire les sorties sans qualification¹³⁷.

c) Dans les établissements : les pratiques des conseils de classe

Il semble utile de rappeler d'abord que l'essentiel, en matière d'orientation, se passe dans les conseils de classe et que les décisions dépendent très largement des enseignants.

➤ *dans les collèges*

Par comparaison avec d'autres académies, les pratiques de certains collèges dans le déroulement de l'orientation apparaissent assez souvent comme plus sélectives. Ces établissements considèrent que leur fonction première est de repérer ceux des élèves qui semblent avoir des « dispositions » pour « les études » et de les préparer au mieux à ces études longues ; les autres élèves, réputés « inaptes » ou, dans le meilleur des cas, « en difficulté » sont orientés vers des formations courtes, l'accès au niveau IV étant présenté comme toujours possible en omettant d'intégrer, ou même en ignorant que le passage par la

¹³⁶ « Alors que le potentiel des élèves de 6^{ème} est bon au regard des références nationales, nos taux d'accès aux différents niveaux de formation n'atteignent plus les mêmes performances qu'auparavant. Il en est ainsi de l'accès à la 3^{ème} générale et à la 2^{nde} générale et technologique. Il en est ainsi aussi des poursuites d'études dans les formations généralistes de l'enseignement supérieur.

La mise en place de la nouvelle 3^{ème} avec l'introduction de l'option de 3 h de découverte professionnelle en collège devrait contribuer à l'augmentation de nos taux d'accès à ce niveau. L'ouverture de cette option devrait se faire progressivement. »

¹³⁷ « Enfin, il reste de la mission de tous les acteurs du système éducatif de se fixer comme objectif une réduction des sorties sans qualification. »

voie professionnelle est plus long et plus aléatoire. Paradoxalement, ce n'est pas toujours dans les établissements particulièrement difficiles que l'on observe les prescriptions d'orientation les plus importantes vers les LP ; au contraire, dans des collèges confrontés pourtant à un contexte délicat, les membres de l'équipe d'évaluation ont été heureusement frappés par l'engagement remarquable d'équipes de direction et d'enseignants déterminés à « tirer » aussi loin que possible l'ambition scolaire des élèves et de leurs familles. Mais d'autres situations, en revanche, témoignent d'un fonctionnement problématique de l'orientation. Même si le cas du collège situé en zone rurale évoqué dans l'encadré ci-après est caricatural, il retient cependant l'attention¹³⁸.

Dans un collège en zone rurale, des données problématiques au regard des objectifs pédagogiques de l'institution

De 1998 à 2003, le fonctionnement de l'orientation au sein de ce collège rural faisait apparaître des données préoccupantes :

*- premier indicateur préoccupant, le **taux de doublement** aux différents niveaux : les taux ont évolué dans le sens d'une diminution, sauf en fin de 5^{ème} (9,7 % en 2002), niveau où, en principe, depuis plus de dix ans déjà, le doublement ne doit plus relever que de l'exception puisque 5^{ème} et 4^{ème} forment un cycle ;*

*- deuxième indicateur problématique, le **taux moyen de passage, à la fin de la de 3^{ème}, en 2^{nde} GT** : sur les cinq dernières années, avant 2004, ce taux (59 %) était nettement plus faible que le taux moyen du district et de l'académie, et ce au profit d'une orientation plus importante vers les sections professionnelles, l'année 2003 ayant été, selon l'expression de la conseillère d'orientation, « la plus « noire » quant à l'orientation vers la 2^{nde} GT, 51,1 % » ; parallèlement, le taux de passage vers la 2^{nde} professionnelle, déjà plus élevé en comparaison avec les données du district et de l'académie, est passé de 25,5 % en 2001 à 29,3 % en 2003.*

Les traits caractéristiques du déroulement de l'orientation dans ce type de collèges sont les suivants :

- un recours assez marqué, on vient de le voir, au redoublement¹³⁹, y compris à des paliers tels que la fin de 5^{ème}, sans que l'on perçoive une volonté d'évaluation quant à l'efficacité de cette mesure et sans que soient présents des dispositifs pédagogiques appropriés pour que les élèves tirent profit du doublement de telle ou telle classe¹⁴⁰ ;

- une faible « prise de risque » à la fin de la 3^{ème} : quand bien même les circulaires rectorales annuelles fixant les objectifs de l'orientation seraient parfaitement explicites et fortement incitatives sur le sujet, même si les principaux de collèges et les directeurs de CIO étaient convenablement sensibilisés aux enjeux d'une « prise de risque » plus affirmée à l'issue de la 3^{ème}, l'essentiel resterait à faire, convaincre les enseignants et, en particulier, les

¹³⁸ Cette situation a heureusement évolué à la suite d'instructions très nettes de l'inspecteur d'académie.

¹³⁹ On pourrait prendre le cas de divers collèges, entre autres celui d'un établissement où l'on a constaté que les retards scolaires à l'entrée en 6^{ème} et en 3^{ème} étaient importants, supérieurs aux moyennes académique et nationale ; ces retards s'aggravent entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, l'établissement pratiquant largement le redoublement.

¹⁴⁰ On renverra utilement, sur ce sujet, au rapport sur « les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire », rapport n° 14 établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004.

professeurs principaux de 3^{ème} ; car beaucoup d'entre eux pensent encore devoir sélectionner les meilleurs élèves, épousant en cela une représentation du collège encore très proche de celle du « petit lycée »¹⁴¹. L'effet sur le développement de pratiques d'autocensure ou d'autolimitation de l'ambition vis-à-vis des poursuites d'études s'en trouve ainsi renforcé¹⁴².

➤ *dans les lycées professionnels*

Les pratiques d'orientation et d'affectation au LP sont largement dépendantes des structures locales mais aussi des images plus ou moins fondées que les jeunes en formation peuvent retenir des métiers en correspondance avec les formations et les diplômes. On ne peut pas douter que le passé industriel de la Lorraine a laissé dans les esprits des représentations durablement négatives de l'activité des « cols bleus » : qu'il s'agisse des conditions de travail, de leur pénibilité et des risques, de la condition sociale elle-même susceptible d'y être associée, de la rémunération et des perspectives d'évolutions. Comment expliquer autrement l'engouement pour les formations de services, même s'il est acquis qu'au niveau V de diplôme, elles sont un faible passeport pour l'emploi ? Il est vrai aussi que les aménagements des établissements de formation du secteur de la production ne sont pas toujours adaptés à l'accueil des jeunes filles. Et l'aménagement n'est pas seulement celui des locaux, mais souvent encore, celui des esprits, des cultures voire des valeurs. Ces questions pèsent dans les choix d'orientation et les prescriptions. La prime à la proximité pour choisir une première professionnelle après un BEP et non pas une classe d'adaptation vers un baccalauréat technologique est souvent privilégiée, quand elle n'est pas encouragée par les enseignants eux-mêmes. Sur ce plan, les arguments n'ont pas été clairement présentés : le différentiel de réussite en BTS, pourtant bien réel, selon le passage par un baccalauréat professionnel ou par un baccalauréat technologique par exemple, n'est pas explicité. L'analyse d'opportunité liée à l'implantation des classes d'adaptation n'a pas été faite et l'on ne connaît pas vraiment, localement, la hiérarchie des facteurs qui fondent les décisions de choix de poursuite d'études après le BEP. Nous n'avons pas rencontré de véritables programmes d'éducation à l'orientation au LP, très peu de tentatives construites d'éducation au choix, d'accompagnement dans la construction de projets individuels des élèves qui, pourtant, sont parmi les plus demandeurs. Tout semble se passer comme si l'effort d'orientation devait s'arrêter aux portes du LP.

d) Le réseau des CIO et l'action des COP

Les services d'information et d'orientation comprennent dans cette académie 24 CIO ; de l'avis du CSAIO, la répartition territoriale est satisfaisante même si certains regroupements pourraient néanmoins être envisagés ; 17 centres relèvent de l'État.

➤ *Ressources et conditions d'exercice*

S'agissant des ressources en personnel, on notera que les supports budgétaires de conseiller d'orientation-psychologue correspondent dans l'académie à 172 ETP, occupés essentiellement par des titulaires ; en ratio postes/élèves, Nancy-Metz apparaît comme une des

¹⁴¹ On mentionnera notamment que, sollicité(e)s à telle et telle occasions par la mission, des conseillers(ères) ont produit sur des thématiques relevant de leur domaine des contributions fort utiles.

¹⁴² Voir à ce sujet M. A. Labopin, *Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, IREDU, n°3, 1999.

académies les mieux dotées. L'équipe d'évaluation a retiré de ses rencontres une impression positive du professionnalisme des conseillers d'orientation, non seulement lors de la visite de CIO mais également, plus largement, à l'occasion des visites d'établissements du second degré¹⁴³. Signalons toutefois les deux points suivants :

- on perçoit que certains conseillers d'orientation doivent s'approprier davantage l'outil informatique et se familiariser avec l'environnement informationnel numérique ; logiquement, avec le « ¼ temps » de service à la discrétion des COP¹⁴⁴ pour leur documentation et leur formation, le temps nécessaire pour y parvenir ne fait pas défaut ;
 - si les liens avec les entreprises comptent parmi les préoccupations des conseillers, on peut se demander cependant si les COP développent suffisamment de contacts avec les milieux professionnels, notamment à la faveur de visites d'entreprises ; cette « facette » de la présence du CIO à son environnement économique n'est-elle pas, dans plus d'un cas, négligée ?
- *Dans le passé, une forte mobilisation des services d'orientation de cette académie...*

Dans le passé, plus précisément au début des années 1990, les services d'orientation de Nancy-Metz se sont sentis particulièrement mobilisés pour concourir à la mise en œuvre d'orientations académiques volontaristes. C'est ce qu'a rappelé une des interlocutrices de la mission d'évaluation en soulignant que Nancy-Metz « était une académie qui était partie de très loin » car, « dans la décennie 1980, elle se situait aux dernières places, notamment pour ce qui concerne l'accès en 2^{nde} GT (35 à 40 % à l'époque) comme pour le niveau des sorties sans qualification, très élevé à cette époque ». Selon la même interlocutrice, le recteur avait alors « délivré des électrochocs, en s'appuyant notamment sur les services d'orientation, afin de « tirer » ainsi l'académie et pour travailler à convaincre des familles qui ne « croyaient » pas à l'école ».

- *...qui laisse sans doute aujourd'hui encore sa trace dans les activités des CIO*

Cet « héritage » paraît bien laisser aujourd'hui encore sa trace dans les activités des CIO à travers une bonne implication, globalement, dans le suivi des établissements et de l'orientation des élèves. La présence des conseillers varie certes selon la taille des établissements mais elle couvre l'ensemble des EPLE du ressort géographique des CIO. Au sein des établissements, il semble bien que les COP participent aux conseils de classe, notamment aux plus décisifs, et qu'ils (et elles) collaborent avec les professeurs principaux. Ils contribuent à la formation de ceux-ci et des documentalistes pour les domaines qui les concernent. Mais les projets d'établissement ne comportent pas toujours un volet sur l'orientation ; quant à l'éducation aux choix, elle n'est pas toujours inscrite à l'emploi du temps des élèves en collège. Au CIO, outre des entretiens, individuellement, avec les jeunes qui se présentent, élèves ou autres, sortis du système éducatif et en recherche de solution pour

¹⁴³ On mentionnera notamment que, sollicité(e)s à telle et telle occasions par la mission, des conseillers(ères) ont produit sur des thématiques relevant de leur domaine des contributions fort intéressantes, pertinentes et utiles.

¹⁴⁴ Les COP assurent un service de présence hebdomadaire de 27 h 30, et un quart temps pour leur documentation, leur culture et leurs préparations, ce qui doit – normalement – les conduire jusqu'à 36 heures.

trouver une insertion dans le monde du travail, les COP réalisent, surtout en début d'année scolaire, des entretiens pour la Mission Générale d'Insertion.

L'implication dans le fonctionnement des EPLE du ressort d'un CIO peut se traduire par des engagements « contractuels » couchés par écrit dans le cadre d'une convention entre l'établissement et le CIO ; celle-ci précise alors des « *objectifs communs* », des « *actions concertées* » ainsi qu'un « *engagement réciproque* », les COP étant partie prenante à la signature de ce document, avec le directeur du CIO. Parmi les conseillers rencontrés par la mission d'évaluation, on a noté une appropriation satisfaisante des indicateurs relatifs à l'orientation : analyse de tableaux et graphiques comparés faisant ressortir l'évolution respective, par établissement, des taux de passage aux différents niveaux, des taux de redoublement et de réussite aux examens, outre des données sur les CSP¹⁴⁵. Néanmoins, dans la maîtrise des indicateurs, on relève parfois une limite : certains conseillers(ères), visiblement, par exemple, ne poussent pas l'analyse jusqu'à la comparaison pourtant souhaitable entre des taux réels et des taux théoriques attendus, notamment pour ce qui concerne les trois indicateurs IPES de « performance » des lycées . Quant à l'entrée en vigueur de la LOLF, elle ne rencontre pas encore un grand écho parmi ces personnels, qui sont très loin d'avoir pris la mesure des incidences de la mise en œuvre de cette loi sur le cadre référentiel de leurs interventions.

S'agissant de l'implication du CIO dans le fonctionnement des bassins d'éducation et formation et dans les différentes commissions qui ont été mises en place dans ces bassins, elle paraît d'autant plus réelle que celui-ci est à « taille humaine »¹⁴⁶. A partir des indicateurs, les directeurs des CIO peuvent faire jouer au centre, dans différentes instances au sein des bassins et des districts, un rôle d' « observatoire » auprès des chefs d'établissement sur la marche du système éducatif dans le territoire considéré¹⁴⁷.

➤ *Des services et des personnels insuffisamment sollicités*

Dans les échanges avec des personnels de l'orientation de l'académie, certains ont clairement exprimé leur sentiment d'une absence de pilotage des CIO tant au niveau national qu'académique ; l'impression d'ensemble retirée par la mission d'évaluation n'est pas tant celle de services et de personnels démobilisés que d'acteurs du système insuffisamment sollicités ; globalement, non pas un manque de dynamisme, mais plutôt de dynamique¹⁴⁸.

Pour ce qui concerne par ailleurs l'animation départementale, les IIO réunissent les directeurs des CIO quatre ou cinq fois par an, mais « *pour des questions de nature*

¹⁴⁵ L'impression d'ensemble tirée d'une visite de CIO est que l'équipe (COP et directeur) suit effectivement, à partir des données principales comparées, l'évolution des conditions de pilotage des établissements de son ressort : elle s'efforce – elle admet qu'elle est loin d'y parvenir dans tous les cas – de promouvoir des « *diagnostics partagés* » avec les chefs d'établissement ainsi que « *l'appropriation de la culture statistique et de son utilisation* » auprès des équipes éducatives et, notamment, de « *faire évoluer les certitudes* » des professeurs principaux de 3^{ème} de collège, avec des représentations qui ne sont que trop répandues, par exemple sur les sorties du collège ou sur l'affectation de certains élèves en SEGPA.

¹⁴⁶ Il ne fait pas de doute, de l'avis d'un directeur de CIO, que la dimension « raisonnable » d'un bassin constitue un atout décisif pour les échanges, l'animation, la « vie » du bassin en d'autres termes, quelle que puisse être au demeurant l'impulsion – ou l'absence d'impulsion – en provenance du niveau académique.

¹⁴⁷ Le « projet » que s'est donné l'équipe d'un CIO visité par la mission, c'est justement, couché noir sur blanc, que « *le COP soit perçu comme un conseiller technique auprès du chef d'établissement* ».

¹⁴⁸ Un directeur de CIO souligne que l'institution n'a que « peu » exprimé ses attentes à l'égard des services d'orientation, lesquels se sentent en quelque sorte « en déshérence ».

administrative plutôt que sur des problématiques ». Relevons cependant quelques exceptions qui montrent la présence d'un réel souci de pilotage. Les conseillers, pour leur part, individuellement et collectivement, entendent d'abord le discours de leur directeur de CIO ; les rapports nationaux traitant de l'orientation des élèves sont peu connus.

e) La gestion des procédures d'affectation

Dernier point à aborder au titre de l'analyse de la politique de l'orientation dans l'académie, la gestion des procédures d'affectation des élèves. À cet égard, on se bornera à évoquer plus particulièrement trois points :

- le bilan de l'orientation et de l'affectation que publie l'académie pour l'année 2003-2004, avec ses 149 pages de tableaux précis mais sans vraiment de commentaires, pourrait très avantageusement être remplacé par une synthèse globale et par niveaux, qui mettrait les données en perspective et permettrait de préparer l'inflexion des orientations de la politique académique ;

- l'incidence que peut avoir la gestion des procédures d'affectation sur les décisions envisagées par les conseils de classe de fin de 3^{ème} : selon l'expression d'une conseillère d'orientation, *« le fonctionnement de l'affectation a influencé la « prise de risque » des professeurs : pendant plusieurs années, pour les élèves désireux d'entrer en 2^{nde} professionnelle, un ordre de priorité était établi selon l'origine des élèves ; en outre, la situation de doublant étant prioritaire pour l'affectation, le conseil de classe de 3^{ème} préférait de ce fait conseiller le doublement pour tenter d'obtenir satisfaction l'année suivante »*. Dans une académie où le nombre des lycées professionnels dépasse le nombre des LEGT, cette approche d'un « ordre de priorité » a de quoi surprendre puisqu'il peut apparaître « préférable » de redoubler la classe de 3^{ème} afin d'être plus sûr, ainsi, d'obtenir ultérieurement satisfaction !

- les difficultés résultant à la dernière rentrée de l'introduction de l'outil *PAM (Processus d'Affectation Multicritères)*. Sans méconnaître les avantages de cette application, il n'en demeure pas moins que les conditions d'organisation des affectations ont abouti, ont déploré un directeur du CIO et son équipe, *« à « laisser sur le sable » le quart des élèves de 4^{ème} de niveau faible du bassin »* parce que leurs familles n'ont pas reçu suffisamment à temps de proposition d'affectation, notamment en 3^{ème} technologique, avant le début de l'été ; ultérieurement, une « commission d'ajustement » s'est bien tenue, mais néanmoins trop tard, le 6 septembre seulement, soit une semaine après la rentrée ; les familles de 55 élèves concernés, *« parmi les plus fragiles »*, inquiètes de voir leur enfant sans solution à la date de début juillet, ont fini par trouver elles-mêmes d'autres solutions que la scolarisation dans les LP publics.

2.3.) Les faiblesses de l'appareil de formation

a) Les bassins d'éducation et de formation : une organisation fonctionnelle ?

Actuellement, l'académie de Nancy-Metz comprend 17 bassins d'éducation et de formation qui s'inscrivent dans les frontières départementales et pour lesquels un chef d'établissement est choisi comme « animateur », chargé de réunir ses collègues en tant que de besoin.

Plusieurs critiques sont émises à leur égard :

- leur découpage apparaît souvent peu cohérent à de nombreux acteurs du système éducatif comme à certains de ses partenaires : ils trouvent qu'il n'y a pas suffisamment de prise en compte des bassins d'emploi et que la trop petite taille de quelques BEF ne peut permettre de présenter un éventail assez large des filières de formation ; d'autres bassins, à l'opposé, ont une dimension manifestement trop large (le BEF de Nancy 1 par exemple). Le dialogue entre les chefs d'établissement, de ce fait, est assez superficiel, le bassin ne constituant pas alors un cadre approprié pour de réels échanges ;
- leur fonctionnement prête à confusion : certaines réunions, présidées par l'animateur, « n'ont pas toujours un grand intérêt », notamment au plan pédagogique selon les IEN, et d'autres, placées sous l'autorité directe de l'IA-DSDEN, ne laissent que peu de place à « de vrais débats portant sur les questions de fond » ;
- nombre de personnes entendues – enseignants, parents, parfois chefs d'établissement ou de division dans les inspections académiques – ont fait part d'un sentiment de frustration, consécutif à un manque d'information au niveau du bassin, ressenti comme un « déficit démocratique ».

D'ailleurs, depuis trois ou quatre ans, la vie de ces bassins semble s'être, sinon éteinte, du moins sérieusement ralentie. Toutefois, cette année, dans le cadre de la révision de la carte des formations de niveau III et IV, les réunions de bassin ont été appréciées tant par les chefs d'établissement que par les inspecteurs du second degré, IA-IPR et IEN-ET.

b) L'inadaptation de certains éléments du dispositif de formation aux évolutions de l'économie lorraine et de la démographie

- *Des formations et des structures pédagogiques très dispersées*

À la rentrée 2004, la carte des formations technologiques et professionnelles apparaissait davantage comme le produit d'un processus d'accumulation et de sédimentation historiques que comme une construction voulue, concertée, fondée sur une analyse des besoins économiques et sociaux de la Lorraine et de ses habitants. Par leur nature, leurs niveaux et leurs implantations, les formations technologiques et professionnelles évoquaient plus le passé récent de la région que son actualité et les tendances d'évolution qui en dessinent l'avenir.

Le réseau des lycées professionnels a conservé les traces de l'intégration hâtive des écoles professionnelles venues du passé industriel, dont les entreprises sidérurgiques et minières n'ont plus voulu supporter la charge au moment où sont arrivées les grandes difficultés. Réalité historique incontestable, cette intégration forcée à une époque où il était inenvisageable de fermer dans le même temps l'établissement de production et l'établissement de formation a pu subsister longtemps dans les esprits comme une obligation qui ne pouvait être remise en cause car elle s'imposait comme un devoir de compensation. Aujourd'hui, cette extrême dispersion, que traduit une densité de lycées professionnels bien supérieure aux moyennes nationales communément observées et une sur-représentation des établissements de petite taille, a atteint, avec la baisse des effectifs, les limites du supportable.

La variété des tentatives engagées pour maintenir les populations scolaires dans ces structures : diversification des spécialités et des niveaux, réductions en demi-division, installation de cursus « technologiques » ouverts à des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}, ont pu, au fil des années, permettre de repousser les décisions difficiles. Dans le même temps, on peut avoir le sentiment que cette lutte pour la subsistance à tout prix, multipliée dans des zones de grande proximité, a figé toute velléité de faire évoluer à la fois la carte des formations et les structures. Les seuls arguments de l'adaptation des formations ont trop longtemps été strictement défensifs.

Le résultat de cette évolution est édifiant : des établissements dans l'attente d'une échéance que la démographie rend notoirement inéluctable et qui confisque toute dynamique d'action pédagogique durable, de projet éducatif global et, plus grave, dans certains cas, de réussite scolaire¹⁴⁹ ; des situations mobilières et immobilières parfois critiques, des internats qui offrent des conditions d'accueil indignes à des adolescents que l'on voudrait retenir sur des sites isolés ou distants des lieux de vie contemporains ; une situation qui pèse lourdement sur les budgets de la Région et de l'État.

C'est bien en termes de recomposition d'une offre de formation professionnelle initiale qu'il faut aborder, aujourd'hui, la délicate question de l'adaptation du réseau des lycées professionnels et technologiques.

➤ *De nombreux établissements qui offrent les mêmes spécialités*

La juxtaposition des mêmes spécialités dans de nombreux établissements publics, souvent proches, est incontestablement une spécificité lorraine. Sur la base des données de la rentrée 2003, on peut constater par exemple que 27 établissements préparaient alors au BEP « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés », avec un effectif global de 886 élèves, ou encore que 19 établissements préparaient au BEP « Réalisations d'ouvrages chaudronnés, structures métalliques » pour un effectif de 466 élèves. Dans le domaine des services, les BEP « Métiers du secrétariat » et « Métiers de la comptabilité » étaient offerts par plus de 50 établissements.

On constate également que, lorsqu'un LP et un lycée technologique offrent, dans une cité scolaire, des formations portant sur les mêmes domaines de spécialité, il n'est pas rare que coexistent, quasiment juxtaposés, deux ateliers, gérés distinctement, destinés à deux catégories d'élèves et deux catégories d'enseignants qui, dans le meilleur des cas, s'ignorent, alors même que la direction des deux entités est confiée au même chef d'établissement et la gestion des sites au même chef de travaux et au même gestionnaire.

Manifestement, le souci d'une réorganisation rationnelle des formations professionnelles sur l'ensemble du territoire régional ne s'est pas manifesté en Lorraine avant 2003. Il est vrai que la Région ne s'est pas saisie de cette problématique, alors que la loi lui en donnait compétence. La mission d'évaluation n'a pas eu connaissance d'une présentation d'ensemble de l'offre de formation professionnelle académique, qui permettrait d'en saisir l'économie globale, d'en comprendre la cohérence et la dynamique.

Les observations formulées ici pour la carte des formations professionnelles peuvent être, en partie, reprises pour ce qui concerne les enseignements généraux et technologiques,

¹⁴⁹ Cf. infra 3^{ème} partie, 1.3.) a).

mais en partie seulement : les établissements sont, le plus souvent, plus grands. La carte des « enseignements au choix » peut cependant appeler des observations de même nature : le rectorat identifiait, fin 2003, dans les lycées généraux et technologiques, 240 groupes d'enseignements au choix en classe de 2^{nde}, 1^{ère} et terminale fonctionnant avec 5 élèves ou moins.

- *Un ambitieux plan quadriennal de rénovation de l'offre de formation technologique et professionnelle...*

Un travail important de recomposition de la carte des formations a été entrepris en 2003 et poursuivi en 2004. Ce chantier a été conduit par filière, avec une implication forte des inspecteurs territoriaux : IA-IPR et IEN-ET. Une méthodologie rigoureuse a été mise en place, les travaux ont été conduits à leur terme dans les délais – à peu de choses près – qui avaient été annoncés. La démarche comportait un diagnostic précis, bassin par bassin, de la situation du système éducatif. Cet état des lieux, construit par la DEEP académique de l'époque, est une base d'analyse tout à fait remarquable dans sa conception et sa portée. Malheureusement, il ne paraît pas très connu des acteurs du terrain et ne semble pas avoir été vraiment utilisé, compte tenu de l'approche « par filière » finalement retenue.

