

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Versailles

*rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche*

N° 2005-092

Juillet 2005

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

Inspection générale l'éducation nationale

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Versailles

Béatrice Gille

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

Brigitte Doriath

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Pierre Antonmattei

*Inspecteur général de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

Hélène Belletto-Sussel

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Jean-Yves Cerfontaine

*Chargé de mission à l'inspection générale de
l'éducation nationale*

Bernard Gossot

Inspecteur général de l'éducation nationale

Jean Jordy

Inspecteur général de l'éducation nationale

Luc-Ange Marti

*Chargé de mission à l'inspection générale de
l'administration de l'éducation nationale et de la
recherche*

Norbert Perrot

Inspecteur général de l'éducation nationale

Christine Saint-Marc

*Chargée de mission à l'inspection générale de
l'éducation nationale*

JUILLET 2005

L'équipe chargée de cette mission d'évaluation a bénéficié des contributions de membres des deux inspections générales, du fait soit de leur participation aux visites d'établissements soit de l'analyse de la situation académique dans leur domaine de compétence. Elle tient donc à remercier :

Anne-Marie Bardi, Jean-Michel Bérard, Jean-Claude Billiet, Gérard Bonhoure, Antoine Bousquet, Myriem Bouzaher, Martine Caffin-Ravier, Nicole Chaffort, Françoise Cœur, Françoise Duchène, Jean-Louis Durpaire, Lucienne Dutriez, Jean Etienne, Michel Gavrilovic, Alain Hébrard, Christine Juppé-Leblond, Bruno Levallois, Jocelyne Leydier, Jean-Claude Luc, Armand-Ghislain de Maigret, Jacques Moisan, François Monnanteuil, Jean Moussa, Jean-Louis Nembrini, Henri Peretti, Jean Perrin, Jean-Paul Pittoors, Henri-Georges Richon, Émilien Sanchez, Gérard Saurat, Christian Souchet.

SOMMAIRE

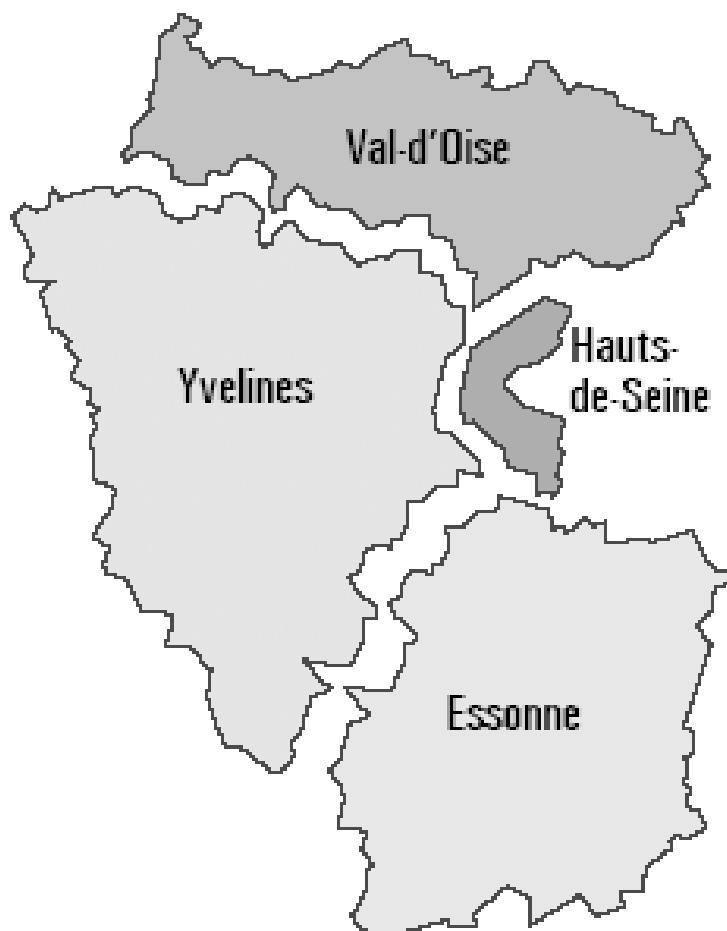
L'académie de Versailles	10
Introduction générale.....	11
1. Une gestion efficace, des résultats scolaires préoccupants	12
1.1. Une académie bien administrée	12
1.2. Une performance scolaire insuffisante.....	13
1.2.1. Une performance difficile à apprécier dans le premier degré	13
1.2.2. Une certaine dégradation au collège	14
1.2.3. Au lycée, une situation préoccupante.....	15
1.2.4. De bons taux d'accès au baccalauréat	17
1.3. Une analyse globale à affiner	17
1.3.1. Des hypothèses d'explications	17
1.3.2. Une très grande hétérogénéité.	20
2. Un environnement prégnant	21
2.1. Un problème identitaire	21
2.2. Les forces et les faiblesses de « l'effet Île-de-France ».....	22
2.2.1. Une région particulièrement favorisée.....	22
2.2.2. Une terre d'accueil et d'immigration.....	23
2.2.3. Des problèmes de transport, de vie quotidienne et de migrations	23
2.2.4. Une région et trois académies.....	23
2.2.5. Un fonctionnement particulier de l'État en Île-de-France	24
2.3. Une polarisation sociale croissante.....	24
2.4. Les spécificités de l'environnement institutionnel	25
2.4.1. Une académie sous-dotée.....	26
2.4.2. Un pilotage pédagogique lacunaire.....	27
2.4.3. Des collectivités territoriales agissantes.....	28
2.5. Le poids des contraintes nationales de GRH.....	29
2.5.1. Une académie peu attractive.....	29
2.5.2. De nombreux postes vacants.....	30
2.5.3. Une mobilité souvent trop importante.....	30

2.5.4.	<i>Des moyens consacrés à la vie des élèves en recul</i>	31
3.	Des orientations académiques stables	32
3.1.	Un diagnostic récurrent	32
3.2.	La volonté de mise en place de moyens d'aide au pilotage	32
3.2.1.	<i>Des notes d'information de qualité mais peu diffusées</i>	32
3.2.2.	<i>Une volonté d'organisation des tableaux de bord</i>	33
3.3.	Un échelon intermédiaire d'animation : les bassins d'éducation	33
3.4.	Un effort de réflexion sur l'offre de formation technologique et professionnelle	34
3.5.	Le pôle pédagogique comme alternative à un projet académique	35
3.6.	Une politique académique des ressources humaines	36
3.6.1.	<i>Une gestion contrainte mais volontariste</i>	36
3.6.2.	<i>Un accompagnement spécifique des nombreux néo-titulaires</i>	38
3.6.3.	<i>Une formation des personnels encore éloignée des besoins et des attentes</i>	38
4.	Un impact décevant des actions entreprises	41
4.1.	Au niveau académique, des sources d'inertie	41
4.1.1.	<i>Une répartition des moyens favorable aux situations acquises</i>	41
4.1.2.	<i>Une difficulté à faire évoluer l'offre de formation</i>	46
4.1.3.	<i>Une évolution insuffisante de la gestion des flux d'élèves</i>	52
4.2.	Au niveau infra-académique, une dynamique pédagogique incertaine	59
4.2.1.	<i>Peu de dynamique de projet</i>	60
4.2.2.	<i>Une véritable réponse des établissements en matière de vie scolaire</i>	61
4.2.3.	<i>Mais une insuffisante attention portée à la pédagogie dans le pilotage des établissements</i>	64
5.	L'urgence d'une vraie démarche stratégique	71
5.1.	Un périmètre à réduire	71
5.2.	Un projet des réussites	72
5.2.1.	<i>Dynamiser l'académie par un projet fédérateur</i>	72
5.2.2.	<i>Tenir un vrai discours sur les réussites de tous les élèves</i>	73
5.2.3.	<i>Définir des priorités d'action spécifiques</i>	73
5.3.	Un diagnostic à partager	74
5.3.1.	<i>Élaborer un diagnostic et le faire partager</i>	74

5.3.2.	<i>Donner une place prioritaire à l'évaluation des élèves</i>	75
5.4.	Un pilotage plus résolu	76
5.4.1.	<i>Répartir les missions, les compétences et les délégations.....</i>	76
5.4.2.	<i>Dynamiser le pilotage de proximité</i>	77
5.4.3.	<i>Organiser dans le programme de travail académique les missions prioritaires des corps d'inspection.....</i>	80
5.4.4.	<i>Faire du lycée professionnel une voie de réussite.....</i>	81
5.4.5.	<i>Construire une véritable politique de communication interne.....</i>	82
	Conclusion.....	84
	Observations du recteur	88

L'académie de Versailles

Quatre départements



5 023 000 habitants

45,9 % de l'Île-de-France et 8,6 % de la population nationale.

Première académie de France par le nombre de ses élèves

Premier degré : 548 863 élèves dans le public et 44 380 dans le privé

Second degré : 414 302 élèves dans le public et 76 255 dans le privé sous contrat.

Second pôle français pour l'enseignement supérieur et la recherche

Avec un effectif total de 137 323 étudiants dans le post bac et le supérieur

Plus de 100 000 agents dans le secteur public

Dont 75 298 enseignants et 25 704 non enseignants.

Un budget de 3 733,08 millions d'euros

Dont 3 485,72 M d'euros pour les personnels, 149,27 M d'euros pour l'enseignement supérieur et la recherche et 98,09 M d'euros pour l'enseignement scolaire et l'administration

Introduction générale

Première académie de France – elle concentre 10% des effectifs scolaires –, l'académie de Versailles correspond, en nombre d'établissements et en effectifs, aux académies de Paris et de Créteil réunies.

Sa dimension, la diversité des populations, les contrastes entre les zones fortement urbanisées, la proximité de Paris et de ses centres de décision en font une académie hors normes, aussi complexe à analyser qu'à piloter.

L'équipe d'évaluation, après avoir étudié les documents disponibles sur l'académie, a rencontré les responsables du rectorat et des inspections académiques. Dans un deuxième temps, elle a sélectionné une quarantaine d'établissements primaires et secondaires des quatre départements, aux publics différents et aux résultats scolaires variés, les a visités et analysés. Les principaux partenaires de l'Éducation nationale dans l'académie ont été rencontrés dans un troisième temps. Au total plus de 500 personnes ont été entendues.

L'équipe n'a pas souhaité faire preuve d'exhaustivité dans ses analyses et ses questionnements. Mais, partant de résultats scolaires académiques en apparence peu performants et surtout dont l'évolution est préoccupante, elle a cherché à comprendre comment ces résultats se construisaient, quelles en étaient les raisons internes et externes à l'académie, quel bilan on pouvait tirer des actions conduites ces cinq dernières années, et quels leviers d'amélioration se dégagent pour l'avenir. C'est dans cet esprit qu'a été rédigé ce rapport, qui cherche avant tout à comprendre ce qui fait la spécificité de l'académie. Les inspecteurs généraux n'ont pas souhaité analyser les pratiques professionnelles des enseignants dans leur classe. Bien que la visite des établissements ait fortement nourri leur analyse, ils n'ont pas individualisé leurs propos.

Tout au long du travail, le dialogue de grande qualité et de vraie confiance a été constant avec les responsables, le recteur poursuivant lui-même un diagnostic académique qu'il a entamé dès son arrivée. L'équipe d'évaluation a travaillé sur des documents qui, pour la plupart, datent de la rentrée 2004 et les entretiens ont eu lieu entre les mois d'octobre 2004 et mars 2005. Le recteur et les services académiques ont, depuis, continué leur travail de diagnostic. La situation décrite dans le rapport, qui privilégie les pesanteurs structurelles, est donc évolutive, certaines clarifications sont en cours, certains chantiers ont pu être ouverts. Il convient donc de lire les pages qui suivent dans cet esprit.

L'équipe d'évaluation a toujours été bien accueillie dans les établissements scolaires et les divers services administratifs. L'administration centrale s'est montrée également coopérative, toujours disponible face aux nombreuses interrogations de l'équipe.

Que tous en soient très sincèrement remerciés.

1. Une gestion efficiente, des résultats scolaires préoccupants

1.1. Une académie bien administrée

L'académie revendique, à juste titre, une efficience administrative et une tradition d'innovation qui sont une composante de la culture de ses personnels, en particulier d'encadrement. Elle a été une des premières à intégrer la fonction paie, à mettre en place les bassins d'éducation et à développer un bilan de la gestion des ressources humaines.

L'administration académique fait preuve d'une incontestable efficacité, non seulement dans la préparation et la gestion de cette grande échéance annuelle qu'est la rentrée scolaire, mais aussi dans la gestion des aléas de la vie quotidienne de l'appareil éducatif.

Elle sait également répondre efficacement aux contraintes de moyens imposées par le ministère. Avec plutôt moins de moyens – en ressources humaines, en dotations et en crédits – que la moyenne des académies, y compris en intégrant un effet d'échelle qui permet de gagner des marges, l'académie de Versailles a su répondre aux différents défis administratifs, sans générer, pour autant, de tensions majeures.

Ainsi, le retour à l'équilibre budgétaire, dans la dernière période 2002-2004, avec la résorption des surnombres d'emplois d'enseignants et la réduction des surconsommations des heures supplémentaires, est conduit avec rapidité et efficacité. En décembre 2002, l'académie accusait, en effet, un dépassement de 0,45 % de sa dotation, le retour à l'équilibre ayant été fixé pour décembre 2003. En fait, elle a présenté une situation équilibrée, globalement, pour la rentrée 2004. De même, sa consommation en heures supplémentaires année a été réduite de 15,6 % de décembre 2003 à décembre 2004.

D'une manière générale, les services absorbent les changements et assurent la permanence technique, même si la formalisation des procédures et leur analyse, l'historicité des données et, plus encore, leur mise en perspective apparaissent insuffisantes eu égard aux enjeux.

L'académie a progressé, récemment, dans un domaine qui était auparavant un de ses points faibles : sa capacité à pourvoir la quasi-totalité des postes d'enseignants à la rentrée scolaire. Académie d'accueil de néo-titulaires, à fort taux de rotation des personnels, elle a concentré ses efforts sur une politique de gestion des ressources humaines afin d'assurer au mieux les affectations, les remplacements des personnels – et notamment des enseignants – et de réduire les départs de l'académie.

Son efficience repose sur une « machine » administrative dont la qualité de l'encadrement est un atout incontestable pour la réussite de la gestion administrative et financière et constitue, potentiellement, une base d'appui solide, de nature à permettre au recteur de mener à bien des politiques académiques d'envergure.

1.2. Une performance scolaire insuffisante

L'académie a longtemps obtenu des résultats satisfaisants au baccalauréat. Le contrat avec le ministère le mentionne. Très préoccupés par l'importance du redoublement, par l'orientation des élèves et par les remèdes à trouver, l'ensemble des responsables n'a pas spécifiquement engagé un diagnostic sur les performances du premier degré et du collège, ni suffisamment tiré la sonnette d'alarme sur la chute depuis 1999 des résultats au baccalauréat, notamment ceux du baccalauréat professionnel et des baccalauréats STT et STI. Ce n'est qu'à la dernière rentrée que les résultats scolaires ont fait l'objet d'une attention plus soutenue.

1.2.1. Une performance difficile à apprécier dans le premier degré

La performance du premier degré est dans l'académie de Versailles particulièrement difficile à apprécier, en l'absence d'outils et d'analyses communs aux quatre inspections académiques. La grève des directeurs d'école explique en partie l'incertitude des données concernant le premier degré, qu'il s'agisse des effectifs, des cursus des élèves et des résultats des évaluations. Néanmoins quelques constats simples peuvent être effectués (cf. annexe 3).

▪ Des acquis voisins de la moyenne nationale, mais inférieurs aux taux attendus¹

Les seules informations disponibles à ce jour, bien que discutables techniquement pour apprécier les acquis des élèves du premier degré, sont les évaluations diagnostic à l'entrée en 6^e. Elles sont au niveau académique approximativement égales à la moyenne nationale, mais moins bonnes que les taux attendus (cf. annexe 4). Seul le Val-d'Oise obtient des résultats inférieurs à la moyenne nationale ces deux dernières années. Si l'écart académique est de +1 point en français et de +0,5 point en mathématiques en 2004 par rapport à la moyenne nationale, il n'en reste pas moins que les écarts à l'intérieur de l'académie entre les bassins sont très importants : ils varient d'environ -7 points à +11 points.

▪ Des retards scolaires à la baisse

Les élèves entrent à l'âge normal à l'école élémentaire et en sortent, dans l'enseignement public, avec un retard qui était supérieur à la moyenne française, mais qui s'est résorbé en 2004. Le pourcentage d'élèves entrant en 6^e avec un retard supérieur à un ou deux ans est en constante diminution. En quatre ans (2001-2004) il est passé de 18,4% de retard d'un an à 16,8%, et de 2,1% de retard de deux ans à 1,1%.

Il n'est à l'heure actuelle pas possible de savoir de façon sûre à quel stade ce retard est pris (cycle 2 ou 3). Seule l'inspection académique des Hauts-de-Seine s'est attelée à cette tâche : elle a constaté, certes sur des données un peu anciennes mais probablement encore valides, que, partant d'un retard légèrement supérieur à celui de l'académie en CP, les Hauts-de-Seine résorbent ce retard à l'issue du cycle 2, probablement en raison des consignes données de faire

¹ Pour tenir compte des effets dus à la structure sociale, on peut calculer pour chaque académie un taux attendu, correspondant à celui qu'elle obtiendrait si les enfants d'une même catégorie sociale présentaient partout la même réussite.(DEP)

redoubler le moins possible. Mais il se recrée en cycle 3, avec des redoublements en CM2 (particulièrement dans les circonscriptions qui ont des PCS favorisées) qui semblent avoir pour signification l'appréhension d'un jugement négatif du collège sur le « niveau » des élèves.

1.2.2. Une certaine dégradation au collège

▪ Des acquis scolaires en fin de collège globalement insuffisants

Les résultats au diplôme national du brevet (DNB) dans le secteur public sont, depuis quatre ans, en dessous de la moyenne nationale ; cet écart ne se réduit pas, il est de près de 3 points en 2004.

Aux épreuves écrites du brevet 2004 (cf. annexe 5), seul un bassin, celui de Saint-Germain-en-Laye, atteint la moyenne à l'examen (10,86). Dans plus de la moitié des bassins (14 sur 24), la moyenne à l'examen est inférieure à 9, dans deux bassins la moyenne est inférieure à 8. A titre de comparaison, dans l'académie de Caen, les 12 bassins en 2004 dépassaient la moyenne.

L'analyse de la performance du collège par les résultats du DNB est rendue très difficile par l'importance de l'écart qui existe entre le contrôle continu et les résultats aux épreuves écrites. Cet écart est toujours positif (contrôle continu supérieur aux résultats des épreuves écrites), même dans les établissements à fort taux de réussite (1,78 dans le bassin de Saint-Germain-en-Laye, 2,11 dans celui de Versailles en 2004) ; il peut atteindre 6 points dans des zones très défavorisées.

Les décisions des Inspecteurs d'académie sur le niveau d'admission sont différentes ; elles ne font pas l'objet d'une concertation au niveau académique et rendent donc toute comparaison et toute analyse objective des résultats bruts au DNB impossibles.

En revanche, pour la première fois en 2003, une évaluation bilan menée en fin de collège par la DEP a permis d'apprécier, sur des échantillons académiques représentatifs, les disparités de performance à une épreuve standardisée évaluant les compétences générales des élèves, c'est-à-dire des savoir-faire communs aux différents champs disciplinaires. Les écarts entre académies ne sont pas très importants. Néanmoins l'académie de Versailles non seulement se situe en dessous de la moyenne nationale, mais elle obtient des résultats inférieurs au taux attendu. A titre d'exemple, l'académie de Paris, qui a des PCS à peu près équivalentes et donc un résultat attendu voisin de celui de Versailles, se situe nettement au-dessus de la moyenne nationale et son score observé est meilleur que son résultat attendu (cf. annexe 6).