Les objectifs avaient été définis par le recteur dans une lettre de cadrage adressée, le 15 avril 2003, aux membres des corps d'inspection et aux conseillers techniques : « *la restructuration de l'offre de formation académique et les préparations des rentrées scolaires 2004 et 2005* », et précisés lors du CAEN du 23 février 2004¹⁵⁰. Il s'agissait à la fois de mettre en oeuvre les orientations ministérielles en matière d'insertion professionnelle, de préparer la contribution de l'académie à l'élaboration, par la Région, du Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes et des adultes (PRDFPJA), et de réaliser le plan de retour à l'équilibre budgétaire. Les corps d'inspection (IEN-ET et IA-IPR) étaient chargés de formuler des propositions de restructuration de l'offre de formation pour les rentrées 2004 et 2005, par filière. Ils bénéficiaient du concours d'une « cellule technique d'appui »¹⁵¹ placée auprès du DAET pour élaborer le diagnostic sur lequel se fonderaient leurs propositions. Ces propositions visaient à restructurer les sites de chaque filière « *en tenant compte des liens fonctionnels éventuels avec d'autres filières ou modes de formation* » (on peut supposer que cette expression désigne principalement l'apprentissage et la formation continue).

En fait, le groupe de pilotage académique de juillet 2003 a acté le report d'un an d'une partie du programme initialement prévu pour la rentrée 2004 ainsi que l'étude de l'ensemble des formations de niveau III.

¹⁵⁰ Un rapport de présentation générale de ce plan « *de réorganisation des filières de formation* », présenté au CAEN du 23 février 2004 est plus précis :

« *Dans le respect des priorités ministérielles, l'objectif essentiel est la réussite de tous les élèves et l'élévation des niveaux de qualification des jeunes gens et des jeunes filles.* »

Le recteur y précise également que ce plan quadriennal a été engagé « *en accord avec la Région Lorraine* ».

¹⁵¹ La cellule technique d'appui comprenait des représentants du DAET, de la Cellule éducation-économie, de la DEEP, du CSAIO, de la DAFCO, de la mission VBEF, de la mission d'étude sur les parcours scolaires et d'insertion. Elle a été chargée d'élaborer les indicateurs, de procéder à « *l'analyse territoriale* » du point de vue de l'aménagement du territoire et des données économiques ; elle avait vocation, dans la phase de consultation des établissements (septembre-octobre 2003) à travailler « *sur le terrain* » au sein des commissions « *offre de formation* » des BEF.

- *...dont les effets, quantitativement importants, ne paraissent pas avoir induit une véritable modernisation de l'outil de formation*

Les effets de ce plan ont été très sensibles : le nombre des sites a diminué dans la plupart des filières et, parfois, de façon très spectaculaire. Ainsi, dans la filière « productique », on est passé de 29 en 2002 à 20 en 2003 et, dans la filière « maintenance », on est passé de 23 à 18. Pour ce qui est des « structures métalliques », la réduction est encore plus forte : on est passé de 18 sites à 8 (de 2003 à 2004) ; en « comptabilité », on est passé de 34 à 26, en « logistique », de 12 à 9. Globalement, entre la rentrée 2003 et la rentrée 2005, pour l'ensemble des filières, le nombre de sites est passé de 228 à 183, soit une diminution de plus de 20 %. En outre, à compter de la rentrée 2004, a été introduite une distinction entre les sites (« composés au minimum d'un BEP, sans baccalauréat professionnel sauf exception ») et les pôles (« composés au minimum d'un BEP et d'un baccalauréat professionnel »). Le nombre des « pôles » n'est plus alors que de 126, le nombre des établissements étant, lui, resté constant.

Ces résultats méritent d'être soulignés ; ils constituent, sans aucun doute, une avancée notable vers une rationalisation de l'offre de formation ; des doublons ou des sections presque vides ont été supprimés ; des continuités de filière ont pu être retrouvées. Pourtant, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir. Si la cohérence interne de l'offre de formation des établissements de l'Education nationale a pu être améliorée dans certains cas, son adaptation apparaît encore, ici ou là, plutôt « défensive », appuyée sur le souci de préserver les structures existantes, par exemple en ajustant à la baisse les capacités d'accueil, plus que sur celui de s'inscrire dans une logique d'offre en réponse aux besoins de l'économie lorraine. Tel qu'il a été conduit, sous la contrainte forte d'un nombre important de suppressions d'emplois, ce plan a néanmoins permis d'atteindre, dans les délais prescrits, les objectifs du plan de retour à l'équilibre budgétaire et d'assumer les effets de la réduction de moyens accompagnant la baisse des effectifs. Mais les décisions de fermeture prises ont souvent été dictées par la situation des personnels dans l'établissement plus que par la volonté de mettre en cohérence la carte des formations ; certes, la dimension sociale d'une réorganisation d'une telle ampleur ne pouvait pas, à l'évidence, être négligée.

La démarche engagée croise en fait deux logiques : une logique de « filière » distinctement déployée selon le secteur (production ou services), précisément analysée en termes d'opportunité scolaire et de débouchés au niveau III¹⁵² et une logique de « territoires », départements, bassins, qui n'a pas été véritablement déployée. Il aura manqué une analyse préalable en terme d'opportunités : les enquêtes d'insertion des diplômés sous statut scolaire ne sont pas exploitées en Lorraine (faute de crédits, nous a-t-on dit). Si le rééquilibrage en cours de l'offre de formation du secteur de la production vers le secteur des services répond, globalement, aux orientations nouvelles de l'économie lorraine, l'articulation de cette évolution avec une hiérarchisation plus fine des priorités régionales n'est pas formalisée.

L'absence de lisibilité d'ensemble d'un projet global de recomposition de l'offre de formation est ressentie par l'ensemble des partenaires concernés : rectorat, Région et partenaires économiques ; elle restreint considérablement la portée des restructurations engagées. La réflexion en termes de schéma des formations qui permettrait d'articuler les différents niveaux, d'organiser les complémentarités d'un établissement à l'autre dans le cadre

¹⁵² Analyse conduite, très efficacement, par les IA-IPR d'Économie et gestion et de Sciences et techniques industrielles.

de son bassin, n'apparaît pas encore dans le processus. Il est vrai que le PRDF naissant s'est fait longuement attendre, alors que les préparations de rentrée, elles, imposent nécessairement choix et décisions du court et moyen termes. Pour l'heure, la concertation entre les deux pôles de décision s'engage sur la définition de premiers principes, l'attente est réciproque pour aller plus avant vers un cadre concerté de programmation dans l'adaptation de l'appareil de formation.

L'urgence et la nécessité de rendre des postes – mais aussi la réserve évidente du partenaire régional – expliquent largement la difficulté à engager une concertation active entre partenaires. Il demeure que rien n'interdisait aux recteurs précédents d'engager « à froid » ce processus ; l'inadaptation de la carte des formations était suffisamment criante.

2.4.) Des difficultés structurelles qui pèsent sur la gestion

a) Beaucoup de bâtiments scolaires surdimensionnés

Au titre des difficultés structurelles qui pèsent sur la gestion du système éducatif en Lorraine, on évoquera d'abord celle qu'éprouvent les collectivités territoriales à entretenir un patrimoine surdimensionné de bâtiments scolaires. On a souligné en effet précédemment la dispersion géographique qui affecte tant les écoles primaires que les collèges (237, dont 7,3 % de moins de 200 élèves ; 5,6 % de collèges de plus de 750 élèves en 2003, contre 11,8 % en 1994), outre le fait que, dans l'académie de Nancy-Metz, le nombre de lycées professionnels dépasse celui des lycées d'enseignement général et technologique. Certes, cette situation relève principalement d'un héritage, mais la diminution tendancielle des effectifs scolarisés tend à accentuer le trait et le poids relatif que représente, pour les collectivités, une capacité globale d'accueil supérieure à la réalité des besoins.

Lors de l'entretien de la mission d'évaluation avec lui, le président du Conseil régional a insisté sur l'ampleur du patrimoine des lycées, 2 200 000 m² construits à entretenir ; la mise aux normes de sécurité, notamment, a pesé ces dernières années d'un coût très lourd (mise en conformité des machines-outils, désamiantages), mais ces questions de sécurité sont perçues pour autant comme « *une vraie urgence* », tout comme au demeurant « *la rénovation nécessaire des internats* » : il faut en effet prendre en compte la protection contre le risque d'incendie, mais également les problèmes de radon, de légionnelle avec la rénovation des circuits d'eau chaude, etc, y compris pour certains établissements dont le devenir, pourtant, est incertain. On note que le CES régional, pour sa part, plaide plus largement pour « *la cohérence des dispositifs de formation afin d'éviter des concurrences coûteuses* ».

Ces efforts financiers de la part de la Région apparaissent d'autant plus opportuns que, dans un passé récent, les dépenses d'investissement et d'équipement scolaire, rapportées au nombre d'élèves, étaient sensiblement inférieures à la moyenne nationale et plaçaient, sur ce chapitre, en 2003, la région Lorraine au 22^{ème} rang¹⁵³.

¹⁵³ Source : Ministère de l'Intérieur, Direction générale des collectivités locales, janvier 2005.

Parts du budget régional consacrées aux équipements scolaires

Données 2003	Fonctionnement	Investissement	Total
En millions ¼	39,9	55,5	95,5
En % dépenses totales	14,7 %	21 %	17,8 %
Moyenne Métropole sauf IDF	12,5 %	32,5 %	21,9 %

Dépenses pour équipements scolaires du second degré en euros par habitant

Données 2003	Fonctionnement	Investissement	Total
En euros/habitant	17,3	24,0	41,3
Moyenne Métropole sauf IDF	17,2	39,7	56,9

Dépenses d'équipement scolaires du second degré en euros par élève

Données 2003	Fonctionnement	Investissement	Total
En euros/élève	391,9	657,7	1130,9
Moyenne Métropole sauf IDF	416,0	1238,9	1774,5

b) une situation favorable en termes de moyens, mais des problèmes de gestion néanmoins

La comparaison avec les moyennes nationales tend à faire ressortir que la situation de l'académie de Nancy-Metz a été de longue date, en termes de moyens, assez favorable ; cela vaut notamment, ainsi qu'on l'a mentionné précédemment, pour ce qui concerne les moyens d'enseignement premier et second degrés¹⁵⁴.

Le nombre des enseignants du premier degré de l'académie qui, en 2003, a affiché une légère baisse¹⁵⁵ – 13 113 pour 13 549 en 2000 – alors que, sur le plan national, on constatait une légère augmentation de ce nombre : de 314 000 à 318 000. Malgré cela, le P/E qui était, dans le premier degré, de 5,61 pour 100 élèves en 2000-2001 (pour 5,40 sur le plan national) s'est amélioré en 2004-2005, passant à 5,67 contre 5,36 sur le plan national¹⁵⁶, ce qui met l'académie au 5^{ème} rang ; l'« avantage » relatif de l'académie par rapport à l'ensemble du

¹⁵⁴ Les H/E des collèges de l'académie sont généralement confortables. Ces dotations vont cependant s'investir parfois dans des options « langues vivantes » ou encore dans des « structures » de soutien à la lutte contre la difficulté scolaire ; pour autant, il est permis de s'interroger sur la pertinence de l'utilisation de ces ressources. Dans le second cycle, qu'il s'agisse de l'enseignement professionnel ou des LEGT, la situation est plus confortable encore, comme cela a été indiqué antérieurement

¹⁵⁵ Source : *Indicateurs généraux*, DEP, août 2004 (*Indicateurs d'aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation*, Académie de Nancy-Metz).

¹⁵⁶ En 2003, il était de 5,69 pour l'académie et de 5,37 au plan national.

territoire s'est donc accru entre 2000 et 2004, passant de 0,21 à 0,31. On relève également que tous les P/E des quatre départements se sont améliorés sur la période 1993-2002, la Moselle connaissant la plus forte hausse (+ 0,56), l'augmentation pour les autres départements se situant dans une fourchette de + 0,32 à + 0,39¹⁵⁷.

En 2003-2004, l'académie disposait pour le premier degré de moyens importants malgré les retraits d'emplois. A la rentrée 2003, elle avait fermé 216 postes de classes permanentes et ouvert 100,5 emplois pour une commande de restitution de moyens à l'administration centrale de 99 postes. Cela signifie que, malgré l'obligation d'honorer les décharges de direction (8,5), les inspecteurs d'académie avaient été en mesure de renforcer les moyens pour les animations pédagogiques (13,75), l'enseignement des langues vivantes (2) et le plan de prévention de l'illettrisme (5) ; la Meuse avait même renforcé l'AIS alors que l'on constatait un fort taux dans ce département. A la rentrée 2004, l'académie a rendu 76 postes ; la balance des créations et des suppressions a concerné les classes permanentes (- 75), les moyens de remplacement (- 33,5), les décharges de directeurs (+ 7), le soutien et diverses activités (+ 1,75), l'AIS – hors CLIS – (+ 23,5). L'administration centrale aurait pu, sur la base d'un calcul certes théorique, « prélever » davantage de moyens pour tenir compte de la simple baisse démographique ; ce qui a permis d'éviter des fermetures massives, dans les zones rurales en particulier, ainsi que dans les zones d'éducation prioritaire. Et, à la rentrée de septembre 2005, en dépit du retrait par l'administration centrale de 109 emplois, les taux d'encadrement devraient demeurer favorables puisque le P/E pour Nancy-Metz devrait continuer à être supérieur – de l'ordre de 0,30 – au taux national (5,61 contre 5,32)¹⁵⁸.

Dans le second degré, la situation n'est pas moins favorable, ainsi que le montre l'évolution ci-après du ratio heures sur élèves (H/E) sur les dernières années¹⁵⁹ :

Année scolaire	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nancy-Metz	1,47	1,48	1,5	1,5
Métropole+DOM	1,40	1,41	1,42	1,42

Et le bilan des moyens établi à l'issue de la rentrée 2004 fait ressortir, dans le positionnement relatif des trente académies, que Nancy-Metz présente la situation la plus favorable avec, par rapport à la moyenne nationale, un supplément de moyens de 2,97 %. La taille des structures pédagogiques par niveau de formation pour 2003-2004¹⁶⁰ corrobore les données qui précèdent puisque le nombre d'élèves par division E/D était, dans le premier cycle, de 23,8 dans l'académie contre 24,1 pour la France métropolitaine, de 28,1 contre 28,8 dans le second cycle général et technologique et de 18,4 contre 20,0 dans le second cycle professionnel.

Quant aux données relatives aux personnels ATOSS, elles indiquent également une situation favorable puisque, sur les années 1999 à 2003, le nombre d'ATOSS pour 1000

¹⁵⁷ Source : DESCO, *Bilan de la rentrée 2004 dans le premier degré*.

¹⁵⁸ Source : DESCO.

¹⁵⁹ Source : DESCO.

¹⁶⁰ Source : DESCO/DEP.

élèves en EPLE a été plus élevé dans l'académie que la moyenne pour la France métropolitaine¹⁶¹ :

	1999	2000	2001	2002	2003
Nancy-Metz	36,1	37,0	37,6	38,0	38,6
France métro.	34,2	34,7	35,1	35,4	35,8

En dépit de cette situation favorable, dans certains domaines, assainir les conditions de la gestion était devenu visiblement un impératif ; c'était le cas, tout spécialement, de la gestion des moyens d'enseignement du second degré et de celle des crédits de formation continue des personnels enseignants.

➤ *La gestion des moyens d'enseignement du second degré*

Pour ce qui concerne la gestion des moyens d'enseignement, le ministre a demandé à l'académie en février 2003 de mettre en œuvre sans délai un plan de retour à l'équilibre budgétaire (PRE) des moyens du second degré ; les dotations allouées par l'administration centrale pour la préparation des rentrées précédentes avaient en effet été dépassées, et un redressement de la situation s'imposait donc indiscutablement. Pour les responsables de l'académie, la nomination, en juin 2003, d'un nouveau « contrôleur de gestion » au niveau académique a été l'occasion de partir des priorités considérées par eux-mêmes comme étant les plus urgentes en matière de « contrôle de gestion » et, également, de repenser la fonction de contrôleur de gestion. La première tâche qui a ainsi été assignée au contrôleur a été celle de travailler à la production d'outils appropriés afin de respecter les objectifs et échéances fixés très précisément au recteur pour ce plan de retour à l'équilibre budgétaire. Un tableau de bord de la situation réelle des moyens d'enseignement a été mis régulièrement à la disposition du recteur. Parmi les projets envisagés pour le développement du contrôle de gestion, figure précisément celui de gagner encore en lisibilité pour cette gestion des moyens d'enseignement du second degré à travers la construction d'un budget ventilant plus clairement, respectivement, la dotation pour l'enseignement, celle pour le remplacement et, par ailleurs, celle pour les décharges. Ces travaux visant à redresser la gestion des moyens d'enseignement du second degré sont indiscutablement nécessaires ; mais la polarisation sur les enjeux budgétaires a pu avoir cependant pour incidence de placer au second plan la question des enjeux stratégiques du système éducatif en Lorraine (et « pour » la Lorraine).

➤ *La gestion des crédits de formation*

Autre secteur pour lequel, manifestement, un redressement des conditions de gestion s'est avéré nécessaire dans la période récente pour cette académie, celui de la consommation des crédits destinés à la formation des personnels enseignants. Car si la gestion de la formation des personnels ATOSS et des personnels de direction était, en octobre 2004,

¹⁶¹ Source : DPMA.

toujours équilibrée¹⁶², en ce qui concerne les personnels enseignants, en revanche, le rectorat se trouvait confronté à une situation de sur-consommation depuis l'exercice 2002. Jusqu'à la création de la division de la formation (DIFOR) par le recteur de l'époque, il n'y avait pas vraiment de régulation de la consommation de ces crédits et, apparemment, aucun contrôle. Les prescripteurs n'avaient pas de responsabilité en matière de gestion des crédits, et pas davantage de visibilité des engagements et de la dépense ; aucune « enveloppe », semble-t-il, ne leur était alors notifiée en début d'exercice, les convocations et ordres de mission étant établis par la DPE et le versement des indemnités et remboursements de frais étant opérés par la DAGEFI, sans communication entre les deux divisions. La création de la DIFOR a été, sans aucun doute, une mesure très salubre et le contrôle de la régularité des opérations et des remboursements est aujourd'hui effectué. Mais les corps d'inspection n'ont toujours pas la « visibilité » des crédits que leurs actions sont susceptibles de consommer ; ils n'ont donc pas la possibilité, pas plus d'ailleurs que la DIFOR, de mettre en place une gestion prévisionnelle des crédits de formation¹⁶³. Rien pourtant ne semble l'interdire ou l'empêcher car la gestion des crédits de formation continue des personnels enseignants est un problème relativement classique, compliqué certes par le fait que, dans le champ de la formation, en milieu scolaire, le chevauchement de l'exercice budgétaire et de l'année scolaire rend plus difficile la mise en place d'une gestion rigoureuse.

Un véritable plan de redressement s'imposait par conséquent dans cette académie ; et les responsables de cette division ont donc bien besoin d'une implication forte de la hiérarchie ainsi que de conseils techniques appropriés, notamment pour faire évoluer les méthodes de travail des gestionnaires « de base ». La mission d'évaluation a noté cependant la mise en place de fiches de procédures pour les formateurs, l'examen des propositions de formations par une commission de validation réunissant les inspecteurs concernés et la DIFOR, la mise en place de contrôles rigoureux¹⁶⁴ ; mais il faut aussi à la fois une vision claire (et confirmée au plus haut niveau) de l'objectif à atteindre et un management qui fasse partager à l'ensemble des acteurs, pédagogues et gestionnaires, à tous les niveaux de la hiérarchie, les objectifs et les méthodes retenus.

c) La question du positionnement actuel de la DEEP du rectorat

Autre difficulté structurelle qui pèse, à notre avis, sur les conditions de gestion, le positionnement actuel de la DEEP du rectorat. Dans l'académie de Nancy-Metz, l'appellation du service statistique académique, dénommé « division des études, de l'évaluation et de la prospective » (DEEP), se veut précisément plus porteuse que l'expression SSA ; mais la réalité s'accorde-t-elle avec cette ambition ?

On peut s'interroger sur le rôle de la DEEP en matière d'évaluation et sur son positionnement dans le « concert » des services académiques. Ses personnels se perçoivent essentiellement comme des prestataires de service, fournissant continuellement des

¹⁶² Malgré l'insuffisance chronique, aux yeux du gestionnaire, des crédits disponibles (article 70 – formation des personnels de direction – du chapitre 37-20).

¹⁶³ Rien pourtant ne semble l'interdire ou l'empêcher car la gestion des crédits de formation continue des personnels enseignants est un problème relativement classique, compliqué certes par le fait que, dans le champ de la formation, en milieu scolaire, le chevauchement de l'exercice budgétaire et de l'année scolaire rend plus difficile la mise en place d'une gestion rigoureuse.

¹⁶⁴ Quel effet produira la mise en œuvre toute proche de la LOLF et des procédures comptables renouvelées qu'elle implique si les modes de gestion en ce domaine ignoraient les principes de base de la gestion prévisionnelle ?

statistiques, des tableaux, des informations, etc., parfois dans une sorte de course quotidienne qui peut les amener à sortir plusieurs fois les mêmes données afin de satisfaire des demandes dispersées. La DEEP se sent parfois ballottée par la pression de demandes en tout genre ; elle ressent de la difficulté à maîtriser vraiment son champ de compétences et à se positionner comme un des acteurs de premier plan dans la mise en œuvre d'une stratégie académique, l'échange de tableaux de données l'emportant fréquemment sur les analyses¹⁶⁵. L'impression ainsi ressentie par ses personnels rejoint amplement, à vrai dire, celle que l'on retire de l'examen d'un certain nombre de documents et tableaux qui font une trop large place à des détails précis¹⁶⁶.

d) La ressource humaine

➤ *Les questions relatives au recrutement*

Les quelque 45 000 personnels qui exercent leurs fonctions dans l'enseignement public sont lorrains, dans leur très grande majorité : la Fonction publique en général, et l'Education nationale en particulier, ont été des fournisseurs d'emplois très prisés dans la situation de crise économique que la région a connue et sur laquelle on ne reviendra pas. Les jeunes munis d'un diplôme se sont présentés aux concours de recrutement d'enseignants, mais aussi de personnels administratifs et techniques, d'ouvriers, spécialisés ou non. Ainsi, dans les catégories B et C, tous les postes mis aux concours sont sollicités par des lorrains et les contractuels ou vacataires, souvent intégrés par les différentes procédures de titularisation, le sont aussi.

Pour les personnels de catégorie A, la situation n'est pas tout à fait la même et l'on peut distinguer trois cas :

- d'abord les enseignants du premier degré, qui sont recrutés au niveau académique et titularisés dans un département ; ils sont le plus souvent originaires de ce département ou de la région ; rares sont les instituteurs ou professeurs des écoles qui viennent d'ailleurs, excepté les conjoints de militaires et quelques situations marginales ; on a aussi noté que les moins de trente ans sont proportionnellement plus nombreux que dans le reste de la France : 16,1 % à Nancy contre 15,1 %, ainsi que les plus de cinquante ans : 24,6 % contre 23,7 %¹⁶⁷ ;
- ensuite, dans le second degré, l'origine des enseignants peut être plus variée, d'abord parce que les concours de recrutement sont nationaux, et, également, parce que, dans certaines disciplines, le nombre d'étudiants originaires de la région et lauréats des concours est inférieur au nombre de postes pourvus dans l'académie (ce qui est le cas

¹⁶⁵ Nos interlocuteurs ont insisté, pour le regretter, sur « le besoin de réactivité des partenaires et la pression des exigences quotidiennes ».

¹⁶⁶ Mentionnons par exemple deux documents produits par la DEEP et intitulés « *Eléments d'évaluation des collèges, Année scolaire 2002-2003* », le premier précisant « *Les valeurs générales* », le second « *Les collèges de l'académie* ». Ces documents ont certes le mérite d'exister et le premier comprend notamment d'utiles suivis de cohortes avec une « *analyse des « performances » du collège* » selon les départements, les bassins et les districts de CIO ; mais, comme instrument d'« évaluation », précisément, l'exploitation effective de ce document, pour un établissement donné, est cependant peu pratique. Le second, honnêtement, ne vient que confirmer cette observation car il comprend 104 pages de tableaux, les collèges étant de plus répertoriés par leur numéro.

¹⁶⁷ *Indicateurs généraux pour l'aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation*, août 2004.

en économie et gestion et en lettres classiques, par exemple, où les IA-IPR notent une rotation rapide des professeurs, ceux qui viennent d'autres régions repartant dès que possible près de chez eux). Notons aussi que cette académie est une de celles où le pourcentage d'agrégés (9 %) est inférieur à la moyenne nationale (11,2 %), et qu'il en est de même pour les certifiés (57,7 % contre 58,8 %) alors que, à l'inverse, les PEGC y sont plus nombreux (5,2 % contre 4,3 %) ainsi que les PLP (16,9 % contre 15,1 %) ; les non-titulaires sont également moins nombreux qu'au niveau national (6,7 % contre 7,1 %) ¹⁶⁸ ;

- enfin, l'existence d'un IRA à Metz favorise l'accès de jeunes lorrains aux fonctions d'AASU, puis d'APASU et de CASU ; mais le recrutement des cinq IRA étant national et chacun d'eux ayant une spécialisation, ils sont souvent obligés d'aller occuper un poste ailleurs avant de revenir dans leur région.
- *les remplacements, les cas difficiles, reconversions, action sociale, etc.*

Les personnels enseignants, que le directeur des ressources humaines connaît bien au niveau du second degré, sont pris en charge lorsqu'ils sont en difficulté dans le cadre du dispositif *Saphire* qui permet de suivre environ 80 professeurs en difficulté ; l'écoute est assurée et des démarches d'aide psychologique sont entreprises, avec un accompagnement pour revenir en classe avec des élèves ou envisager une reconversion dans un autre métier de l'Education nationale ; des modules de formation, dont certains sont obligatoires, facilitent la mise en œuvre de ce dispositif de reconversion-remédiation. Dans chaque bassin de formation, un correspondant pour les ressources humaines (CRH) a été mis en place : déchargé six heures pour douze heures de travail effectif, ce CRH assure deux fonctions précisées dans une lettre de mission, accueillir et repérer les personnes en difficulté, exercer un suivi de proximité pour celles qui en ont besoin. Ces mesures ne concernent pas les enseignants du premier degré, gérés par les IA-DSDEN, ce qui est sans aucun doute regrettable pour ceux qui sont dans la détresse et placés sur des postes de titulaires-remplaçants où leur efficacité n'est pas nécessairement démontrée. Pour tous les personnels, des premier et second degrés, existent les emplois de réadaptation, une trentaine répartis entre les quatre inspections académiques pour les professeurs des écoles et instituteurs, une cinquantaine pour les enseignants des collèges et lycées. Mais ces emplois sont évidemment en nombre limité. Il reste des enseignants qui ne peuvent plus être en présence d'élèves et qui sont donc utilisés en dehors d'eux : dans les départements, une quinzaine d'instituteurs ou de professeurs des écoles ne sont même plus titulaires-remplaçants, mais mis à la disposition des inspecteurs dans les circonscriptions ou dans les inspections académiques ; et une trentaine d'enseignants du second degré, affectés sur des postes de TZR, sont considérés comme « indisponibles ». Des raisons structurelles et conjoncturelles expliquent que des enseignants ne soient chargés d'une classe, ni à temps plein, ni comme remplaçants : évolution de la carte des formations, mesures de carte scolaire, recrutements décidés *a priori* et à l'avance ¹⁶⁹.