La conjonction de résultats toujours voisins de la moyenne nationale, pour l'évaluation 6^e, ou en dessous, pour le DNB et l'évaluation bilan de fin de troisième, a conduit l'équipe d'évaluation à émettre l'hypothèse que, dès la fin du collège, l'on constate un différentiel de performance non seulement par rapport aux données sociologiques de l'académie, mais, plus gravement, par rapport aux moyennes nationales.

En outre, l'écart entre le contrôle continu et le contrôle ponctuel du DNB, habituel, certes mais très important dans l'académie de Versailles, suscite plusieurs questions lorsque on le confronte à l'étude ministérielle en fin de collège.

Lequel, du contrôle ponctuel ou du contrôle continu, traduit-il le plus fidèlement le niveau acquis par les élèves ? Le contrôle ponctuel est-il particulièrement sévère ? L'évaluation bilan de la DEP semble confirmer ses résultats. Y a-t-il surévaluation au contrôle continu ? Pour quels motifs ? Assurer un niveau d'entrée dans un « bon lycée » ou préserver l'image de l'établissement par l'affichage d'un taux de réussite satisfaisant ? L'écart entre les deux évaluations n'est-il pas susceptible de générer une tension entre les acquis effectifs des élèves et les décisions d'orientation en fin de troisième, au vu des notes du contrôle continu ?

En tout état de cause, ces données sont à considérer comme autant de signaux d'anomalies dans l'évaluation des élèves qui ne sont pas sans conséquences sur la qualité des décisions concernant leur cursus et leur orientation et sur le regard porté sur la qualité pédagogique du collège.

Il paraît donc nécessaire de mener une analyse approfondie de l'évaluation des acquis scolaires à l'issue du collège. Une note rectorale sur l'analyse des résultats du DNB en date du mois de mai 2004 y engageait fortement les établissements, la réforme du DNB devrait la favoriser.

▪ **L'accumulation des retards au collège**

Les taux de redoublement en collège sont plus élevés que ceux de la moyenne nationale, bien qu'ils tendent à s'en rapprocher. S'ils ont sensiblement baissé ces dernières années, l'écart avec la moyenne nationale des élèves en retard de plus de deux ans s'est notablement creusé. (cf annexe 7). Le pourcentage d'élèves âgés de 16 ans ou plus à l'entrée en 2nde générale ou technologique (année scolaire 2003-2004) qui est de 17,14 % en moyenne nationale, est de 20,8 % à Versailles (21,5 % à Paris, 22,4 % à Créteil). De même, alors que le pourcentage des redoublants au collège par rapport à l'effectif total est de 6,38 % en moyenne nationale (5,7 % à Créteil, et 6,4 % à Paris), il est de 7,6 % à Versailles.

1.2.3. Au lycée, une situation préoccupante

▪ **Des résultats alarmants**

Les résultats au baccalauréat de l'académie (cf. annexe 8) marquent un décrochage à partir de la session 1999 et passent en dessous de la moyenne nationale, avec pour la session 2004, un écart de 2,6 points.² Cette évolution s'explique principalement par les baisses importantes au baccalauréat STT (85,4 % de réussite en 1998, 68 % en 2004) et aux baccalauréats professionnels du domaine des services (81,6 % en 1997, 69,1 % en 2004).

² Source : SPEP, rectorat de Versailles.

Pour le baccalauréat général, l'académie de Versailles en 2004 dans le secteur public se situe en 14^{ème} position, avec un taux de réussite de 81,8 % (Métropole+DOM : 83,6 %, Créteil : 75,1 %, Paris, 81,9 %).

Malgré un léger infléchissement, les résultats au baccalauréat général poursuivent leur progression, mais la performance est estimée insuffisante, compte tenu des PCS globalement plus favorisées que la moyenne nationale.

Les résultats au baccalauréat technologique, dans le secteur public, marquent, pour la session 2004, un écart de 5,3 points par rapport à la moyenne nationale, avec un score de 71 % (métropole + DOM : 76,3 %, Créteil : 66,2 %, Paris : 66,7 %), ce qui place l'académie au 23^{ème} rang). Ces résultats sont en baisse continue depuis la session 1999 (-9,3 points).

Les résultats au baccalauréat professionnel sont préoccupants par leur dégradation continue depuis 1998 (78,2 % de réussite en 1997, 68,5 % en 2003 pour le secteur public) et leur écart croissant par rapport à la moyenne nationale. Malgré un léger redressement à la session 2004, l'académie réalise encore au baccalauréat professionnel le troisième plus mauvais score national (69,1 %) après les académies de Créteil (64,2 %) et de Paris (63,1 %).

Les résultats au CAP et au BEP ont tendance à suivre, avec des variations plus ou moins importantes, les résultats nationaux.

Dans l'ensemble, les filles, qui connaissent un meilleur taux de scolarisation que les garçons entre 16 et 24 ans (cf. annexe 9), réussissent mieux, le baccalauréat professionnel constituant une exception.

Enfin, quel que soit le type de baccalauréat, le secteur privé réalise des scores nettement supérieurs : 93,2 % pour le baccalauréat général (meilleur résultat de la métropole), 85,1 % pour le baccalauréat technologique et 80,7 % pour le baccalauréat professionnel. Ce succès est dû au recrutement des établissements, à leurs zones d'implantation et au choix des familles de fuir certaines zones éducatives au profit d'établissements plus homogènes, protégés d'influences considérées comme négatives.

▪ **Des retards scolaires en aggravation dans les voies générale et technologique**

Avec 6,1 % de retards scolaires en seconde, l'académie est la cinquième moins performante de la France avec malgré tout un taux meilleur que ceux de Créteil (7,2) et de Paris (7,3).

Dans les voies générale et technologique, les redoublements en seconde, s'ils se sont réduits jusqu'en 2001 (19,55 % en 1994, 17,8 % en 2001), stagnent depuis à un niveau qui demeure supérieur de l'ordre de 2,5 points à la moyenne nationale. En première, ces redoublements se poursuivent avec un taux supérieur à 8 % (cf. annexe 10).

▪ **Une érosion importante dans la voie professionnelle**

Dans la voie professionnelle, l'érosion scolaire est importante et se produit tout au long du cursus. Les sorties sans qualification sont nettement supérieures au niveau national, l'écart s'accroissant dans le temps. En 2002-2003, sur 100 jeunes en premier cycle ou en début de

CAP ou de BEP, 9 sont sortis sans qualification dans l'académie de Versailles (6,4 en France métropolitaine)³. De plus, la qualification vers le niveau IV est moins satisfaisante qu'au niveau national. C'est ainsi que 38 % des entrants en CAP-BEP entrent en terminale professionnelle en 2003, pour 38,6 % au niveau national⁴.

1.2.4. De bons taux d'accès au baccalauréat

Au niveau académique, les proportions de bacheliers dans une génération selon le lieu de scolarisation et le lieu de résidence viennent nuancer les résultats bruts observés. L'académie de Versailles se situe en 7^{ème} position pour la proportion de bacheliers selon le lieu de scolarisation (64,2 % en 2003) et en deuxième position selon le lieu de résidence (67,1 % en 2003). Ces valeurs mettent en évidence plusieurs phénomènes.

Les flux d'élèves scolarisés en dehors de l'académie font baisser les résultats académiques. En effet, sur les 27 800 élèves à la rentrée 2003 non scolarisés dans l'académie, plus d'un tiers (9 700) suivent des formations post-baccalauréat.

Si l'on analyse les proportions de bacheliers par type de baccalauréat, on observe, selon le lieu de résidence, que Versailles est en deuxième position derrière Paris pour le baccalauréat général, en quatrième position pour le baccalauréat technologique, mais dans les cinq dernières académies pour le baccalauréat professionnel, ce qui révèle la faible participation de la voie professionnelle à l'obtention du baccalauréat.

Sur l'analyse du devenir des élèves, l'évaluation en Île-de-France du taux académique de poursuite d'étude comme de l'insertion professionnelle est très difficile : aucun chiffre disponible ne peut être considéré comme parfaitement fiable.

1.3. Une analyse globale à affiner

L'académie réussit à conduire au baccalauréat une proportion de bacheliers dans une génération conforme au niveau des PCS. Mais, tant au niveau des résultats que des cursus, la performance de l'académie ne paraît pas satisfaisante.

Un fait plus préoccupant est à noter : malgré les volontés rectorales, l'académie ne réussit pas à entrer dans une dynamique d'amélioration de ses performances, creusant parfois même ses écarts avec les moyennes nationales.

Tout se passe comme si l'académie menait ses élèves au baccalauréat, surtout général et technologique, mais au prix de retards scolaires importants et de taux de réussite laborieux.

1.3.1. Des hypothèses d'explications

Plusieurs facteurs expliquent en partie la contre-performance de l'académie.

³ SPEP – Rectorat de Versailles.

⁴ DEP – Indicateurs généraux – août 2004.

▪ **L'importance des effectifs issus de l'académie et scolarisés hors académie**

Environ 27 800 élèves à la rentrée 2003 n'étaient pas scolarisés dans l'académie, soit 5,4 % des effectifs totaux. Les quatre cinquièmes de ces élèves sont scolarisés dans la région, 67 % à Paris, 16 % à Créteil. Cette migration se répartit à part égale dans le secteur public et dans le secteur privé. Près de la moitié de ces migrations sont le fait d'élèves résidant dans les Hauts-de-Seine.

Or, l'on constate que 46 % des élèves migrants sont issus de la catégorie sociale très favorisée, soit une proportion un peu plus importante que la répartition académique. En effet, sur les quelque 8 000 élèves qui partent en voie générale et technologique, presque 53 % sont issus de PCS très favorisées. De même, plus de 5 600 élèves partent en collège dont plus de 54 % de PCS très favorisées. Il est permis de penser que l'académie perd ainsi des élèves performants. Dans l'enseignement public à Paris, les élèves de Versailles enregistrent de meilleurs scores que les Parisiens proprement dits. Dans l'enseignement privé cela n'est pas le cas, mais les résultats des élèves qui y sont scolarisés sont meilleurs que les résultats moyens de Versailles.⁵

▪ **Le poids des candidatures dans les différentes séries du baccalauréat**

Le poids des différentes spécialités du baccalauréat ou des divers types de candidats et leurs taux de réussite respectifs jouent sur le résultat global. Ainsi la baisse de 3,5 points au baccalauréat STT, auquel se sont présentés 65 % des candidats au baccalauréat technologique à la session 2004, a un impact plus fort sur la performance globale du baccalauréat technologique que celle de 4,8 points du baccalauréat SMS auquel ne se sont présentés que 10% des candidats. Dans le même ordre d'idée, les candidats individuels sont en proportion nettement plus nombreux qu'au niveau national (9,8 % pour Versailles, 5,5 % au niveau national) et réussissent moins bien.

▪ **L'impact des redoublements**

Si on observe les résultats par âge, en référence au niveau national (annexe 8), on constate que, quel que soit le baccalauréat (général, technologique, professionnel), l'académie de Versailles présente moins d'élèves à l'heure (considérés respectivement à 18, 19 et 20 ans) que le niveau national, mais présente relativement plus d'élèves en retard. Comme les élèves les plus en retard, en nombre important dans l'académie, ne sont pas ceux qui ont les meilleurs taux de réussite, la répartition du nombre de candidats en fonction des âges joue de façon négative et explique en partie le faible taux de réussite aux examens.

Le baccalauréat général marque deux particularités : d'une part les effectifs et les taux de réussite sont plus importants qu'au niveau national pour les candidats plus jeunes, âgés de 17 ans et moins (6 % des candidats au baccalauréat général), alors que la tranche d'âge à l'heure marque un bon taux de réussite avec cependant un creux en effectifs assez net ; d'autre part, les tranches d'âge en retard ont un poids relatif plus important qu'au niveau national. Tout semble confirmer qu'on est donc tout à la fois plus en avance et plus en retard

⁵ Evaluation de l'enseignement de l'académie de Paris, IGAENR et IGEN, 2004, page 24.

au baccalauréat général dans cette académie, ce qui résulterait de la coexistence de parcours d'excellence et de forts taux de redoublement.

Ces constats d'ordre statistique n'expliquent que partiellement la contre-performance relative de Versailles. Ils méritent cependant d'être pris en considération. Pourtant, selon les informations dont dispose l'équipe d'évaluation, la baisse continue des résultats au baccalauréat STT comme au baccalauréat professionnel n'a donné lieu à aucune analyse académique. Bien qu'ils soient clairement établis, ces résultats semblent encore minimisés par certains des acteurs de l'académie.

▪ **L'importance de la difficulté sociale et scolaire dans l'académie**

L'académie scolarise entre 12 et 12.5 % du nombre total des élèves non francophones primo-arrivants en France, soit davantage que sa part relative de l'effectif de l'enseignement scolaire. Si le chiffre global reste négligeable, l'importance de l'investissement par certains établissements dans la prise en charge de ces élèves ne l'est pas.

La répartition des PCS est faite par grandes masses des nomenclatures INSEE et ne tient pas compte des différences qu'il peut y avoir entre les populations appartenant à la catégorie « défavorisée », et qui auraient des effets reconnus statistiquement sur les acquisitions scolaires.

Si l'académie n'accueille que 31,9 % d'élèves très défavorisés, soit moins que la moyenne nationale (44,7 %), sa part de grande pauvreté, qui constitue un élément essentiel de la difficulté scolaire, est sans doute supérieure à la moyenne nationale. Malheureusement les chiffres INSEE relatifs à la grande pauvreté ne sont pas disponibles par région ou par département.

L'équipe d'évaluation s'est également interrogée sur l'utilisation des indicateurs de performance (alimentation des bases de données, référence à la moyenne nationale, mode de calcul d'un résultat attendu et difficile prise en compte des données socio-économiques) en se référant aux spécificités académiques.

Au niveau des établissements, des indicateurs uniformes sont indispensables pour une approche comparative. Toutefois, il est permis de s'interroger sur le mode de calcul des résultats attendus par la DEP. Ces résultats, qui servent aujourd'hui de référence, ont paru très décourageants pour des établissements dont la population scolaire est massivement issue de PCS très défavorisées. En effet, dans l'académie de Versailles, des LEGT qui ont plus de 50 % de PCS défavorisées sont, en référence à ces critères, dans l'incapacité de développer de la plus-value (Cf. annexe 11). Faut-il, dès lors, en conclure que la quasi-totalité de ces EPLE dans l'académie de Versailles est contre-performante ? Ou alors que le thermomètre n'est pas pertinent dans des contextes de très forte polarisation sociale et, parfois, ethnique, que connaît l'académie et que l'hétérogénéité de la catégorie « très défavorisé » ne permet pas de traduire ?

D'autres explications données par différents acteurs, au niveau académique comme au niveau des établissements, souffrent d'un manque de preuves objectives : pratiques de correction plus

sévères dans l'académie que dans les autres, absentéisme plus élevé des élèves en lycée professionnel, insuffisante maîtrise de la langue française et absorption des meilleurs élèves par des CFA très sélectifs du secteur privé et taille des établissements.⁶

1.3.2. Une très grande hétérogénéité.

L'élément probablement le plus déterminant dans la difficulté à appréhender la performance de l'académie est son hétérogénéité. Les résultats sont marqués par des écarts extrêmement importants. La moyenne académique n'est que peu représentative de la réalité des performances des établissements et ne prend pas en compte la juxtaposition de plusieurs phénomènes.

En premier lieu, on observe des écarts importants entre départements : les résultats de la session 2004 laissent apparaître des écarts d'une amplitude avoisinant les 9 points, les Yvelines étant le département le plus performant pour les baccalauréats général et technologique et l'Essonne pour le baccalauréat professionnel.

Ensuite, de très importants contrastes entre les établissements et de très fortes homogénéités locales peuvent jouer en défaveur des élèves.

L'académie est marquée par deux extrêmes : d'une part, un très grand niveau d'exigence, qui semble exclure trop souvent des élèves de niveau moyen par anticipation d'une difficulté d'intégration dans certains établissements ou dans certaines séries, générant des redoublements et des orientations contrariées ; d'autre part, la concentration croissante d'une population extrêmement défavorisée, dont les parcours de réussite peuvent être différents et pour laquelle les indicateurs statistiques doivent être manipulés avec la plus grande prudence.

Ainsi, dans l'académie, 26 lycées professionnels accueillent 50 % et plus d'élèves de catégories défavorisées ; parmi eux, on trouve huit des neuf lycées professionnels qui comptent 20 % et plus d'élèves étrangers et qui regroupent des élèves nettement plus en retard que dans la moyenne académique. Seulement quatre de ces 26 établissements ont un indice de valeur ajoutée (taux d'accès 1^{ère} pro/bac - base académie) supérieur à 100. (cf. annexe 12)

On ne saurait pour autant conclure au caractère déterministe de ces deux critères. On note, par exemple, que les deux établissements qui accueillent la part la plus importante de population défavorisée (68 % et 71 %) ont en 2003 respectivement 86 % et 80 % de réussite au baccalauréat professionnel et affichent une valeur ajoutée de 125 et 128. On constate par ailleurs, parmi ces 26 lycées professionnels, qu'aucun lien ne peut être établi de façon systématique entre le poids de la PCS très défavorisée et d'élèves étrangers d'une part, et la réussite au baccalauréat et la valeur ajoutée d'autre part.

Enfin, on remarque, principalement pour les lycées professionnels, que les résultats par établissement traduisent, plutôt qu'une contre-performance systématique, une grande

⁶ Le rectorat a analysé le lien entre la taille de l'établissement et la moyenne à l'examen des élèves de collège au Brevet. Il n'y a pas de corrélation.

fragilité : les résultats peuvent en effet fluctuer de façon très importante d'une session à l'autre et d'un diplôme à l'autre.

Ces deux derniers constats montrent que la réussite est possible mais instable et qu'il convient d'en rechercher les explications.

L'académie peine à atteindre déjà en fin de collège la performance moyenne des collégiens français, malgré ou à cause des redoublements qu'elle leur a fait subir.

Après un cursus qui s'allonge encore au lycée, des taux de réussite très moyens (voie générale), voire mauvais (voies technologique et professionnelle), mais surtout qui se dégradent d'année en année, elle parvient à mener une proportion d'élèves jusqu'au baccalauréat par génération très satisfaisante, globalement au-dessus de la moyenne nationale

Une première analyse des résultats donne à penser que, contrairement à d'autres académies, Versailles ne parvient pas à bénéficier de ses PCS globalement plus favorisées que la moyenne nationale : la performance ne se déduit pas en l'occurrence des données sociologiques.

Cette première analyse a conduit l'équipe d'évaluation à s'interroger sur les outils d'évaluation : comment une académie aussi hétérogène doit-elle évaluer sa performance ? À qui ou à quoi doit-elle se comparer pour se juger ?

Les résultats sont cependant suffisamment saillants pour inciter à rechercher des explications dans un premier temps, puis des marges de manœuvre et des leviers d'action dans un second temps. Si certaines explications sont dues à son environnement, sur lequel l'académie n'a pas de prise, d'autres méritent qu'elle s'y attarde davantage.

2. Un environnement prégnant

Les effectifs exceptionnels de cette académie, ses caractéristiques économiques et sociales, sa proximité de Paris et le rôle des pouvoirs publics aux différents niveaux, constituent un ensemble d'atouts et de faiblesses très prégnants. Ils s'imposent, à l'évidence, aux responsables de l'Éducation nationale et ne sauraient être ignorés dans la définition de toute politique éducative.

2.1. Un problème identitaire

L'académie de Versailles scolarise 8,8 % des élèves de France. Ses quatre départements représentent 45,8 % du territoire de l'Île de France, 45,9 % de la population francilienne et 8,8% de la population nationale. Sept académies ont moins d'élèves que le seul département

des Yvelines. Elle dispose de plus de 100 000 fonctionnaires, soit presque autant que l'ensemble du ministère de l'équipement.