¹⁶⁸ *Géographie de l'École*, 2005.

¹⁶⁹ Ainsi, 51 professeurs d'électrotechnique, pourtant jeunes puisque leur moyenne d'âge est de trente-deux ans, étaient cette année sans élèves et placés en surnombre dans des établissements techniques : ils ne vivent pas toujours bien cette situation et 60 % d'entre eux sont volontaires pour prendre des élèves dans une autre discipline, à condition bien sûr d'être accompagnés à cette fin ; de même des professeurs de lycée professionnel acceptent d'enseigner en collège si une aide leur est apportée.

Cette année, les 450 mesures de carte scolaire vont avoir pour conséquence directe le fait que 200 titulaires affectés dans un établissement deviendront TZR à la rentrée 2005, sans même avoir la certitude de pouvoir assurer des remplacements de collègues absents. Cela crée un climat difficile dans toute l'académie, alors que ses responsables ne font qu'appliquer les directives ministérielles, tant au niveau des suppressions de postes qu'à celui des demandes, pour lesquelles les propositions établies par les services du rectorat ne sont pas nécessairement suivies par l'administration centrale pour des raisons qui tiennent au budget mais aussi au décalage qui peut exister entre les décisions relatives au recrutement et celles qui concernent le nombre de postes à pourvoir dans les académies. À cela s'ajoute le fait que les prévisions académiques ne sont pas toujours parfaitement fiables, du fait d'une insuffisante maîtrise des outils permettant de les établir. La pyramide des âges, par exemple, n'est pas suffisamment intégrée et les données de la division des personnels ne sont pas suffisamment croisées avec celles provenant de la division de l'organisation et de la gestion des établissements et de la division des études, de l'évaluation et de la prévision – le DRH commence à faire travailler ensemble la DPE et la DOGE, mais la DEEP devrait être associée plus étroitement à la réflexion.

➤ *La formation initiale et la formation continue*

La formation initiale des personnels enseignants et d'éducation relève de l'IUFM qui, avec ses antennes départementales, accueille environ 1400 fonctionnaires stagiaires, ayant réussi les concours de recrutement, environ 1800 étudiants qui préparent les concours, et une centaine de professeurs des écoles qui se spécialisent dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Les enseignants du premier degré que nous avons rencontrés estiment la plupart du temps que leur formation leur a servi, mais qu'elle pourrait être plus efficace en s'appuyant davantage sur le terrain et en étant moins théorique. Ils rappellent que la réalité scolaire qui leur est présentée durant le parcours de formation, dans des écoles et établissements privilégiés et protégés, ne ressemble guère à ce que les stagiaires trouvent à leur première affectation. Les inspecteurs, de leur côté, dans les premier et second degrés, regrettent le peu de place qui leur est faite ainsi que l'inexistence de relations structurelles entre eux et l'Institut de formation, aux plans académique et départemental.

La formation continue est mieux ressentie, avec toutefois des appréciations différentes selon les catégories de personnels puisque ceux-ci sont pris en charge par trois dispositifs différents :

- les inspecteurs, IA-IPR et IEN-ET pour le second degré, IA-DSDEN et IEN pour le premier, sont les responsables de la définition des besoins et de l'encadrement des actions de formation. Si la DIFOR est parvenue à mieux maîtriser l'utilisation des crédits, les inspecteurs ne connaissent pas les enveloppes financières dont ils peuvent disposer pour chaque stage, d'où des dérapages et des dépassements de crédits qui portent préjudice à l'ensemble de la formation car ces dépassements amputent les crédits de l'année suivante. Dans le premier degré, on regrette de devoir supprimer des stages pour faire face au remplacement des congés de maladie et de maternité ;

- les personnels administratifs et ouvriers bénéficient de l'expérience et des compétences du CAFA : l'organisation de la formation étant bien cadrée et les crédits suffisants, les doléances n'existent pratiquement pas. La seule observation valable que nous ayons retenue porte sur l'absence d'actions de formation inter-catégorielles, qui permettraient aux personnels ATOSS de rencontrer des enseignants, des CPE, des chefs d'établissement et leurs adjoints, voire des inspecteurs ;

- le groupe académique pour la formation des personnels d'encadrement, ou GAFPE, qui a remplacé l'EAAVS, s'occupe de la formation initiale des personnels de direction et le recteur a demandé cette année à sa responsable, une IA-IPR du groupe *EVS*, de programmer leur formation continue. Mais, pour l'instant, celle-ci reste au stade des intentions alors pourtant que le nombre de chefs d'établissement qui connaissent des difficultés est relativement important : le recours trop fréquent à l'inspection générale le montre. De même, il n'existe pas de plan de formation pour les inspecteurs ; or ceux-ci, comme les personnels de direction, expriment des besoins, dans les domaines pédagogique, administratif et juridique.

TROISIEME PARTIE

Le pilotage académique : deux axes à privilégier

1) Soutenir l'ambition scolaire aux différents niveaux des parcours scolaires et de formation

1.1.) Après l'école, le collège, un moment décisif pour encourager l'ambition scolaire

a) Davantage de simplicité et de rigueur dans les apprentissages fondamentaux à l'école primaire

L'école primaire est appréciée par les parents ; ils savent que la réussite des « petits Lorrains » passe par une bonne scolarité primaire. Cependant, si les résultats aux évaluations dans l'académie sont satisfaisants, on ne saurait se contenter de ce satisfecit. En effet, trop d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture et l'écriture à l'entrée au collège, et les taux de redoublement sont encore trop importants. Le travail engagé depuis plus de deux ans devrait porter ses fruits dans ce domaine. Nous avons constaté, dans les classes visitées, un investissement très important des enseignants dans la préparation des cours et leur souci de varier, autant que possible, les situations d'apprentissage. Mais ils ont tendance à rendre complexes des leçons qui ne sont destinées qu'à des enfants d'âge primaire. Une grande partie d'entre elles profitent davantage à quelques élèves issus des milieux culturellement privilégiés qu'à l'ensemble des enfants, notamment ceux dont l'environnement familial est précaire. Certains écarts se creusent ainsi dès l'école primaire.

Par exemple, on sait que la mise en œuvre des programmes de sciences expérimentales, de technologie, de géographie est difficile. Les maîtres, pour beaucoup d'origine littéraire, redoutent ces enseignements et sont très loin de terminer les programmes, ce qui est dommageable à l'émergence de talents scientifiques. En développant le travail d'équipe, les liaisons avec le collège, il est possible de rassurer les enseignants. Des vocations sont nées à la suite d'une leçon bien conduite, structurée, attractive.

b) Pour une approche et des pratiques moins sélectives dans le déroulement de l'orientation

La scolarité dans le premier cycle du second degré constitue un enjeu stratégique essentiel dans la gestion de l'ambition scolaire en Lorraine. Dans un bon nombre de collèges des quatre départements de l'académie, il est nécessaire de faire évoluer les pratiques suivies dans le déroulement des processus d'orientation.

Il conviendrait notamment d'identifier les biais qu'introduisent certaines pratiques d'évaluation et l'acceptation de valeurs de référence acquises, ou encore la proximité sectorielle de tel lycée professionnel prompt à accueillir ceux des collégiens dont le profil

scolaire détermine une prescription d'orientation par la négative. De ce point de vue, force est de constater la grande diversité de définition et d'interprétation des critères d'orientation d'un collège à l'autre ; celle-ci ne peut trouver de justifications convaincantes dans le seul creuset socio-scolaire de chaque établissement.

Une réflexion et une mise en commun sur l'application des critères d'évaluation dans les enseignements déterminant les parcours scolaires doivent être engagées au sein des équipes pédagogiques (le bassin ne serait-il pas le cadre approprié pour cela ?) et menées conjointement par les chefs d'établissements et les inspecteurs pédagogiques.

Il arrive fréquemment que des familles anticipent elles-mêmes sur les décisions qui conduisent à écarter leur enfant des études longues, souvent pour des raisons d'ordre économique ou socio-culturel. Ces formes d'auto-sélection alimentent le processus d'exclusion en amont des procédures d'orientation.

Mais n'est-ce pas, précisément, la tâche des équipes de direction et des enseignants, spécialement des professeurs principaux, et la tâche également des personnels de l'orientation (conseillers, directeurs de CIO et IEN-IIO) que de soutenir résolument l'ambition scolaire auprès des familles, en particulier celles qui sont les plus éloignées de la connaissance des mécanismes scolaires ?

c) Des perspectives effectives de formation et de qualification pour les publics scolaires fragiles

Il est possible de prévenir au maximum les sorties prématurées du système scolaire, en utilisant à cet effet toute la palette de diversification des parcours au sein du collège et, dans certains cas, au lycée professionnel. Pour limiter les sorties précoces, c'est la diversification des méthodes pédagogiques et des parcours qui constitue le principal outil, dans le cadre de l'autonomie de l'établissement ou d'une des modalités encadrée par des textes (alternance en 4^{ème}, découverte professionnelle en 3^{ème}), voire en mettant à profit les formes dérogatoires d'organisation de la classe de 3^{ème} autorisées par le décret du 29 avril 1996. Si certaines équipes que la mission a rencontrées excellent en la matière, tous les collèges, loin de là, ne manifestent pas ce souci d'offrir, par une pédagogie adaptée, le maximum de chances à chaque élève de trouver une voie d'études ou de formation professionnelle où il réussira.

L'implantation des SEGPA sur les quatre départements et les usages qui sont faits aujourd'hui de cette structure doivent être réexaminés. Trop souvent, la SEGPA apparaît comme le moyen commode d'écarter certains élèves dont le profil paraît trop fortement inférieur à une « norme moyenne » implicite. Lorsqu'une SEGPA est implantée dans un collège, il importe de veiller à ce qu'elle soit vraiment intégrée au sein de l'établissement, comme c'est le cas pour ce collège¹⁷⁰ situé dans un contexte difficile déjà mentionné, où un parcours adapté est proposé aux élèves et qui aboutit pour un grand nombre, à une qualification de niveau V. Dans un autre collège difficile, on peut voir que le savoir-faire de la SEGPA est élargi et mis à la disposition d'autres jeunes, notamment ceux de la 3^{ème} PVP.

¹⁷⁰ Les classes sont implantées dans celles du collège, un emploi du temps aménagé permettant d'intégrer les élèves dans les classes de façon personnalisée ; le règlement intérieur est le même ; les collégiens de SEGPA et les autres sont associés pour diverses activités (EPS, visites d'entreprises, alternance) ; un parcours adapté est proposé à ces collégiens, aboutissant en principe, pour un grand nombre, à une qualification de niveau V.

Dans un troisième établissement, situé en ZEP, on a relevé la bonne insertion de la SEGPA ; les professeurs de collège y interviennent, elle est reconnue dans le quartier et a noué – autre point très positif – des partenariats avec les lycées professionnels et des entreprises.

Il conviendrait également de revoir, de manière spécifique, les conditions d'affectation, à l'issue de la 3^{ème} ¹⁷¹, des élèves présentant des résultats scolaires insuffisants.

d) La nécessité d'un suivi attentif du fonctionnement pédagogique des collèges

Les développements qui précèdent viennent souligner combien il est nécessaire que les services académiques et les corps d'inspection assurent un suivi attentif du fonctionnement pédagogique des collèges, au plus près du « terrain ».

Ce suivi doit s'exercer en premier lieu sur les effets du processus d'orientation. Des situations telles que celle du collège qui a été détaillée plus haut posent la question de la capacité des services académiques à réagir à des données préoccupantes, particulièrement le taux de doublement en 5^{ème}, puisqu'il a fallu attendre l'arrivée d'un nouvel IA-DSDEN, alors pourtant que ces données, rapportées à celles des autres collèges du district, du bassin, du département et de l'académie, auraient pu, ou dû, retenir leur attention.

Le suivi doit porter aussi sur les structures pédagogiques des collèges : l'organisation envisagée ne se conforme-t-elle pas à des schémas à vrai dire bien « classiques » ? Est-elle suffisamment imaginative¹⁷², exploite-t-elle vraiment les diverses marges d'autonomie de l'établissement afin de s'attacher ainsi à répondre au mieux aux besoins des élèves, et spécialement des élèves en difficulté ? La structure pédagogique de l'établissement est-elle la résultante d'ajustements successifs en fonction des effectifs ou des rapports de force au sein de l'équipe pédagogique ou bien est-elle partie prenante d'un projet pédagogique fondé sur la volonté de mieux encadrer à tel ou tel niveau de la scolarité au collège ?

Dans l'ensemble, les collèges de l'académie disposent, on l'a vu, de taux d'encadrement satisfaisants ; il importe par conséquent que l'autorité académique (services et corps d'inspection) examine si les marges horaires dont disposent les établissements et leurs équipes pédagogiques sont utilisées aussi judicieusement que possible, avec la volonté de s'engager dans des démarches novatrices de pédagogie différenciée et de réelle individualisation. Ici et là, les enseignants de collège mettent-ils vraiment en question leurs méthodes pédagogiques ? S'investissent-ils effectivement dans les actions de soutien scolaire ?

Dans le même sens, il importe de veiller à ce que le travail de liaison avec les écoles primaires dépasse le cadre de réunions formelles pour aller dans le sens d'échanges productifs

¹⁷¹ On peut se demander, parfois, si certains établissements privés sous contrat, comme on a pu l'observer, ne se montrent pas finalement plus disposés à accueillir des élèves ayant eu un parcours scolaire difficile que certains des lycées professionnels publics, alors même que ces derniers sont exposés, globalement, à une diminution préoccupante de leurs effectifs !

¹⁷² Dans un collège situé en ZEP et appartenant à un quartier défavorisé d'une ville moyenne, on a justement imaginé un dispositif de « médiation » pour s'efforcer de trouver ainsi une solution au cas des élèves en rupture de scolarité (une dizaine sur le collège) ; ce sont en général des problèmes de comportement (violence et absentéisme), dans certains cas très graves, que posent ces élèves. La médiation, parfois, n'est pas connue de la famille ; c'est un travail délicat, accompli sous la responsabilité d'enseignants volontaires (les élèves, en revanche, n'étant « *qu'à demi-volontaires* » ; des rendez-vous leur sont imposés), qui souhaitent préserver l'aspect scolaire de cette remédiation.

sur les programmes et leur continuité, sur la nécessité de motiver les élèves et la manière d'y parvenir, sur la meilleure façon de leur donner le goût de la lecture, etc. C'est ce que l'équipe d'évaluation a pu observer dans un collège particulièrement difficile, où existent un fort partenariat avec la municipalité dans le cadre des écoles de la ZEP et une forte implication de l'IEN co-responsable de la ZEP.

Le soutien, nécessaire, de l'ambition scolaire au collège est une visée de longue haleine qui doit réellement mobiliser de nombreux partenaires et s'appuyer sur les outils actuels de communication, y compris la presse quotidienne régionale et des opérations de type « forums » ; seul un travail en profondeur peut faire évoluer les représentations et les pratiques.

1.2.) L'offre de formation en lycée : favoriser la scolarité en second cycle en procédant aux indispensables restructurations

a) Restructurer les formations : un impératif pédagogique, économique et social

L'argument de « proximité » est souvent invoqué¹⁷³ pour justifier la dispersion de l'offre de formation et le nombre élevé de petits établissements. Cela mérite d'être examiné, tant d'un point de vue économique que d'un point de vue pédagogique, social et culturel. Cette dispersion est très onéreuse et consomme une part importantes des moyens dont dispose l'académie (en postes d'enseignants, mais aussi en investissements immobiliers, en crédits de maintenance et de fonctionnement des établissements, en crédits d'équipement), moyens qui pourraient être opportunément mobilisés pour répondre aux nouveaux défis de l'École en Lorraine.

Une politique ambitieuse d'élévation du niveau des qualifications, telle qu'elle a été initiée dans l'académie en 2003, ne peut également se passer d'un accompagnement social (utilisation ciblée des fonds sociaux) et de mesures qui, concernant l'hébergement des élèves ou leur transport, relèvent, pour l'essentiel, de la compétence des collectivités territoriales.

➤ *Un objectif clair : favoriser la poursuite des études*

Au-delà de l'objectif qualitatif, qui pourrait se suffire à lui-même, les regroupements d'établissements, du moins en ce qui concerne les lycées polyvalents¹⁷⁴ et les lycées professionnels, doivent avoir pour finalité de favoriser l'émergence et la maîtrise de projets de poursuites d'études : du niveau V vers le niveau IV (baccalauréat professionnel et baccalauréat technologique par la classe d'adaptation), mais aussi du niveau IV vers le niveau III (BTS et DUT) et le niveau II (licence professionnelle).

Le regroupement des établissements, non seulement permettrait de rationaliser l'environnement technique et pédagogique, mais il valoriserait le potentiel en ressources humaines lié aux possibilités de composition d'équipes pédagogiques, de travail en commun,

¹⁷³ On le trouve, par exemple, dans le rapport présenté par le recteur au CAEN du 23 février 2004 : le premier objectif assigné au plan de rénovation de l'offre de formation professionnelle est « l'amélioration de la cohérence de l'offre de formation [...], les formations de niveau V répondant à la demande d'offre de proximité ».

¹⁷⁴ Un lycée polyvalent (LPO) est un lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) comportant une section d'enseignement professionnel (SEP) immatriculée.

d'échanges de pratiques que l'isolement actuel ne permet pas. Il est aussi un moyen d'optimiser le développement de relations partenariales actives et efficaces avec les milieux professionnels. Il est, enfin, le moyen de structurer de nouvelles relations inter-établissements sur la base de complémentarités objectives (et non plus de concurrence) en termes de niveaux et/ou de spécialités. Assurément, les modalités des regroupements sont à apprécier au cas par cas : de la composition de véritables lycées polyvalents, dans l'esprit du « lycée des métiers », à la redistribution de certaines formations issues d'établissements dont le maintien, en tant qu'entité physique, n'est plus souhaitable.

Pour les élèves, il s'agit de faciliter leur perception, dans le cadre familial de leur scolarité, de la multiplicité et de la réalité des débouchés qui leur sont ouverts, en termes de poursuites d'études et d'insertion professionnelle. La réussite des parcours de formation dans l'enseignement technologique et professionnel passe souvent par la maîtrise de cursus en deux années marqués par l'obtention d'un diplôme perçue comme une garantie face à l'incertitude de l'avenir et aux tensions sociales et financières personnelles ou familiales. C'est la priorité donnée aux possibilités de structuration des parcours de formation qui devrait inspirer les schémas de regroupement.

De ce point de vue, le label du « lycée des métiers » offre des références pertinentes pour guider les principes de recomposition de l'offre de formation : mixité des dispositifs, intégration des niveaux, passerelles, appui partenarial fort et interactif, validation des acquis. L'intégration des apports d'une mise en réseau effective des établissements est susceptible d'ouvrir de nouvelles perspectives à la réflexion stratégique en ce domaine. La référence sectorielle, par exemple l'automobile, secteur déterminant en Lorraine comme on l'a vu dans la première partie, peut permettre d'envisager des compositions de formations complémentaires relevant aussi bien du secteur de la production que du secteur des services. Le profil des formations concernées peut bénéficier avantageusement d'un partenariat professionnel sectorisé qui lui confère un autre potentiel d'adaptation à l'emploi local ou régional (ce qui pourrait être, par exemple, le cas des formations commerciales).

➤ *Un argument alibi : la proximité comme réponse à l'absence de mobilité*

L'argument selon lequel les familles seraient « culturellement » réfractaires à la mobilité géographique et préféreraient voir leur enfant renoncer à une poursuite d'études, rejoindre l'apprentissage ou une MFR plutôt que d'aller poursuivre sa scolarité dans le canton voisin doit être tempéré, voire contredit. Les motivations de l'attachement à la proximité sont le plus souvent négatives : c'est d'abord parce que l'établissement éloigné n'offre pas de perspectives gratifiantes (au plan scolaire, au plan socio-culturel et, parfois, pas davantage en matière d'hébergement) qu'il est rejeté. Dans ce cas, le choix de la proximité est celui du « moindre mal » qui permet de conserver cadre de vie et réseaux relationnels familiaux. Les jeunes eux-mêmes, dans leur grande majorité, aspirent plutôt à « sortir du cadre » ; l'éloignement est ressenti comme porteur d'émancipation, d'ouverture, d'enrichissement.

La vraie difficulté – qu'il n'est pas nécessairement facile d'avouer lorsque l'on est parent – apparaît être d'ordre économique : la poursuite d'études, loin du domicile familial, même et parfois surtout en lycée professionnel, coûte cher. Lorsque les internats (ou d'autres formules, donnant satisfaction, d'hébergement des élèves) sont trop peu nombreux et surtout peu attractifs, les transports en commun inexistantes ou mal adaptés aux sens de circulation requis ou encore comportent des « ruptures » qui les rendent inappropriés, s'il faut alors se résoudre à des solutions privées pour surmonter toutes ces contraintes, l'incitation à renoncer est grande. Les transports « scolaires » organisés et financés par les Conseils généraux, s'ils

desservent les collèges et les principaux lycées d'enseignement général et technologique pour les élèves originaires du district, ne sont pas prévus pour faire face aux multiples combinaisons des affectations possibles en lycée professionnel ou dans des formations technologiques « rares ».

- *Un impératif social : offrir aux lycéennes et aux lycéens un cadre d'accueil et d'hébergement adapté à notre temps*

Même si quelques rénovations de qualité ont été réalisées ou sont en projet, certains internats que la mission a pu examiner renvoient aux représentations désuètes des pensions d'un passé révolu, l'indignité en plus, compte tenu des normes ordinaires d'hygiène, de sécurité et de cadre de vie contemporaines. Lorsque pour des raisons de sécurité, on est conduit à supprimer les portes des chambres des jeunes filles, on peut considérer que l'on atteint les limites de l'acceptable. Lorsque l'on a réduit au strict minimum, afin d'assurer « l'indispensable », l'encadrement éducatif des internes, il est vain de rechercher quelque valeur ajoutée éducative que ce soit aux formules de l'internat.

Et pourtant, si l'École en Lorraine veut jouer un rôle moteur dans la réduction des inégalités sociales et culturelles au sein de sa jeunesse et œuvrer pour sa promotion, elle dispose dans ses nombreux établissements scolaires d'un cadre d'action privilégié. Or, cette dimension éducative et culturelle, qu'elle passe par l'aide aux devoirs, l'ouverture à la culture sous toutes ses formes, les pratiques artistiques et sportives, est très souvent absente des établissements. Comment s'étonner, dans ces conditions, que le cadre scolaire apparaisse le plus souvent comme subi et non choisi ?

Il est frappant d'observer, par exemple, que l'on a privilégié la fourniture coûteuse d'une assistance scolaire à distance privée à travers le dispositif *e-Lorraine*¹⁷⁵, plutôt que l'expérimentation d'un encadrement pédagogique de proximité dans l'aide aux devoirs. L'aménagement et les modes d'utilisation des sites scolaires ne sont d'ailleurs pas conçus pour faciliter le travail scolaire individuel ou collectif en dehors de la classe. Hors quelques expériences sporadiques et isolées, il est symptomatique de constater de faibles réalisations d'échanges et de projets partagés avec les systèmes scolaires ou simplement le tissu économique des pays voisins, notamment au niveau des lycées professionnels.

Visiblement, l'enseignement agricole a depuis longtemps pris le parti d'offrir l'internat à la quasi-totalité de ses élèves. La dispersion des établissements (un EPLA par département, réparti, éventuellement sur deux ou trois sites, la spécialisation de chacun d'entre eux justifiant, en outre, un recrutement extra-départemental de plus de la moitié des effectifs) suffirait à le justifier. Mais la place de l'internat correspond aussi au rôle qu'on lui fait jouer dans la formation et l'éducation. Les clubs et associations d'élèves qui organisent les activités en-dehors des cours et des stages fournissent l'occasion d'un apprentissage de la responsabilité et de la gestion, avec le concours de professeurs d'enseignement socio-culturel qui bénéficient d'une décharge de service (1/3 de leur temps de service) pour co-encadrer et co-animer les activités associatives¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Quels que soient, par ailleurs, les aspects positifs de cette innovation sur lesquels nous reviendrons plus bas, p. 118.

¹⁷⁶ Les maisons familiales et rurales, pour leur part, font de l'internat un élément constitutif de leur projet éducatif.

La « désaffectation » pour l'internat que l'on croit pouvoir diagnostiquer chez les adolescents ne semble donc pas toucher les élèves de l'enseignement agricole. Il nous a d'ailleurs été donné de constater, en dialoguant avec des élèves internes des établissements de l'Education nationale, que l'internat y était souvent vécu très positivement dès lors que les conditions matérielles ne sont pas trop éloignées de ce qu'un adolescent d'aujourd'hui peut attendre et que des activités périscolaires peuvent être organisées par leurs soins dans une relative autonomie. De fait, ce sont souvent les internes qui profitent le plus des activités culturelles et sportives organisées dans les établissements.

On peut considérer qu'il y a place, dans l'académie de Nancy-Metz, pour la définition et la mise en œuvre d'une véritable politique socio-culturelle dans le scolaire. Cette politique, compte tenu des compétences respectives, ne peut être que le fruit d'une concertation entre le rectorat et les collectivités territoriales. Il ne s'agit pas seulement d'immobilier, même si la qualité et l'adaptation de celui-ci sont déterminantes, mais aussi de projets éducatifs et culturels, de mise en relation avec l'environnement proche, d'encadrement et de suivi au plus près de l'acte scolaire et des lieux de vie que l'on peut offrir aux jeunes lorrains.

➤ *Hiérarchiser les contraintes entre aménagement du temps scolaire et organisation des transports*

La restructuration du réseau des établissements et de la carte des formations devra prendre également en compte les contraintes du transport des élèves : la proximité d'une gare bien desservie pourra constituer un argument fort pour regrouper dans un établissement des formations susceptibles de recruter des élèves sur un large territoire. Dans d'autres cas, le circuit des transports scolaires, voire des transports urbains¹⁷⁷ ou interurbains devrait, autant que possible, être repensé pour faciliter l'accès à certains établissements. Les centres de formation d'apprentis, pour leur part, ont bien compris l'importance des transports dans la motivation des familles et des jeunes : les CFA les plus importants organisent eux-mêmes le transport de leurs apprentis, les modalités de financement de l'apprentissage prenant en compte la charge des transports et certains Conseils généraux acceptant de financer des circuits spécifiques.

D'une façon générale, la mission d'évaluation a pu observer que l'organisation des transports scolaires pourrait sans doute être améliorée dans les départements lorrains : dans bien des cas, la durée des trajets est supérieure à une demi-heure, voire à 45 minutes, alors que la distance, relativement faible, pourrait être parcourue beaucoup plus rapidement si les circuits étaient conçus différemment ; dans d'autres cas, des élèves arrivent à l'établissement avant l'ouverture des portes et doivent parfois attendre sous la pluie et dans le froid que l'on puisse les accueillir. Dans de très nombreux établissements, l'organisation des transports impose des contraintes très fortes sur les emplois du temps. Il est pratiquement impossible d'organiser des activités après 17 h ou le mercredi après-midi. Cela a pour effet de réduire les possibilités de choix des options, mais ce sont surtout les activités périscolaires qui en pâtissent ainsi que la pratique du sport associatif¹⁷⁸. Il semble que, dans l'un des

¹⁷⁷ Tel lycée professionnel d'une petite ville de Moselle, qui dispose d'un bel internat récemment rénové à grands frais par la Région, mais à moitié vide, peine à attirer de nouveaux élèves parce qu'il est situé à 3 km de la gare et qu'aucun accord n'a pu être trouvé avec la municipalité ou le Département pour organiser le transport des internes de la gare au lycée le lundi et le vendredi.

¹⁷⁸ Dans ce gros lycée de l'académie, où une noria de 40 cars amène chaque matin plus d'un millier d'élèves, seuls 10 % des effectifs sont inscrits à l'UNSS et le lycée est quasiment désert après 17h15, le mercredi après-midi et, « pour des raisons d'économie », le samedi matin.

départements, la situation se soit sensiblement dégradée à la suite du changement de prestataire après la conclusion d'un nouveau marché.

Incontestablement, la réflexion sur l'aménagement éducatif du territoire régional ne saurait, nous semble-t-il, être dissociée de l'analyse de l'organisation des transports scolaires et, pour une part, des transports publics. Cela confirme la nécessité d'associer les Conseils généraux à la réflexion stratégique sur l'évolution du réseau des établissements et de l'offre de formation.

➤ *Les contre-performances de la polyvalence excessive*

Certains établissements, arrivés au terme d'un long processus de restructurations subies, ne présentent plus aujourd'hui d'unité pédagogique leur permettant de dégager une dominante identitaire sur tel ou tel champ professionnel. Ils ont souvent été très directement affectés par la baisse démographique. Lorsque, en plus, leur état immobilier et/ou leur environnement sont nettement dégradés, la question de leur subsistance doit être posée. Dans tel bassin, de taille particulièrement réduite, tiraillé entre plusieurs zones de forte influence démographique et économique, est-il légitime de maintenir trois structures distinctes, dont deux lycées professionnels, tous deux menacés et impropres, pourtant, en l'état, à répondre aux réels besoins d'éducation et de formation locaux ? Ne vaut-il pas mieux restructurer l'ensemble en une entité unique, fonctionnelle, centrée sur un projet cohérent et lisible pour les familles et pour les partenaires économiques ?

Il ne s'agit pas de remettre systématiquement en cause l'existence des petits établissements. Dans certains cas, ils satisfont convenablement un besoin réel pour le tissu social local et les opportunités de leur environnement économique. Ils peuvent disposer d'un potentiel de ressources humaines dynamiques et créatives et s'insérer dans des dispositifs coordonnés à une échelle plus vaste. Mesuré sur le long terme, cette politique a un coût économique, mais surtout social, considérable. L'absence de motivation pour une formation de proximité engendre l'échec, le découragement et l'abandon à la première opportunité. Il s'agit clairement d'un fonctionnement pédagogiquement inefficace et inadapté aux besoins du développement économique régional car, contrairement aux idées reçues, il n'encourage pas les poursuites d'études.

➤ *Une nouvelle approche de l'offre de formation : fluidité des parcours et organisation collaborative*

La réflexion sur la composition de la carte des formations en Lorraine doit se poursuivre, quels que soient les efforts déjà engagés depuis 2003. La réflexion développée en termes de filières doit être poursuivie par une projection sur le territoire dans un maillage qu'il convient à l'évidence de redéfinir : bassins d'emploi et de formation ? bassins de vie ?

Les évolutions de l'activité économique sur le territoire lorrain et à ses frontières déterminent des tensions démographiques et sociales qui modifient sensiblement les équilibres antérieurs et induisent de nouveaux besoins de formation. La conciliation d'objectifs d'élévation générale du niveau des qualifications et d'adaptation du système scolaire passe par une concertation à tous les niveaux de la décision entre les diverses parties prenantes. La variété des formations offertes sur le territoire doit être exploitée comme une richesse potentielle : à la notion de proximité spatiale, il convient de substituer celle de fluidité de parcours finalisés.

Il s'agit par là d'offrir à chaque élève, à partir du cycle d'orientation, la possibilité de définir un parcours de formation ménageant des possibilités de choix à chaque étape de son cursus, y compris des possibilités de parcours accélérés¹⁷⁹ et prenant appui sur plusieurs établissements structurés en réseau¹⁸⁰. L'articulation du potentiel d'établissements distants, collèges (dans le cadre des nouveaux dispositifs de découverte professionnelle), CFA, lycées professionnels et lycées d'enseignement général et technologique sur des objectifs de formations orientées « métiers » devrait ainsi être privilégiée. Elle permettrait de favoriser un suivi coordonné des trajectoires scolaires et d'en renforcer la bonne fin. Elle exige que soient examinés, de manière concomitante, tous les paramètres de la fluidité (au sens scolaire) et de la mobilité (au sens transport, hébergement et prise en charge).

b) Aménager l'offre de formation en concertation étroite avec les partenaires territoriaux, et d'abord avec la Région

On l'a souligné précédemment¹⁸¹, le réseau des établissements tout comme la répartition entre eux des options et des sections professionnelles sont plus le fruit de sédimentations historiques que l'expression d'une stratégie raisonnée de l'offre de formation répondant aux aspirations des jeunes et de leurs familles comme aux besoins de l'économie lorraine. Le plan quadriennal de rénovation de l'offre de formation élaboré par le rectorat a réduit sensiblement les doublons et supprimé des formations obsolètes ou trop peu fréquentées ; mais il reste beaucoup à faire pour construire l'outil de formation qui permettra à la Lorraine de faire face aux défis du renouveau de son économie.

Certes, en ce qui concerne les formations technologiques et professionnelles, les corps d'inspection territoriaux, qui ont instruit, ces trois dernières années, l'essentiel du processus de rénovation de l'offre de formation académique, ont intégré dans leurs propositions leur perception des attentes des milieux économiques. Mais cela n'est sans doute pas suffisant pour entraîner l'adhésion des branches professionnelles, des chambres consulaires et des organisations patronales qui souhaitent que le dialogue s'établisse aussi à leur niveau. Le rectorat, on l'a vu plus haut, a laissé le soin à la Région de conduire les concertations avec les milieux professionnels dans le cadre de l'élaboration du PRDF, au moment même où il préparait une révision de la carte des formations.

Quant aux concertations avec les grandes villes et les départements, elles se sont limitées aux consultations formelles des CDEN et du CAEN, alors même que l'adaptation de l'organisation des transports scolaires est une des conditions du succès d'une rénovation profonde de la carte des formations et que certains présidents de Conseil général s'efforcent d'intégrer la question de la formation professionnelle initiale dans leur problématique du développement local.

Mais c'est, bien entendu, surtout avec la Région que le rectorat doit conduire une concertation approfondie sur la carte des formations. puisque, depuis 1983, la Région établit le schéma prévisionnel des formations. Il lui appartient donc de faire la synthèse des études effectuées – et elles ne manquent pas en Lorraine –, des besoins identifiés, des demandes

¹⁷⁹ Par exemple de préparation de baccalauréat professionnel en 3 ans, à l'issue du collège.

¹⁸⁰ Par exemple l'articulation de poursuites d'études vers des spécialités proches, anticipées lors du cycle précédent dans des dispositifs pédagogiques élaborés entre l'établissement d'origine et l'établissement de destination.

¹⁸¹ Cf. deuxième partie, 1.2.).

exprimées par l'ensemble des collectivités publiques et par les acteurs économiques, y compris en ce qui concerne les capacités d'hébergement.

En ce qui concerne plus spécialement la formation professionnelle, dans toutes ses composantes, c'est la Région qui, depuis la loi du 13 août 2004 « *définit et met en oeuvre la politique régionale de formation professionnelle* », qu'elle soit initiale ou continue.

Ce n'est que récemment que la Région Lorraine a entrepris l'élaboration du plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDF), plan qui doit concerner l'ensemble des filières de formation. L'essentiel des consultations a été conduit durant l'automne et l'hiver 2004 et les travaux se sont appuyés sur une « *Contribution du CES de Lorraine à l'élaboration du Plan régional de développement des formations professionnelles* ». Le projet a été récemment adopté par le Conseil régional.

Le PRDF pose les fondements d'une politique régionale de la formation professionnelle, mais n'est pas un document de programmation ou de planification spatiale pouvant servir de cadre immédiatement utilisable pour un processus de rénovation de l'offre de formation professionnelle. Il énonce les principes qui devront structurer ce processus et détermineront, plus ou moins rapidement, les contours de la nouvelle carte des formations professionnelles, où les lycées professionnels auront toute leur place. Le PRDF devra faire l'objet de déclinaisons annuelles soit sous forme de « plans et de programmes annuels » lorsque les sujets concernent les compétences propres de la Région, soit sous forme de « contrats d'objectifs » avec les branches professionnelles, soit sous forme de « contrats de partenariat » lorsqu'on est dans le champ de compétences partagées, notamment avec l'État. C'est dans cette troisième catégorie que se situent les actions concernant les lycées.

Pour l'ensemble des voies de formation (formation professionnelle initiale sous statut scolaire, apprentissage, formation continue), une déclinaison des principes énoncés en objectifs opérationnels, inscrits dans un calendrier, par branche professionnelle et par territoire infra-régional, sera nécessaire pour faciliter l'élaboration des plans, contrats d'objectifs et conventions annuels. Ce travail conduira à l'élaboration des schémas prévisionnels des formations des lycées, des collèges et de l'enseignement agricole et des formations par apprentissage ; le PRDF en fixera les orientations pour une durée de cinq ans.

Concernant les lycées professionnels, le principe énoncé est l'organisation d'une offre de formation équilibrée sur l'ensemble du territoire régional, visant notamment à éviter la concentration de cette offre dans le « sillon mosellan ». Cet équilibre pourrait être atteint en combinant deux logiques : celle d'une offre de « proximité » appliquée aux formations - jusqu'au niveau IV inclus - conduisant aux métiers de base (c'est-à-dire transversaux à plusieurs champs professionnels) et celle d'une offre organisée dans un cadre géographique plus large, au niveau régional ou infra-régional, qui concerne les formations spécifiques à un secteur professionnel déterminé et l'ensemble des formations de niveau III ou supérieur. Cette seconde logique est présentée comme un soutien à la mise en place, par l'Education nationale, du lycée des métiers.

A première vue, promouvoir une logique « de proximité » pour la plupart des baccalauréats professionnels semble difficilement compatible avec les orientations académiques, qui réservent l'application de ce principe au seul niveau V. Une lecture attentive du projet de texte permet néanmoins de relativiser les risques de désaccord : la notion de « proximité » ne semble pas recouvrir la même réalité à la Région et au rectorat : pour la Région, il s'agit d'offrir une possibilité, par « bassin de vie », de suivre chacune des formations de base. Or, même si les « bassins de vie » définis par la Région n'ont pas les mêmes contours que les « bassins d'éducation et de formation », leur taille est comparable et, dans certains cas, la « proximité » ainsi définie est toute relative alors que, pour les services académiques, une formation « de proximité » doit être facilement accessible.

La Région annonce son intention de compléter l'action que conduisent les départements en matière de transports scolaires, notamment dans le cas des transports trans-départementaux rendus nécessaires lors du suivi de cursus au sein de pôles de compétence régionaux. Elle souhaite prendre aussi en compte les besoins spécifiques des apprentis et des stagiaires de la formation continue et invitera les départements à s'associer à cette action.

Il ne s'agit donc pas de dissuader les jeunes de s'éloigner du domicile familial mais d'organiser une véritable "éducation à la mobilité" *« progression nécessaire, dans les parcours de formation, de la proximité vers une mobilité acceptée. (...) Cette capacité de mobilité ne se décrète pas, car elle est confrontée à des obstacles matériels mais aussi à des habitudes de vie. Elle doit donc être préparée et initiée, dès les premières années de la formation professionnelle, mais aussi accompagnée et aidée »*. Cet accompagnement passe aussi la restructuration et la modernisation des internats. Cette politique est un corollaire de celle qui vise à constituer des pôles régionaux ou infra-régionaux spécialisés. On le voit, l'affirmation de la volonté de développer l'offre de formation de proximité n'est pas antinomique avec le souci de créer les conditions d'une « mobilité acceptée ».

Un autre principe général, énoncé avec force, aura une incidence lourde sur la structuration de l'offre de formation ; c'est la volonté d'intégrer, autant que possible les différentes voies de formation : l'offre de formation initiale, tant scolaire que par apprentissage, et l'offre de formation continue, en encourageant tous les partenariats possibles et éventuellement les mixages de publics *« chaque fois que le cadre pédagogique le permettra »*. Il s'agit aussi d'optimiser l'utilisation du parc immobilier et des équipements des ateliers ou l'emploi des ressources financières : dans le cadre du programme pluriannuel des investissements, la dimension « formation continue » sera intégrée dans la programmation des travaux à effectuer dans des lycées et les investissements permettant un décloisonnement des différents modes de formation et une optimisation des ressources seront encouragés. Cette orientation, qui renforce encore le soutien apporté à la démarche de labellisation des lycées des métiers, va à l'encontre de l'évolution constatée ces dernières années dans l'académie, qui conduisait à la séparation et à la spécialisation des espaces dédiés à la formation continue, voire à l'apprentissage. Le précédent DAFCO avait estimé que le surcoût engendré par l'équipement et le fonctionnement de structures spécifiques (« centres permanents », « ateliers langues », etc.) était compensé par la plus grande disponibilité de ces outils, l'organisation d'actions de formation continue pendant les congés scolaires paraissant poser des problèmes insurmontables¹⁸². La mise en œuvre de cette orientation de la Région risque de se heurter à des réticences assez vives sur le terrain, mais elle est de nature, en réintégrant une partie de la formation continue et de l'apprentissage dans les lycées, à rationaliser l'utilisation des équipements, à faciliter la coordination des relations avec les entreprises et à développer des synergies pédagogiques profitables aux établissements.

On comprend que, aussi bien pour ce qui touche la réorganisation du réseau des établissements du second degré que pour la rénovation de l'offre de formation, la Région et l'autorité académique ne peuvent pas ne pas travailler ensemble. Il y faudra du temps et, sans doute, malgré l'abondance des données déjà disponibles, malgré la qualité du diagnostic posé, bassin de formation par bassin de formation, par la cellule technique d'appui du rectorat¹⁸³, de nouvelles études intégrant les orientations fixées par le PRDF. La Région a prévu de confier à

¹⁸² Nous soulignons ci-dessous à quel point ce mode de fonctionnement est onéreux et explique, pour une bonne part, les difficultés financières des GRETA de l'académie.

¹⁸³ Cf. ci-dessus, deuxième partie, 2 .2.) e).

l'Observatoire régional de l'emploi, des formations et des qualifications (OREFQ) la mission de conduire ou de coordonner l'analyse de la demande économique et sociale, des besoins de formation, d'évolution des qualifications et d'insertion des jeunes. Compte tenu des travaux importants réalisés tant par les corps d'inspection et les services académiques que par le CES et le Conseil régional, malheureusement sans réelle coordination, il paraît urgent de confronter les orientations stratégiques qui se dessinent pour le PRDF et les mesures décidées par l'autorité académique, filière par filière, pour la rentrée prochaine.

Mais la première urgence est sans doute de reprendre la concertation sur la définition du cadre géographique de l'action : « bassins d'emploi » (DRTEFP), « bassins de vie » (Région), « bassins d'éducation et de formation » (Education nationale) n'ont ni la même définition, ni les mêmes contours. On a vu qu'un redécoupage des BEF apparaissait nécessaire, au moins dans certains départements ; la Région, pour sa part, est disposée à réexaminer la carte des bassins de vie en concertation avec la DRTEFP pour l'harmoniser avec celle des bassins d'emploi. Il est éminemment souhaitable que cette occasion soit saisie pour tenter d'harmoniser autant que faire se peut le cadre territorial de l'action des trois acteurs publics de la formation.

- *Élargir la « palette » des formations des lycées professionnels à l'apprentissage et favoriser les synergies formation initiale - formation continue*

L'incitation forte à développer les synergies entre la formation professionnelle initiale scolaire, l'apprentissage et la formation continue, devrait conduire à une réorganisation conséquente des lycées, assez proche de celle qu'a connue, ces dernières années l'enseignement public agricole. L'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole est, en fait, un réseau constitué de plusieurs « centres » (de formation) répartis souvent sur plusieurs sites, disposant chacun de l'autonomie pédagogique et éducative, ce réseau bénéficiant d'une unité de direction, qui est autant pédagogique qu'économique. Au-delà de la rationalisation évidente de l'utilisation des moyens matériels, financiers et des ressources humaines, il semble que cette formule constitue un contexte favorable pour les réorientations et la poursuite d'études des élèves et des apprentis qui s'engagent dans la voie professionnelle.

1.3.) Soutenir les poursuites d'études et la formation tout au long de la vie

a) Encourager la poursuite d'études longues

Dans cette académie encore plus que dans d'autres, les poursuites d'études vers l'enseignement supérieur long doivent être encouragées. Les pages qui précèdent ont été l'occasion de mettre l'accent sur deux atouts de l'académie : la richesse de son potentiel universitaire ainsi que sa position géographique particulièrement favorable. On connaît la difficulté qu'il y a à faire progresser les indicateurs dans ces domaines et le caractère éphémère de certaines actions ; elles ne sont pas à négliger pour autant mais doivent s'inscrire dans la durée.

Il est important de développer, de renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, non seulement par des manifestations ponctuelles d'accueil d'élèves à l'université, mais plus durablement par des "partenariats interactifs" entre UFR et lycées. Il s'agit de faire évoluer les représentations, celles des élèves et de leur famille mais

aussi celles des enseignants qui, de l'université, n'ont souvent que les repères datés de leur propre parcours. Pourtant les changements profonds que connaît aujourd'hui l'enseignement supérieur, les impacts du cadre européen, les opportunités qu'il est susceptible d'offrir aux lycéens et qui peuvent être utilement anticipées lors de la scolarité au lycée justifient pleinement qu'une information-conseil systématique puisse être apportée aux élèves dès la classe de 2nde. La motivation pour les études longues n'est certainement pas réductible aujourd'hui à une projection lointaine sur l'emploi et le métier. L'ouverture à l'Europe, ses apports linguistiques et culturels, la compatibilité des systèmes de certification sont susceptibles d'inspirer utilement des projets adolescents.

Un travail essentiel est à mener auprès de ceux qui sont en contact permanent avec les lycéens : les professeurs. Ils interviennent auprès d'eux tout au long de l'année et doivent avoir de l'ambition pour eux. Ils doivent disposer des informations, des formations leur permettant de situer leur action par rapport au projet de l'établissement, aux priorités de l'académie, aux enjeux de notre société.

Enfin, les conseils de classe jouent en cette matière un rôle décisif. Les décisions qui y sont prises sont à rapporter aux mêmes enjeux, notamment pour favoriser la diversification des choix, en particulier pour les jeunes filles.

b) « l'éducation et la formation tout au long de la vie » : une perspective à intégrer bien davantage dans les modes de pensée et d'action des établissements

Intégrer dans la stratégie académique l'éducation et la formation tout au long de la vie est une des conditions de l'évolution du système éducatif en Lorraine : on inclut ainsi dans la mission de l'Education nationale la nécessité de permettre à celles et à ceux qui n'ont pas pu poursuivre leur formation initiale aussi loin qu'ils l'auraient souhaité, ou qu'ils l'auraient pu, de le faire après quelques années d'exercice professionnel ou après une durée plus ou moins longue de chômage. Outre le concours que d'autres acteurs (AFPA, organismes privés de formation d'adultes, formation continue de l'enseignement agricole) apportent à la mise en place des formations nécessaires, l'académie devra considérer que cette dimension relève aussi de sa responsabilité et travailler en lien étroit avec la DRTEFP et avec la Région afin que soit organisée au mieux la prise en charge de ces publics. Les effets en retour sur les pratiques pédagogiques des enseignants qui interviennent à la fois en formation initiale et en formation continue et sur les pratiques d'orientation devraient contribuer à faire baisser les taux de sortie sans qualification, à tous les niveaux, à augmenter les taux d'accès au niveau IV, et à l'enseignement supérieur.

La mission générale d'insertion (MGI) assure déjà avec succès cette fonction. Mais son existence et son efficacité ne doivent pas servir d'alibi pour dissuader les autres acteurs de s'impliquer dans cette démarche qui concerne aussi bien les services académiques que les établissements (et pas seulement les GRETA, comme on a un peu trop tendance à le penser) :

- *pour ce qui concerne les services académiques*, la première urgence est de mettre en place un suivi systématique du devenir des élèves à leur sortie du système éducatif, y compris de ceux qui ont choisi la voie de l'apprentissage, et d'abord de ceux dont la sortie peut être considérée comme prématurée. A tout le moins, l'enquête *Insertion dans la vie active* (IVA) doit, faute d'un meilleur instrument, être diligentée par tous les établissements, être exploitée au plan académique et ses résultats largement analysés et diffusés. S'il s'avère qu'elle est inadaptée ou que l'administration centrale n'est plus en mesure d'en assurer l'exploitation, comme cela semble avoir été le cas en 2003, d'autres systèmes d'information sur le devenir

des élèves doivent être mis en place. D'autres outils plus précis peuvent être mis au point ou importés d'autres académies ou d'autres régions. On sait en outre que, dans d'autres régions, l'exploitation et la diffusion d'études de ce type donnent lieu à un partenariat fructueux entre l'État et la Région, directement intéressée par ces informations pour le pilotage de sa politique en matière d'apprentissage et de formation professionnelle.

Quant à la Validation des acquis de l'expérience (VAE), elle offre désormais des outils précieux pour favoriser la reprise de parcours de formation qualifiante ou diplômante ; l'académie de Nancy-Metz s'y est impliquée fortement ; une concertation étroite avec les autres « valideurs » devrait contribuer à accroître l'efficacité du dispositif. Mais surtout une étude attentive des taux de non-validation, très élevés dans cette académie (environ 400 réussites totales ou partielles pour près de 2000 candidats), permettrait sans doute de réorienter le dispositif dans un sens plus conforme à sa finalité. On a le sentiment assez net que la VAE est organisée et traitée comme un « examen » et qu'il s'agit pour les jurys, dans un souci louable de « qualité », de ne pas « dévaloriser les diplômes » : une qualification, manifestement, « se mérite », au risque de placer une proportion importante de « candidats » en situation d'échec. Il serait assurément préférable de mobiliser les moyens nécessaires pour mieux accompagner les postulants et les aider à mieux cibler la qualification à laquelle leur expérience leur permet effectivement et légitimement de prétendre, quitte à les encourager à poursuivre ensuite une formation complémentaire leur permettant d'accéder à un niveau plus élevé de qualification. Ce serait à la fois plus conforme à l'esprit de la loi *de modernisation sociale* du 17 janvier 2002, de nature à encourager plus de candidats potentiels à s'engager dans ce processus long qui expose au risque d'une remise en cause personnelle ; cette évolution serait en outre de nature à diminuer le coût de la certification. Le nouveau DAFCO paraît avoir bien perçu cette difficulté, faisant de l'évolution des pratiques de VAE une de ses priorités.

- *en ce qui concerne les établissements*, le chemin à parcourir est encore plus important : pour beaucoup d'entre eux, la formation continue est perçue comme étant l'affaire du GRETA et de ses structures permanentes ou de quelques établissements professionnels ou technologiques qui ont conservé une tradition en la matière. Quant au devenir de leurs anciens élèves qui ont quitté l'établissement sur un échec, la MGI est là pour s'en occuper et, d'ailleurs, les enseignants ne disposent que rarement des informations sur leur devenir. Un nouveau développement d'actions de formation continue dans les établissements, appuyé sur des relations plus étroites avec la MGI, serait de nature à mobiliser les enseignants.

Les lettres de mission adressées aux chefs d'établissement par le recteur donneront désormais toute sa place à la « formation tout au long de la vie » ; on peut donc penser que cette évolution est engagée. Pour qu'elle gagne rapidement l'ensemble des établissements et du corps enseignant, le concours actif des chefs d'établissement et des corps d'inspection est, à nouveau, requis.

2) Mettre en œuvre un projet académique effectivement *partagé* par les acteurs du terrain et les partenaires du système éducatif

Comment parvenir à mettre en œuvre un projet académique qui soit effectivement *partagé* par les acteurs du terrain et les partenaires du système éducatif ? Plusieurs conditions, nous semble-t-il, doivent être réunies qui seront abordées successivement :

- il importe, en premier lieu, que la gestion soit au service du projet ;
- les conditions du pilotage pédagogique, d'autre part, requièrent toute l'attention des acteurs de premier plan que sont le recteur et ses proches collaborateurs, les inspecteurs d'académie-DSDEN, les corps d'inspection et les personnels de direction ;
- il convient également d'imprimer une dynamique de progrès qualitatif qui soit fondée sur le partenariat.

Le précédent projet académique portait sur les années 2001-2004 ; il était accompagné d'un « *contrat entre l'administration centrale et l'académie* » signé le 15 mai 2001, pour une durée de trois ans, par le directeur de l'enseignement scolaire et par le recteur de l'époque. Il a été l'objet en mai 2001 d'une publication intitulée « *Projet, contrat, pilotage* », organisée en trois parties :

- la démarche de projet dans l'académie de Nancy-Metz ;
- trois orientations contractualisées avec le ministère de l'Education nationale ;
- un nouveau pilotage pour une mise en œuvre au quotidien.