La taille de ses structures la rend particulière. Elle compte encore beaucoup de gros collèges (dans l'académie, 20,2 % des collèges ont plus de 750 élèves, en France, 10,3 %) et de gros LEGT (annexe 13). Si la taille des établissements rend plus efficiente la distribution des moyens, et notamment des options, elle peut induire, notamment au collège, des difficultés de vie scolaire, même si, comme on l'a constaté, elle n'induit pas de différence de performance scolaire.

Composante récente de la région Île-de-France (1972), l'académie est une juxtaposition de quatre départements d'effectifs d'élèves équivalents, dont deux plus favorisés bien que contrastés, les Yvelines et les Hauts-de-Seine. Faut-il rappeler que les quatre inspections académiques font partie de la dizaine d'inspections académiques de France qui scolarisent le plus d'élèves ? Elle comprend un département de la petite couronne, les Hauts-de-Seine, caractérisé par sa petite taille, une très forte densité urbaine, un petit nombre de communes (36) et trois de la grande couronne, beaucoup plus grands, moins denses et géographiquement plus homogènes.

Elle ne présente aucune caractéristique spécifique, tant géographique qu'économique ou culturelle, et n'a pas eu dans le passé de construction identitaire forte. Elle ne jouit ni d'une image aussi prestigieuse que l'académie de Paris, ni de la forte culture de lutte contre les difficultés scolaires qui constitue, d'une certaine façon, la force et la spécificité de l'académie de Créteil. Elle souffre, en conséquence, d'un déficit d'identité et d'image, associé à une très forte absence de cohésion interne. Les quatre départements qui la composent, chacun d'une taille équivalente à celle d'une petite académie, ont un fonctionnement si spécifique qu'ils ne participent, pour le moment, ni à une action homogène sur l'ensemble du territoire rectoral (ces propos vont être éclairés dans la suite du rapport), ni à la construction d'une identité forte.

Cette absence de sentiment d'appartenance académique, très prégnant, rend très difficile la diffusion et l'appropriation d'une stratégie académique.

2.2. Les forces et les faiblesses de « l'effet Île-de-France »

2.2.1. Une région particulièrement favorisée

Le PIB par habitant en Île-de-France place la région 50 % au-dessus de la moyenne nationale. Cependant les revenus des ménages ne dépassaient en 2002 que de 22 % la moyenne nationale. Les disparités entre ménages les plus riches ou de plus faibles revenus sont plus importantes. L'Île-de-France demeure la région où les salaires sont le plus élevés.

Cette région se distingue encore par le nombre de ses diplômés et de ses cadres et par un taux de chômage moins élevé que dans le reste du pays.

2.2.2. *Une terre d'accueil et d'immigration*

Les immigrés⁷ franciliens représentaient en 1999 plus de 40 % des immigrés résidant en France, soit environ 15 % de la population francilienne. C'est une proportion deux fois plus élevée qu'au niveau national. Cette population atteint 14,4 % dans les Hauts-de-Seine, 13,7 % dans le Val-d'Oise, 10,7 % dans l'Essonne et 10,4 % dans les Yvelines. Entre 1982 et 1999, cette population a crû de 20,6 %, elle s'est beaucoup féminisée. La proportion de personnes ayant acquis la nationalité française parmi les immigrés est passée de 21 à 31 %.⁸

La population étrangère représente 11,9 % de la population francilienne en 1999 (5,6 % en métropole).

Pour tous ces indicateurs l'on distingue en général la petite couronne, qui accueille plus de familles immigrées ou étrangères, de la grande couronne.

2.2.3. *Des problèmes de transport, de vie quotidienne et de migrations*

L'étendue de la région et de l'académie, la densité des réseaux de transport et le coût du logement sont à l'origine de migrations quotidiennes vers les lieux de travail. Ces migrations sont renforcées par la proximité de la capitale qui concentre des emplois générant d'importants déplacements professionnels en province et à l'étranger.

L'Île-de-France compte plus de familles monoparentales (1 famille sur cinq en 1999) que la moyenne nationale (1 sur 6) et un plus fort pourcentage de femmes qui travaillent. La journée moyenne de travail d'un francilien est plus longue, car il y a moins de travail à temps partiel.

2.2.4. *Une région et trois académies*

La construction de trois académies superposées sur un seul territoire régional n'est pas sans effet sur la complexification des organisations publiques et leur cohérence. Le Préfet de Région et la collectivité régionale ont trois interlocuteurs, les trois recteurs d'Île-de-France, qui eux-mêmes représentent trois académies différentes, souvent concurrentes. Ils se partagent des personnels, des budgets, des dispositifs, mais aussi des formations, des élèves et des transports.

Le déséquilibre entre les trois académies est flagrant. L'académie de Versailles comptabilise environ 1 100 000 élèves, celle de Paris 365 000, celle de Créteil près de 750 000. En matière de gestion de personnels, l'académie de Versailles gère pour les 1^{er} et 2nd degré

⁷ Selon la définition adoptée par le Haut-conseil à l'intégration, la population immigrée est composée de personnes nées étrangères à l'étranger et résidant en France. La population immigrée, selon cette définition, peut avoir été naturalisée française ou être étrangère.

⁸ Atlas des populations immigrées en Ile-de-France, INSEE, décembre 2004

72 000 personnels, celle de Paris, 25 000, celle de Créteil 57 000. La dépense de l'État par élève dans les trois académies est, depuis l'origine, différente, en 2004 elle varie de 3 096 euros pour l'académie de Versailles à 3 841 euros dans l'académie de Paris (3 240 pour Créteil).

2.2.5. *Un fonctionnement particulier de l'État en Île-de-France*

Les représentants de l'État en Île-de-France s'accordent à souligner les spécificités de leurs missions par rapport à celles qu'ils peuvent exercer en province. La taille des départements, leur puissance économique et sociale ainsi que la proximité des lieux et des acteurs politiques nationaux ont pour effet de relativiser certaines marges de manœuvre, d'amoinrir les spécificités locales, d'accentuer la dépendance au pouvoir central. La légitimité personnelle que ces représentants ont à vis-à-vis des élus, des usagers et des personnels leur est sans aucun doute moins « donnée » qu'en province, plus difficile à construire.

2.3. Une polarisation sociale croissante

L'académie présente, en termes de PCS, une proportion de population favorisée et très favorisée supérieure à la moyenne nationale (plus de 43 % de cadres à Versailles, moins de 34 % en France), et une population défavorisée inférieure d'environ 10 points à la moyenne nationale. Pour le reste, elle se situe à la moyenne nationale. C'est l'académie qui comporte la plus forte proportion de cadres et qui enregistre également la plus importante arrivée de populations étrangères non francophones.

L'académie a en effet la particularité d'être composée de communes de banlieues très résidentielles, de Neuilly-sur-Seine à Saint-Germain-en-Laye et de Versailles à Sceaux, dont la puissance économique, sociale, voire politique, est capable de mobiliser beaucoup de ressources pour garantir aux enfants un parcours scolaire aussi bon et préservé que celui qu'ont connu leurs parents.

Mais elle est aussi composée de banlieues ouvrières : l'industrie y a été présente jusque dans les années 1970, puis la reconversion des activités et du tissu urbain s'est faite selon des modalités différentes. Dans certaines de ces communes, des quartiers et des couches de la population ont basculé, progressivement, vers une misère urbaine profonde, une absence totale de mixité sociale et une accumulation des problèmes de pauvreté et d'intégration (Corbeil-Essonnes, Grigny, Evry, Les Mureaux, Mantes-la-Jolie et Gonesse), tandis que d'autres ont conservé plus de mixité sociale et une population plus structurée (Nanterre, Argenteuil).

L'académie comprend une catégorie intermédiaire de communes proches du profil moyen régional.

Les clivages sociaux et territoriaux se sont exacerbés depuis quelques années, sans que l'on puisse les mesurer faute de données démographiques et sociales disponibles. Ils prennent une importance particulière dans la mesure où se côtoient, effectivement, des populations très favorisées, moyennes et défavorisées, qui se séparent de plus en plus dans les quartiers

comme dans les établissements scolaires. Elles sont géographiquement réparties en « peau de léopard », selon l'expression d'un ancien recteur de l'académie.

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les phénomènes de ségrégation urbaine et scolaire dans l'académie de Versailles, et ont analysé les pratiques des familles et de l'institution⁹. Ils font tous le même constat : si la mixité sociale représente une valeur et un objectif à peu près partagés¹⁰, dans les faits, la ségrégation sociale mais aussi scolaire s'accroît dans une académie comme celle de Versailles où les écarts entre les populations sont extrêmement importants. C'est ainsi que le choix du domicile s'effectue selon d'autres critères que le lieu d'exercice professionnel, tels que le milieu socioprofessionnel dominant et la réputation des établissements scolaires.

Dans les quatre départements (à un moindre degré cependant dans le Val-d'Oise) existent donc de très grands écarts sociaux. De ce fait, se trouve exacerbé l'enjeu que représente l'accès aux établissements considérés comme performants, moins du fait de la qualité de l'enseignement reçu que par les caractéristiques du public scolaire accueilli. L'attente vis-à-vis de l'Éducation nationale peut se traduire par un réel élitisme qui ne fournit pas ses chances à tous : il est localement partagé par les familles et les professeurs, voire par l'encadrement. Il s'organise dans des pôles d'excellence, s'incarnant dans des établissements qui regroupent des élèves de PCS homogènes, par le jeu de dérogations et de choix d'options.

A contrario, les quartiers sensibles, présents dans les quatre départements, se sont progressivement vidés de la mixité sociale qu'ils pouvaient connaître il y a vingt ans ; certains sont peu à peu désertés.

Par voie de conséquence, la gestion des moyens et des affectations des élèves et des personnels y est particulièrement complexe. La carte des établissements et des formations, les représentations très fortes des familles, quant à la valeur relative des établissements, les traditions sociales et politiques fortes des territoires et donc, souvent, des établissements (Versailles versus Nanterre) pèsent très lourd dans la gestion des établissements et leur réalité quotidienne.

2.4. Les spécificités de l'environnement institutionnel

Le ministère de l'Éducation nationale n'a pas souhaité donner aux recteurs successifs de l'académie de Versailles des orientations claires, si l'on excepte récemment le retour à un strict équilibre budgétaire.

Le pilotage par l'administration centrale de chaque académie se concrétise par la procédure de contractualisation, par la circulaire de rentrée, quand elle paraît dans des délais utiles, et par la préparation de la rentrée qui associe les directions de moyens et de personnels avec les

⁹ Marco OBERTI, *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Ouest parisien*, OSC, Rapport de recherche pour le Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche, de la technologie, 182 pages, 2004 ;

Sylvain BROCCOLICHI, *Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne*, Université de Paris V

¹⁰ Eric MAURIN, *Le ghetto français, enquête sur le séparatisme social*, Paris Seuil, 2004

recteurs dans une discussion qui porte davantage, jusqu'à ce jour, sur des questions prioritaires d'efficacité de gestion que de performance éducative.

Le contrat concernant l'académie de Versailles a été signé, avec l'administration centrale du ministère, en décembre 2001 pour une durée de 3 ans. Il est donc parvenu à échéance fin 2004. Il avait une double finalité : d'une part, « la construction d'une stratégie académique nourrie de constats et d'objectifs partagés », d'autre part, « la définition d'espaces à taille humaine, les bassins d'éducation, pour développer l'animation pédagogique et mettre en cohérence l'offre et les parcours de formation ». Il se déclinait en quatre axes prioritaires : l'affinement des outils de pilotage, la cohérence globale du dispositif de formation, l'animation pédagogique et une gestion des ressources humaine inscrite dans la durée.

2.4.1. Une académie sous-dotée

La partition des trois académies d'Île-de-France, en 1972, n'a pas favorisé les académies de Créteil et Versailles. L'académie de Créteil, elle, a bénéficié par la suite de moyens spécifiques. Alors que le document de contractualisation de décembre 2001 reconnaît que l'académie est « globalement sous dotée (dans le premier et le second degrés en termes de moyens comme de personnels titulaires) »¹¹, le rééquilibrage des moyens de l'académie de Versailles ne s'est pas effectué à la hauteur de ce qu'il aurait pu être dans des périodes budgétairement plus fastes. Le contrat 2001-2004 ne prévoira qu'un renforcement des corps d'inspection, ainsi qu'une amélioration du taux de titulaires affectés dans l'académie.

Très récemment, le ministère s'est doté d'outils d'analyse lui permettant d'apprécier la situation relative de chaque académie non seulement, comme dans le passé, par rapport aux flux d'élèves, mais aussi en fonction de sa dotation globale (son stock d'emplois) en tenant compte de l'ensemble de ses caractéristiques. Avec ces critères, l'académie de Versailles est la seule académie du nord de la Loire qui apparaît comme déficitaire.

En ce qui concerne les emplois du premier degré, leur nombre à la rentrée 2004 s'établit à 30 483 avec un P/E¹² académique de 5,11 : il varie de 4,99 pour les Hauts-de-Seine à 5,28 pour le Val-d'Oise. La situation de l'académie en matière de moyens d'enseignement du premier degré, attribués par le ministère (largement en dessous du P/E moyen national qui atteint 5,36 en 2004), explique pour partie le très faible taux de scolarisation des enfants de deux ans. Sur les dix dernières années l'écart P/ E national et académique ne s'est pas comblé.

De la même façon, la dotation académique en emplois du second degré est considérée par le ministère comme déficitaire (2,43 % de son potentiel en 2003, soit environ 840 emplois ; 2,3 % en 2004). Il faut malgré tout relativiser dans le passé cette sous dotation. En effet, l'académie l'a quasi intégralement compensée par une forte surconsommation du chapitre des heures supplémentaires (31-95) dans l'enveloppe lycées (environ 600 équivalents temps plein), et une surévaluation du rendement horaire des emplois, jusqu'en 2003 (environ 270 ETP). De plus, si l'on recalculait la dotation en fonction des effectifs d'élèves de collègue

¹¹ Contrat de l'académie de Versailles - décembre 2001 Page 7

¹² Le ratio P/E mesure le nombre de postes d'enseignants pour 100 élèves.

et de LEGT qui seraient effectivement scolarisés si l'académie était à la moyenne nationale des redoublements, rapportés au H/E académique, cela correspondrait à une dotation théorique à minorer d'environ 225 emplois.

Située à la 26^{ème} place du classement inter-académique des emplois ATOSS¹³ (hors personnels santé et sociaux) en 1999, l'académie de Versailles a vu sa situation se dégrader puisqu'elle se place en 2004 au 28^{ème} rang des académies, c'est-à-dire à l'avant-dernière place, avec un écart atteignant, à présent, moins 1 258 postes, avec moins 10,9 % en valeur relative. La situation est particulièrement dégradée dans les filières « ouvrière et de service » mais aussi technique.

Une véritable feuille de route a été établie fin décembre 2002, qui a imposé au recteur de Versailles un vrai retour à l'équilibre budgétaire. De ce point de vue l'académie remplit de façon satisfaisante l'objectif explicite qui lui a été donné de manière spécifique par le ministre. Sa situation de sous dotation devient dès lors plus prégnante, et tout à fait réelle notamment sur les moyens enseignants du second degré.

2.4.2. *Un pilotage pédagogique lacunaire*

A leur arrivée, les recteurs successifs, pour la plupart, ont adressé au cabinet du ministre un diagnostic académique et des propositions d'action. Aucune réponse ne leur est parvenue, aucune feuille de route ne leur a jamais été donnée.

Or, une telle démarche aurait pu les aider, à définir des objectifs pédagogiques académiques, compte tenu des spécificités de l'académie et de l'évolution problématique de ses résultats. La commande ministérielle est, jusqu'à maintenant, implicite, et donc difficilement évaluable. Elle porte davantage sur une obligation de moyens (réussir les rentrées dans le cadre budgétaire imparti), que sur une obligation de résultats (améliorer les performances scolaires).

Il appartient ainsi au recteur de définir une politique académique adaptée aux besoins locaux des élèves. Ses marges de manœuvre sont réelles, compte tenu de la taille de l'académie et de la liberté qui lui est laissée de définir des orientations. Elles sont néanmoins, par rapport à d'autres académies, quelque peu réduites par la tension évidente qui pèse sur les moyens disponibles.

L'entrée en vigueur de la LOLF, le travail dans ce cadre sur les objectifs et indicateurs de résultats, de même que la stratégie ministérielle de réforme (SMR), sont de nature à favoriser de nouvelles relations, plus formalisées et fournies, entre l'académie et le ministère.

¹³ Personnels ATOSS : personnels administratifs, techniques, ouvriers, de services, sociaux et de santé.

2.4.3. *Des collectivités territoriales agissantes*

▪ **Une amélioration du parc immobilier**

Les dépenses d'investissement des collectivités territoriales, Conseil régional et Conseils généraux, ont été particulièrement importantes ces vingt dernières années dans l'académie. Elles ont eu à rénover des bâtiments souvent en très mauvais état et pour certains fort anciens, mais ont eu aussi à construire pour répondre à la croissance du public scolaire.

Au niveau national, la dépense d'investissement par élève d'un collège public s'élevait en 2002 à 819 euros, cette dépense variant d'un département à l'autre de 225 à 1730 euros. Dans l'académie, la dépense a été de 931 euros pour les Yvelines, de 746 pour l'Essonne, 1730 pour les Hauts-de-Seine (soit deux fois plus que la moyenne de métropole) et 646 pour le Val-d'Oise.

La Région a dépensé, en 2002, 1 136 euros par élève (1 145 en moyenne en métropole).

Les dépenses de fonctionnement, telles que les chiffrant les tableaux de la DGCL, paraissent moins s'écarter des moyennes nationales : 382 euros en moyenne métropole en 2002, 200 euros pour les Yvelines, 325 pour l'Essonne, 396 pour les Hauts-de-Seine et 393 pour le Val-d'Oise.

La Région se situe en dessous de la moyenne avec 340 euros pour une moyenne métropole de 392 euros en 2002.

Le Conseil régional est actif en ce qui concerne l'immobilier et l'équipement des établissements. Pour ce qui concerne le programme régional des formations (PRDF), à part un certain nombre d'études sectorielles d'emploi qu'il a commandées à des cabinets privés, (cf ci-dessous), la coopération entre le Conseil régional et le rectorat reste faible.

▪ **Des politiques éducatives mais un partenariat imparfait**

Les conseils généraux sont assez présents en ce domaine, et il en va de même d'un certain nombre de communes. Mais l'académie ne s'est pas donné les moyens de recenser, de connaître et d'analyser leurs apports et leurs politiques. Les Conseils départementaux de l'Éducation nationale ne font pas de place à ce questionnement alors qu'ils le pourraient. Seules, la plupart du temps, y sont abordées la politique et l'action de l'État. Quand l'action des conseils généraux est évoquée, c'est uniquement sous l'angle de leurs compétences et réalisations immobilières. Cela ne signifie pas que les Inspecteurs d'académie ignorent totalement ce qu'il en est, mais cette connaissance ne fait en tout cas pas l'objet de formalisation.

Pourtant certains conseils généraux et certaines communes mènent une politique active en matière éducative.

Les exemples de l'Essonne et des Hauts-de-Seine, étudiés lors de précédentes enquêtes des inspections générales, sont significatifs. Depuis plusieurs années, ce dernier département a

particulièrement développé des actions éducatives périscolaires en direction des élèves en difficulté, aussi bien dans les écoles que dans les collèges. Il subventionne aussi un ensemble d'actions telles que l'aide aux apprentissages (Programme d'aide à la lecture destiné aux élèves de dernière section des classes maternelles et à ceux des classes des écoles élémentaires), le soutien des innovations pédagogiques (dont le dédoublement de classes en IDD au collège), le financement de voyages d'étude à l'étranger ainsi que l'accompagnement dans la vie scolaire des élèves handicapés, dans les collèges et les lycées.