Ce projet avait été précédé d'une étape de réflexion sur l'organisation et le pilotage de l'académie en 1998, puis d'une première écriture actée en octobre 1999 et d'une première mise en œuvre : définition des orientations, lancement des premières actions, précision des stratégies de pilotage, premières étapes de la contractualisation. Comme c'est souvent le cas, son élaboration aura finalement été l'affaire d'un recteur ; sa mise en œuvre devait être celle de son successeur ; et son bilan dressé par l'actuel recteur.

Cette situation, commune, amène une première réflexion sur un projet d'académie : il doit être « robuste », c'est-à-dire, entre autres, « résister » aux changements de recteurs et garantir la continuité du service de l'Etat. Cette condition devrait inciter encore plus à faire en sorte que le « projet » ne porte pas sur la périphérie, mais bien sur le cœur de l'action de l'Education nationale.

Comme pour beaucoup de projets d'académie – deuxième élément à considérer –, ce projet, dans les cas où il est parvenu aux chefs d'établissement et même si ceux-ci l'ont utilisé dans l'élaboration de leurs projets d'établissement, n'a jamais été cependant l'objet d'une véritable mise en œuvre et d'un véritable suivi ; les enseignants ne s'en sont jamais véritablement emparés. Comment atteindre les objectifs d'un projet sans leur implication, sans leur participation ?

2.1.) La gestion au service du projet

a) Mettre à profit la mise en œuvre de la LOLF pour se donner des objectifs opérationnels en matière de réussite des élèves ainsi que des outils de suivi et expliquer leur mise en place

À quelques mois à présent de l'entrée en vigueur des dispositions de la LOLF, on rappellera le double accent que met cette loi organique sur la nécessité de développer une démarche stratégique, d'une part, et sur l'attente, d'autre part, d'une meilleure évaluation, par les services publics et leurs unités de fonctionnement, des résultats¹⁸⁴ de leur action en termes à la fois d'efficacité, d'efficience et de qualité du service offert aux usagers ; elle invite par conséquent les responsables des administrations à définir des objectifs d'abord, à construire ensuite un budget en fonction de ceux-ci, et à élaborer des indicateurs pertinents pour apprécier les performances par rapport aux objectifs initialement envisagés. La mise en œuvre de ces dispositions n'est évidemment pas sans incidences sur les conditions du pilotage du système éducatif aux différents niveaux, ainsi que le mentionne la circulaire ministérielle¹⁸⁵ qui soulignait en effet qu' « *il appartient à chaque académie de fonder sa stratégie sur un projet régulièrement actualisé, qui définit ses objectifs prioritaires, les actions qui doivent permettre de les atteindre et les indicateurs qui serviront à en évaluer les résultats* ».

Quelles incidences les plus évidentes tirer, pour ce qui concerne Nancy-Metz, de la mise en œuvre de ces dispositions ?

Le terme de « stratégie », en premier lieu, invite assurément à concevoir un « projet » pour l'académie qui mobilise autant que possible l'ensemble des acteurs du système éducatif, non seulement au sein des services académiques mais aussi sur le terrain, au cœur même des établissements ; on renverra notamment, à cet égard, aux développements consacrés plus loin¹⁸⁶ au pilotage pédagogique. Soulignons que, actuellement, à l'initiative du recteur, la démarche est très engagée en ce sens.

Il est important, en second lieu, de bien réaliser que, ici comme ailleurs, c'est une autre approche du management des services et des établissements qui doit s'efforcer de répondre aux attentes exprimées par la LOLF : la recherche de synergies plus marquées dans l'intervention des différents acteurs, la préoccupation d'examiner quels sont effectivement les résultats des actions conduites, un travail également de pédagogie afin de mieux expliquer et, dans toute la mesure du possible, de faire partager les finalités de l'action engagée. Aux différents niveaux de la « chaîne hiérarchique », il importe par conséquent d'entrer pleinement, ainsi que le demande la loi organique, dans cette approche renouvelée du pilotage du système éducatif.

Il est souhaitable également, troisième élément allant dans le même sens, de préciser dans le projet d'académie l'ensemble des objectifs opérationnels prioritaires en matière de réussite des élèves, en écho à la fois aux recommandations des circulaires de rentrée 2004 et

¹⁸⁴ « L'entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2006 des dispositions de la LOLF », souligne la circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2005, « place l'obligation de résultats au cœur des principes qui régissent le pilotage de l'action éducatrice de l'État à ses différents échelons ».

¹⁸⁵ Circulaire n° 2004-015 du 27 janvier 2004, *Bulletin officiel* n° 6 du 5 février 2004.

¹⁸⁶ Cf., dans cette troisième partie, le point 2.2.

2005 et aux points mentionnés précédemment à propos des performances de l'académie¹⁸⁷ comme suscitant indiscutablement des interrogations sérieuses :

- évolution du nombre d'élèves en SEGPA et dans les divers dispositifs d'aide et d'insertion, suivi de l'orientation post-3^{ème} ;
- évolution de la part relative des formations tertiaire/industriel ;
- évolution de l'orientation des garçons et des filles ;
- évolution des taux de redoublement en fin de 2^{nde} ;
- suivi des taux de passage, notamment BEP/baccalauréat professionnel
- suivi des classes de 1^{ère} d'adaptation
- suivi attentif des sorties sans qualification ;
- évolution des taux de passage vers l'enseignement supérieur.

Pour ce qui concerne l'organisation du suivi de la réalisation de ces objectifs prioritaires, il conviendrait probablement d'envisager un repositionnement de la DEEP du rectorat et, plus généralement, de passer davantage d'une culture de collecte des données à une culture d'analyse et de synthèse, d'explication et de problématisation.

Il serait en outre bienvenu :

- de distinguer, dans la production de l'information statistique, l'essentiel et l'accessoire, car on peut s'interroger quant à l'utilité de certaines productions statistiques (onéreuses probablement pour le budget de fonctionnement du rectorat) ;
- de veiller aussi à articuler au mieux les relations et les travaux entre la DEEP, le SAIO et la DAET ;
- d'accentuer la dimension « évaluation » des diverses actions menées¹⁸⁸. L'accent à mettre ainsi sur la dimension « évaluation » doit aussi conduire à apprécier plus finement les performances de l'académie au regard de *l'efficience* ainsi que l'y invitent les dispositions de la LOLF : quelle appréciation peut-on porter quant aux résultats si on les rapporte à la réalité des moyens qui ont été mis à la disposition de

¹⁸⁷ Cf. deuxième partie, point 1.3.c.

¹⁸⁸ Il serait assurément avantageux de faire en sorte que, dans un document tel que « *L'académie en chiffres, édition juillet 2004* » (qui comprend 109 pages et une masse de totalisations d'effectifs d'élèves, de personnels, etc), figurent quelques données essentielles et chronologiques quant à l'évolution des taux d'encadrement et des performances des élèves de l'académie (taux de succès, de passages, tout particulièrement), avec un minimum de données comparées par rapport à l'ensemble « France ». Une remarque analogue peut être faite concernant d'autres documents académiques qui rassemblent des données essentielles : la carte des formations, par exemple, qui n'est accessible qu'à travers un volumineux annuaire des établissements, pourrait donner lieu à des présentations, actualisées chaque année par branche, ou par bassin de formation, permettant de problématiser les évolutions possibles et de faciliter la concertation avec la Région et avec les partenaires économiques.

l'académie, et principalement des moyens d'enseignement ? A cet égard, avec toutes les précautions que la prudence impose en une matière aussi délicate, le sentiment de la mission d'évaluation est que, compte tenu de la situation favorable en moyens de l'académie, des marges de progression du système éducatif sont souhaitables et sans doute possibles, dans l'intérêt des élèves de l'académie et, plus largement, de la population et des chances de cette région.

b) Faire évoluer les pratiques de gestion au sein des services académiques

Le cloisonnement des services n'est pas propre à l'académie de Nancy-Metz, pas plus que l'éclatement des services sur plusieurs sites qui ne facilite pas la communication et la coordination. Pourtant l'échange d'informations pourrait y être mieux organisé, ainsi que la réflexion collective sur le sens de l'action. Cela supposerait que la production d'informations synthétiques et susceptibles de fonder une action coordonnée soit systématisée. Il serait bon de donner à chaque service qui, aujourd'hui, tend à reproduire « en aveugle » des procédures mises au point de longue date, l'occasion de se poser la question de la finalité et de l'efficacité du travail fourni, de le rapporter aux objectifs stratégiques du projet académique. Chacun a besoin, pour cela, d'échanger non seulement des informations, mais aussi des analyses et des points de vue avec les autres services qui concourent aux mêmes objectifs, ou avec des conseillers techniques ou des membres des corps d'inspection.

C'est surtout l'articulation entre la fonction pédagogique et les fonctions d'administration et de gestion des ressources (financières et humaines) qui fait défaut. L'exemple des crédits de la formation continue des personnels enseignants analysé ci-dessus¹⁸⁹ illustre bien le principe de cette difficulté : les prescripteurs de la dépense n'avaient pas la visibilité de la consommation des crédits qu'ils utilisaient ; et, pour bénéfique qu'elle ait été, la création de la DIFOR a-t-elle à présent complètement résolu cette difficulté ? Des exemples analogues pourraient être trouvés dans d'autres volets de la GRH ou dans le domaine de la gestion des postes. Plus que toute autre procédure, la préparation de la rentrée scolaire impose une confrontation et une articulation étroite des impératifs pédagogiques et de ceux de la gestion ; elle suppose donc un travail en commun de tous les acteurs, fondé sur la confiance : chez les gestionnaires, un souci constant de la qualité de la prestation pédagogique et, chez les pédagogues, la volonté d'optimiser la gestion des moyens, par définition limités, qui sont alloués à l'académie, au département, à la discipline ou à l'établissement.

Le fil directeur d'un réexamen des procédures de gestion ainsi que de l'organisation des services académiques, devrait partir d'un principe simple : faire en sorte que toute entité qui décide d'une dépense, soit toujours en même temps responsable de la consommation des crédits du chapitre budgétaire (ou de « l'enveloppe ») sur laquelle cette dépense est imputée et qu'elle connaisse le montant dont elle peut disposer pour l'année¹⁹⁰. Plus généralement, seule une articulation étroite des objectifs et des moyens, avec une confrontation permanente de la dépense aux résultats, que la LOLF devrait conduire à systématiser, sera de nature à remédier

¹⁸⁹ Cf. deuxième partie, point 2.4. b.

¹⁹⁰ Le nouveau système d'information comptable qui accompagnera la mise en place de la LOLF devrait faciliter l'exercice de cette responsabilité en donnant à tous les maillons de la chaîne de la dépense une visibilité complète sur l'ensemble du processus. En attendant, le système d'information actuel et l'application KHEOPS pourraient être déjà utilisés pour organiser le partage de l'information sur la consommation des crédits et faciliter l'exercice réel des responsabilités en matière de dépense.

aux dysfonctionnements qu'a pu connaître, de ce point de vue, l'académie de Nancy-Metz au cours des années passées.

c) La gestion des ressources humaines (GRH) : un enjeu de premier plan, tout spécialement en ce qui concerne la gestion des personnels d'encadrement

La GRH a naturellement sa place dans une réflexion d'ensemble sur le pilotage de cette académie, notamment pour ce qui concerne la gestion des personnels d'encadrement. La stabilité des personnels de direction est, à cet égard, à opposer à la rotation des personnels d'encadrement intermédiaire et supérieur. Par ailleurs, la définition des profils de compétences attendues pour prendre des responsabilités dans des domaines aussi importants que la conception de la carte des formations, l'évolution de l'enseignement professionnel, la politique de l'orientation, requiert la plus grande attention de la part des décideurs.

La question de la gestion des personnels, celle de la reconversion de certains enseignants prennent et vont occuper une place très importante dans une académie confrontée à la nécessité de revoir ses structures comme au sein d'une région qui est conduite à reconsidérer la carte de l'offre de formation. D'importants efforts sont faits en ce sens ; on a notamment distingué ce qui relevait du champ de la reconversion et ce qui relèverait de l'accompagnement des personnels en difficulté. Il sera néanmoins très certainement indispensable, ici plus qu'ailleurs, de placer la gestion des ressources humaines parmi les toutes premières priorités des axes de travail du prochain projet académique. Encore faut-il, s'ils sont engagés, que ces efforts ne soient pas contrariés par les décisions ultimes de l'administration centrale au moment de l'affectation inter-académique des personnels titulaires ou par des procédures de reconversion¹⁹¹, qui soulèvent aussi la question du pilotage national et des commandes adressées à l'échelon académique ; ce pilotage ne saurait être exclu de l'appréciation d'ensemble que l'on peut être conduit à porter sur l'académie.

- *La formation initiale des maîtres et l'accompagnement des jeunes enseignants : pour une concertation renforcée avec l'IUFM de Lorraine*

Il ne faut pas non plus oublier, dans ce paysage, l'effort à conduire en matière de pilotage des ressources humaines dans le premier degré. On peut concevoir aisément que de jeunes enseignants souhaitent obtenir une mutation vers des postes convenant mieux à leur vie familiale. Mais qu'en est-il de la cohérence de l'action pédagogique d'équipes régulièrement transformées et de l'impact sur les élèves de jeunes néo-titulaires qui font leurs premiers pas dans le métier ? Cette observation vaut d'ailleurs pour les conditions d'application de textes nationaux parfois insuffisamment articulés entre la DPE et la DESCO et qui, en fonction de l'intérêt des individus, ont contribué à aligner les facilités de temps partiel du premier degré sur celles du second.

Si l'on peut redire cette évidence, la première nomination des jeunes enseignants doit être aussi faite avec soin, en évitant les établissements les plus difficiles et, pour les écoles, les classes spécialisées pour enfants et adolescents handicapés. De même, il faut essayer d'éviter les postes de titulaires-remplaçants, sur lesquels ils peuvent perdre toute motivation.

L'accompagnement des néo-titulaires, bien précisé dans les recommandations ministérielles, doit également être organisé de la meilleure façon qui soit, *a fortiori* si les

¹⁹¹ Au sein desquelles on va parfois jusqu'à faire intervenir l'IGEN, ce qui paraît discutable.

premières nominations n'ont pas pu être effectuées dans des conditions idéales, tant dans le second que dans le premier degré. Pour ce dernier, une harmonisation des pratiques entre les quatre départements, et donc les quatre inspections académiques, est nécessaire, l'IUFM, qui est partie prenante dans cette organisation, étant académique même s'il possède des antennes départementales.

Le projet académique, après discussion, voire convention comme pour la formation continue, avec l'IUFM, devrait présenter les mesures retenues, qui seraient pour les jeunes enseignants la garantie que l'on prend en compte leur relative inexpérience, et donc source de motivation et d'encouragement. Dans tous les cas, une liaison structurellement bien définie entre les différents inspecteurs, des premier et second degrés, et les formateurs de l'IUFM doit être mise en place pour une réelle harmonisation des discours et une organisation optimale de la formation initiale, première étape de la formation permanente des enseignants.

- *Des avancées d'ores et déjà appréciables dans le sens d'une gestion qualitative des chefs d'établissement, prenant en compte le « profil » des établissements*

A la faveur des visites sur le terrain, l'équipe d'évaluation a pu constater que l'administration (services centraux et services académiques) avait fait en sorte au cours des dernières années de nommer à la direction d'établissements difficiles, plus particulièrement des collèges en ZEP, des personnels de direction désireux de « tirer » au maximum l'établissement et ses élèves vers la réussite scolaire ; ici et là, on a pu observer que le (ou la) principal(e) et son adjoint(e) paraissaient en effet avoir les qualités requises pour faire face à un contexte difficile et pour reprendre, en tant que de besoin, le pilotage de l'établissement.

Manifestement, de telles avancées qui vont dans le sens d'une gestion qualitative des personnels de direction sont appréciables puisqu'elles permettent de mieux prendre en compte le « profil » des établissements ; une fois de plus, la qualité des femmes et des hommes apparaît déterminante. Il convient par conséquent de poursuivre dans cette direction. Pour ce qui concerne le personnel enseignant et d'éducation, il est souhaitable, de même, de mobiliser au mieux les leviers dont disposent les services académiques, notamment dans la gestion du mouvement intra-académique des enseignants du second degré comme dans celle du mouvement des instituteurs et professeurs des écoles, afin que les chefs d'établissement puissent s'appuyer sur des enseignants motivés et désireux de mobiliser au maximum les dispositifs pédagogiques les plus appropriés eu égard aux besoins du public scolaire, et tout spécialement des élèves en difficulté.

- *Des efforts pour mieux associer les personnels d'encadrement à la prise de décisions concernant leurs établissements*

Nous insisterons ici sur le souci des chefs d'établissement d'être davantage associés à l'élaboration de la réflexion sur la carte des formations. Même si des efforts ont été faits en ce sens, tout particulièrement dans le cadre de la préparation de la carte scolaire pour la rentrée 2005, efforts d'ailleurs salués par les principaux et proviseurs, on ressent cependant fortement le besoin, de la part de l'encadrement des EPLE, d'être associé dans la durée à cette démarche.

Que penser de l'effet désastreux que peuvent avoir lors d'un conseil d'administration, dans un contexte délicat de retraits d'emplois, les explications mal assurées d'un chef d'établissement qui se sent tout juste en mesure d'avancer les arguments d'ordre démographique et budgétaire pour expliquer les décisions prises ?

Au-delà des chefs d'établissement et de leurs adjoints, les gestionnaires, quel que soit leur grade et nonobstant le fait qu'ils soient comptables ou pas, font partie des personnels d'encadrement et des équipes de direction. Nous avons constaté que, parfois, des incompréhensions, et même des conflits, existent entre le chef d'établissement et le gestionnaire. Il convient de ne pas sous-estimer ces situations qui créent un climat détestable dans les établissements et qui ne permettent pas aux différents personnels de travailler sereinement. Il faut donc les prendre en considération systématiquement et intervenir pour les régler. Mais peut-être est-il possible de prévenir ces conflits en associant plus étroitement les gestionnaires aux réunions des chefs d'établissement, dans les bassins ou en d'autres circonstances, de telle sorte qu'ils se sentent davantage partie prenante de la politique conduite, tant au niveau de l'académie qu'à celui de l'établissement, quitte à leur rappeler, si besoin est, qu'il n'y a qu'un ordonnateur, qu'un représentant de l'État et qu'un président du conseil d'administration, qui est le principal ou le proviseur.

➤ *Renforcer le rôle du groupe académique de formation des personnels d'encadrement (GAFPE)*

Nous l'avons déjà souligné précédemment, des avancées ont été faites dans le sens d'une gestion plus qualitative des chefs d'établissement ; il n'en demeure pas moins qu'un renforcement de l'action du groupe académique de formation des personnels d'encadrement (GAFPE) est nécessaire. D'ailleurs principaux et proviseurs ont formulé cette demande, soit directement, soit par leurs représentants, de « relancer et dynamiser » leur formation. L'IA-IPR responsable du GAFPE est consciente de cette nécessité, que le recteur a confirmée. Toutefois, si la formation initiale est mise en place très correctement, la formation continue reste au stade des intentions : or la demande est pressante, la mise en oeuvre urgente. Si les réunions de bassin permettent, comme nous l'avons déjà vu, de mieux associer les chefs d'établissement aux décisions rectorales et d'avancer dans le domaine de la complémentarité entre eux, d'autres besoins sont exprimés, dans le domaine des TIC, sur le plan juridique, sur celui de la gestion des ressources humaines, sur celui du règlement des situations conflictuelles, des situations de crise, de violence, entre adultes comme entre adolescents, ou encore et peut-être surtout sur celui de l'enseignement, de la prise en compte des élèves en difficulté et de la différenciation pédagogique, besoins qui, tous, concernent de nombreux établissements et qui ne s'inscrivent pas seulement dans le territoire d'un bassin. Les gestionnaires pourraient être justement et positivement associés à ces actions de formation dans les domaines qui les intéressent plus directement.

Le GAFPE doit avoir aussi comme mission de penser à la formation continue des inspecteurs, en liaison avec l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale et le Plan national annuel de formation. Par exemple, comme nous le verrons plus loin, les IEN du premier degré ont des besoins, que les réunions régulières tenues sous la responsabilité des IA-DSDEN (dites encore « conseils d'IEN ») ne sauraient satisfaire. Les IA-DSDEN sont trop préoccupés par la bonne marche administrative de leur département et regrettent de ne plus avoir suffisamment de temps pour approfondir les dossiers pédagogiques ; ils souhaiteraient faire appel à un public élargi à l'académie, pour des échanges renouvelés et accueillir des intervenants de qualité. Les IEN de l'enseignement technique ont aussi sans aucun doute des besoins.

d) L'organisation de l'espace éducatif et son animation

Dans une académie soumise à la double contrainte du retour à l'équilibre et des retraites d'emplois liés à la baisse de la démographie, il est impératif de prendre appui sur toutes les

structures et sur tous les dispositifs destinés à faire avancer la réflexion, à mieux éclairer les choix et à faire comprendre les décisions. Les bassins d'éducation et de formation sont à la fois une structure et un dispositif essentiels à cette fin, devant permettre à tous les acteurs de mieux s'impliquer et, ainsi, de surmonter les crispations et résistances au changement.

Toutefois, plusieurs conditions sont nécessaires pour atteindre ces objectifs :

- il faut d'abord conduire à son terme la réflexion, que le recteur a initiée, sur le découpage des bassins, en prenant en compte le contexte géographique et les contraintes économiques, en particulier les bassins d'emploi et les bassins de vie, sans respecter « obligatoirement » les limites départementales ; le résultat doit aboutir à une révision de la configuration des bassins d'éducation et de formation de l'académie, de sorte que chacun d'entre eux présente une offre de formation cohérente et aussi complète que possible tout en restant cependant « à taille humaine » afin que le dialogue entre les acteurs et un travail « en réseau » des établissements soient effectivement envisageables ;

- redéfinir le rôle des bassins est une seconde nécessité, afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur leur statut. En effet, trois fonctions peuvent leur être dévolues : c'est en premier lieu un espace de dialogue et de réflexion, destiné à aider les autorités académiques à arrêter leurs décisions, en particulier dans le domaine de la carte des formations, générales, technologiques et professionnelles, des options, en lycée comme en collège, voire dans la gestion des emplois du premier degré ; c'est ensuite un lieu d'animation, où l'on peut réfléchir sur la pédagogie, échanger sur les pratiques, assurer les liaisons entre l'école et le collège, entre celui-ci et le lycée ; c'est enfin un dispositif de proximité où l'écoute est possible, par exemple pour les personnels en difficulté, ainsi que cela a été organisé par le directeur des ressources humaines ;

- il importe également que soit davantage explicité le rôle que l'autorité académique confie aux animateurs. Le mode de désignation de ces animateurs doit viser, en tout état de cause, à leur donner la légitimité nécessaire pour qu'ils puissent conduire leur mission avec efficacité. Les participants aux réunions de bassin sont naturellement les chefs d'établissement et les inspecteurs concernés territorialement, des premier et second degrés, les personnels de l'information et de l'orientation, mais aussi, en fonction des thèmes abordés, les gestionnaires des établissements, ou d'autres personnels et des personnes ressources extérieures.

Ainsi, les bassins d'éducation et de formation pourraient être à même d'apporter dans le pilotage de l'académie un souffle nouveau, de relancer la dynamique collective des établissements et de créer les conditions d'un dialogue fructueux entre eux-mêmes comme entre les différents niveaux d'enseignement, ainsi qu'entre les responsables de terrain et l'encadrement académique.

2.2.) Le pilotage pédagogique

a) La nécessité d'une politique académique pour l'enseignement primaire

Il est évident que l'enseignement primaire reste, en « première ligne », de la compétence des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale ; la définition d'une politique qui soit commune au niveau de l'académie est difficile compte tenu des attributions réglementaires des inspecteurs d'académie. L'académie de Nancy-Metz n'échappe pas à ce constat, malgré les orientations

nationales qui visent à renforcer la coordination du premier degré par le niveau académique : les moyens en emplois, par exemple, sont affectés à l'échelon académique pour une distribution départementale qui devrait être soumise aux instances paritaires académiques.

Quelle perception peut-on avoir de la situation actuelle de l'enseignement primaire ? Une des impressions les plus marquantes tient au constat que les politiques départementales apparaissent comme de plus en plus affirmées. Chaque inspecteur d'académie a défini en effet des axes de travail prioritaire à partir de l'analyse des principaux indicateurs de résultats :

- l'inspecteur d'académie de la Meurthe-et-Moselle a élaboré un document de travail très complet passant en revue tous ses domaines de compétence. L'objectif est de parvenir à un véritable pilotage par les indicateurs. Elle montre la voie aux établissements du second degré, aux IEN et aux écoles. Les chantiers sont ouverts : remise à plat de l'AIS, maîtrise de la langue, action très volontariste de l'enseignement des langues vivantes, réorganisation des groupes pédagogiques du premier degré, refonte des TICE, réorganisation des relations avec les partenaires et les élus, formation des enseignants du premier degré ;

- l'inspecteur d'académie de la Moselle a élaboré un projet départemental pour la période 2003-2006, le premier ayant été rédigé en 1995. Il rappelle l'objectif assigné à un tel projet : « *il s'agit, avant tout de décliner la politique éducative nationale, en s'inscrivant dans le projet académique et en s'appuyant sur le fonctionnement en bassins de formation et d'éducation* ». Mais, à la lecture du document, on se rend bien compte que le premier degré ne se réfère pas à des orientations académiques. Les priorités affichées rejoignent celles du voisin de Meurthe-et-Moselle ; pour le premier degré, nous avons relevé : la maîtrise de la langue, répondre aux besoins des élèves (PPAP, RASED, handicap, etc.), développer les compétences locales (enseignement de l'allemand), développer l'usage des TICE, conforter l'éducation à la citoyenneté, gérer les ressources en fonction des priorités, se doter d'outils d'évaluation ;

- dans les Vosges, le projet n'est pas formalisé. L'inspecteur d'académie présente régulièrement les axes de travail prioritaires et des bilans aux CTPD et CDEN. Ces axes de travail reprennent en partie les orientations nationales : la maîtrise de la langue, la gestion qualitative des ressources humaines, la mise en réseau des établissements, et le pilotage renforcé du soutien scolaire et de l'AIS, rappelant que ce département a le plus fort taux de catégories socio-professionnelles défavorisées ;

- dans la Meuse, le projet n'est pas non plus formalisé. Les préoccupations portent sur la maîtrise de la langue, les petites structures et sur la scolarisation des deux ans dont le taux, comme nous l'avons vu, est particulièrement élevé.

Comment faire évoluer les modes de pilotage de l'enseignement primaire dans cette académie ? Sans doute en introduisant des principes de management *participatif* afin de mettre ainsi en œuvre une politique académique du premier degré qui prenne appui sur l'échelon départemental et sur les inspecteurs de circonscription. Assurément, quand on évoque le pilotage pédagogique, il est facile de mettre en avant la situation du premier degré tant la gestion de ce secteur est spécifique dans son mode d'organisation, de par son histoire et en raison de ses caractéristiques géographiques. L'académie de Nancy-Metz ne saurait échapper à cette observation et aux critiques qui en découlent. Les compétences nécessaires ne se résument pas à une concentration académique mais supposent un partage des diagnostics, une analyse des objectifs potentiels attendus, la définition de stratégies adaptées.

Par ailleurs, le « pilotage » ne signifie pas le « lissage », ni un lien direct recteur-IEN premier degré.

Parmi les domaines sur lesquels il semble possible à l'équipe d'évaluation d'envisager une amélioration des fonctionnements, on citera la réflexion sur les structures pédagogiques, la gestion des personnels, ainsi que les orientations pédagogiques proprement dites : tous ces aspects touchent à des pratiques, à des cultures et à des ancrages territoriaux. Piloter l'ensemble suppose justement que soient étroitement tenues les extrémités de la chaîne de décision à savoir, d'une part, la proximité avec tout ce qu'elle exige d'explications, de pédagogie, de concertation et, d'autre part, l'harmonisation académique, avec toutes les nuances et adaptations auxquelles elle doit se plier.

Les structures pédagogiques dont nous avons pu voir la diversité entre les quatre départements, méritent qu'une réflexion académique leur soit consacrée. Sans ignorer les spécificités des départements les plus marqués par la ruralité et par le poids des petites structures (Meuse, certains secteurs des Vosges), une mise à plat académique devrait permettre de parvenir à un rééquilibrage des P/E ; une amorce de correction a, il est vrai, été entreprise dans le cadre de la préparation de la rentrée scolaire 2004-2005.

L'harmonisation des orientations pédagogiques proprement dites relève d'une initiative de niveau académique et concerne les politiques des langues vivantes à l'école, le développement des enseignements des sciences expérimentales et de la technologie, et, bien évidemment, la prévention de l'illettrisme.

La conjugaison des déficits de coordination dans les trois domaines que sont les structures, la GRH et les orientations pédagogiques peut conduire à des choix pédagogiques sur la pertinence desquels il est permis de s'interroger¹⁹².

C'est certainement dans le domaine de la restructuration du réseau des écoles que le rectorat peut impulser une politique forte qui renforcerait l'action des inspecteurs d'académie. Il convient de rappeler que la circulaire de préparation de la rentrée 2004 invitait les inspecteurs d'académie à définir des schémas départementaux d'organisation du premier degré. L'application de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est une belle occasion de mettre en place une politique académique de l'intégration scolaire. Quant à l'élaboration des plans académiques de formation continue, elle n'a pas vraiment intégré le niveau départemental.

C'est imprégnés de cette volonté rectorale et départementale, le recteur et les quatre inspecteurs d'académie constituant un groupe de pilotage soudé, que les inspecteurs de l'Education nationale peuvent préparer les décisions. Pour parvenir à un résultat d'ensemble, et non pas à des résultats ponctuels au gré des centres d'intérêt de tel ou tel, il est absolument

¹⁹² Même s'il est impossible d'établir une généralisation à partir d'un exemple particulier. Tout en s'interdisant de généraliser, on retiendra l'exemple d'une petite école, pourtant située dans une ville importante et où la baisse des effectifs avait conduit à définir comme structure pédagogique, deux CP à 9 élèves – au nom du soutien à l'apprentissage de la lecture –, un CE1 de 14 élèves et une CLIS de 16 élèves ; seule la CLIS était complète et elle l'était en intégrant, pour 50 % de ses effectifs, des élèves issus de l'école en question. S'il faut parfois des moyens, on conviendra qu'une utilisation un peu trop « souple » de ces derniers cumulant à la fois le handicap de petites écoles, une réflexion insuffisante sur le réseau scolaire, la facilité de réponse à la difficulté par une « structure » contestable et une absence évidente d'interrogations sur le suivi des élèves sont, au total, loin d'être neutres.

nécessaire que chaque circonscription dispose d'un tableau de bord, pour ne pas naviguer à vue, et qu'elle dégage les spécificités et les besoins du terrain. La mise en oeuvre de la LOLF l'impose absolument.

b) Développer un pilotage pédagogique partagé

➤ *Informier*

Certains objectifs du projet académique peuvent être atteints en mobilisant pleinement les ressources propres du système éducatif. A cet égard, l'équipe d'évaluation a pu apprécier la qualité comme le dynamisme de certains modes d'animation ou de pilotage à l'échelon départemental ou académique – IA-DSDEN, IA-IPR, IIO, IEN, IEN-ET -. Néanmoins, nombre de ses interlocuteurs – on l'a mentionné précédemment¹⁹³ – ont fait état d'un certain déficit d'information. Il est impératif pourtant de prendre appui sur toutes les structures et sur tous les dispositifs destinés à faire avancer la réflexion, à mieux éclairer les choix et à faire comprendre les décisions, et de prendre appui également sur la mobilisation, tout particulièrement, des corps d'inspection pédagogique aux différents niveaux des parcours scolaires.

➤ *Mutualiser les expériences*

On peut notamment regretter parfois que telle ou telle initiative ne fasse pas l'objet d'une mutualisation d'expériences ou, à tout le moins, d'une analyse approfondie, suivie d'une validation par l'échelon académique, avant expérimentation et généralisation. Une telle méthode permettrait d'éviter deux écueils : le premier est celui de la dispersion, et donc du manque d'homogénéité des modes de pilotage ; le second écueil consiste à courir le risque de voir fleurir des groupes de pilotage spécifiques qui n'intègrent pas l'acquis des initiatives départementales ou locales. On se doit de noter que les termes d'une telle alternative ne s'opposent jamais de manière aussi marquée dans l'académie. Pour autant, qu'il s'agisse de la réflexion relative aux CP « renforcés » ou de la politique des langues dans le premier degré, de celle concernant l'alternance dans le second degré, ou encore de la familiarisation avec des modalités de gestion intégrant les données du H/E, il reste des marges de progrès vers une plus forte « intégration » de la réflexion et des pratiques. Tout cela ne nécessite pas de moyens particuliers mais suppose quelques ajustements académiques, avec une identification des chantiers à traiter.

➤ *Favoriser une « culture partagée » de l'encadrement*

Les nombreux chantiers de l'Education nationale sont l'occasion de faire travailler ensemble les personnels d'encadrement de l'académie. Le co-pilotage par un IA-DSDEN et un IA-IPR du travail académique sur la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en est un exemple. De telles occasions associant IA-DSDEN, inspecteurs pédagogiques et chefs d'établissements devraient être multipliées.

➤ *Mobiliser pleinement les corps d'inspection pédagogique*

On sait la place qu'occupent les personnels d'encadrement dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet d'académie. Les inspecteurs, par leur présence régulière dans les

¹⁹³ Cf. deuxième partie, 2.2.) a).

établissements scolaires, leurs missions d'impulsion et d'animation pédagogique doivent intégrer les priorités académiques dans leur action. Cette intégration suppose une attention particulière portée à la réussite de tous les élèves, au fonctionnement général des établissements, dans le sens où l'impulsion pédagogique ne porte pas seulement sur la discipline ou la spécialité, mais sur le fonctionnement global de l'établissement. À cet égard, un travail important mais délicat reste à faire dans la mesure où l'ensemble des corps d'inspection, notamment chez les IPR, entretient une culture qui ne va pas toujours dans ce sens. En la matière, seule la persuasion peut être efficace, d'où l'importance des actions d'animation en direction des personnels d'inspection et le rôle primordial des coordinateurs. Quelques inspecteurs sont parfaitement conscients de ces données, il doit être possible d'utiliser leur dynamisme. Cela est également vrai, dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement professionnel, pour les IEN.

La mission pourrait résumer les orientations à donner aux corps d'inspection en parlant d'une priorité à donner à la réussite des élèves, à l'évaluation de leurs acquis et au fonctionnement pédagogique local, que cela soit dans l'établissement, la circonscription ou le bassin de formation.

Dans le premier degré, les IEN sont de véritables chevilles ouvrières dans la mise en œuvre des réformes nécessaires. Bien que quelques-uns ne soient pas convaincus de la nécessité de cette démarche, la plupart se sont déjà engagés ou vont le faire. Tous font preuve d'un engagement remarquable dans la gestion et l'animation pédagogique de leur circonscription. Mentionnons au passage leur engagement dans la prévention de l'illettrisme, ou leur travail d'inspection qui atteint les objectifs quantitatifs fixés (environ 80 inspections par inspecteur). Ils sauront convaincre les personnels et les partenaires du bien-fondé d'une politique régionale forte afin d'éviter une utilisation des moyens trop disparate entre les départements. Les projets aux divers échelons doivent être complémentaires et non pas concurrents, et, dans cette perspective, doivent répondre avec beaucoup plus d'efficacité aux besoins locaux.

Dans le second degré, la réduction du nombre d'élèves sortant du système éducatif sans qualification est une priorité ministérielle et académique. Cette réduction ne pourra s'opérer qu'à la condition que les chefs d'établissements et les corps d'inspection s'intéressent non seulement à ceux qui réussissent, mais aussi à ceux qui quittent l'établissement sans avoir terminé le parcours de formation dans lequel ils étaient engagés. Cet intérêt passe donc par un suivi de ces élèves, et aussi par l'adéquation des dispositifs pédagogiques de soutien dans les disciplines de base. Il est de la responsabilité des inspecteurs de s'investir dans ces domaines.

Cette mobilisation doit aussi être affirmée dans la continuité des parcours scolaires et les articulations entre les différents niveaux : école/collège, collège/lycée, lycée/enseignement supérieur. Elle doit aussi être l'occasion de renforcer les collaborations entre les différents corps d'inspection territoriaux.

La cohérence interne de cette mobilisation ainsi que la cohérence externe avec le projet d'académie doit naturellement s'exprimer dans le programme de travail académique des corps d'inspection.

c) Le développement des TICE et d'un environnement numérique partagé

L'engagement académique sur une politique des TICE, dynamique et innovante, s'inscrivant dans les perspectives nationales de généralisation des usages est particulièrement important. La lettre de mission au CTICE, signée par le recteur en septembre 2004, porte sur quatre axes de développement : l'équipement et la mise en réseau, l'assistance et la formation, la production et la diffusion de contenus et de services, la communication et les relations avec les différents partenaires.

Le rapprochement de la DSI (division des systèmes d'information) et de la mission TICE, une forte concertation entre les responsables des deux entités, favorisent incontestablement une approche rationnelle des déploiements et interventions au niveau des établissements, la standardisation des équipements et des architectures (serveurs AMON, SLIS, SLCD) ainsi que des dispositifs d'accompagnement et d'administration.

Depuis 1997, le serveur *web* académique, offre par une entrée « Pédagogie » un support de diffusion de ressources pédagogiques dans une structure très différenciée d'une rubrique à l'autre (1^{er} degré, disciplines, établissements) et très différenciée aussi au sein de chaque rubrique. Ouvrant sur un contenu peu interactif, elle est, par ailleurs, distincte d'une entrée TICE qui donne essentiellement accès à des pages d'information et à un « portail » dédié au B2i, co-animé avec le CRDP. Un choix éditorial qui témoigne assez justement du positionnement des actions TICE dans l'académie : fort couplage aux infrastructures et à leur gestion, faible intégration aux disciplines et aux actions pédagogiques disciplinaires.

À partir de 1998, le Conseil régional a engagé un ambitieux programme, dit *e-Lorraine*, destiné à favoriser l'acculturation aux TIC des élèves et des professeurs. Il s'agit de la mise à disposition, dans les lycées publics et privés, les établissements agricoles et les CFA, de postes de travail connectés à *Internet* dans des salles dédiées, pour des utilisations libres mais encadrées. Aujourd'hui, l'ensemble des établissements sont équipés, ce qui constitue un parc de 3 500 ordinateurs connectés en réseaux locaux sécurisés ouverts sur *Internet* à haut débit. L'accès à *Internet*, la maintenance et le renouvellement de ce parc sont pris en charge par le Conseil régional. Le site *e-Lorraine.net* est aussi un portail de services et de contenus en ligne : messagerie électronique, accès à l'ENS (CNS et KNÉ)¹⁹⁴, *webzine* (Le Mag) et à d'autres ressources. Le Conseil régional a également pris en charge (à hauteur de 3000 journées) la formation des administrateurs de réseaux locaux et celle des assistants d'éducation. Dans ce cadre, la Région expérimente la mise à disposition d'un service « d'accompagnement scolaire », aide individuelle aux devoirs, pour laquelle un abonnement offert à tous les élèves de 2^{nde} de l'académie a été souscrit. La mise en place d'une expérimentation avec des outils d'apprentissage des langues étrangères est par ailleurs à l'étude.

Le volontarisme régional, bien relayé par la détermination du CTICE, trouve là un terrain d'avancée rapide pour l'exploration d'applications ou de services nouveaux. Cependant, l'opportunité de l'accompagnement individuel en ligne soulève de nombreuses questions, précisément exprimées par les différents acteurs lorsqu'ils sont interrogés. La forte distance entre le cadre d'enseignement en classe, l'organisation de la progression, les devoirs prescrits en dehors de la classe, les méthodes de travail, le formalisme, etc. font obstacle, pour l'instant, à l'intégration harmonieuse de ressources externes standardisées dans l'espace scolaire de

¹⁹⁴ Espace numérique des savoirs : canal numérique des savoirs et kiosque numérique pour l'éducation

l'élève. Cette nouvelle forme de préceptorat est accueillie avec beaucoup de scepticisme par les inspecteurs concernés qui portent un regard critique sur les qualités fonctionnelles et pédagogiques des solutions mises en expérimentation. Ils déplorent l'absence d'une véritable concertation en amont de ces décisions d'expérimentation.

Avec les Conseils généraux, une concertation active et soutenue en matière d'équipement des collèges et d'intégration aux différentes initiatives académiques a permis de faire progresser le nombre et la qualité des ressources disponibles. La mission TICE joue l'argument de la complémentarité des apports de moyens État/collectivités. Les départements des Vosges et de la Meuse sont plus avancés que la Moselle et la Meurthe-et-Moselle, qui accusent un retard sensible en matière de câblage et de mise à niveau des réseaux locaux. A l'instar de ce qui a été réalisé en matière d'installation de salles informatisées de sciences expérimentales, une concertation d'initiative académique pourrait être réalisée en faveur d'autres champs disciplinaires.

Le projet lorrain d'espace numérique de travail (ENT) ou « bureau virtuel »¹⁹⁵ baptisé PRISME (projet régional d'intégration de services numériques pour l'éducation), s'inscrit dans le cadre du programme national « Infrastructures et services ». Il participe, à ce titre, aux expérimentations engagées à la suite d'un appel à projets lancé en 2003 par la Direction de la Technologie en partenariat avec la Caisse des dépôts et consignations. Le projet PRISME a été concerté et engagé par l'académie, le Conseil régional et les quatre Conseils généraux de Lorraine. Basé sur l'offre applicative de la société Infostance (Hachette) et l'intervention d'un tiers intégrateur (Cap-Gemini), PRISME est déployé sur onze sites dont huit cités-scolaires. Ce choix original, permet d'assurer une exploration large au niveau des publics usagers tout en autorisant une forte synergie dans le management local du projet. L'expérimentation va prochainement, et c'est heureux, être étendue à un lycée agricole et un CFA. Le premier degré n'est pas impliqué dans l'opération.

Après quelques mois seulement (les premiers accès ont été mis en place en novembre 2004), le déploiement expérimental concerne un potentiel de 37 000 comptes (élèves, parents, professeurs et personnels ATOS). Il est centré sur quatre ensembles de services : vie scolaire, communication, accès aux ressources, outils. L'ENT lorrain ouvre incontestablement une nouvelle ère dans la politique TICE académique. Bien avancé par rapport aux huit autres projets pilotes régionaux, mobilisant activement la mission TICE et les différents partenaires des collectivités et des établissements, PRISME permet d'abord d'envisager une bonne structuration et coordination des « politiques TICE » de l'académie. À l'image de ce que la mission d'évaluation a pu observer sur une cité scolaire en pointe dans l'expérimentation, l'ENT apparaît comme un vecteur très efficace de propagation de culture et d'usages TICE dans l'univers scolaire.

Les changements organisationnels portés par l'objectif de généralisation des solutions TICE par les ENT sont considérables. La phase expérimentale (prévue jusqu'en 2006) qui précède la montée en puissance vers la généralisation à partir de 2007, doit permettre, non seulement de travailler aux spécifications attendues, mais aussi à la prise en charge et à l'accompagnement des implications et des changements induits dans les pratiques sociales des acteurs. La transparence qu'organise l'aménagement d'espaces d'information et d'échanges partagés ne doit pas être appréhendée seulement à travers les usages, mais aussi, par la concertation entre les différents acteurs et l'approche commune des explicitations techniques,

¹⁹⁵ http://tice.education.fr/educnet/services/bureau_virtuel/

fonctionnelles, réglementaires et éthiques qui s'imposent. De ce point de vue, la conduite actuelle du projet PRISME n'implique pas suffisamment les responsables pédagogiques et les chefs d'établissements, hors les sites expérimentaux. Les corps d'inspection doivent être pleinement associés, es qualité, aux travaux et décisions des différentes instances de pilotage et de suivi du projet. L'intensité de leur implication dans la conduite du changement est l'une des clés de la réussite de la marche vers la généralisation.

Il est urgent que l'espace numérique lorrain s'ouvre effectivement à l'encadrement pédagogique de l'académie, tout comme il est impératif que l'expérimentation intègre également le premier degré et ses spécificités.

d) L'évaluation des résultats atteints sur le terrain : observer et analyser régulièrement les « performances » des écoles et des établissements secondaires

- *Utiliser bien davantage les résultats aux évaluations nationales ainsi que les indicateurs de « fonctionnement pédagogique » des établissements*

On a rappelé précédemment¹⁹⁶ que la mise en œuvre toute proche à présent de la loi organique relative aux lois de Finances invitait les agents des services publics à prendre en compte attentivement les résultats des actions menées par leurs unités de fonctionnement ; le souci de l'évaluation de l'efficacité pédagogique des établissements scolaires apparaît de ce fait comme pleinement d'actualité, car les dispositions de la loi organique valent, naturellement, pour les écoles et les circonscriptions primaires, pour les collèges, les lycées et les lycées professionnels comme pour l'ensemble des organismes publics. Ces dispositions – qui relèvent de la loi – devraient inciter les personnels des établissements scolaires de l'académie de Nancy-Metz à utiliser bien davantage les instruments disponibles d'évaluation tant des résultats des élèves que du « fonctionnement pédagogique » des établissements.

S'agissant du premier degré, on rappellera que la circulaire de préparation de la rentrée 2005¹⁹⁷ fait référence, à propos de la LOLF, à « la charte de l'expérimentation en 2005 du programme « Enseignement scolaire public du premier degré » qui « définit les règles de mise en œuvre » des « éléments constitutifs du nouveau cadre budgétaire et stratégique » ; elle souligne que « la déclinaison des objectifs du programme annuel de performance devra trouver sa traduction dans l'accompagnement des écoles et de la mobilisation des moyens au bénéfice exclusif de l'amélioration des résultats des élèves » ; et elle rappelle que « les évaluations mises en œuvre avec les ressources de la banque d'outils¹⁹⁸ et les évaluations diagnostiques de CE2 et de 6^{ème}, dont les protocoles ont été renouvelés pour prendre en compte les programmes de 2002, permettent de suivre les apprentissages et d'adapter les progressions en fonction des acquis réels des élèves ». Il ne semble pas que la culture des indicateurs fournis par la « banque d'outils d'évaluation »¹⁹⁹ soit véritablement présente dans

¹⁹⁶ Cf. troisième partie, 2.1.) c).

¹⁹⁷ Circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005, *Bulletin officiel* n° 18 du 5 mai 2005.

¹⁹⁸ www.banquoutils.education.gouv.fr

¹⁹⁹ L'accent mis ainsi notamment sur l'exploitation des évaluations nationales et sur les ressources de la « banque d'outils d'évaluation » est certainement opportun, dans l'académie de Nancy-Metz comme ailleurs sans doute ; mais, pour ce qui concerne plus spécialement cette académie, il pourrait conduire les services académiques à faire en sorte que les résultats des élèves aux évaluations nationales soient accessibles sur le site *Internet* de l'académie et qu'ils figurent, avec des données comparées, entre autres par départements, dans des documents produits par le rectorat tels que *L'académie en chiffres*, édition juillet 2004, ce qui n'est pas le cas pour le moment. Il convient de même que les Inspecteurs d'académie et les IEN appuient auprès des directrices

les analyses et mesures opérées par les inspecteurs et pas davantage, *a fortiori*, dans les publications en ligne ou diffusées sur support papier.

Pour ce qui concerne les EPLE, il nous semble que les personnels d'encadrement de l'académie (responsables des services académiques, personnels d'inspection et direction) doivent être à même d'apprécier avec autant de « professionnalisme » que possible quelle est « l'efficacité pédagogique » d'un collègue, d'un LEGT ou d'un lycée professionnel ; quand bien même on conviendra que l'évaluation de la « valeur ajoutée » d'un établissement scolaire²⁰⁰ n'est pas, méthodologiquement, chose facile, il n'en demeure pas moins que cette difficulté objective ne doit pas masquer que certains instruments sont néanmoins disponibles, notamment les indicateurs IPES de la DEP, qui permettent de se faire une idée fondée à cet égard et de soulever éventuellement quelques « bonnes questions » quant au « projet » de l'établissement et quant à son pilotage pédagogique sous l'angle de l'attention portée aux élèves (à *tous* les élèves), de la gestion de l'orientation et de la mise en œuvre de parcours de réussite scolaire²⁰¹.

Un effort important de formation des chefs d'établissements sur l'accès et l'utilisation des données disponibles en lignes et notamment les apports des indicateurs IPES (indicateurs de pilotage des établissements secondaires)²⁰² comme instruments d'aide au pilotage pédagogique de leur établissement s'impose.

En d'autres termes, à l'heure de la LOLF comme de la mise en œuvre de la récente loi d'orientation et de programme pour l'éducation²⁰³, des initiatives des responsables académiques s'imposent pour que les équipes de direction s'approprient enfin pleinement ces instruments d'analyse et pour qu'elles en comprennent bien également le sens exact et l'intérêt : mieux cerner la réalité du fonctionnement pédagogique de l'établissement, mieux analyser les parcours scolaires des élèves, et mieux définir avec l'équipe pédagogique les actions qui apparaîtront comme les plus appropriées si l'on entend favoriser la réussite de *tous* les élèves. Dans cette perspective, il semble souhaitable de mobiliser tous les acteurs qui peuvent contribuer utilement à l'organisation d'actions de formation à l'utilisation des indicateurs à l'intention des personnels d'encadrement :

- le groupe académique de formation des personnels d'encadrement (GAFPE), naturellement ; on renverra à cet égard à ce qui a été dit précédemment à propos du renforcement souhaitable du rôle de ce groupe académique ;

et directeurs d'écoles et des maîtres le recours aux ressources offertes en permanence par la banque d'outils d'évaluation.

²⁰⁰ Cf. les travaux de recherche sur ce thème ou encore sur « l'effet établissement ».

²⁰¹ Il est utile, dans le même sens, de faire mention, d'une part de la réflexion engagée conjointement l'année passée par l'IGEN et l'IGAENR sur le thème de *l'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*, dont les conclusions et recommandations ont été formulées dans le rapport conjoint qui a été établi sur cette question (Rapport IGEN-IGAENR n° 2004-118, juillet 2004), et des suggestions, d'autre part, qui ont été formulées en 2004 également par l'équipe conjointe d'évaluation de l'académie de Reims (Cf. rapport IGEN-IGAENR n° 2004-147, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Reims*, septembre 2004, annexe 4) à propos de l'évaluation de l'efficacité pédagogique des collèges plus spécialement.

²⁰² La « fiche établissement », réalisée par le rectorat à l'intention des chefs d'établissement, est généralement appréciée. Elle devrait conduire les chefs d'établissement à s'approprier davantage les indicateurs IPES.

²⁰³ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

- les personnels de la DEEP, bien évidemment d'autre part, ceci d'autant plus qu'ils ont exprimé leur regret précisément de n'avoir jamais été sollicités par le GAFPE pour une intervention éventuelle devant les personnels de direction afin de leur présenter en détail les indicateurs IPES ;
- les personnels de l'orientation, de même, qu'il s'agisse des IEN-IIO, des directeurs de CIO ou des conseillers d'orientation-psychologues puisque chacun(e) des COP assure plus spécialement le suivi de tel et tel EPLE.
- *Mieux tirer parti de la procédure de « diagnostic » d'établissement et de « lettre de mission » aux personnels de direction des EPLE*

Nombre de diagnostics d'établissements et de lettres de mission (notamment sur les années 2002-2003 et 2003-2004) sont trop généraux, avec des objectifs et des propos convenus. Il est nécessaire d'engager, par une nouvelle démarche participative, la réappropriation de ces instruments de « dialogue de gestion »²⁰⁴ par les équipes de direction, en veillant à ce que ces diagnostics s'appuient sur une analyse solide du fonctionnement pédagogique de l'EPLE.

Le suivi de la mise en œuvre de la lettre de mission devrait engager toute la chaîne d'encadrement IA-DSDEN, IA-IPR, IEN ; cette attente est largement perceptible au niveau des chefs d'établissements souvent bien isolés face à leurs difficultés récurrentes liées à l'absence d'assistance et de soutien dans l'analyse des performances et l'identification des solutions de remédiation.