Ces actions, qui selon leurs spécificités concernent les élèves du premier degré, du collège et du lycée, peuvent atteindre jusqu'à 15 % du public (Programme d'aide à la lecture) et associent pour certaines d'entre elles les personnels enseignants, les surveillants et les personnels ATOSS des établissements.

Ces initiatives, incontestablement positives, débordant pour certaines d'entre elles de la compétence stricte du département telle qu'elle résulte des textes en vigueur, ont fait l'objet d'évaluations dont toute la portée ne semble pas avoir été encore identifiée par les différentes parties. Il serait opportun qu'elles fassent l'objet d'une convention entre le Conseil général et l'Inspecteur d'académie, ce qui formaliserait la réelle coopération existant entre les services académiques et le Conseil général dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces actions. Une telle convention, outre qu'elle assurerait le caractère juridique de ces opérations, permettrait de mieux associer les services académiques à leur évaluation et d'assurer une plus grande cohérence des efforts.

2.5. Le poids des contraintes nationales de GRH

L'académie rémunère 35 407 enseignants du second degré à la rentrée de septembre 2004, soit 8,43 % de l'effectif national. Ce personnel est fortement féminisé (le taux de féminisation s'établit à 64,04 % soit 6,5 points de plus que la moyenne nationale). Il est jeune (le taux des moins de 35 ans dans le second degré dépasse de 7,5 points celui constaté dans la France entière qui s'élève à 30,62 %). Il est aussi supérieur à la moyenne dans le premier degré. Par ailleurs, le nombre des agrégés devance de 4 points celui que l'on constate au plan national : cet élément n'est pas sans incidence sur le rendement académique moyen des postes (cf annexe 14).

2.5.1. Une académie peu attractive

L'académie de Versailles – comme celle de Créteil – sert très largement de variable d'ajustement au mouvement national des enseignants et accueille une forte proportion de néo-titulaires. Les jeunes enseignants qui y arrivent n'ont pas choisi cette affectation ; ils souhaitent, le plus souvent, retourner dans leur région d'origine et, de ce fait, sont susceptibles de moins s'investir professionnellement qu'ils ne le feraient dans d'autres circonstances. L'académie étant, pour diverses raisons, peu attractive, les postes, même aux plus hauts niveaux, peuvent rester découverts et les taux de renouvellement, toutes catégories de personnel confondues, sont élevés (cf. annexe 15).

Quelques indicateurs concernant le mouvement inter-académique permettent de mieux situer les contraintes qui pèsent sur cette académie en raison, notamment, de son poids relatif important. Ainsi, avec 5 771 demandes de départ au mouvement inter-académique, l'académie de Versailles représente 13,07 % des demandes traitées dans ce cadre, alors qu'elle n'emploie que 8,4 % de l'effectif national du second degré. De même, 12,8 % des demandes pour les mouvements spécifiques se traduisent par 137 affectations définitives, soit 9,6 % du total national. Mais ce ne sont que 544 arrivées par mutation qui sont effectivement réalisées dans cette académie, représentant seulement 4,6 % du total national.

En ce qui concerne les premières affectations académiques des néo-titulaires, l'académie de Versailles est parmi les moins demandées : à titre d'exemple, sur 4 181 demandes effectuées par les ex-stagiaires en situation, seulement 361 candidats ont souhaité être maintenus dans l'académie de Versailles. Mais, *in fine*, celle-ci absorbe un nombre important d'ex-stagiaires avec, respectivement, 17 % et 10,3 % d'affectation pour les ex-stagiaires IUFM et les ex-stagiaires en situation.

Enfin, l'académie de Versailles concentre un grand nombre des demandes de départ, atteignant le chiffre de 4 179, soit 17,6 % du total des demandes.

La déconcentration du mouvement a-t-elle fragilisé l'académie ? Cette hypothèse qui reposait sur le fait que des enseignants, incertains de leur affectation finale, ne souhaitaient pas risquer de se retrouver dans des zones réputées très difficiles n'a pas été confirmée. La direction des personnels enseignants du ministère, tout comme les services du rectorat, ne disposent pas d'un historique suffisant pour l'étudier.

2.5.2. De nombreux postes vacants

Le peu d'attractivité de l'académie, à laquelle s'ajoute un marché de l'emploi plus favorable en Île-de-France, explique l'extrême difficulté qu'il y a à pourvoir des postes vacants, d'enseignants et d'ATOSS, y compris par concours. Ainsi le nombre de candidats aux concours du premier degré comme ceux de certains concours ATOSS est significatif : en 2003, 1 598 postes ont été offerts, toutes filières ATOSS confondues, et seulement 1140 lauréats concours ont été nommés, faute de candidats, soit un taux de rendement académique de 71 % alors qu'il est de 89 % au niveau national. De plus, les vacances de postes, à la rentrée, mais aussi dans le courant de l'année (congés bonifiés, de maternité, etc.) rendent délicate la gestion des remplacements.

2.5.3. Une mobilité souvent trop importante

L'académie connaît donc une mobilité importante avec des sorties supérieures aux entrées aussi bien chez les enseignants que chez les ATOSS, à la suite des mouvements de mutation. Ainsi, cette année, 249 sorties de personnels ATOSS pour 148 entrées. Plusieurs autres phénomènes sont à noter, déstabilisants pour la gestion des personnels : au « turn-over » des personnels s'ajoute un nombre important de personnels entrants qui ne sont pas toujours

d'emblée opérationnels ; on constate l'insuffisance de candidats à certains concours, voire la défection de lauréats exigeants quant à leur affectation

2.5.4. Des moyens consacrés à la vie des élèves en recul

A la rentrée scolaire 2004, pour la gestion des aides-éducateurs, l'académie pouvait compter sur 1 549 équivalents temps pleins (ETP).

De même, elle disposait d'un potentiel de 3 962 ETP pour les assistants d'éducation et les surveillants, avec 473 ETP pour le premier degré, soit 11,9 % de la dotation académique. Pour le second degré, leur nombre s'élevait à 3 409, ce qui correspond à 86 % de la dotation. Le reste des ETP (80 et 2,1 % de la dotation) est réservé notamment à la suppléance.

Si l'on considère les moyennes nationales, il apparaît qu'elle n'est pas positionnée, globalement, de manière particulièrement favorable, compte tenu des effectifs-élèves concernés.

Au total, Versailles comptait 5 511 ETP pour accompagner sa politique de vie scolaire, soit une dotation en recul de 12,2 % par rapport à l'année précédente qui avait, pourtant, déjà connu un recul de 8,7 % des moyens octroyés à ce titre. Néanmoins il faut souligner que ce recul est national.

L'académie dispose d'un certain nombre d'atouts : une population plus aisée et plus formée que la moyenne française, un PIB largement supérieur à celui du reste de la France, des ressources humaines, sociales, politiques, économiques et culturelles massives.

Mais, parallèlement, elle souffre d'une absence d'identité, d'un manque important de cohésion interne, d'une polarisation sociale qui semble s'aggraver, d'une certaine indifférence de la part des services ministériels qui se traduit notamment par une véritable tension sur les moyens, et d'un vrai déficit d'attractivité pour les personnels.

La proximité de la capitale et son appartenance à la Région Île-de-France ajoutent à la complexité de son pilotage.

Sa taille exceptionnelle en termes d'effectifs, amplifie considérablement les "effets système" favorables et défavorables qui obèrent et rendent son pilotage encore plus difficile.

3. Des orientations académiques stables

3.1. Un diagnostic récurrent

Le diagnostic rectoral a toujours été assez limité, notamment sur le plan pédagogique. C'est pour être en mesure de l'alimenter que depuis 1999, les recteurs successifs ont souhaité développer les outils d'analyse et d'action.

Ces diagnostics fondent des stratégies relativement stables qui s'organisent autour :

- du développement des outils de pilotage par la mise en place d'une base de données académique permettant de nourrir différents tableaux de bord ;
- de l'appui sur les bassins d'éducation comme moyens d'animation pédagogique et de remise en cohérence de l'offre de formation ;
- du renforcement d'un pilotage pédagogique qui s'est appuyé sur la mise en place du pôle pédagogique et sur les inspecteurs territoriaux ;
- de la réflexion sur l'adaptation de l'offre de formation ;
- de la gestion de ses ressources humaines, compte tenu d'une réalité d'accueil de professeurs débutants, d'une forte rotation des personnels et d'un déficit en personnels titulaires.

3.2. La volonté de mise en place de moyens d'aide au pilotage

3.2.1. *Des notes d'information de qualité mais peu diffusées*

Le Service Prospective, Études, Pilotage (SPEP) a pour mission l'élaboration d'outils et d'analyses contribuant au pilotage académique. Une part de ces informations est publiée sur l'intranet de l'académie, IRISA. Le SPEP publie en particulier des notes d'information fondées sur des études statistiques : notes annuelles qui commentent et analysent les résultats aux examens (baccalauréat, BTS) et notes spécifiques qui traitent de problèmes repérés dans l'académie, concernant plus particulièrement les trajectoires scolaires, les zones d'éducation prioritaires et les cartes de langues ou d'options.

Ces notes ressemblent beaucoup aux notes ministérielles de la DEP, elles en ont la rigueur et la qualité technique. Mais, de ce fait, elles ne sont que peu tournées vers la communication et la grande diffusion et ne débouchent pas sur des problématiques d'action ; ce n'est pas leur vocation.

On ne peut que regretter que ces analyses soient si peu connues, non seulement des enseignants mais aussi des chefs d'établissement et des inspecteurs. Elles gagneraient à être plus concrètes afin de préparer les décisions, et à viser les personnels d'encadrement de l'académie, personnels de direction, corps d'inspection et encadrement administratif.

3.2.2. Une volonté d'organisation des tableaux de bord

En 1999, l'élaboration de tableaux de bord avait été annoncée dans le texte relatif au projet académique. Le SPEP a donc structuré un ensemble de tableaux de bord par établissement, par bassin et par département, auxquels on accède par l'intranet. Ils fournissent un ensemble d'indicateurs sur les effectifs, les flux, les résultats et l'attractivité des formations professionnelles.

Cependant, cinq ans plus tard, l'ensemble n'est pas en place :

- Au fur et à mesure que le rectorat élaborait ses tableaux de bord, des outils de pilotage complémentaires voire concurrents se sont développés, en particulier dans certaines inspections académiques, pour les collèges. La multiplication et la dispersion des outils appellent une mise en cohérence de l'ensemble, prenant en compte les besoins des différents acteurs, sans pour autant confondre les informations nécessaires au responsable de chaque niveau (tableau de bord du chef d'établissement, de l'inspecteur d'académie) et celles qui doivent remonter jusqu'au recteur pour son propre tableau de bord qui n'existe pas encore ;
- les tableaux de bord du premier degré sont insuffisants : à l'initiative du recteur, les quatre inspecteurs d'académie se sont dotés récemment d'un tableau de bord commun, mais qui ne comporte que trois indicateurs sur les parcours scolaires : la scolarisation des moins de trois ans, les retards au CP et au cours moyen deuxième année (CM2), les élèves en langue vivantes dans les trois classes du cycle III. On peut cependant regretter de ne pas trouver de données sur les évaluations réalisées en début de cours élémentaire deuxième année (CE2) et à l'entrée en sixième.

Les indicateurs qui figurent dans les tableaux de bord ont été conçus avant la définition d'une stratégie et d'objectifs prioritaires. Ainsi la cohérence d'ensemble du dispositif relève plus de la description de l'activité du service public et de la gestion des moyens que d'une démarche d'amélioration des performances.

3.3. Un échelon intermédiaire d'animation : les bassins d'éducation

Face à la complexité générée par la dimension et l'hétérogénéité de l'académie, une des réponses est l'augmentation de l'autonomie et de la responsabilisation de chaque établissement. Un tel processus implique d'être appuyé par une ligne politique clairement affirmée par le recteur et les IA-DSDEN. Il nécessite en outre un pilotage fin des établissements et la maîtrise de la compétition entre les structures. Les bassins qui historiquement, sont nés dans l'académie de Versailles dans les années 1990, devaient en être l'instrument.

Vers la fin des années 1990, le recteur décide de réactiver les bassins d'éducation et de formation qu'il définit comme des lieux d'animation pédagogique, de concertation, d'information verticale et horizontale, de mutualisation et également d'exercice des solidarités et des complémentarités, et non des lieux de gestion. Il en précise les missions :

- le pilotage et l'animation pédagogiques,
- l'élaboration de projets communs,

– la rationalisation de l’offre de formation autour de la notion de parcours de l’élève dans le bassin, la prise en charge des sorties sans qualification, la coopération école-entreprises.

Aujourd’hui, l’académie de Versailles est découpée en 24 bassins. Chaque bassin réunit en moyenne 6 fois par an les chefs d’établissement des EPLE, les directeurs de CIO, des inspecteurs territoriaux : IA-IPR, IEN 1^{er} degré, ET et EG. Il est animé d’une part par un coordinateur de bassin qui est un chef d’établissement en théorie désigné par le recteur mais plus généralement choisi par ses pairs, d’autre part par un correspondant de bassin qui est un IA-IPR ou un IEN désigné par le recteur et sur la base du volontariat.

L’IA-DSDEN ou l’un de ses adjoints anime des réunions clés des bassins, telles que celles de rentrée et de bilan de fin d’année.

Les bassins s’organisent pour remplir leurs missions en un bureau et en commissions spécialisées en fonction des thématiques retenues. Ils disposent, pour leur fonctionnement, d’un ensemble complet d’indicateurs et de données par bassin, départementales et académiques, structurées dans le tableau de bord des bassins élaboré par le SPEP.

Ils sont perçus par la plupart des chefs d’établissement comme un lieu d’échanges et de convivialité nécessaires aux responsables d’EPLE, d’information descendante provenant du recteur et de l’inspecteur d’académie, et d’apports et de réflexion pédagogiques par le rôle dévolu à l’inspecteur correspondant.

On décèle une activité réelle dans la plupart des bassins, tant sur des thèmes pédagogiques (« Réussir en seconde », les liaisons inter-degrés et la continuité des apprentissages, les professeurs principaux...) que sur l’offre de formation (carte des langues ou « Adaptation des formations », plans triennaux comportant un volet diagnostic et un volet prospectif).

Cette structure, fondée sur le principe de la collégialité, qui s’est bien développée ces dernières années, est cependant contrariée par des règles du jeu peu codifiées. Leur cadre institutionnel est fragile. Le bassin continue donc d’être plus un espace de débat qu’un lieu d’actions, ou de projets communs.

3.4. Un effort de réflexion sur l’offre de formation technologique et professionnelle

L’offre en matière de formation technologique et professionnelle a été l’objet d’une attention particulière des recteurs, avec l’objectif d’un rééquilibrage tout à la fois qualitatif et quantitatif :

- rééquilibrage global entre les voies de formation et au sein de la voie technologique, avec la recherche d’un développement des séries scientifiques et technologiques industrielles pour compenser le développement jugé excessif de la série STT, qui révèle un dysfonctionnement de l’orientation ; recherche d’un meilleur calibrage entre les séries technologiques et la poursuite d’études ;
- rééquilibrage géographique de l’offre de formation au sein des bassins d’éducation afin d’assurer les parcours de formation à l’intérieur de chaque bassin et de mieux répondre aux

vœux des familles tout en prenant en compte les données économiques. Cet objectif est encore rappelé dans le cadre de la préparation de la rentrée 2005.

À cette fin, le rectorat a défini, en 2002, une méthode de travail qui prend appui sur une répartition des niveaux de responsabilité entre le rectorat, le bassin et l'établissement.

Les bassins sont chargés de présenter au recteur des propositions de cartes des formations qui assurent la pertinence de l'offre par rapport aux parcours de formation et à l'analyse des données sur l'orientation, tout en prenant en compte les ressources des établissements. Les demandes, effectuées par les établissements, sont instruites par les inspections académiques et le rectorat, avec l'avis des corps d'inspection.

Le rectorat a mis à la disposition des bassins un ensemble d'informations et d'outils de pilotage de l'offre de formation¹⁴ : outils d'aide à la décision (taux de pression, d'attractivité, d'occupation et leur mode d'utilisation) et informations socio-économiques par bassin et par département.

Cette démarche est poursuivie : les bassins disposent aujourd'hui de données actualisées mais plus limitées dans le tableau de bord académique.

En parallèle, la réflexion et les expérimentations se sont engagées sur l'orientation et l'accueil en lycée professionnel dans une perspective de valorisation de parcours par des dispositifs et des passerelles attractifs : dispositifs anciens d'alternance au collège qui sont actuellement recadrés dans les 3^e PVP, BEP en un an pour les élèves de seconde réorientés en LP et qui ont un projet, première expérimentale qui permet à des élèves issus du lycée général et technologique de définir leur projet et baccalauréats professionnels en trois ans implantés largement au-delà des conditions définies par le protocole national.

En revanche, les passerelles inverses du lycée professionnel vers la voie technologique semblent souffrir de l'instabilité des décisions, entre la première d'adaptation (que le recteur actuel redéploie) et la liaison baccalauréat professionnel /BTS. Si l'académie de Versailles a été un précurseur pour cette passerelle, celle-ci souffre d'un défaut de pilotage et de suivi, peu favorable à sa qualité et à son développement.

Quantitativement, la carte des formations a peu évolué jusqu'à la rentrée 2004, malgré l'important travail de diagnostic opéré.

3.5. Le pôle pédagogique comme alternative à un projet académique

L'idée d'un pôle pédagogique résulte de la triple volonté de créer une dynamique pédagogique dans l'académie, de mettre en cohérence, voire de contrôler une multitude de groupes de réflexion déjà existants et, enfin, de développer la qualité de l'analyse et des décisions par une recherche de culture croisée, si ce n'est commune, du pédagogique et de la gestion.

¹⁴ Construction de l'offre de formation – Évolution de l'offre de formation professionnelle et technologique. Du constat partagé à la stratégie partagée – Juillet 2002.

Contrairement à d'autres académies, le pôle pédagogique n'est pas une structure ou une direction au sein de l'académie. C'est l'académie qui, « en affichant l'ambition de se constituer en 'pôle pédagogique', souhaite mobiliser les compétences de tous au service de la réussite des élèves ».¹⁵

C'est ainsi que le pôle pédagogique est composé de groupes de pilotage académiques (GPA), groupes de travail et d'impulsion (GTI) et groupes de travail (GT) qui, dans un premier temps ont été le lieu d'adaptation locale de la politique nationale (IDD, TPE, PPCP, ECJS...) et aujourd'hui répondent à des problématiques plus locales (cartes des langues, des options, redoublement, absentéisme, 3^e préparatoire à la voie professionnelle, sections européennes...

Le pôle pédagogique organise, ce faisant, une réflexion académique sur un ensemble de thèmes, qui aboutit à la production de rapports, de guides, de cahiers des charges ou encore à l'organisation de séminaires afin d'assurer la diffusion de la réflexion et la réalisation d'actions mises en œuvre dans les établissements de l'académie.

Il se présente comme un ensemble complexe, malgré la recomposition régulière des groupes en fonction des thématiques à l'œuvre, qui constituent parfois des doublons avec des organes permanents du rectorat. C'est la raison pour laquelle il a été récemment resserré et recadré dans son rôle de ressource rectorale. La multiplicité des groupes et le maillage en réseau n'aident cependant pas à la lisibilité du dispositif pour ceux qui lui sont extérieurs, et l'on redoute l'accaparement de personnels d'encadrement dans une structure hypertrophiée.

Le pôle pédagogique semble donc avoir été une forme d'alternative à un projet académique en bonne et due forme¹⁶. Il s'agissait à partir d'un diagnostic et d'une réflexion de groupes, entre une trame académique, celle des GPA, et une chaîne d'expérience, celle des GTI, de diffuser et de permettre l'appropriation de ces réflexions par l'académie entière et de mettre en phase les deux lignes de gestion et de pilotage pédagogique.

Toutefois l'efficacité du dispositif n'est pas évidente. Les travaux sont demeurés très confidentiels, la faible connaissance et l'absence réelle d'appropriation par les acteurs de terrain de ces outils interrogent aussi sur l'efficacité d'une telle structure et sur ce qui mobilise les acteurs qui en font partie : ne confond-on pas le moyen avec l'objectif ? Est-il possible de faire l'économie de la définition d'objectifs académiques fédérés dans un projet ?

3.6. Une politique académique des ressources humaines

3.6.1. Une gestion contrainte mais volontariste

Les responsables doivent prendre en compte une réalité contradictoire. D'un côté, une partie de la population enseignante et administrative stable suit une sorte de parcours visant à atteindre l'excellence supposée d'une affectation par avancées successives, et souvent programmées, gravissant les échelons dans le cadre d'une mobilité interne à l'académie. De

¹⁵ Pôle pédagogique académique, Guide pratique, orientations 2004-2005, page 3

¹⁶ cf. Le pilotage de l'enseignement scolaire français, rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, juillet 2004, pages 29 à 34.

l'autre, une part importante de la population, relativement jeune et fortement féminisée, dont l'académie est le premier lieu d'affectation, non choisi, ne songe qu'à une chose – au moins dans un premier temps – « sortir de l'académie au plus tôt », au besoin en privilégiant une première affectation en ZEP. Cette instabilité compromet la mise en œuvre de démarches collectives durables, comme le projet d'établissement, et le règlement de la difficulté scolaire dans les établissements les plus difficiles.

▪ **De lentes améliorations dans les affectations et les mutations des personnels**

Les contraintes internes pesant sur l'académie de Versailles, en matière de gestion des personnels enseignants, demeurent fortes puisque 6 180 personnels sont candidats à la mutation intra académique, dont 45,6 % de néo-titulaires. L'académie a progressé, récemment, dans ce qui était auparavant un de ses points faibles, à savoir sa capacité à pourvoir la quasi-totalité des postes d'enseignants à la rentrée scolaire.

Le nombre de postes définitifs offerts aux mouvements (96,10 %) demeure encore en retrait d'un point par rapport au taux national (98,10 %) à la rentrée 2004, mais il est vrai qu'il est seulement de 94,17 % à Paris et de 94,81% à Créteil.

Enfin, en ce qui concerne les postes à exigences particulières de type 4 (PEP 4), ce dispositif est mené à titre expérimental dans les trois académies de l'Île-de-France afin, en particulier, de stabiliser les équipes pédagogiques. Cependant, il apparaît que, depuis le début de l'opération en 2002, environ 1/3 seulement des personnels mutés sur PEP 4 en Île-de-France sont des titulaires, le reste des services est pourvu par des néo-titulaires (cf. annexe 16)¹⁷.

S'agissant du premier degré, la politique volontariste, qui a conduit l'académie et ses Inspecteurs d'académie à consacrer plus de moyens au remplacement, est menée avec succès, avec un bon taux d'efficience.

▪ **Des difficultés de recrutement et de remplacement des personnels ATOSS**

Comme pour les personnels enseignants, le taux de féminisation des ATOSS est important : il s'élève à 64,1 % pour la filière ouvrière (80,2 % pour le corps des OA) et atteint les 98,40 % pour celle du secteur « santé et social ».

Par contre, la population ATOSS, à la différence de celle des enseignants, n'est pas particulièrement jeune, ce qui s'explique par un âge de recrutement élevé. Les plus de 50 ans représentent près du tiers des filières « administrative » et « santé - social » et plus de 20 % pour les filières « ouvrière » et « laboratoire » confondues.

Le problème récurrent de la couverture des postes de gestionnaires comptables et matériels est tel qu'il y a une grande nécessité à accélérer la révision de la carte comptable. De même, le recrutement dans le corps des infirmières et des assistantes sociales, qui souffre de la concurrence d'autres secteurs publics, est toujours largement déficitaire.

¹⁷ Rapport N°2005-010 de février 2005 de l'IGAENR et l'IGEN relatif aux postes à exigence particulière type 4.

3.6.2. *Un accompagnement spécifique des nombreux néo-titulaires*

Tous les interlocuteurs rencontrés s'accordent sur les difficultés des jeunes enseignants affectés dans l'académie de Versailles : coût du logement, temps de transport, défaut d'accompagnement et appréhension face à des élèves réputés difficiles.

Dans les secteurs défavorisés, un nombre non négligeable d'enseignants sont des « Parisiens » ou des « provinciaux », par définition peu impliqués dans l'environnement de leur établissement et déconcertés, au moins dans un premier temps, par l'univers des élèves qu'ils doivent former.

Une politique sérieuse d'accompagnement des néo-titulaires a été mise en place. Cette initiative était d'autant plus nécessaire que leur part, dans l'académie de Versailles, représente 7,3 % de la population totale des enseignants de l'académie, et que leur nombre est en progression constante. Le dispositif d'accueil et d'accompagnement se traduit par un volume de 140 heures (soutien, aide à la résolution de problèmes, tuteur adjuvant, formation didactique complémentaire, etc.) en moyenne et touche un nouvel enseignant sur cinq : environ 600 néo-titulaires exerçaient dans 124 EPLE à la rentrée 2004. Ainsi, cette politique a mobilisé un dispositif d'« aide individuelle à la personne » avec un accueil d'écoutes téléphoniques, une cellule « accueil – conseil - mobilité » et un « accueil-conseil sur la carrière ». De plus, un accompagnement, sur la totalité de la carrière et un suivi personnalisé des enseignants ont été mis en place. Cette politique semble avoir des effets bénéfiques puisque le nombre de demandes de mutation a baissé de façon sensible : le taux de demandes de mutation a chuté de 15 points, passant de 60 % en 2000 à 45,1 % en 2003.

3.6.3. *Une formation des personnels encore éloignée des besoins et des attentes*

Dans l'ensemble, le dispositif de formation de l'académie de Versailles est sérieux, voire sophistiqué, avec des brochures, notamment celles de l'IUFM, claires et généralement de bonne qualité.

Le budget de formation continue a connu une forte baisse. Le nombre de semaines stagiaires pour 100 emplois d'enseignants du second degré a diminué quasi de moitié en huit ans, passant de 76,2 % à 39,3 % (contre 49,6 % en moyenne nationale). Il convient de ne pas lire ce chiffre comme représentant une désaffectation de la formation dispensée, mais comme le signe de la coupe claire opérée dans les orientations budgétaires. Le fait que cette tendance soit nationale ne suffit pas à convaincre de son utilité. Cette propension à couper dans les crédits de formation accroît, sur le terrain, le sentiment d'abandon pour les uns, de tranquille assurance de bien faire pour les autres. Elle s'avère d'autant plus préjudiciable à l'intérêt des élèves qu'elle a pour effet, et non pour objectif, de conforter les pratiques les moins innovantes et les méthodes les plus traditionnelles. En ce domaine encore, les discours les plus opposés se font entendre : la formation continue est vécue comme une nécessité, un besoin vital pour nombre d'équipes, notamment dans des zones difficiles, comme une perte de temps peu utile pour l'élève dans bien d'autres cas.

Indépendamment des incidences des à-coups budgétaires, la formation continue des enseignants enregistre également un décalage important entre le nombre d'inscrits au départ au plan académique de formation (PAF) et le nombre de présents, réellement assidus, qui en représente le plus souvent moins de 40 % (cf. annexe 17). S'il y a des explications objectives à ce phénomène (problèmes de transports et contraintes d'emploi du temps), le fait que le PAF ne comporte pas d'échéancier chronologique précis, joue un rôle certain dans cette perte en ligne. Il conviendrait, pour le moins, que soient indiqués, dans le PAF et pour chaque action programmée, les jours de la semaine dans laquelle elle doit se dérouler, ce qui aiderait les enseignants, mais aussi les chefs d'établissement, à prendre les dispositions nécessaires à l'avance.

Par ailleurs, l'académie semble peu se préoccuper des incidences de la formation continue sur les heures de cours des élèves, et il apparaît que dans la très grande majorité des cas, très peu de formations s'accompagnent d'un rattrapage, quelles qu'en soient les modalités, des heures perdues pour les élèves. Comme il s'agit là d'un problème qui dépasse le cadre de l'académie, la mission ne peut qu'attirer l'attention du ministre sur ce sujet.

Les propositions du PAF comportent un nombre excessif de formations liées à l'analyse des difficultés sociales et/ou comportementales des élèves. Cet investissement apparaît démesuré : il s'effectue au détriment de l'intérêt qu'il faut porter à la formation consacrée à la qualité des dispositifs pédagogiques et didactiques.

Même si la préparation du PAF, notamment en ce qui concerne le recueil des besoins, se réalise par le questionnement d'un échantillon, au demeurant restreint (50), de chefs d'établissement, il serait souhaitable d'impliquer davantage tous les chefs d'établissement dans la définition et dans la mise en œuvre de la formation de leurs enseignants. De l'avis majoritaire des personnels concernés – tous statuts confondus –, il convient de rapprocher, encore plus, les modules d'information/formation de leurs préoccupations quotidiennes, de substituer aux « grand-messes » des dispositifs plus personnalisés, de susciter un travail d'équipe plus soutenu (certains l'ont proposé au niveau des bassins), ainsi que d'apporter des solutions variées et concrètes aux problèmes rencontrés, notamment sur la violence. Ces préoccupations rejoignent celles du directeur des ressources humaines de l'académie qui, dans une note du 3 septembre 2004, a annoncé la prise en compte de ces souhaits dans le dispositif de l'année 2004-2005.

S'agissant de l'organisation de la formation continue, alors que jusqu'à une date récente l'IUFM était l'intermédiaire obligé pour répondre aux appels d'offres du rectorat, le recteur précédent a pris l'heureuse initiative d'ouvrir ces appels d'offres à tous les partenaires publics du rectorat, universités incluses. Le service compétent, la DAFPEN, fait instruire les propositions reçues par des commissions d'expertise, au nombre d'une vingtaine, qui associent les corps d'inspection.

Comme c'est le cas dans beaucoup d'académies, l'exploitation des éléments d'évaluation dont dispose le rectorat en matière de formation continue des enseignants reste très largement à développer. Une exception cependant est à noter : le domaine de la préparation aux concours internes d'enseignement, où l'IUFM a réalisé une évaluation sérieuse. Le résultat en est par ailleurs préoccupant puisque de manière générale, le taux de succès des personnels de

l'académie y est inférieur à la moyenne nationale. Alors que, compte tenu de son poids, l'académie de Versailles devrait représenter 8% des lauréats, ce taux est en moyenne de 7% pour l'agrégation et de 3% seulement pour les CAPES, CAPET et CAPLP. Même si, là aussi, les difficultés inhérentes à la vie en région parisienne jouent, sans doute, un rôle, les services académiques doivent s'interroger sur les moyens d'accroître le rendement de leurs préparations aux concours en mobilisant davantage les non titulaires dans ce dispositif.

Il est pratiquement impossible d'avoir une vision globale, sur le plan statistique, des résultats de la formation continue dans le premier degré, en raison de l'hétérogénéité des méthodes au niveau des quatre départements qui constituent l'académie. Même si la formation continue des enseignants du premier degré relève des inspections d'académie, il sera recommandé que cette situation soit corrigée. Une politique d'accompagnement, là aussi, des néo-titulaires à l'issue de leur formation initiale et le développement de la participation des maîtres formateurs et des directeurs d'école d'application, à la formation initiale des professeurs des écoles, doivent pouvoir être développés.

Il serait en revanche pertinent que la formation initiale, contrairement à la formation continue, mette davantage l'accent sur ce qui prépare à travailler en établissement, surtout lorsque celui-ci est difficile (ZEP, violence et sensible), notamment en direction des néo-titulaires, en confortant l'effort déjà consacré, même si ceux-ci sont d'anciens maîtres auxiliaires ou contractuels. Ces enseignants avouent en effet éprouver des carences dans les domaines de la psychologie et dans celui de la conduite de la classe.

De même serait bénéfique tout ce qui permettrait aux enseignants, personnels de catégorie A en manque de repères et souffrant d'une culture administrative approximative, de mieux se situer au sein du ministère et, en particulier, de les informer sur les droits et les obligations des fonctionnaires et sur l'étendue de leurs missions.

La formation complémentaire en direction des nouveaux arrivants n'atteint pas toujours ses objectifs. Elle est jugée trop théorique et souvent trop éloignée de la réalité de l'exercice réel du métier : les intéressés attendent tous des réponses pragmatiques. De même, la mise en œuvre de l'enseignement disciplinaire est au cœur de leurs préoccupations.

Les personnels ATOSS, quant à eux, ne sont pas toujours suffisamment associés à la vie des établissements et rarement perçus comme pouvant jouer, réellement, un rôle actif dans la réussite des élèves. L'effort qui s'impose en direction de ces personnels n'apparaît pas démesuré. Leur nombre plus restreint, la moindre complexité des domaines concernés, les besoins et les résultats de la formation plus aisément identifiables favorisent le succès d'une telle mission. Encore faudrait-il qu'une volonté politique s'exprime et se traduise par des injonctions précises en direction des responsables de la formation, et par des incitations ciblées en direction des personnels concernés.

Le programme académique de formation continue pour les personnels d'encadrement est assez complet dans les domaines techniques, TICE, domaine juridique et financier. Il paraît insuffisant en matière de formation pédagogique des personnels de direction et d'inspection. De plus, les modules ne semblent pas être communs : à titre d'exemple, les deux modules "Quelles alternatives au redoublement" et "Mieux connaître le 1^{er} degré", ne s'adressent

qu'aux personnels de direction. Il n'y a pas dans la formation continue, contrairement à la formation initiale, de module sur le diagnostic d'un établissement, bien précieux pour aider les personnels d'encadrement à conduire ou à accompagner des auto analyses.

L'académie gagnerait à organiser des modules de formation initiale et continue d'équipes d'encadrement ou de personnels d'encadrement, notamment dans les domaines de l'évaluation des élèves et du diagnostic de performance des établissements.

L'académie s'est engagée dans un véritable effort de construction et d'analyse de ses différents indicateurs, notamment sur la carte des formations. Elle a redynamisé ses bassins d'éducation et les a fait vivre. Elle a organisé sa réflexion autour d'un pôle pédagogique.

Elle a compensé autant qu'elle le pouvait ses grandes fragilités dans la gestion des ressources humaines, dues à des arrivées massives de néo-titulaires, et à une insuffisance d'attractivité pour l'ensemble des personnels.

Mais le défaut, jusqu'à présent, de formulation d'un projet académique n'est-il pas responsable d'un manque d'implication de l'ensemble des acteurs et d'une absence de cohésion dans les actions entreprises ?

4. Un impact décevant des actions entreprises

Malgré une certaine stabilité dans le temps des objectifs et des actions menées, l'ensemble des actions mises en place par les recteurs successifs peine à produire des résultats suffisamment visibles et convergents pour faire évoluer les équilibres antérieurs et surtout améliorer la performance scolaire. On constate une immobilité relative tant au niveau académique en ce qui concerne les parcours des élèves (répartition des moyens, structuration de l'offre, gestion des flux d'élèves), qu'au niveau infra-académique pour lequel une dynamique pédagogique tarde à s'affirmer.

4.1. Au niveau académique, des sources d'inertie

4.1.1. *Une répartition des moyens favorable aux situations acquises*

- **Des erreurs étonnantes de prévision des effectifs dans le premier degré**

La répartition des moyens entre les quatre départements n'est pas guidée par un projet global. La répartition des dotations en emplois s'effectue en fonction des variations démographiques et de priorités académiques telles que le dédoublement en CP ou la lutte contre l'illettrisme.

Ces ajustements permettent également de tempérer l'impact des évolutions démographiques sur les emplois.

Aussi existe-t-il des écarts entre les P/E départementaux qui ne se sont pas corrigés pas au fil des années. L'inspecteur d'académie des Yvelines explique un P/E plus favorable que celui des autres départements par deux éléments : plusieurs postes du département sont occupés par des enseignants qui, en fait, exercent à l'administration centrale du ministère et, par ailleurs, il doit gérer un nombre important de temps partiels. Il reconnaît surtout que la carte scolaire est élaborée sur des prévisions peu fiables et toujours surévaluées jusqu'en 2004. Une position aussi confortable ne profite pourtant pas au fonctionnement des écoles ni à la scolarisation des élèves puisque, avec un taux de moyens de remplacement (8,07) supérieur à la moyenne académique (7,83), le taux d'efficacité du remplacement dans ce département (68,17 %) est de loin le plus faible de l'académie (87,27 %).

D'une manière générale, l'évaluation des effectifs manque de précision et conduit les départements à bénéficier régulièrement d'ouvertures de postes alors que les effectifs sont en réalité en baisse, sauf dans les Hauts-de-Seine où la croissance se révèle continue. Les surévaluations d'effectifs sont actuellement en cours de correction : la « chasse aux 3 000 élèves fantômes » a lieu dans le Val-d'Oise ; dans les Yvelines, l'inspecteur d'académie a prévu d'effectuer des fermetures franches à la prochaine rentrée scolaire.

Dans le cadre de la LOLF, l'élaboration du Budget Opérationnel de Programme (BOP) premier degré contribue en grande partie à une mise à plat des disparités départementales, ce qui ne manque pas de soulever la question des solidarités interdépartementales.

▪ **L'effet pervers de la rémunération accessoire des directeurs d'école**

Comme ailleurs, l'ancienneté règle l'attribution des postes : cette disposition confère au dispositif de direction des écoles une stabilité qui confine à l'immobilisme. Ce phénomène est largement amplifié par les conditions de rémunération des directeurs en place. Outre leurs indemnités de direction, les intéressés perçoivent des subsides versés par les municipalités, correspondant aux activités conduites dans le cadre extrascolaire (responsabilité de la restauration scolaire, organisation de la garderie du matin, coordination des études, etc.). Il est difficile d'en connaître le montant exact : les inspections académiques ne disposent pas de fichier exploitable sur les autorisations de cumul, autorisations que ne demandent d'ailleurs pas toujours les directeurs. Une enquête rapide montre que les tarifs horaires fournis par le ministère de l'Éducation nationale sont globalement respectés (15 à 18 euros). Mais les conditions varient grandement selon les municipalités et les écoles : si, pour assurer l'organisation de la restauration scolaire un directeur peut percevoir 220 euros mensuels et pour la coordination des études 270 euros (total 470 euros), dans certains cas ces prestations peuvent atteindre 600 euros mensuels.

De telles pratiques tendent indéniablement à figer les situations acquises. Pour autant, elles ne freinent pas la désaffectation des postes de direction et les départements voient le nombre de ces postes vacants augmenter au fil des années. Ainsi un département a-t-il envisagé de stabiliser les directeurs faisant fonction en les nommant à titre définitif au second mouvement s'ils sont inscrits sur la liste d'aptitude.

- **Une faible scolarisation à deux ans , même dans les zones difficiles**

Les statistiques de la scolarisation à deux ans à l'école maternelle (cf. annexe 3) font apparaître un net décalage, en retrait par rapport à la moyenne nationale. Dans les ZEP/REP de l'académie, même si le taux de scolarisation à deux ans est plus élevé que dans le reste de l'académie, il est sensiblement inférieur à ce qu'il est dans les ZEP/REP à l'échelon national.

Ces décalages, il est vrai, concernent l'ensemble de l'Île-de-France. Une politique visant à les combler suppose des moyens dont l'académie ne dispose pas, mais, en même temps, le bien-fondé de la scolarisation à deux ans est diversement apprécié par les responsables académiques. La variabilité des taux de scolarisation à 2 ans d'un département à l'autre traduit cette diversité d'appréciation par les inspecteurs d'académie.