Dans le cas du pilotage d'un collège situé en zone rurale évoqué précédemment, « redresser la barre » apparaissait bien nécessaire eu égard aux objectifs de l'institution et de la politique académique. Pourtant, force est de constater que la lettre de mission adressée en 2003 par le recteur au précédent principal à partir du diagnostic que celui-ci avait établi en décembre 2002 est manifestement décevante ; cette lettre « propose » en effet « les axes de progrès suivants », qui sont tout de même bien – trop – généraux :

« Consolider le parcours des élèves :

- [...] renforcer les liaisons CM2/6^{ème} ; faire accepter les orientations justifiées en SEGPA par des stratégies d'informations adaptées ; traiter les difficultés des élèves dès l'arrivée en 6^{ème} et développer les dispositifs d'aides ;
- Développer un plan d'information à l'orientation efficace ;
- favoriser le travail d'équipe, aider en particulier à l'intégration des nouveaux enseignants par des stratégies de formation pertinentes ;
- ouverture de l'établissement :
- poursuivre les actions de communication avec les familles ;
- accroître le nombre et la qualité des actions culturelles ;
- améliorer la qualité de vie :
- s'appuyer sur le projet de reconstruction du collège pour valoriser et dynamiser les équipes ATOS et améliorer la qualité de vie dans l'établissement. »

Au vu du fonctionnement de l'orientation dans ce collège, particulièrement au niveau fin de 5^{ème}, on aurait pu s'attendre à un document porteur des attentes de l'institution qui soit autrement plus « ciblé ».

Dans le même esprit, ne pourrait-on pas envisager que l'on procède à une analyse périodique du fonctionnement pédagogique des collèges et des lycées, par exemple à l'occasion des réunions de travail pour la préparation de la rentrée suivante ? Une telle analyse régulière impliquerait notamment, sous la responsabilité de l'autorité académique, le

²⁰⁴ Selon l'expression fréquemment employée à présent dans le cadre de la mise en œuvre de la LOLF.

chef d'établissement et son adjoint, le directeur du CIO géographiquement compétent²⁰⁵ (ou/et l'IIO du département), ainsi qu'un inspecteur pédagogique (IA-IPR ou IEN-ET selon le type d'établissement) qui pourrait être désigné, au-delà de son champ propre de spécialité²⁰⁶ et sur le mode de la fonction qu'exerce le professeur principal devant le conseil de classe, comme « inspecteur pédagogique référent » de l'établissement ? Une telle procédure ne s'inscrirait-elle pas opportunément dans les perspectives ouvertes par la LOLF ?

Il paraît presque superflu de souligner qu'une approche plus rigoureuse du dispositif « diagnostic-lettre de mission » permettra, parallèlement, d'améliorer sensiblement et opportunément, ici et là, la qualité des « projets d'établissement »²⁰⁷ ; comme on l'a souligné plus haut²⁰⁸, certains établissements (notamment des collèges) ont bien besoin de redéfinir leur projet d'une façon plus professionnelle et sur des bases plus conformes aux attentes de l'institution. Car si tel ou tel de ces projets prend pour intitulé « *La réussite pour tous* », objectif affiché auquel on ne peut évidemment que souscrire, l'analyse que l'équipe d'évaluation a pu en faire amène à conclure que, dans plus d'un cas, il s'agit en réalité d'une déclaration d'intentions plutôt que de l'expression d'une vision stratégique du pilotage de l'établissement et de la réussite de tous ses élèves. Lorsque l'on relève en effet l'absence de toute analyse chiffrée des résultats des élèves comme celle, non moins importante, d'une réflexion sur la différenciation pédagogique, comment ne comprendrait-on pas alors que l'on est fort éloigné d'un véritable *projet*, donnant sa cohérence à tout un ensemble d'actions, selon les attentes exprimées en ce sens par la circulaire²⁰⁹ de mai 1990 relative au « projet d'établissement », outre, naturellement, l'accent que met à nouveau sur cet instrument la récente loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole²¹⁰ ?

2.3.) Une dynamique qui s'appuie sur le partenariat et la coopération

Cette mobilisation interne du système éducatif et de son pilotage stratégique et pédagogique, pour indispensable qu'elle soit, ne suffit pas : l'Education nationale ne peut pas progresser seule en se protégeant du monde qui l'entoure ; c'est dans le partenariat qu'elle trouvera, en Lorraine comme ailleurs, les moyens de dynamiser son développement et qu'elle créera les conditions d'une confiance renouvelée dans l'Ecole et la réussite scolaire.

a) La coopération avec les autres services de l'État

En ce qui concerne les autres services de l'Etat qui, dans le cadre de leurs compétences, concourent à l'action éducatrice, la mission d'évaluation a eu le sentiment qu'ils souhaitaient et attendaient une collaboration plus régulière ou plus intense avec l'Education nationale. Les initiatives que le recteur pourrait prendre en la matière seraient sans doute accueillies

²⁰⁵ Ainsi que le conseiller d'orientation-psychologue, bien évidemment, qui suit l'établissement.

²⁰⁶ Comme les correspondants académiques de l'IGEN.

²⁰⁷ Dans tel ou tel cas, la mission d'évaluation a été amenée à constater que des observations qui avaient pu être faites à cet égard dans les années antérieures, à la suite de visites d'EPL, n'avaient pas réellement été suivies d'effets tangibles ; le projet d'établissement est parfois toujours aussi absent et les mêmes déficiences quant au pilotage perceptibles à nouveau.

²⁰⁸ Cf. deuxième partie, 1.2.) b).

²⁰⁹ Circulaire n° 90-108 du 17 mai 1990 du Ministère de l'Education nationale (Direction des lycées et collèges – DLC).

²¹⁰ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 ; cf. articles 34 et 38.

favorablement, dès lors que la coopération n'éluderait pas les questions stratégiques et que les outils mis en place prendraient suffisamment en compte les orientations et les logiques de fonctionnement propres aux autres services de l'Etat.

➤ *L'harmonisation des objectifs*

Dans la plupart des domaines, une concertation s'impose au plus haut niveau pour harmoniser les objectifs de la politique régionale, dans le cadre des orientations nationales définies par chacun des ministres, faute de quoi les autres services ont le sentiment d'être instrumentalisés, d'être sollicités simplement pour apporter des moyens au service du ministère de l'Éducation nationale. Or le ministère de la culture, celui de la justice, celui de la jeunesse et des sports ou des affaires sociales ont leur propre stratégie vis à vis du public des enfants et des jeunes et souhaitent légitimement être associés à la détermination des orientations et au choix des moyens. Dans le cas de la formation professionnelle, des questions aussi essentielles que l'insertion professionnelle des jeunes, la mise en œuvre de la loi du 18 janvier 2005 *de programmation pour la cohésion sociale*, et notamment de ses dispositions relatives à l'apprentissage et la mise en place du contrat de professionnalisation, justifieraient une stratégie commune et une coordination au sommet. La coordination des relations avec les branches professionnelles, avec les organismes consulaires et, surtout, avec la Région, dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du PRDF, justifieraient aussi pleinement cette concertation stratégique.

C'est dans la mesure où la concertation aura porté aussi sur les objectifs stratégiques que l'examen des situations particulières, des projets à financer (dans le cas d'un contrat éducatif local ou d'un projet culturel par exemple) pourra se faire à la lumière des objectifs poursuivis par les différents partenaires et non sur des critères purement formels. C'est dans cette mesure également que les différents services de l'Etat seront à même de s'adresser d'une même voix aux collectivités territoriales, notamment à la région dans le processus de préparation du PRDF et, avec la DRAF, de la rénovation de la carte des formations initiales.

➤ *Les outils de la coopération*

Ils méritent aussi d'être réinscrits dans la dimension académique et régionale, qu'il s'agisse des études, enquêtes et analyses (par exemple sur l'emploi des jeunes, l'évolution des qualifications, les besoins de formation) ou des instruments de formalisation de la coopération. Là où elles n'existent pas encore (protection judiciaire de la jeunesse, par exemple), des conventions permettront de clarifier les objectifs, déterminer les moyens et les modalités d'évaluation de l'action des services et des établissements ; là où elles existent, comme avec le ministère de la culture, le suivi attentif de leur mise en œuvre permettra leur mise à jour. Il ne s'agit pas d'accorder au formalisme des conventions la vertu d'instituer, par leur seule signature, la collaboration efficace attendue ; mais elles ont le mérite d'obliger à la formulation écrite des objectifs et à des engagements précis sur les moyens ; leur préparation constitue l'occasion de formuler et donc de mesurer les écarts qui peuvent exister entre les points de vue et de se donner les moyens, souvent, de les surmonter.

La mise en commun de moyens (services d'hébergement et de restauration, ateliers avec les lycées agricoles par exemple) pourrait être systématiquement encouragée par ces conventions.

Dans la plupart des cas, des actions de formation des enseignants et des personnels d'encadrement s'avèrent nécessaires pour améliorer leur connaissance des modes d'intervention et des orientations prioritaires des partenaires (notamment dans le champ de la

protection judiciaire, de l'action culturelle, des politiques de jeunesse) et pour leur permettre de participer à des jurys de recrutement (d'éducateurs spécialisés, par exemple) ou de validation des acquis de l'expérience. L'amélioration de la connaissance mutuelle permettra aussi à chacun des services d'être en mesure de solliciter à bon escient l'expertise des autres.

Dans certains cas, une circulaire conjointe signée du recteur et du préfet de région (ou du chef de service régional) – à l'instar de celle signée chaque année avec le DRAF concernant les procédures d'orientation – serait de nature à manifester aux yeux de tous la volonté conjointe de coopération et à inciter les établissements à s'y engager plus résolument tout en leur fournissant un cadre pour l'élaboration de leurs projets.

Enfin, l'harmonisation du maillage territorial, pour difficile qu'elle soit, devrait constituer une priorité, car elle rendrait possible une collaboration plus efficace. Le redécoupage des bassins d'éducation et de formation, au moment où la Région se rapproche des services de l'emploi et de la formation professionnelle pour redéfinir les contours des « bassins de vie » qu'elle a identifiés, pourrait être en tous cas l'occasion d'essayer d'atténuer les discordances constatées.

Même si le « pôle éducation » créé au sein des services de l'Etat et coordonné par le recteur ne rassemble que des services et des établissements placés sous son autorité, même si le plan d'action des services de l'Etat en Région (PASER) n'intègre pas les projets relatifs au système éducatif et ne les évoque que marginalement, une meilleure coordination des autorités académiques et de ces autorités avec les autres services de l'Etat serait de nature à améliorer l'efficacité des politiques d'éducation et de formation en Lorraine.

b) Le partenariat avec les collectivités territoriales

Les relations avec les communes, les départements et les régions concernent, soit des partenariats facultatifs (sans obligation légale), soit une coopération voulue par la loi qui constitue un véritable partage de compétences.

- *En ce qui concerne les partenariats facultatifs*, on a le sentiment que beaucoup plus pourrait être fait, notamment pour le développement d'activités culturelles ou sportives périscolaires ou pour des actions de prévention, pour le premier et pour le second degrés, que ce soit dans le cadre des contrats éducatifs locaux ou non, en impliquant souvent d'autres services de l'Etat (DRAC et/ou DRDJS principalement). Ainsi le président d'une des associations départementales de maires souligne la difficulté que rencontrent les municipalités engagées dans des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires à coordonner leurs initiatives avec celles de l'Education nationale, à partager clairement les responsabilités, à mutualiser les moyens. Pour dépasser la « sanctuarisation » de l'institution scolaire et lutter contre l'opacité des orientations de l'Education nationale et de sa gestion, la contractualisation, dans un cadre pluriannuel, serait sans aucun doute un bon moyen pour parvenir à une clarification des objectifs poursuivis par chacun des protagonistes et pour les inviter à s'engager, sur trois ou cinq ans, sur les moyens qu'ils entendent mobiliser.

A plusieurs reprises également, a été formulé le souhait que, dans une perspective d'aménagement du territoire et de réseaux, les établissements, notamment dans les zones rurales, deviennent des centres de ressources plus ouverts, améliorant le maillage de l'offre et les conditions d'utilisation des équipements culturels ou sportifs. Cette préoccupation a notamment été exprimée fortement par l'un des présidents de Conseil général rencontrés par la mission, soucieux de voir les collèges de son département contribuer davantage au

développement local et à l'animation de leur canton, non seulement en mettant ses bâtiments peu utilisés à disposition d'associations ou de services ouverts au public²¹¹, mais en mobilisant, le cas échéant, les compétences de leurs personnels.

- *En ce qui concerne les compétences partagées*, certaines dispositions, qui touchent le premier degré, sont presque aussi anciennes que l'école publique ; dans ce cas, les procédures sont rôdées et les rôles respectifs clairement définis. Mais la concertation ne doit pas se réduire à un rituel ou à un jeu de rôles peu productif. Il conviendrait, en tous cas, de l'enrichir par une véritable réflexion commune sur les sujets pour lesquels les compétences interfèrent nécessairement ; encore faut-il ne pas se limiter à une réflexion²¹² et savoir mettre en œuvre les conclusions auxquelles elle conduit.

Mais, pour les compétences qui touchent les collèges et les lycées, beaucoup plus récemment transférées, les conditions – et même parfois les termes – du partage ne sont pas encore bien assimilés et encore moins mis en application, tant par les services de l'État que par les collectivités.

D'autres sujets nécessiteront, en revanche, une plus forte implication des acteurs, même s'agissant de compétences déjà « traditionnelles ». Ainsi, pour ce qui concerne les départements, l'exercice de leur responsabilité en matière d'organisation des transports scolaires mérite sans doute une concertation plus intense, non seulement avec les services académiques, pour la définition des circuits, avec les établissements, pour les horaires, et avec la Région pour faire en sorte que les aménagements de la carte des formations, notamment pour les lycées professionnels, soit accompagnée par une redéfinition des circuits ou d'autres modes de prise en charge, pour de faibles effectifs, que les traditionnels transports en autocars. On a vu ci-dessus que la situation actuelle est souvent peu satisfaisante à cet égard.

Si les dispositions de la loi du 13 août 2004 qui prévoient la possibilité de structurer les réseaux d'école en EPLE devaient être expérimentées en Lorraine, quand le décret d'application de ces dispositions aura été publié, ce pourrait être l'occasion de tester peut-être les modalités d'un partenariat plus intense entre les communes – ou les structures de coopération intercommunale – et l'État.

En ce qui concerne la compétence départementale nouvelle relative à la définition des secteurs de recrutement des collèges, la nécessité de l'articuler étroitement à la définition des structures pédagogiques des collèges et à la gestion des postes, ainsi qu'à la procédure d'affectation, invite le département à une concertation approfondie avec l'inspection académique et même avec la Région pour veiller à la cohérence de la carte des collèges avec le schéma prévisionnel des formations.

En ce qui concerne les relations avec la Région, c'est dans l'exercice de ses responsabilités stratégiques que les relations ont à être intensifiées et renforcées, y compris celles qui lui ont été confiées dès 1983 : l'élaboration du schéma prévisionnel des formations ne saurait se concevoir sans des échanges d'information et d'analyses, sans prise en compte par la Région du projet académique ni, réciproquement, sans prise en compte par le recteur

²¹¹ La bibliothèque départementale de prêt, par exemple, pourrait bénéficier de ce partenariat, d'après ce président.

²¹² Comme ce fut le cas pour un travail entrepris l'an dernier à l'initiative d'une association départementale de maires sur les réseaux d'écoles et dont les conclusions sont demeurées sans suite.

des orientations stratégiques définies par la collectivité régionale. Les inspecteurs d'académie ne sauraient être tenus à l'écart dans la mesure où le schéma prévisionnel des formations concerne aussi les collèges²¹³.

On ne reviendra pas ici sur le nécessaire travail en commun entre la Région et l'État, en concertation avec les milieux économiques, dans le champ de la formation professionnelle. On n'a sans doute pas encore mesuré, ni du côté de l'État, ni du côté de la Région Lorraine, toutes les conséquences qu'il convient de tirer de l'article 8 de la loi du 13 août 2004²¹⁴ qui énonce un principe très clair : « *La région définit et met en oeuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle* ». On ne peut donc que souligner l'importance de rencontres régulières entre le recteur et le président du Conseil régional, pour l'examen des conditions de mise en oeuvre des orientations stratégiques fixées par la Région dans le PRDF, et une analyse *conjointe*, par les services, de la situation actuelle des établissements du point de vue de leur gestion matérielle et de leurs personnels.

c) Avec les acteurs économiques et sociaux

En ce qui concerne les milieux économiques, même si la Région est désormais en « première ligne » pour construire une offre de formation répondant mieux aux attentes et aux besoins des entreprises et des acteurs sociaux, l'État ne peut ignorer cette problématique ; ayant à arrêter la structure pédagogique des établissements, ayant à recruter, former, affecter et gérer les personnels, il ne peut être absent de la concertation conduite sur l'évolution de l'offre de formation professionnelle et doit pouvoir faire valoir ses arguments auprès des responsables économiques, tout en étant suffisamment attentif à l'expression de leurs attentes pour pouvoir anticiper les évolutions prévisibles. En outre, ayant la responsabilité de la définition des programmes et des référentiels, des modalités de certification, il se doit d'entretenir un dialogue permanent sur le contenu des enseignements et les modalités de la formation en entreprise avec les représentants régionaux des branches professionnelles, comme les établissements technologiques et professionnels le font avec les entreprises qui sont leurs partenaires.

Compte tenu de la multiplicité des thèmes susceptibles de faire l'objet de concertations et de partenariats, la mise en place d'instances permanentes au niveau régional, permettant un travail suivi et une continuité suffisante dans l'action paraît s'imposer. Il s'agirait à la fois d'une instance d'orientation stratégique, où le recteur, assisté du DAET, du DAFCO, du doyen des IA-IPR, des IA-IPR Économie-gestion et STI, du coordonnateur des IEN-ET, et des IA-DSDEN, s'impliquerait personnellement, et de groupes de travail permanents thématiques par filière.

La restructuration profonde de l'appareil de formation initiale en Lorraine justifie pleinement un élargissement du dialogue social, tant pour parfaire l'analyse des besoins et des attentes des lorrains, que pour mettre au point et enfin expliquer les réformes et

²¹³ On l'oublie, semble-t-il, en Lorraine comme dans d'autres régions, mais le code de l'éducation en son article L 214-1 est tout à fait explicite sur ce point : « *Compte tenu des orientations nationales et après accord des conseils généraux pour les établissements relevant de leur compétence, le conseil régional adopte et transmet au représentant de l'État dans la région le schéma prévisionnel des formations des collèges, des lycées et des établissements d'éducation spéciale, des lycées professionnels maritimes et des établissements d'enseignement agricole mentionnés aux articles L. 811-8 et L. 813-1 du code rural* ».

²¹⁴ Devenue l'article L. 214-12 du code de l'éducation.

réorganisations envisagées et – si possible – obtenir l’adhésion des principaux acteurs sociaux.

* *

*

D’une façon générale, à l’égard des autres services de l’État, comme à l’égard des collectivités locales et des acteurs économiques et sociaux, le sentiment de la mission d’évaluation est que les services et les établissements du ministère de l’Education nationale accompliront d’autant mieux la mission qui est la leur, dans le contexte lorrain, qu’ils dialogueront avec leurs partenaires, sauront les écouter pour enrichir leurs analyses de l’environnement et du contexte, les mobiliser pour agir ensemble en instaurant des collaborations équilibrées et respectueuses des compétences dévolues à chacun par la loi.

CONCLUSION

Évaluer l'enseignement, dans une académie, c'est toujours redécouvrir une région, tant il est vrai que, en son déploiement concret, un dispositif d'enseignement traduit inévitablement les forces, les tensions, les rigidités, les richesses et les difficultés d'une région. En Lorraine plus qu'ailleurs, nous semble-t-il, l'institution scolaire, en ses divers ordres d'enseignement, présente le reflet de la vie des Lorrains et intervient bel et bien au cœur de celle-ci.

Ce qui nous est apparu complexe, fragile, voire préoccupant, au début de notre travail se révèle à son terme plus complexe et plus attachant encore, mais plus clair, car nous espérons avoir relevé un mouvement : si les Lorrains, au delà du stéréotype, sont attachés à leur école, leur école ne les traduit pas seulement, elle les fait. C'est pourquoi une stratégie académique à la hauteur de la Lorraine doit être une politique.

Une attente existe. Une nouvelle donne se développe, car la Lorraine ne s'est pas immobilisée, comme figée en son passé prestigieux, sous les derniers feux des hauts-fourneaux. Aucune nostalgie ne s'annonce dans le paysage lorrain et ce serait une caricature indigne de n'y voir qu'ateliers vides, établissements déserts, compétences égarées, tensions sociales vives. En nous attardant délibérément sur la vie économique et sociale de la Lorraine, en sa diversité, en sa richesse, dans ses contrastes mêmes, nous n'avons pu laisser de côté la puissance et le développement d'une activité, l'évidence d'une prospérité qui se construit, la présence d'une culture qui s'affirme. En regard de cela, comment ignorer la présence d'un système éducatif considérable, d'une offre de formation non pas surdimensionnée mais porteuse, en sa remarquable diversité, propre à peu de régions, de moyens et de ressources au delà des besoins ? Alors tout devient clair, et c'est ce que nous avons voulu faire voir : c'est en adaptant ces ressources et en les mobilisant que la Lorraine réalisera ces richesses.

1 - Il appartient à l'autorité académique d'impulser cette dynamique à travers toutes les structures, de redonner souffle et énergie aux divers acteurs et responsables, pour construire un réseau d'établissements plus resserré, peut-être, mais mieux desservi et plus utile, accueillant et formant davantage d'élèves.

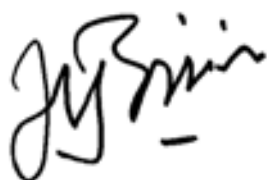
2 - Cette offre nouvelle de formation ne trouvera son sens que si elle ne vient pas seulement de l'Éducation nationale, mais se développe en synergie avec l'action des autres responsables : collectivités territoriales, acteurs économiques, autres services de l'État. Il en doit résulter une prospérité consolidée, inscrite aussi dans la vie sociale et culturelle.

3 - Cette responsabilité singulière de l'autorité académique doit la conduire également à réfléchir sur elle-même, à repenser et faire évoluer profondément le pilotage du système éducatif :

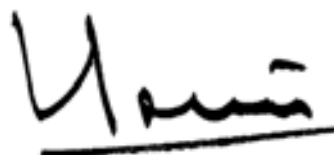
Il faut, en effet, rénover les outils d'analyse du fonctionnement de l'école en Lorraine, de ses résultats, de sa régulation, de sa direction, car ces outils ne sont pas encore adaptés à la mesure de son efficience.

Il convient de faire partager par les différentes parties prenantes et par l'ensemble de la chaîne hiérarchique un projet académique centré sur la réussite des élèves. Cela ne sera possible que grâce à une organisation et des pratiques managériales qui doivent devenir des vecteurs.

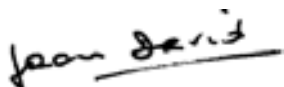
Nous pourrions regrouper nos principales propositions sous chacun des trois thèmes évoqués ci-dessus. Ces propositions occupent en fait la troisième partie de ce rapport, elles font par là corps avec lui.



Jean-Louis POIRIER, IGEN



François LOUIS, IGAENR



Jean DAVID

IGEN




René DUNOYER

IGAENR



Philippe FORSTMANN

IGAENR



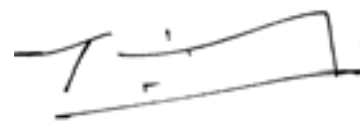
Marc FORT

IGEN



Alain SERE

IGEN



Rémy SUEUR

IGAENR

CONTRIBUTIONS

Mme Anne-Marie BARDI, IGEN,

Mme Hélène BELLETTO-SUSSEL, IGEN

M. Christian FLOREK, IGAENR

Mme Josée KAMOUN, IGEN

Mme Marie-France MORAUX, IGAENR

M. Gilbert PIETRYK, IGEN

ont collaboré aux visites de terrain. Qu'ils en soient remerciés.

Que Mme Michèle MÉTOUDI, IGEN, soit également remerciée pour sa contribution sur l'EPS dans l'académie de Nancy-Metz, dont on trouvera des extraits en annexe 2.

OBSERVATIONS DU RECTEUR

19 octobre 2005



Le Recteur de l'académie de Nancy-Metz
Chancelier des universités de Lorraine

à

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement
supérieur et de la recherche

- Monsieur François LOUIS, IGAENR
- Monsieur Jean-Louis POIRIER, IGEN

La lecture attentive du rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz me conduit à vous faire part de mes observations sur cette étude riche d'informations et d'enseignements.

Ce rapport ne peut intervenir plus à propos, au moment où le projet académique est en cours d'élaboration et où la mise en œuvre de la loi organique relative aux lois de finances amène à prendre mieux en considération les exigences d'efficacité, d'efficience, de performance et d'évaluation. C'est un document constructif et opérationnel. L'élaboration du nouveau projet académique que j'ai entreprise dès mon entrée en fonction a pu ainsi s'appuyer, tout au long de l'année scolaire 2004-2005, sur les échanges constants entre les services académiques et la mission d'inspection générale ; les premières analyses de la mission m'ont permis de valider et d'approfondir mes propres constats sur l'académie, et elles ont éclairé les premières orientations du projet ; elles sont venues conforter les premières actions que j'ai engagées au service des objectifs que j'estimais prioritaires ; elles ont inspiré l'écriture du programme de travail académique des corps d'inspection, signé le 29 juin 2005 avec le correspondant académique, l'inspecteur général Marc Fort.

Je partage en effet très largement les analyses de la mission d'inspection et les conclusions auxquelles elle est parvenue.

Le rôle que doit jouer l'éducation dans le renouveau économique de la région, souligné par la mission d'inspection, est sans nul doute décisif pour l'avenir de la Lorraine. Sur ce point, la coopération s'impose avec les collectivités territoriales, les autres services de l'Etat et le monde économique. Le projet académique, centré sur l'optimisation et l'adaptation de l'offre de formation, répond à cette nécessité, en approfondissant le travail commencé en 2003. La difficulté qu'il conviendra de surmonter, avec l'aide de nos partenaires, tient à notre capacité d'identifier la demande sociale, d'analyser les besoins économiques à moyen et long terme pour anticiper les évolutions, et d'être réactif aux changements à venir.

...



La mission a parfaitement mis en exergue les difficultés structurelles qui pèsent sur la gestion des moyens académiques. Sans délai, avec les collectivités et les services de l'Etat concernés, l'académie devra examiner attentivement le réseau des écoles et des établissements dont la dispersion est présentée à juste titre comme une faiblesse, qui nuit à l'efficience de l'action éducatrice et fragilise des performances scolaires jugées globalement satisfaisantes.