Il conviendrait au niveau de l'académie d'analyser au moins la corrélation entre la faiblesse de ce taux de scolarisation et les performances scolaires académiques.

- **Dans le second degré, une répartition des moyens défavorable aux collèges**

Les moyens sont répartis en trois enveloppes : les structures, le remplacement et les activités à responsabilité académique.

L'enveloppe concernant les structures est la plus importante en volume. Or, dans l'académie, et malgré les difficultés que connaît le collège, le niveau lycée a été fortement avantagé dans les dotations par rapport au collège.

Il a été privilégié dans les dotations de base. La situation des collèges est tendue, avec un rapport heures/élèves (H/E¹⁸) dégradé. Ainsi, en 2004, il s'établissait à 1,1686 en collège, 2,0140 en lycée et 1,3919 en LP, contre, respectivement, 1,2220, 2,0770 et 1,4102 pour la moyenne nationale. Plus significativement encore, si le rapport E/D¹⁹ ne s'écarte pas considérablement des chiffres nationaux pour les lycées (28,77 Versailles et 28,50 national), celui des LP se dégrade (20,72 Versailles et 20,00 national) et plus encore, pour les collèges dont le E/D est de 24,86 pour Versailles et de 24,01 au plan national.

Les lycées ont été aussi privilégiés dans les dépassements budgétaires (cf partie 2.4.1). Tous les ans, les DHG allouées aux lycées étaient bien supérieures au budget prévu lors de la répartition de l'enveloppe par grandes masses, par le biais des heures supplémentaires volontiers demandées ou acceptées. Ce dépassement est en voie de résorption, il est passé de 10 000 heures en 2002 à 1 500 heures à la dernière rentrée.

Les autorités académiques sont maintenant conscientes de l'accompagnement volontariste qu'il convient d'effectuer en améliorant, progressivement et dès la prochaine année scolaire, le H/E collèges ainsi que la ventilation des moyens entre départements, en particulier au bénéfice du Val-d'Oise.

¹⁸ Nombre d'heures d'enseignement réalisées par élève.

¹⁹ Nombre moyen d'élèves par division

Force a été de constater dans la partie 2.4.1. que le surcroît de redoublement dans l'académie pour les niveaux des collèges et LEGT, lui coûtait environ 225 emplois. De même qu'au niveau national, aucune réflexion académique n'a été engagée sur un meilleur pilotage des moyens aujourd'hui utilisés à des redoublements bien supérieurs aux moyennes nationales.

Nonobstant les réflexions en cours sur une éventuelle déconcentration des moyens « lycée » vers les inspections académiques, ou au contraire, une centralisation de la gestion des collèges au rectorat, le véritable enjeu s'avère celui du pilotage, par le rectorat, de la politique d'allocation des ressources, en liaison étroite avec les inspections académiques : la définition des priorités de la politique pédagogique doit viser à dégager des marges de manœuvre pour améliorer l'efficacité et l'efficience scolaires. L'académie devrait y être aidée, sinon contrainte, par la mise en œuvre de la LOLF avec ses modalités d'application.

▪ **Un impact incertain de la politique d'éducation prioritaire**

Depuis 1998, date de la relance de la politique nationale des ZEP et de l'apparition des REP, un réel effort a été fait dans le domaine de l'éducation prioritaire et la place qu'elle occupe dans l'académie de Versailles est particulièrement conséquente.

➤ *Des moyens importants sont attribués*

Entre 1998 et 2001²⁰, le nombre d'écoles et d'établissements a fortement augmenté dans l'académie de Versailles : 225 écoles et 30 collèges supplémentaires sont entrées en ZEP et 89 REP ont été institués (779 en France). 16 % des écoles de l'académie et 18 % des collèges et lycées sont en ZEP ; 19 % des élèves de collège de l'académie et 16 % des lycéens sont inscrits dans un établissement en REP. À titre de comparaison, au niveau national, 4 % des lycéens sont inscrits en ZEP. Le H/E moyen dans un collège appartenant à une ZEP ou un REP est de 1,360 contre 1,188 pour un collège hors éducation prioritaire. Pour le premier degré, l'effort apparaît tout aussi net. A titre d'exemple, il représente pour les Yvelines 255 ETP pour 2003-2004.

La réflexion engagée depuis plusieurs années par le groupe de pilotage académique « éducation prioritaire » témoigne de la mobilisation des acteurs académiques pour informer, diffuser, rassembler et former. On en trouve les manifestations dans nombre de documents et productions, notamment ceux du Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire (CAREP), disponibles sur son site Internet (www.carep.ac-versailles.fr) : bilan actualisé quantitatif et qualitatif des contrats de réussite, formation et dispositif d'accompagnement des néo-titulaires sortant d'IUFM.

Deux notes d'information éditées par le SPEP font un point précis sur les ZEP et les REP, les publics atteints, leur évolution ou encore les parcours scolaires.

Sur le terrain, de nombreux projets se tissent entre les éducateurs (équipes d'enseignants, de CPE, de personnel médicosocial, de conseillers d'orientation...) et des partenaires extérieurs dans le cadre de la politique de la ville, avec le souci légitime de désenclaver l'établissement

²⁰ SPEP - Note d'information n°12 – Février 2003.

et d'offrir une ouverture aux élèves de la ZEP : ils sont la preuve vivace que perdure l'esprit qui a présidé en 1981 à l'instauration des ZEP : « corriger [l'inégalité sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire [est] le plus élevé »²¹.

Cependant, si à tous les niveaux, les efforts budgétaires et pédagogiques ne sont pas contestables, il convient de souligner des insuffisances et de s'interroger sur la pleine efficacité de dispositifs que l'on doit s'attacher à améliorer.

➤ *Un effort académique inégalement réparti*

L'académie de Versailles a répondu depuis l'origine des ZEP aux besoins de l'éducation prioritaire par une politique volontariste. L'effort académique n'est cependant pas également réparti. Ainsi, il est surprenant de constater que les Hauts-de-Seine comptent une proportion plus élevée de collèges en REP (30,7 %) que le Val-d'Oise (26,7 %), alors que ce dernier département, au vu de la répartition des élèves par PCS, est nettement plus défavorisé.

La carte des bassins et des pourcentages du second degré concerné par l'éducation prioritaire (cf. annexe 18) donne une vision éclairante d'une réalité variée: 0% dans le bassin de Rambouillet ou de Saint-Germain-en-Laye ; 38,23% dans le bassin de Mantes-la-Jolie, 35,86% pour celui des Mureaux, 46 % pour celui de Gonesse ; 58,17 % dans le bassin de Gennevilliers et 57,2% pour celui d'Argenteuil.

Si ces disparités territoriales s'expliquent en grande partie par les concentrations de populations de mêmes PCS sur le territoire académique, elles révèlent aussi la rigidité et les imperfections de la carte académique.

En effet, le développement des établissements classés en ZEP n'a pas permis de remettre en cause les affectations préalables : en 2001, aucun établissement classé en ZEP en 1998 n'en est sorti. De même, de nombreux établissements, à Versailles comme ailleurs sur le territoire national, ont été classés en REP pour des raisons budgétaires, alors que leurs caractéristiques les qualifiaient pour relever du dispositif ZEP. Ces reclassements ont été mal vécus par les équipes et le ressentiment perdure.

On constate par ailleurs que de nombreux lycées, généraux, technologiques et professionnels sont en ZEP. Cette particularité historique – que Versailles partage avec un nombre restreint d'académies – n'a fait l'objet d'aucune analyse – du moins l'équipe d'évaluation n'en a-t-elle pas trouvé trace. Sur les 35 LGT classés en ZEP que compte la France métropolitaine, 25 appartiennent à l'académie de Versailles (contre 3 à Bordeaux, 3 à Aix-Marseille, 2 à Créteil, 0 à Lille ou Lyon, par exemple – chiffres 2003). Cette proportion des 2/3 est moindre pour les lycées professionnels : 90 en ZEP sur l'ensemble de la métropole, 11 dans l'académie de Versailles. La singularité de Versailles réside bien dans le nombre de lycées durablement classés en ZEP. Il paraît important d'évaluer, compte tenu des moyens mobilisés au détriment sans doute d'autres attributions, « l'effet ZEP » dans les lycées de l'académie.

²¹ Circulaire n°81-238 du 1 juillet 1981

Le Centre Académique des Réseaux d'Éducation Prioritaire (CAREP) est méconnu des équipes de terrain qui fréquentent peu le centre de ressources : il n'est donc pas en mesure de jouer son rôle fédérateur. Il y a là pourtant en germe un outil performant et des compétences. Mais en ce domaine comme en d'autres, se pose le problème de l'efficacité de la communication. De la même façon, si une étude du SREP analyse les cursus des élèves de collèges ZEP, elle se révèle extrêmement technique et ne permet ni d'évaluer complètement l'efficacité du classement ZEP, ni d'envisager des mesures opérationnelles.

Dans le cadre notamment de l'application de la loi sur la cohésion sociale, une redéfinition de la carte académique de l'éducation prioritaire s'avère nécessaire. Outre les disparités géographiques déjà notées, l'équipe d'évaluation a pu constater quelques anomalies, survivances de politiques successives et superposées. Certains établissements en zone sensible ne sont pas en ZEP. Des lycées généraux classés en ZEP ne semblent pas dans une situation plus difficile que certains collèges, exclus des zones d'éducation prioritaire. Plus généralement, la question doit se poser des lycées en ZEP : ce classement peu orthodoxe a une influence sur les vœux et la mutation des enseignants. Un reclassement en REP permettrait sans doute de gommer ces effets. Ce mouvement est amorcé. Depuis 1998 en effet, des lycées ont été rattachés à un REP, ce qui permet de redistribuer vers un nombre plus grand de collèges de ZEP les indemnités de sujétion spéciale afférentes. Il est certes très difficile de revenir sur les avantages acquis et de sortir des établissements du classement en ZEP. Les syndicats, les professeurs impliqués, les communautés éducatives de ces établissements, les élus parfois sont très attachés à cette singularité. Mais le classement en ZEP et/ou en REP doit résulter, après large concertation et définition de critères communs, d'une identification des besoins des élèves accueillis, de l'analyse et de l'évaluation de projets adaptés, et non d'un simple empilement de décisions ponctuelles liées à des contingences locales.

4.1.2. Une difficulté à faire évoluer l'offre de formation

De façon générale, la structuration de l'offre de formation et des parcours scolaires est trop fortement déterminée par le poids de l'histoire et des pressions locales. Elle est donc partiellement inadaptée.

▪ L'éducation spécialisée et la prise en charge du handicap

L'académie compte 8 000 élèves handicapés dans les 1^{er} et 2nd degrés, 200 à 300 élèves par département, scolarisés ou non, qui restent à leur domicile.

De l'avis même des responsables rectoraux, il n'existe pas à ce jour de politique rectorale de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS). Cette absence apparaît également au niveau des départements, les inspecteurs d'académie ont tendance à confier la responsabilité de ce domaine aux IEN-AIS, lesquels n'ont pas l'autorité suffisante pour œuvrer efficacement. Cependant, le recteur actuel a demandé à un IA-DSDEN d'animer un groupe de projet académique en vue d'impulser et de coordonner cette politique.

Dans le 1^{er} degré, le manque de moyens a été souvent évoqué lors des visites. Les observations effectuées montrent qu'il s'agit moins d'une absence de moyens que d'une répartition déséquilibrée des moyens. Les personnels spécialisés des RASED font cruellement défaut dans des zones difficiles, où ils seraient très utiles, et couvrent confortablement des secteurs scolaires accueillant des populations plutôt favorisées et où les résultats sont bons. Par ailleurs on constate également une insuffisance de personnel formé. De nombreux postes spécialisés ne sont pas pourvus par des enseignants ayant reçu une formation spécialisée, ils sont alors tenus, la plupart du temps, par des professeurs des écoles sortant de formation, ou encore utilisés à d'autres fins.

Concernant le 2nd degré, un séminaire tenu à l'automne 2003 a permis de définir les axes d'une action rectorale, en préconisant de passer d'une politique de filière à une politique de parcours. Cependant ce rapport n'a pas encore eu de suite concrète.

Les actions menées jusqu'ici se résument à créer des unités pédagogiques d'intégration (UPI) supplémentaires, à mettre à la disposition des élèves du matériel, en particulier informatique, adapté à leurs handicaps et à tenter la mise en place d'un réseau pour mutualiser les pratiques entre les enseignants et les personnels extérieurs. Dans ce domaine, il est difficile de trouver des professeurs spécialisés.

D'une manière générale, les IEN chargés d'une circonscription du 1^{er} degré, ainsi que les chefs d'établissement, ne font pas une priorité de l'AIS, et, par manque de formation ou d'information, ne sont pas en mesure de faire appliquer les orientations nouvelles en matière de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme en matière de formation des personnels. Cette dispersion des responsabilités nuit gravement à la mise en œuvre d'actions dynamiques attendues notamment par les associations de parents d'élèves.

▪ **La carte des enseignements de détermination et des options**

Concernant les enseignements de détermination (cf. annexe 19), on retrouve les tendances nationales avec la LV2 très largement en tête (l'espagnol LV2 étant l'enseignement de détermination le plus choisi) les sciences économiques et sociales (SES) en deuxième position, suivies par mesures physiques et informatique (MPI), initiation aux sciences de l'ingénieur (ISI), informatique et systèmes de production (ISP) et Informatique de gestion et de communication (IGC). Il n'est pas possible de dégager une typologie des établissements et on ne décèle pas de logique particulière dans la carte des langues.

Les options facultatives concernent un assez faible pourcentage des élèves de 2nde (17%). Cela peut correspondre à des attitudes (concentration, pour des raisons diverses, sur les enseignements obligatoires) et des circonstances (carte des options), que les indicateurs ne permettent pas de dégager. Les options le plus souvent choisies sont la langue vivante 2 (l'espagnol, là encore, dominant très nettement), le latin, l'éducation physique et sportive (EPS), les sciences de la vie et de la terre (SVT), et les arts plastiques.

La manière dont se répartissent les options ne correspond pas à des types d'établissements. L'EPS, par exemple, existe aussi bien dans un « grand lycée » (23 élèves) que dans des établissements de secteurs accueillant une part importante de PCS défavorisées. L'italien LV3

concerne 95 élèves dans les Yvelines, 80 élèves dans l'Essonne, 100 élèves dans les Hauts-de-Seine et 65 élèves dans le Val-d'Oise.

Il est difficile d'expliquer pourquoi une option est sous représentée dans un département et surreprésentée dans un autre : les SVT dans les Yvelines (15 élèves) et dans l'Essonne (458 élèves), ou, dans une certaine mesure, le latin, l'espagnol et les SES dans le Val-d'Oise. Il faudrait procéder à une analyse très précise de la manière dont les options ont été implantées, suivies, favorisées dans les établissements concernés, examiner les raisons du peu de succès dans certains autres.

Toutefois, un constat s'impose : les options ne semblent pas pouvoir être considérées en elles-mêmes comme un facteur de réussite. En revanche elles sont un facteur important d'attractivité et/ou d'éviction et, à ce titre, devraient faire l'objet d'un travail de bassin sérieux et d'un véritable arbitrage académique.

▪ Une politique des langues à affirmer

Les documents du rectorat et de la DESCO (cf. annexe 20) mettent en évidence un déséquilibre important au niveau des langues vivantes. Non seulement la diversification n'est pas réalisée, mais la polarisation sur deux langues s'accroît d'année en année.

Dans les notes rédigées par les inspecteurs d'académie pour la préparation de la rentrée 2005, les langues vivantes sont évoquées à la marge. La diversification et la cohérence des parcours ne sont pas à l'ordre du jour. Deux départements n'évoquent pas du tout la question des langues.

Dans le premier degré, on constate des anomalies. Il est par exemple tout à fait anormal, dans telle école, que les élèves étudient une langue vivante en CM1 et une autre en CM2, simplement en fonction des maîtres disponibles sur le moment. Il n'est pas davantage cohérent qu'en italien LV2, par exemple, un lycée soit alimenté par un seul collègue.

L'IUFM de Versailles, fait partie de ceux qui se sont attachés à mettre sur pied une formation cohérente des professeurs stagiaires soucieux de pouvoir éventuellement enseigner leur discipline en langue étrangère. Dans la mesure où, à l'avenir, les stagiaires seront assurés de rester ensuite plusieurs années dans leur académie de formation, l'académie de Versailles pourra compter sur un vivier de professeurs de DNL²² de qualité pour étendre les sections européennes.

La situation de l'académie paraît plus encourageante lorsque l'on s'intéresse aux dispositifs particuliers. Plusieurs dispositifs spécifiques (lycée franco-allemand, Abibac, lycée international, collège international), de nombreuses sections européennes – 246 établissements selon le GTI (y compris des lycées professionnels) – assurent un enseignement de langue performant. Les sections européennes sont en principe ouvertes à tous les élèves, mais l'évaluation des sections européennes d'un lycée de l'académie a fait apparaître un mode de sélection abusivement dissuasif et entaché d'irrégularités.

²² Discipline Non Linguistique : certificat complémentaire accordé pour enseigner en langue étrangère une discipline non linguistique dans les sections européennes.

A son arrivée, le recteur a souhaité une plus grande mise en cohérence et une implantation par pôles des langues vivantes à faible diffusion. Le projet de programme de travail académique énonce dans ce domaine trois objectifs : éviter la dispersion, renforcer la lisibilité des parcours, rationaliser et stabiliser l'offre, de manière à la rendre plus attractive. Dans le cadre du pôle pédagogique, un groupe de pilotage des langues vivantes travaille à la consolidation, le plus souvent à l'élaboration d'une véritable carte des langues (cf. annexe 20 – 3). Les mesures envisagées sont certainement trop récentes pour que des résultats soient dès à présent visibles.

▪ Une diversification non pilotée des parcours au collège

S'agissant des classes spécifiques du collège, l'examen des effectifs globaux fait apparaître des distorsions importantes entre les différents départements de l'académie, qui ne correspondent à aucune rationalité (cf. annexe 21) : par exemple, il existe 779 élèves de quatrième en aide et soutien dans les Yvelines, 755 dans l'Essonne et seulement 272 dans le Val-d'Oise, alors que ce département est celui de l'académie qui connaît la plus forte proportion de PCS défavorisées.

De même, le nombre d'élèves en troisième à option technologique est beaucoup moins élevé dans les Hauts-de-Seine que dans les Yvelines ou l'Essonne, sans raison objective apparente.

En 2004, l'académie comptait 2 337 élèves en quatrième aide et soutien et 1 885 en troisième d'insertion, sans que l'on sache si ce chiffre correspond aux besoins ou résulte d'une contrainte de moyens. Compte tenu des résultats aux examens, il paraît vraisemblable que la seconde hypothèse est la plus exacte, mais faute d'étude et de bilans comparatifs entre les départements composant l'académie, il est difficile de s'avancer sur ce point. L'équipe d'évaluation recommande que l'académie fasse l'effort de s'interroger à ce sujet.

Toutefois, il faut noter que l'académie, dans les cinq dernières années, a rattrapé globalement son retard par rapport à la moyenne nationale et même au-delà, puisque les dispositifs spécifiques (en incluant les troisièmes PVP) y regroupent 3,6 % des effectifs du 1^{er} cycle contre 3,2 au niveau national (contre respectivement 2,7 % et 3,1 % en 1999). Cependant, l'accès à la classe de troisième des élèves venant des 4^e d'aide et de soutien jusqu'ici supérieur au taux moyen national tend à le rejoindre.

Les indicateurs départementaux des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont différents les uns des autres. Les SEGPA constituent trop souvent des « exutoires » pour les collèges qui accueillent des élèves en difficulté. En principe, elles permettent à ces élèves une aide au choix professionnel et ont mission de les accompagner et de les structurer avant leur entrée en CAP, mais l'offre de CAP réservés demeure insuffisante. Dans les 105 SEGPA de l'académie, sur les 422 professeurs en fonction, seulement 52% sont titulaires.

Au total, les dispositifs spécifiques au collège (SEGPA, quatrième aide et soutien et troisième d'insertion) ne semblent donc pas faire l'objet d'un réel pilotage, ni au niveau du rectorat, ni même à celui des inspections académiques.

La mise en œuvre des modules de découverte professionnelle en troisième a fait l'objet d'une véritable réflexion académique, dans le prolongement des travaux entrepris sur la 3^{ème} PVP (préparatoire à la voie professionnelle). Leur implantation dans les quatre départements (annexe 22) semble, en revanche, répondre à des logiques différentes (ampleur de l'offre, degré de mobilisation du lycée professionnel).

Dans le secteur privé sous contrat, le nombre d'élèves dans ces classes spécifiques est moindre, au regard des effectifs, que dans le secteur public, et même pratiquement inexistant dans l'Essonne.

▪ Une carte des formations professionnelles et technologiques peu évolutive

Globalement, malgré les volontés rectorales et les moyens mis en œuvre, la carte des formations technologiques et professionnelles ne présente pas les évolutions souhaitées :

- le rééquilibrage entre les formations industrielles et tertiaires ne s'est pas effectué ;
- malgré le développement récent de CAP d'insertion, les goulets d'étranglement de la SEGPA et la troisième d'insertion vers une formation diplômante perdurent. Des élèves, faute de place, se trouvent affectés dans des BEP où ils ont peu de chances de réussir ou sont maintenus en SEGPA. Les données académiques²³ confirment une forte tension sur les CAP, les ratios d'attraction pouvant présenter des écarts très importants par rapport aux ratios d'occupation, avec de très fortes disparités d'un bassin à l'autre qui montrent la nécessité de réponses locales ;
- les consignes rectorales, qui préconisent le cylindrage BEP- baccalauréat professionnel ne sont guère suivies d'effet : le rapport entrants en CAP-BEP/entrants en première professionnelle n'a amorcé qu'une légère hausse de 37,3% en 2002 à 38% en 2003²⁴.

L'évolution de la carte des formations professionnelles pour la rentrée 2005 laisse apparaître un redéploiement des CAP et du baccalauréat professionnel (en deux et trois ans).

De plus, des déséquilibres géographiques de l'offre de formation perdurent à l'encontre de l'objectif de parcours de formation possibles au sein d'un bassin ou d'un regroupement de bassins : spécialités absentes de certains départements (bac professionnel de « bâtiment - finitions » absent dans les Yvelines, CAP de « coiffure - esthétique » dans le Val-d'Oise, par exemple) ; écarts importants du nombre de places vacantes dans les mêmes spécialités entre les différents bassins. On constate le même déséquilibre entre départements, le Val-d'Oise présentant l'offre de formation professionnelle la moins diversifiée en spécialités et en niveaux, alors même que c'est le département qui compte le plus de PCS défavorisées.

L'offre de formation ne semble pas tenir suffisamment compte des besoins et des ressources de l'environnement économique. L'absence, par exemple, de relations construites entre le pôle de Roissy et les établissements voisins est patente.

²³ IRISA – Tableau de bord académique – Le tableau synthétique des indicateurs 2003-2004

²⁴ DEP – Indicateurs généraux – Août 2004.

En outre, des formations à faible taux d'attraction et fort taux d'occupation, largement présentes dans l'académie, conduisent à s'interroger sur l'usage qui en est fait en termes d'orientation et d'affectation des élèves. C'est ainsi que des formations telles que les BEP « Métiers du secrétariat », « Métiers de la comptabilité », « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés » et « Bio-services » jouent un rôle de variables d'ajustement pour des élèves non affectés sur leurs vœux.

Enfin, il est étonnant d'observer dans certains établissements la concentration excessive d'offres non attractives (qui affectent leur performance), sans que ce phénomène soit mis en cause et révisé au niveau de l'établissement et dans le cadre du bassin.

Les bassins d'éducation ne jouent pas encore pleinement leur rôle dans l'élaboration de la carte des formations.

Certains animateurs de bassin ont exprimé leur découragement et leur incapacité – du fait du statut du bassin – à agir face au désintérêt voire au refus, par certains proviseurs, de reconnaître ce niveau de travail en commun. Pourtant, le travail accompli dans certains bassins montre que l'échelon est pertinent. Mais aujourd'hui, les solidarités ne sont pas suffisamment fortes pour lever l'ambiguïté entre une réflexion collégiale au niveau du bassin et la prise de décision au niveau du conseil d'administration de chaque EPLE.

De plus, la documentation et les outils mis à la disposition des chefs d'établissement n'ont pas fait l'objet d'une appropriation suffisante et les objectifs ont été perdus de vue. On note en effet une distance entre la volonté du concepteur de ces outils (offrir aux élèves une formation adaptée, en recherchant un équilibre entre les besoins et les aspirations des élèves) et l'utilisation de l'outil (ajuster les flux d'élèves aux places disponibles).

Enfin, les bassins souffrent d'une défaillance chronique de communication avec les autorités académiques, malgré une réelle présence des recteurs et de certains IA-DSDEN. D'une part les discours qu'ils reçoivent semblent discordants. Par exemple, dans le cadre de la reconfiguration de l'offre à l'occasion de la mise en œuvre de la série STG, les chefs d'établissement se sont plaint, à plusieurs reprises, d'avoir entendu des explications différentes en fonction des interlocuteurs (recteur, IA-DSDEN, IA-IPR). D'autre part, les membres des bassins ont une perception pour le moins variable, d'un bassin à l'autre, du degré de prise en compte par l'autorité académique de leurs propositions, les critères académiques n'étant pas explicités. Pour l'observateur, le processus de décision au-delà du bassin n'apparaît pas clairement. Un des interlocuteurs a évoqué le « pilotage polyphonique » de la carte des formations : DAET, DAFCO, DRH, PVS, SGA, IPR de spécialité, bassins, établissements, et le manque de limpidité dans l'explication des décisions.

L'équipe d'évaluation n'a pas trouvé de synthèse académique de l'évolution de l'offre de formation technologique et professionnelle permettant d'évaluer l'efficacité de la méthode d'élaboration de la carte. L'impression domine que cette synthèse, soit n'est pas faite, soit reste du domaine des échanges verbaux entre membres des corps d'inspection spécialisés, et ne fait l'objet ni de formalisation, ni de partage en termes d'information.

L'académie pourrait pourtant se doter de quelques indicateurs simples tels que, par exemple, un ratio de poursuite BEP – baccalauréat professionnel, le conseil régional ayant fixé un ratio de 40% en 2003, que l'académie n'atteint pas.

En outre, l'académie a longtemps travaillé seule sur l'élaboration de la carte des formations, isolée du Conseil régional et des deux autres académies de l'Île-de-France

▪ **L'apprentissage, une composante mineure**

De manière générale, l'académie semble accorder peu d'attention à cette filière de formation, qui offre pourtant une réelle alternative à la formation professionnelle sous statut scolaire (cf annexe 23).

L'académie de Versailles figure parmi celles dans lesquelles l'apprentissage est le moins représenté : 9 % des effectifs de 3^e s'orientent vers l'apprentissage alors que le moyenne nationale s'élève à 15 %²⁵. En 2002, 23,3 % des élèves en formation de niveau V sont des apprentis (moyenne métropole + DOM : 27,9) et 25,2 % au niveau IV (moyenne nationale : 28,2 %)²⁶.

Les apprentis formés dans les établissements publics représentent une proportion insignifiante : 5,8 % des apprentis de niveau V sont scolarisés en EPLE, 7,2 % pour le niveau IV.

Son absence du tableau de bord académique confirme sa non prise en compte dans la stratégie académique alors que cette voie de formation propose une alternative à étudier, en particulier pour des élèves en grande difficulté sociale.

4.1.3. Une évolution insuffisante de la gestion des flux d'élèves

▪ **Des flux privé/public insuffisamment analysés**

L'enseignement privé sous contrat (cf. annexe 24) représente 7 % des effectifs du premier degré (alors qu'il ne scolarise pas les élèves à deux ans), 16,6 % du collège, 16,5 % du second degré général et technologique, 9,9 % de l'enseignement professionnel et 16,6 % du post-bac. Ces pourcentages ont tendance à progresser ces dernières années, bien que cette progression soit freinée par le manque de places. Dans le second degré, il compte 182 établissements du second degré, 21 laïcs, 11 de confession juive et 150 de confession catholique.

Il est socialement assez marqué puisque la proportion de la PCS la plus favorisée est de 55,4% contre 29,6 % dans l'enseignement public et celle de la PCS la plus défavorisée de 13,2 % contre 30,7 %. Depuis 1999, le nombre d'élèves par classe est très stable.

De même, à tous les niveaux, la population scolarisée dans le secteur privé est généralement caractérisée par un retard scolaire moindre que dans le secteur public. Ainsi, s'agissant de la

²⁵ Éléments du programme de travail académique des corps d'inspection - Chiffre 2001.

²⁶ DEP – Indicateurs généraux. Août 2004.

part d'élèves ayant un an de retard, on relève, en 6^e, 12,09 % des effectifs dans le secteur privé contre 22,43 % dans le secteur public et, en seconde générale et technologique, 24,09 % contre 28,04 %. C'est seulement en seconde année de BEP que les pourcentages sont identiques (55,16 % contre 55,54, %).

La motivation religieuse est de moins en moins l'élément qui préside au choix des familles dont un nombre croissant plébiscite l'encadrement, la sécurité, la bonne atmosphère et la disponibilité des enseignants qui, disent-ils, assurent plus d'heures de présence que leurs homologues de l'enseignement public. C'est ainsi la réputation d'encadrement des élèves, davantage que la qualité de l'enseignement, qui attire les familles, notamment au niveau des collèges, l'enseignement privé communiquant peu sur les résultats des élèves.

Les instances académiques se préoccupent peu du domaine de l'enseignement privé : le document de « Préparation de la rentrée scolaire 2004 » n'en dit pas un mot. Dans le bilan de la rentrée scolaire 2003, on signale simplement qu'il n'y a pas eu d'augmentation des effectifs dans le premier degré, et que la progression dans le 2nd degré est de 1,5 %, contre 0,67 % dans l'enseignement public.

On peut se demander ce qu'il adviendrait si le privé pouvait, ainsi qu'il le désire, offrir un accueil plus large. Ne favorise-t-il pas insidieusement une situation à l'anglo-saxonne, où l'enseignement public serait de plus en plus cantonné au traitement de la difficulté scolaire ?

▪ **Entre les trois voies de formation, une volonté rectorale de rééquilibrage inopérante**

En termes d'équilibre des voies de formation, l'académie de Versailles tient un discours récurrent sur l'orientation jugée excessive en STT (sciences et technologies tertiaires) et insuffisante vers les séries S et STI (sciences et techniques industrielles). Le recteur actuel regrette une orientation insuffisante vers la voie générale qui ferait l'objet de pratiques sélectives.

Au regard des pourcentages d'effectifs scolarisés en terminale dans les trois voies de formation en comparaison avec la moyenne nationale²⁷, on constate en effet des effectifs plus importants dans la voie technologique et, en particulier dans la série STT (+ 3,7 points en 2003), au détriment de la voie générale (-0,4 point) et surtout de la voie professionnelle (-1,4 points). Toujours en référence à la moyenne nationale, ces écarts s'effectuent au détriment surtout de la série STI (-1,1 %) et de la série L (-0,9 %).

Cependant, les demandes rectorales de rééquilibrage semblent rester vaines face aux pratiques d'orientation et aux pressions locales. Entre 1998 et 2003, le poids des effectifs est resté stable en STT (21,5%) en STI (7,8 %) et en S (de 26,8 à 26,9 %). En revanche, la baisse du poids de la série L (-1,6 points en 5 ans pour l'académie, -2,4 points au niveau national) semble n'avoir fait l'objet d'aucune attention particulière.

Pour préparer la rentrée 2005, le recteur s'est saisi de la rénovation de la série STT pour reconfigurer l'offre de formation en procédant à une rationalisation de la carte de formation

²⁷ DEP – Indicateurs généraux – Aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation – Versailles – août 2004.

de la série STG. Les effets et la stabilité de cette action mériteront d'être évalués et suivis au regard des objectifs nationaux (repositionnement de l'enseignement technologique) et rectoraux (rééquilibrage en faveur de la voie générale).

▪ Une orientation traditionnellement contrariée

Les enseignants et les familles privilégient la voie générale, en particulier la série S comme seule voie d'excellence. On observe ainsi une demande forte des familles pour les séries générales et des taux d'insatisfaction élevés : environ 15 % en S et en L, près de 30 % en ES. Les taux d'appels, à tous les niveaux très supérieurs à la moyenne nationale²⁸ et bien moins souvent satisfaits²⁹, correspondent aux attentes d'un public plutôt favorisé en moyenne et à des pratiques d'orientation plus restrictives.

Ce phénomène est accompagné par une tension entre l'autorité académique qui regrette une restriction de l'orientation vers la voie générale et le témoignage d'enseignants à propos d'élèves mis en difficulté par un passage en seconde générale obtenu malgré l'avis du conseil de classe.

En même temps, trop de collégiens subissent une orientation par défaut ou contrariée sans raison suffisante : l'équipe d'évaluation a eu connaissance de nombreux cas d'élèves aux projets divers (plomberie et mécanique auto), résultant éventuellement d'un travail sur l'orientation au collège, qui se retrouvent dans une section non choisie (souvent en comptabilité ou secrétariat), sans affectation, voire redoublant la classe de troisième ou passant une année en dehors du système scolaire.

Cette situation perdure malgré la mise en place d'actions d'information sur l'enseignement professionnel dans les bassins auprès des principaux de collège et des professeurs principaux. Mais dans ce dernier cas, ce sont encore les nouveaux enseignants qui sont formés et non les anciens, qui sans doute en auraient le plus besoin. Des actions ont été entreprises pour favoriser une orientation positive vers le lycée professionnel : troisième PVP bénéficiant de bonus pour leur affectation, développement du baccalauréat professionnel en trois ans. Mais il est encore trop tôt pour en évaluer les effets.

L'académie de Versailles réalise en matière d'analyse de l'orientation un travail de qualité. Elle se réfère systématiquement aux moyennes nationales. On note en particulier une étude intéressante sur l'impact du redoublement sur l'orientation des élèves qui met en évidence les disparités en fonction des PCS d'origine des élèves et le poids de la série STT dans l'orientation des redoublants de seconde. Cependant, ces éléments descriptifs ne conduisent pas à des investigations sur les moyens de corriger des situations ou des évolutions contestables.

Des statistiques convenablement établies dotées d'un commentaire exact et sobre ne suffisent pas à susciter une réflexion individuelle et collective. Quelquefois leur diffusion ou encore la simple référence à leurs chiffres provoque une réaction de défiance : de nombreux professeurs n'ont pas une pratique assurée dans le domaine des statistiques, ignorent tout de la rigueur

²⁸ Près du double de la moyenne nationale en fin de seconde

méthodologique qui préside à leur élaboration et n'y voient en fin de compte qu'un outil technocratique destiné à normer les flux d'orientation. Le travail d'information et de formation gagnerait en efficacité sur les représentations de l'orientation et de ses effets, si son élaboration permettait un accès plus aisé et plus convaincant au lecteur non initié.

▪ **Des efforts de sectorisation et des problèmes dans l'affectation des élèves**

L'équipe d'évaluation a jugé nécessaire d'étudier les modalités d'affectation des élèves dans l'académie de Versailles pour apprécier les effets du pilotage académique notamment sur la mixité sociale des établissements.

Jusqu'à la rentrée 2004, il n'existait pas de sectorisation officielle des lycées dans l'académie de Versailles. Les élèves destinés aux 2^{ndes} générales et technologiques étaient dirigés vers les établissements environnants souvent en fonction de la réputation de leur collège et leur niveau scolaire.

Les commissions avalisaient cet état de fait, et nombre d'élèves, proches de tel ou tel lycée considéré comme de bon niveau, n'y avaient pas accès réellement. Un certain nombre de bons dossiers échappaient de fait aux commissions d'affectation, ils représentaient ce qu'on appelle communément la « cuvée des proviseurs » des « grands lycées ».

Afin d'améliorer les tendances de l'affectation, le recteur a décidé en 2004 de sectoriser les lycées pour l'entrée en seconde GT et demandé aux inspecteurs d'académie d'effectuer la carte des secteurs de lycée. Il a décidé également que le logiciel PAM, qui n'était jusque-là utilisé que pour l'affectation en LP, le serait aussi pour l'affectation en LEGT. L'objectif a été de rendre transparentes, lisibles et plus équitables les procédures d'affectation en lycée général et technologique, et de les harmoniser au plan académique, et notamment de redonner aux IA-DSDEN un pouvoir et une compétence qui leur avaient jusque-là quelque peu échappé.

La circulaire rectoriale du 6 avril 2004 rappelle les principes retenus pour l'entrée au lycée : l'inspecteur d'académie est responsable de l'affectation ; cette affectation repose sur les décisions d'orientation prises par les chefs d'établissement et sur la proximité du domicile dans toute la mesure du possible. La sectorisation n'est mentionnée qu'en second lieu : « dans le cadre d'une sectorisation, les élèves domiciliés dans le secteur disposent d'une priorité ou d'un avantage ».

Pour les élèves qui entrent en 2nde générale et technologique, quatre vœux d'établissement sont possibles, mais le dernier doit être obligatoirement celui du lycée du secteur et il est également bonifié.

Le constat que l'on peut effectuer est qu'en règle générale, un seul lycée de secteur a été proposé aux élèves et aux familles, sauf exceptions notables, qui concernent soit des zones très favorisées (Versailles et Saint-Germain-en-Laye), soit des communes limitrophes.

Les lycées professionnels, même quand le réseau le permettait, n'ont pas fait l'objet de sectorisation.

²⁹ 7 points de moins que la moyenne nationale en fin de seconde, une dégradation de 7 points depuis 2002.

L'affectation en collège se réalise à partir de secteurs constitués par des arrêtés signés par l'inspecteur d'académie et qui délimitent des secteurs de recrutement précis. Ceux-ci reposent en général sur la proximité géographique, même si certains tracés sont soumis à des aménagements de circonstance...

Les dysfonctionnements de l'affectation sont systématiquement évoqués dans les lycées professionnels et dans certains collèges. Le logiciel PAM est souvent critiqué par les professeurs et les chefs d'établissement, pour plusieurs raisons :

- son inefficacité : par exemple, dans le bassin du Val-d'Oise, sur plus d'un millier de candidats à un BEP ou à un CAP, 296³⁰ élèves étaient sans affectation fin juin 2004 (223 en 2003). Selon le CIO, les élèves de troisième d'insertion ont rencontré d'importantes difficultés d'affectation dans ce même bassin. Dans un autre bassin, on a signalé à l'équipe d'évaluation 120 élèves sans affectation ;
- ses effets sur l'orientation : le logiciel valorisant les candidatures au vu des notes obtenues pondérées en fonction de la spécialité de BEP joue un rôle d'orientation qui ignore la construction du projet de l'élève et crée des disparités en fonction du système de notation des collèges. Ces effets sont très mal vécus par certains professeurs principaux de collège qui s'interrogent sur l'utilité de la construction du projet de l'élève qu'ils estiment insuffisamment pris en compte. De fait, nombre d'élèves vont dans les spécialités où il reste de la place ;
- ses effets sur la mixité sociale : la détermination des langues rares conduirait à des effets pervers dans certains bassins défavorisés.
- ses effets sur le calendrier de préparation de rentrée dans les lycées : les listes d'élèves arrivent plus tardivement.