Parmi les observations importantes du rapport figurent notamment le problème des sorties sans qualification et la persistance de certaines pratiques sélectives qui, trop souvent, limitent l'espérance de scolarisation. Cette situation m'a conduit à faire de l'élévation du niveau d'études et de qualification atteint par les jeunes lorrains le premier et principal objectif du projet académique, celui qui devrait entraîner tous les autres. Je me suis attaché d'abord à mobiliser les personnels d'encadrement, notamment à travers les bassins d'éducation et de formation, pour prévenir les sorties sans qualification et y remédier, objectif qui est aussi une priorité de la Région. C'est probablement en ces domaines que l'académie devra faire porter le plus vigoureusement et le plus rapidement son effort, ce qui suppose, comme la mission le préconise, une politique d'orientation des élèves plus dynamique et plus ambitieuse, s'attachant à la réussite de tous, et non pas seulement des meilleurs. Les constats de la rentrée 2005 sont à cet égard encourageants, puisqu'ils montrent une baisse générale des taux de doublement, déjà inférieurs à la moyenne nationale, une diminution des sorties du secteur public, une hausse des taux de poursuite d'études du niveau V vers le niveau IV.

J'ai noté avec attention, outre le nécessaire renforcement des partenariats, la recommandation faite au recteur de promouvoir un pilotage pédagogique renforcé à l'échelon académique. C'est le sens de la démarche que j'ai entreprise, qui doit préserver la place et le rôle des inspecteurs d'académie DSDEN en les associant le plus étroitement possible aux décisions de politique pédagogique. La modernisation et la cohérence accrue des services académiques, rectoraux et départementaux, s'imposent également. Le rapport souligne la nécessité d'élargir les activités de la division des études, de l'évaluation et de la prospective vers une dimension plus qualitative : la lettre de mission que j'ai adressée au responsable de ce service doit y contribuer.

J'ai conscience que ces remarques n'épuisent pas toute la richesse du rapport et ne reprennent que partiellement son contenu ; elles me sont apparues comme les plus stratégiques.

Enfin, je ne voudrais pas terminer mon propos sans souligner combien j'ai apprécié, avec mes collaborateurs, la qualité des travaux, des échanges et des relations que j'ai pu entretenir avec l'ensemble de la mission d'inspection. Celle-ci, par sa présence et la grande qualité de ses analyses, a marqué l'année scolaire 2004-2005. Ce rapport suscite avant même sa sortie le plus vif intérêt ; sa publication est très attendue des partenaires et des acteurs de l'éducation nationale dans l'académie de Nancy-Metz. Il me paraît souhaitable que ce rapport, dès que le ministre en aura autorisé la publication, bénéficie de la diffusion qu'il mérite.

Bien cordialement

Michel LEROY



ANNEXE 1

Récapitulatif des établissements visités par l'équipe d'évaluation

Ecoles primaires

- a) école Porte-de-France à Verdun (école en ZEP), circonscription de Verdun (Meuse) ;
- b) RPI de Bras-Vacherauville-Charny, circonscription de Verdun (Meuse) ;
- c) école à Batilly, circonscription de Briey II (Meurthe-et-Moselle) ;
- d) école à Homecourt (école en ZEP), circonscription de Briey 2 (Meurthe-et-Moselle) ;
- e) école Buffon (ZEP du Haut-du-Lièvre) à Nancy, circonscription de Nancy (Meurthe-et-Moselle) ;
- f) école La Fontaine (ZEP du Haut-du-Lièvre) à Nancy, circonscription de Nancy (Meurthe-et-Moselle) ;
- g) RPI à Jaillon-Domèvre, circonscription de Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- h) école Saint-Evre à Toul, circonscription de Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- i) école Pierre et Marie Curie à Toul (école en ZEP-REP), circonscription de Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- j) école de Vieux-Stiring à Stiring-Wendel (école en REP), circonscription de Forbach (Moselle) ;
- k) école Creutzberg à Forbach, circonscription de Forbach (Moselle) ;
- l) école Gaston Hoffmann, école Saint Nicolas, école Jean Moulin à Metz, circonscription de Metz-Saint Vincent (Moselle) ;
- m) école Paul Verlaine à Woippy (école en ZEP), circonscription de Woippy (Moselle) ;
- n) école Lefossard à Saint-Etienne-les-Remiremont, circonscription de Remiremont (Vosges) ;
- o) école des Breuchottes à Saint-Nabord, circonscription de Remiremont (Vosges) ;

Circonscriptions du premier degré

- a) Verdun, Meuse ;
- b) Briey 2, Meurthe-et-Moselle ;
- b) Toul, Meurthe-et-Moselle ;
- c) Forbach, Moselle ;
- d) Metz AIS, Moselle ;
- e) Metz-Saint Vincent, Moselle ;
- f) Remiremont, Vosges ;

Collèges

- a) collège Les Avrils à Saint-Mihiel (Meuse) ;
- b) collège Emile Fournier à Badonviller (Meurthe-et-Moselle) ;
- c) collège du Château à Blamont (Meurthe-et-Moselle) ;
- d) collège de la Haute-Vezouze à Cirey-sur-Vezouze (Meurthe-et-Moselle) ;
- e) collège de Montaigu à Jarville-la-Malgrange (Meurthe-et-Moselle) ;
- f) collège Ernest Bichat à Lunéville (Meurthe-et-Moselle) ;
- g) collège Le Lorrain (collège en ZEP) à Nancy (Meurthe-et-Moselle) ;
- h) collège Robert Schuman à Behren-les-Forbach (Moselle) ;
- i) collège Robert Schuman à Hombourg-Haut (Moselle) ;
- j) collège Jean de la Fontaine à Saint-Avold (Moselle) ;
- k) collège Paul Valéry à Thionville (Moselle) ;
- l) collège Jules Ferry à Woippy (Moselle) ;
- m) collège Vautrin-Lud à Saint-Dié (Vosges) ;

Lycées (LEGT ou lycées polyvalents)

- a) lycée Georges de La Tour à Nancy (Meurthe-et-Moselle) ;
- b) lycée Henri Loritz et GRETA de Nancy-Toul à Nancy (Meurthe-et-Moselle) ;
- c) lycée Majorelle à Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- d) lycée Fabert à Metz (Moselle) ;

- e) lycée Jean-Victor Poncelet à Saint-Avold (Moselle) ;
- f) Ecole nationale de la lutherie (lycée Jean-Baptiste Vuillaume) à Mirecourt (Vosges) ;
- g) lycée Pierre et Marie Curie à Neufchâteau (Vosges) ;
- h) lycée du bois André Malraux à Remiremont (Vosges) ;
- i) lycée Jules Ferry à Saint-Dié (Vosges) ;

Lycées professionnels

- a) lycée professionnel Camille Claudel à Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- b) lycée professionnel Cugnot à Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- c) lycée professionnel Paul Dassenoy à Morhange (Moselle) ;
- d) lycée professionnel Metzinger à Saint-Avold (Moselle) ;
- e) lycée professionnel Gustave Eiffel à Talange (Moselle) ;

Autres

- a) lycée professionnel agricole (LPA) de Verdun (Meuse) ;
- b) IUFM de Lorraine à Nancy-Maxéville (Meurthe-et-Moselle) ;
- c) lycée technique et professionnel Saint-André à Ottange, établissement privé sous contrat (Meurthe-et-Moselle) ;
- d) centre d'information et d'orientation (CIO) de Toul (Meurthe-et-Moselle) ;
- e) centre de ressources transfrontalier de Saint-Avold (Moselle) ;
- f) centre d'information et d'orientation (CIO) de Thionville (Moselle) ;
- g) maison familiale rurale (MFR) d'éducation et d'orientation à Bulgneville (Vosges)
- h) école et collège Saint-Laurent à La Bresse, établissement privé sous contrat (Vosges) ;
- i) lycée professionnel agricole (LPA) à Mirecourt (Vosges).

ANNEXE 2

Quelques remarques sur l'éducation physique et sportive dans l'académie de Nancy-Metz

La décroissance démographique de la Lorraine marque de son empreinte l'académie et de l'EPS dans l'académie : de nombreux postes d'enseignants doivent être « rendus », les TZR sont très nombreux (183). Cette diminution des moyens humains pèse ; plus sensible que la rigueur budgétaire, difficilement vécue, à laquelle elle s'ajoute.

1.1. Les IA-IPR - et les chargés de mission qui les entourent - considèrent que les enseignants de l'académie font généralement bien leur métier

L'attitude positive des jeunes enseignants est particulièrement remarquée. Soucieux de bien faire, ils s'interrogent sur leurs pratiques et demandent des remarques, des conseils, des encouragements, un aval, etc.

Les rapports d'inspection renvoient la même image plutôt satisfaisante de professeurs généralement consciencieux. Ils indiquent aussi qu'une partie des enseignants tout en proposant des cours « corrects », ne veille pas suffisamment à adapter les séances à leurs élèves, d'une part, ni, d'autre part et surtout, à ce que chaque élève comprenne ce qu'il fait et pourquoi il le fait. En réaction à cette lacune, les IA-IPR et leur équipe articulent l'ensemble de leurs actions d'impulsion pédagogique autour du « sens de l'EPS ». Ce fil rouge - qui a été au centre de plusieurs réflexions collectives de l'équipe de l'inspection pédagogique régionale au début de cette année scolaire - est particulièrement lisible dans la formation des animateurs de "secteur" .

1.2. Le travail de la commission académique est satisfaisant

Les rapports relatant ses activités au cours des années scolaires 2002-2003 et 2003-2004 en attestent. Les textes réglementaires ont été finement lus et analysés, la commission a suivi le dossier de l'évaluation au bac de bout en bout. Les difficultés rencontrées (par exemple à propos de la caractérisation des options facultatives) ont été analysées et surmontées. Toutes les missions qui lui sont imparties ont été remplies, de la validation des protocoles d'évaluation à la transmission des résultats analysés à la commission nationale²¹⁵. L'utilisation du logiciel PACK-EPS pour saisir et transmettre les données a été bien maîtrisée.

Les quatre APSA (activités physiques, sportives et artistiques) de la liste académique (2002-2004) avaient été judicieusement sélectionnées, trois d'entre elles d'ailleurs viennent d'être inscrites sur la liste nationale renouvelée. En conséquence, la liste académique doit être refondue : la commission a choisi d'y faire entrer le *softball* (bien implanté au plan scolaire et porté par de bons spécialistes) d'une part, ainsi que le *step* et *l'aérobic* (pratiques prisées par les jeunes filles et particulièrement par les élèves des lycées professionnels, pratiques elles aussi portées par des professeurs très qualifiés), d'autre part. Six enseignants rédigent les

²¹⁵ Un tableau d'effectifs par APSA pour les épreuves en CCF du même modèle que celui donné pour les épreuves ponctuelles pourrait être ajouté au rapport, tant dans le document papier que sur le site « CIEL EPS ».

référentiels de référence ; ce groupe, bien encadré par une chargée de mission aidée d'un de ses collègues, fait preuve de dynamisme et de compétence ; le travail est en voie d'achèvement.

Il peut être intéressant de noter qu'au-delà des tâches spécifiques qui incombent réglementairement à cette commission, sont évoquées les questions d'actualité de la discipline, ce qui permet de recueillir les avis de professeurs expérimentés et d'enrichir ainsi la réflexion de l'inspection.

1.3. Les secteurs sont vivants

Un équilibre vertueux existe : chaque secteur reste « la chose » des enseignants et des responsables de secteur, alors que l'équipe de l'inspection pédagogique garde sa capacité à dynamiser les actions locales et maintient une cohérence d'ensemble.

Les regroupements annuels des responsables de secteur permettent à l'équipe de l'inspection pédagogique de réguler leurs activités et de donner des impulsions, des orientations ou des directives. Grâce à cette impulsion, les « journées de secteur », élément important de la formation continue, jouent efficacement leur rôle.

La formation des responsables de secteur ne néglige ni les axes classiques – de renforcement des compétences et des connaissances techniques et didactiques disciplinaires – ni la découverte de nouvelles APSA, mais elle vise aussi des objectifs plus transversaux. Elle incite, entre autres, les formateurs à initier des stages de secteurs portant sur la conception même des séances d'EPS ("le niveau des élèves : passer du constat à la remédiation") ou sur la place et le rôle de l'EPS dans le concert des disciplines au sein d'un établissement. Cette orientation répond pertinemment aux insuffisances observées en inspection.

1.4. Les enseignants récemment recrutés dans le privé font heureusement évoluer la situation

Ils ont reçu la même formation que leurs collègues de l'enseignement public et prodiguent une EPS conforme aux textes et aux connaissances actuelles. Ils entretiennent de bonnes relations avec leurs aînés qui, à leur contact, remettent en question leurs pratiques. Les chargés de mission qui inspectent dans les collèges et lycées privés perçoivent un frémissement. Ils nourrissent l'espoir que, sous l'impulsion des « jeunes », s'améliore une réalité contrastée où le meilleur et le navrant coexistent : certains établissements d'enseignement privé – parmi les plus excentrés de l'académie – sont effectivement un peu « à la traîne », les projets d'EPS y sont obsolètes ou indigents, les horaires obligatoires ne sont pas toujours respectés, les enseignants isolés n'échappent pas à la routine.

La formation continue des enseignants du privé gagnerait en efficacité si ces derniers pouvaient participer à des stages organisés pour leurs professeurs du public dans leur secteur géographique²¹⁶. A l'avantage matériel de la proximité s'ajouterait celui non négligeable d'une collaboration entre collègues voisins. Il serait souhaitable qu'un avenant

²¹⁶ Aucune formation sur site pour les enseignants du privé ; tout est centralisé. Les actions qui se déroulent toutes à Nancy paraissent un peu inaccessibles à certains.

financier à la convention signée entre le rectorat et les autorités du privé (l'ARPEC) le rende possible²¹⁷.

1.5. L'étude de certains dispositifs spécifiques indique que l'articulation école-sport fonctionne plutôt bien

Les 33 lycées préparant à l'option facultative EPS (11 privés et 22 publics) sont suivis par une chargée de mission : ils répondent à quelques rares exceptions près aux exigences posées par les textes ; l'encadrement des APSA est bien assuré ; les élèves y réussissent plutôt bien. Ce fonctionnement satisfaisant résulte d'une lourde opération de contrôle et de mise en conformité avec les textes qui a duré un an et demi.

Les 164 sections sportives scolaires sont actuellement répertoriées et examinées par un autre chargé de mission. L'enquête par questionnaire adressée aux établissements concernés s'interroge sur l'opportunité de chacune de ces sections, au regard des bénéfices qu'en tirent les élèves. Un nouveau *cahier académique des charges des sections sportives* – qui s'imposera dans les quatre départements, en collaboration avec les conseillers pédagogiques départementaux est en chantier.

Les 19 pôles-espoirs illustrent l'excellent dialogue existant entre les cadres du ministère de la jeunesse et des sports et ceux de l'éducation nationale. Le partenariat avec les fédérations sportives concernées et avec les collectivités territoriales demande une vigilance particulière aux cadres de l'éducation nationale, du fait de la double charge sportive et scolaire pesant sur les élèves. Dans l'académie de Nancy-Metz, aucune difficulté n'existe qui ne soit surmontée par les efforts concertés de toutes les parties en présence. Les élèves placés dans ces structures bénéficient d'excellentes conditions (en particulier d'un vrai suivi scolaire) et obtiennent généralement de bons résultats.

Le sport scolaire ne remplit pas sa fonction dans tous les établissements scolaires. L'académie de Nancy-Metz ne fait pas exception ; la situation est généralement difficile sur tout le territoire. Il faut pourtant saluer le travail entrepris par les dirigeants de l'UNSS (et par l'IA-IPR avec eux) ; il n'est pas sans résultats : beaucoup d'élèves sont engagés dans les compétitions, des jeunes « officiels » sont formés en nombre, des événements nationaux se déroulent sur le territoire nancéen, les propositions de formation continue de l'UNSS sont cohérentes par rapport à celles du rectorat. Mais des obstacles importants demeurent : les emplois du temps dans les grandes classes et les lycées professionnels comme les contraintes horaires liées aux transports scolaires laissent peu de place à l'UNSS ; le non engagement d'un certain nombre d'enseignants en réduit la portée.

Contribution (extraits) de Michèle Métoudi, IGEN

²¹⁷ Les formations animées par les corps d'inspection (nouveaux programmes, nouvelles procédures d'évaluation aux examens) sont gratuites et les personnel du privé y sont systématiquement invités.

ANNEXE 3

Vue d'ensemble sur les dynamiques démographiques de la Lorraine ²¹⁸

La Lorraine fait partie d'un groupe de régions du Nord-Est de la France moins attractives pour les populations que d'autres territoires français. Elle est donc confrontée depuis plusieurs décennies à un important déficit migratoire qui bride sa croissance démographique.

La Lorraine n'a pu connaître un essor démographique jusqu'aux années soixante-dix que grâce à la jeunesse de sa population. La part relativement importante dans la population de jeunes couples permettait de dégager un très important excédent des naissances sur les décès. La Lorraine, qui était en tête des régions françaises au cours des années soixante en terme de natalité, a aujourd'hui complètement perdu cet avantage. La progression récente de l'activité professionnelle des femmes, la réduction du nombre d'enfants des familles et les naissances plus tardives dans la vie des mères ont entretenu la baisse de la fécondité dans la région jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix. Avec un excédent naturel considérablement réduit, il devient difficile pour la Lorraine de renouer avec une croissance démographique durable, sauf à réduire durablement son déficit migratoire et à renforcer son attractivité.

La situation déficitaire des migrations s'est toutefois déjà largement améliorée au cours des années quatre-vingt-dix. Le déficit migratoire, accentué au plus fort des crises des industries historiques, a retrouvé un niveau proche de celui des régions de même profil démographique. Même si, dans les échanges avec le reste de la métropole, les 15 500 arrivées en Lorraine chaque année restent toujours insuffisantes pour combler les 22 000 départs, notamment de jeunes actifs, le déficit s'est réduit pour tous les âges.

L'évolution de l'attractivité de la Lorraine pour cette population fortement mobile sera déterminante dans les années à venir pour l'évolution démographique de la région. Si les comportements démographiques des années quatre-vingt dix se poursuivent, la Lorraine pourrait perdre 80 000 habitants dans les vingt années à venir.

Un scénario alternatif pour la démographie lorraine est crédible : la poursuite de l'amélioration du solde migratoire accompagnée d'une remontée de la fécondité vers un niveau proche de celui assurant le renouvellement des générations, permettraient de stabiliser la population à l'horizon de vingt ans. La réalisation de ces deux conditions supposerait de mener des efforts pour attirer et garder les jeunes adultes dans la région et pour accompagner la montée de l'activité féminine, en facilitant la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle.

Sous l'effet des vagues migratoires et d'une réduction plus forte de la fécondité, la structure par âge de la population lorraine s'est modifiée plus rapidement que dans d'autres régions. Son profil autrefois très jeune est maintenant voisin de celui de la moyenne française. La Lorraine, qui a vu ainsi se réduire fortement la base de sa pyramide des âges, commence à être confrontée à l'accroissement du poids de la population âgée. La région sera amenée à accompagner l'augmentation inéluctable de cette population vieillissante. Le vieillissement de

²¹⁸ *La Lorraine face à son avenir*, INSEE, 2003.

la population n'est pas un phénomène particulier à la Lorraine, qui devrait rester globalement dans une position intermédiaire par rapport aux autres régions françaises. Mais il risque d'être accéléré dans certaines zones du territoire lorrain.

Vue d'ensemble sur les dynamiques démographiques infra-régionales

Le territoire lorrain se présente comme un noyau allongé, qui concentre l'essentiel de la croissance de la population et de l'emploi, centré sur Nancy-Metz, enchâssé dans une demi-couronne de dépression qui s'étend de la Meuse du Nord jusqu'à la zone de Château-Salins, en passant par les Vosges de l'Ouest.

Cette image extrêmement simplifiée appelle des compléments. Des zones dynamiques au nord, dans l'attraction frontalière, bénéficient d'un développement essentiellement résidentiel, à l'exception de la zone de Sarreguemines qui connaît une croissance de l'emploi et du bassin de Longwy qui poursuit sa reconversion industrielle. Le territoire de Sarrebourg, tournée vers la prospère Alsace, constitue un petit pôle de croissance qui anime le sud-est mosellan. Des villes importantes ou moyennes, Epinal, Saint-Dié, Remiremont, Gérardmer, qui ont connu une croissance de l'emploi sur la dernière décennie, constituent des pôles d'entraînement de l'est du département des Vosges en difficultés.

L'espace lorrain ne présentait pas cette configuration dans les années soixante. Le sillon mosellan formait un ensemble quasi-continu de croissance avec un complément organisé autour des pôles des Vosges de l'Ouest. Les pôles meusiens connaissaient une croissance de la population et de l'emploi. Les territoires proches de la frontière bénéficiaient d'un développement tiré par l'emploi. Seul le bassin ferrifère au nord de Briey était déjà confronté à un recul de la population et de l'emploi. Ces évolutions dans la structuration socio-économique du territoire lorrain ont été concomitantes d'un « étirement » de l'armature urbaine qui a conjugué un développement vigoureux des villes de premier rang et un affaiblissement des villes petites et moyennes de l'espace rural. Dotée d'une hiérarchie urbaine assez marquée à l'examen des poids de population et d'emploi des villes, la Lorraine dispose de deux villes à fort rayonnement national et euro-régional.

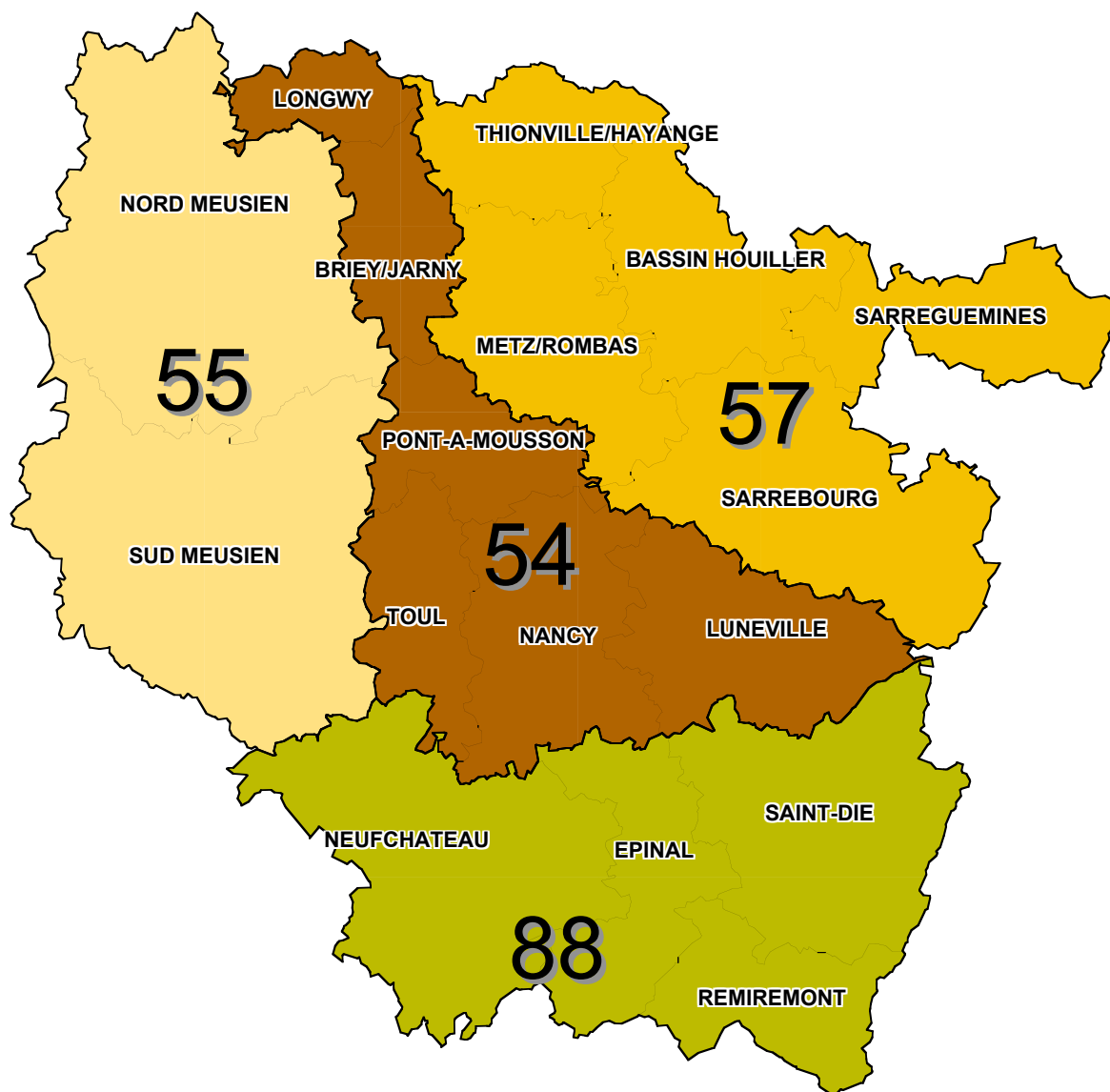
Le poids des fonctions métropolitaines supérieures, qui témoigne du rayonnement d'une grande ville, place Nancy avec son aire urbaine au quinzième rang des aires urbaines françaises, dans le même ensemble que Rennes, Nantes, Bordeaux, Marseille-Aix en Provence, Nice, Annecy, Lille et Orléans. Nancy apparaît bien placée sur la recherche publique et les métiers de l'information. Metz, capitale administrative, arrive au trente-deuxième rang dans ce classement et apparaît bien placée sur les fonctions supérieures des télécommunications et des transports. Si le dynamisme beaucoup plus fort de Metz, relativement à Nancy, en termes de croissance de la population et de l'emploi, pourrait accréditer l'idée d'une concurrence entre les deux villes, l'importance des fonctions métropolitaines positionne clairement Nancy comme capitale économique de la Lorraine. Bien plus, le positionnement des deux villes ne les met pas en concurrence sur des fonctions identiques, mais les place plutôt en situation de complémentarité. Les villes petites et moyennes de la Meuse, des Vosges de l'Ouest et de la pointe est de la Meurthe-et-Moselle, ont connu une baisse de la population et de l'emploi au cours des années quatre-vingt. Leur rôle dans la structuration de l'espace environnant s'est affaibli, principalement du point de vue de la polarisation par l'emploi. Leur rôle d'animation sur les communes des alentours, autour de la fréquentation des commerces et services de proximité organisée, par contre, des

aires d'influences qui structurent les territoires ruraux. Le risque de voir une Lorraine « à deux vitesses » pose la question de la cohésion territoriale comme enjeu majeur, avec la question de l'armature urbaine au centre.

ANNEXE 4

Les Bassins Éducation-Formation

4 Inspections académiques



17 Bassins Education-Formation