Les études sociologiques menées dans l'académie de Versailles³¹, et notamment dans les Yvelines et les Hauts-de-Seine, sont convergentes. Quand la sectorisation repose, ce qui a été l'objectif à Versailles, sur la proximité géographique entre l'établissement et le domicile de l'élève, et lorsque les communes ou les quartiers tendent à se polariser et à s'homogénéiser socialement, la sectorisation ne peut promouvoir le mélange d'élèves socialement différents. Mais elle a des effets bénéfiques pour les élèves de quartiers mélangés qui, jusque-là, n'accédaient pas aux établissements de leur secteur.

Le fait que les populations des catégories favorisées, beaucoup plus mobiles, trouvent toujours un moyen de contourner la sectorisation, à partir du collège, conduit à nuancer l'effet bénéfique de la sectorisation et cela d'autant plus qu'elle est davantage respectée par les populations défavorisées qui n'ont pas les moyens d'y échapper.

Pour dépasser cette difficulté, et aider à la prise de décision sur la sectorisation et ses effets, il conviendrait d'étudier le taux d'attractivité ou d'évitement des établissements (collèges et lycées, privés et publics, parisiens et versaillais). Cette analyse permettrait de faire le point sur le niveau de concurrence des établissements et favoriserait une régulation, voire un pilotage de la qualité des établissements et de l'affectation des élèves, ainsi qu'un travail sur les représentations des communautés scolaires.

³⁰ Bilan de l'orientation – juin 2004 – CIO de Gonesse

³¹ Cf. page 23.

Au-delà de l'idéal républicain, qui souhaite et propose le maximum de mixité sociale dans les établissements, on constate que la discrimination sociale s'installe et s'accroît dans les communes et les quartiers, et par voie de conséquence dans les établissements scolaires où la véritable mixité ne peut se réaliser.

▪ Des poursuites d'études dans les filières sélectives à recrutement régional

L'académie de Paris occupe une place prédominante pour la poursuite d'études dans les filières sélectives post baccalauréat. Par exemple, 58 % des inscrits en CPGE en Île-de-France le sont dans un lycée parisien (contre 15 % à Créteil et 27 % à Versailles) et 27 % des inscrits en CPGE à Paris proviennent de l'académie de Versailles.

Si l'on se réfère aux deux autres académies d'Île-de-France et aux moyennes nationales, les filières sélectives, dans l'académie de Versailles, privilégient, plus qu'ailleurs, les PCS très favorisées (cf. annexe 25) et, fait marquant, ce phénomène se produit plus particulièrement au détriment des PCS favorisées et moyennes, même si, dans l'absolu, on peut souhaiter une plus forte présence en CPGE des catégories les plus défavorisées.

En revanche, dans l'académie, la catégorie défavorisée est sur représentée en STS et la catégorie très favorisée sous représentée. Cela signifie-t-il que les STS jouent clairement leur rôle d'ascenseur social ou, au contraire, que les sections de l'académie sont en partie désertées par les catégories les plus favorisées qui sont accueillies à Paris ?

Ces constats doivent donc être nuancés par les poursuites d'études à Paris d'étudiants résidant dans l'académie de Versailles.

Les effectifs en CPGE sont stables en Île-de-France et en particulier dans l'académie de Versailles. Pour l'année 2004-2005³², l'académie compte un total d'environ 6 800 étudiants dont 52 % dans le secteur scientifique. Cette offre marque de fortes disparités entre les départements : les Hauts-de-Seine proposent 42,8 % des places de l'académie, les Yvelines 30,4 %, l'Essonne 14,7 % et le Val-d'Oise, 12,1 %.

Selon une étude académique datant de 2002³³, les sections bénéficient d'un taux d'attraction³⁴ moyen de 3, plus élevé dans les classes scientifiques (3,1) qu'économiques (2,8) et littéraires (2,7). Mais l'attraction varie fortement d'un établissement à l'autre, les grands lycées des Hauts-de-Seine (Sceaux, Neuilly, Saint-Cloud) marquent des taux avoisinant 5 alors qu'ils s'écroulent aux alentours de 1,5 dans des secteurs moins renommés des Yvelines (Mantes-la-Jolie) ou du Val-d'Oise (Saint-Ouen-l'Aumône, Sarcelles). On peut regretter que les résultats des classes préparatoires, s'ils sont communiqués lycée par lycée, ne soient pas analysés aussi bien en termes de réussite aux concours que de devenir des étudiants qui ont échoué.

En STS, l'offre de formation en Île-de-France est majoritairement tertiaire : 69 % des places de STS concernent une spécialité du secteur des services et 31 % une spécialité du secteur de

³² DEP – B2

³³ Repères pour l'orientation vers les CPGE de l'académie de Versailles – Décembre 2002 – SAIO de Versailles.

³⁴ Nombre de premiers vœux rapporté au nombre de places.

la production. On compte 13 000 étudiants qui poursuivent leurs études en STS dans l'académie de Versailles, alors qu'il y en a environ 250 000 en France. On peut donc conclure que les bacheliers de Versailles ont moins de possibilités de poursuivre leurs études en STS que les élèves des autres académies. Or dans l'académie de Versailles, les STS sont très demandées (environ 5 dossiers pour une place dans le secteur de la production et 9 pour une place dans le secteur des services). Mais curieusement, les divisions existantes sont quelquefois en sous-effectifs. Doit-on y voir un dysfonctionnement du dispositif d'orientation, un manque d'investissement des équipes pédagogiques pour attirer les bacheliers vers ces filières ou alors l'attractivité de Paris et de sa petite couronne ? Il est difficile de répondre avec certitude à ces questions.

Les statistiques font apparaître, avec une parité filles-garçons globale pour les secteurs de production et de service, 8 % d'étudiants issus du baccalauréat général, 63 % du baccalauréat technologique et 12 % du baccalauréat professionnel. Elles confirment que cette filière est un débouché certain pour les bacheliers technologiques tout en autorisant des poursuites d'études aux étudiants titulaires d'un baccalauréat professionnel. Dans ce cas, il semble nécessaire de prévoir des accompagnements au moins au début de la première année de STS.

Mais surtout cette filière pourrait constituer un excellent ascenseur social dans l'académie de Versailles. Malheureusement, les résultats au BTS sont en diminution constante depuis l'année 2000. Si les équipes administratives des établissements visités s'en inquiètent, les équipes pédagogiques en recherchent les causes dans le peu d'investissement scolaire de leurs étudiants, absentéistes, et qui seraient nombreux à avoir « des petits boulots », cela au détriment d'une réflexion pédagogique prenant en compte l'évolution de leurs publics. Il serait donc pertinent que les corps d'inspection territoriaux animent une réflexion pédagogique afin d'améliorer les résultats au BTS.

Le recrutement en IUT se fait au niveau régional (12 % environ des étudiants ont des parents qui habitent à l'extérieur de l'Île-de-France), mais surtout au niveau local pour les départements les plus éloignés de Paris comme les Yvelines. Les jeunes privilégient des établissements proches du domicile de leurs parents, essentiellement en raison du coût du logement en région parisienne et des difficultés liées aux transports.

Ce sont 8 000 mille étudiants qui poursuivent leurs études en IUT dans l'académie de Versailles, alors qu'il y en a environ 120 000 en France. On peut donc conclure que les bacheliers de Versailles ont, en proportion, moins de possibilité d'entrer en IUT que les élèves des autres académies. Or dans l'académie de Versailles les IUT sont très demandés (environ 8 dossiers d'inscription pour une place).

Au niveau régional, les filles représentent 40 % de l'effectif. Les statistiques font apparaître 61% d'étudiants issus du baccalauréat général et 30,5 % du baccalauréat technologique.

▪ **Des sorties sans qualifications importantes malgré les efforts académiques**

Les données sur les sorties sans qualification ont une fiabilité relative, comme le montre, par exemple, l'écart entre les données de la DEP (cf. annexe 26) et celles du SPEP ; leur intérêt consiste simplement à permettre des comparaisons entre l'académie de Versailles, les autres

académies et la France métropolitaine sur des critères identiques. Ces données marquent les mêmes évolutions, tendancielle à la baisse au niveau national et pour l'académie de Versailles (fréquence de sorties sans qualification – niveaux VI et V bis – de 11,7 en 1997-1998 à 9,5 en 2002–2003) et les mêmes situations relatives : l'académie de Versailles connaît un des taux des plus élevés (6,4 en 2002–2003 pour la France métropolitaine).

Les causes de ces mauvais résultats ne semblent pas avoir été analysées finement. Les mêmes raisons en effet sont toujours avancées : orientation par défaut, effet d'établissement, procédure d'affectation dont l'amélioration recherchée devrait contribuer à réduire ces sorties.

L'analyse de ces résultats montre que l'académie de Versailles n'est pas très performante, malgré les véritables efforts qui sont entrepris par la mission générale d'insertion de l'académie.

Depuis deux ans est mis en place le « suivi post-affectation » qui a pour finalité, comme son nom l'indique, un suivi individualisé de chaque élève. Malheureusement, cet objectif se révèle difficile à atteindre dans une académie de la taille de celle de Versailles.

Les jeunes sans affectation en juin sont reçus à la rentrée et bénéficient d'un entretien au cours duquel on leur propose des solutions, principalement de poursuites d'études en « Cycle d'insertion professionnelle par alternance » ou en « Centre de formation d'apprentis ». Les efforts sont réels : les effectifs reçus ont triplé en un an pour atteindre un nombre de 1 136 en 2002-2003 grâce à un calendrier mieux adapté, et cette même année, 2 679 élèves ont pu bénéficier d'actions mises en place contre 1 934 l'année précédente.

Malheureusement ce dispositif ne donne pas totalement satisfaction pour plusieurs raisons : les « perdus de vue » (élèves qui ont changé d'adresse sans le signaler à leur établissement d'origine par exemple) ne peuvent être contactés ; les chefs d'établissements ne maîtrisent pas toujours les finalités des entretiens de situation, car le contrôle des capacités d'accueil dans une académie comme Versailles n'est pas aisé. Il convient aussi de constater que certains lycées professionnels en sous-effectifs troublent les règles du jeu en recrutant directement mais discrètement dans ce vivier. Toutefois si certains lycéens peuvent être rescolarisés en CAP ou en BEP, il faut constater que l'offre en CIPPA et en CFA est inégale dans l'académie : satisfaisante dans les Yvelines, elle est très largement insuffisante dans l'Essonne, acceptable sans plus dans le Val-d'Oise et dans les Hauts-de-Seine. Mais dans ce département, l'attraction de Paris est grande. À ce niveau aussi, nous retrouvons l'hétérogénéité de cette académie. C'est ainsi que le dispositif dénombre 9,3 % de jeunes sans solution et 12,4 % qui ne donnent plus de nouvelles.

4.2. Au niveau infra-académique, une dynamique pédagogique incertaine

Les visites des écoles, des circonscriptions, des collèges et des lycées, les nombreux entretiens réalisés à ces occasions, ont permis à l'équipe d'évaluation d'appréhender les dynamiques locales dont les objectifs sont plus ou moins traduits dans les projets d'école ou

d'établissement, ainsi que les conditions de leur déploiement et leur traduction dans la vie quotidienne des établissements.

4.2.1. Peu de dynamique de projet

Les projets de circonscription existent peu, de même que les comptes rendus annuels d'activité des IEN. Ceux que l'on peut lire ne se fondent pas encore suffisamment sur l'analyse des résultats des élèves par école et par district de collège, dans la circonscription et dans le département. Les résultats des évaluations CE2 et 6^{ème}, et notamment ceux qui portent sur l'acquisition des compétences de base, en mathématiques et en français, par moins de 50 % des élèves, ainsi que les taux de redoublement et les retards enregistrés dans chaque cycle, par école, permettent, à l'inspecteur et à l'équipe de circonscription, de distinguer les disparités qui existent sur son territoire. Le projet de circonscription pourrait alors mieux cibler l'action nécessaire et en priorité celles des réseaux d'aide (RASED) sur les écoles où les équipes éducatives ont manifestement besoin de soutien pour faire progresser les résultats de leurs élèves. L'aide d'un service comme le SPEP pourrait être déterminante pour permettre cette analyse, produire enfin une visibilité académique et départementale du 1^{er} degré et montrer ainsi l'exemple d'un pilotage. Les projets de circonscriptions devraient être relancés dans une perspective plus dynamique. La mise en œuvre de la LOLF qui a débuté dans le premier degré cette année, peut être le vecteur d'une nouvelle mobilisation en ce sens.

Les projets d'école ont progressé dans l'analyse individuelle des résultats des élèves aux évaluations CE2 (les résultats des évaluations 6^{ème} ne parviennent pas encore systématiquement aux écoles du secteur du collège) et dans la mise en œuvre de projets d'aide personnalisée et de progrès (PPAP) aux élèves dont les performances n'ont pas atteint le niveau nécessaire pour suivre avec profit les enseignements dispensés. Nombreux sont les projets qui retiennent comme thème la maîtrise de la langue et la prévention de l'illettrisme. Lorsque les actions proposées sont cohérentes, soutenues et partagées par l'équipe éducative, elles portent leurs fruits... mais la rotation des personnels dans un grand nombre d'écoles vient souvent ralentir, voire affaiblir le projet, entraînant alors une démobilitation des équipes.

Les projets d'établissements ne répondent pas à une logique académique. En 1999, dans le rapport « Vers le projet académique », le recteur avait pourtant proposé la relance des projets d'école et d'établissement, sans contrôle *a priori* par les autorités académiques, au bénéfice d'une aide à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des projets. Mais il est patent que cela n'a pas été suivi d'effet et l'équipe d'évaluation n'a pas trouvé de textes rectoraux de relance des projets. Les visites sur le terrain ont permis de constater une forme certaine de désengagement des établissements et, soit une absence totale de projet, soit des projets plus formels que réels, mais aussi, parfois, de véritables dynamiques collectives.

Tous les travers observés au niveau national se retrouvent ici : faiblesse de l'implication collective, maladresse de construction du projet-catalogue et défaut d'évaluation.

Dans les ZEP, les contrats de réussite s'avèrent être l'innovation la plus fertile. Choisisant dans le décalogue national – les dix priorités de la circulaire du 28 janvier 1999 – les

établissements élaborent des contrats de réussite resserrés sur trois ou quatre items récurrents. La mise en œuvre de la LOLF va contraindre chaque REP à identifier les résultats obtenus et à les analyser par rapport à ses objectifs et aux moyens alloués. Il faut profiter de cette possibilité pour recentrer les contrats de réussite sur des objectifs pédagogiques précis et clairement définis.

4.2.2. Une véritable réponse des établissements en matière de vie scolaire

L'équipe d'évaluation a constaté au fil de ses visites, quel que soit le type d'établissement, une certaine qualité apparente de la vie scolaire : établissements bien tenus, calmes, circulation des élèves contrôlée... Cependant, les choix de vie scolaire, s'ils sont tributaires des contraintes locales, sont fortement influencés par la vision de la scolarité qu'ont les établissements.

▪ Les contraintes externes pèsent fortement

Un véritable effort des collectivités locales a été entrepris sur les bâtiments et le fonctionnement, mais la taille et les effectifs de l'académie expliquent que tout n'a pas pu être encore réalisé. Lorsque des bâtiments, des classes, des espaces de circulation et de vie demeurent dégradés ou tardent à être rénovés, lorsque les salles de cours sont exigües et mal isolées, lorsque les couloirs sont peu éclairés et sonores, le terrain est propice aux difficultés de gestion des élèves. Par ailleurs et parfois en sus, la restauration scolaire, le chauffage et l'éclairage sont source d'un inconfort permanent. Lorsque des toilettes sont dépourvues de papier, très dégradées, parfois fermées, et que les espaces de détente, voire le foyer socio-éducatif font défaut, les difficultés s'accroissent notablement. Dans ces cas-là, la tâche consiste prioritairement à prévenir des difficultés qui sont amplifiées par un sentiment d'abandon³⁵.

Pour peu que ces contraintes s'appliquent à des établissements qui concentrent la difficulté scolaire ou sociale, à des lycées professionnels où les élèves ont été affectés par défaut, c'est un sentiment de relégation qui s'installe.

La nomination de professeurs qui découvrent à la fois le métier, une autre région, des élèves accroît les besoins du maintien d'un ordre strict et induit une demande d'aide et d'intervention.

« On ne laisse rien passer ! » Cette expression est révélatrice d'un ressenti assez général. Les personnels de vie scolaire contribuent fortement à la traduire dans les faits grâce au règlement intérieur et à une attention permanente aux remarques des uns et des autres. Les réductions d'effectif dans ce domaine inquiètent. Dans un département, le Conseil général met du personnel de médiation à la disposition de certains établissements³⁶.

³⁵ Constatés dans plusieurs collèges et lycées professionnels

³⁶ Des élus demandent de maintenir des établissements dans « une main de fer. ».

▪ La prise en charge et le traitement de la violence en milieu scolaire

➤ *La prise en charge des élèves dans les établissements*

L'académie dispose d'une information précise. Les atteintes aux personnes sont plus fréquentes dans les établissements dotés de postes « PEP 4 » que dans les autres, avec 75 % des incidents signalés contre 66% ailleurs. Les adultes y sont généralement plus exposés, avec 45 % des cas contre 36 % pour les autres établissements.

Le premier degré est nettement moins suivi par ces dispositifs. Les incidents constatés y concernent moins souvent les élèves et mettent davantage en jeu les familles au sens large ou plus généralement des personnes extérieures à l'école.

Les représentations que les professeurs ont des élèves, notamment si le niveau d'exigence conduit à délaissier quelques élèves, mais aussi les difficultés de gestion de classe que peuvent avoir des débutants, amènent à donner un rôle important à la discipline et au rôle de surveillance générale attendu du conseiller principal d'éducation (CPE). Les règlements intérieurs, de qualité inégale³⁷, illustrent bien moins une stratégie éducative qu'une nécessité impérieuse de contention, qui peut dans quelques cas recourir à un dispositif de surveillance par caméra.

L'hétérogénéité de cette académie conduit à considérer que la qualité de la discipline est une des composantes de la performance de l'établissement. Les sanctions sont généralement administrées avec fermeté et contribuent à l'éducation à la responsabilité. Leur caractère massif³⁸, généralement sans susciter d'opposition de la part de quelque catégorie d'acteurs que ce soit, peut être préoccupant surtout lorsque manquent les mesures de prévention et de suivi, comme le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Certaines sanctions, certes statistiquement marginales, tardent à disparaître³⁹.

A l'opposé, et avec les mêmes critiques de la mission d'évaluation, quelques établissements ont baissé les bras, tolèrent un absentéisme chronique et n'opèrent ni suivi ni signalement.

Dans la très grande majorité des cas, les établissements traitent de façon rigoureuse et méthodique les difficultés rencontrées.

➤ *Une politique académique active, pas toujours connue.*

Le rectorat propose une aide aux établissements, des actions de formation et une information. Des « proviseurs vie scolaire » sont placés auprès des IA-DSDEN. Mais sur le terrain, toute l'information n'est pas connue et les dispositifs ne peuvent apporter les aides supposées. Des

³⁷ Insuffisamment étudiés par la tutelle

³⁸ Par exemple en 2003-2004, 122 sanctions, allant du blâme à l'exclusion définitive, pour un collège de 500 élèves très éloigné des caractéristiques ZEP.

³⁹ Un élève en retard de cinq minutes pour une cause légitime ou pas est privé de 4 heures d'atelier, un autre retard est sanctionné par trois tours de piste au pas de course, un oubli du carnet de liaison vaut une demi-journée de TIG. Il n'est pas mis fin à des vexations ou à des humiliations ou parfois à de fortes incitations à la démission.

CPE ne savent pas qui est l'IA-IPR référent et ne semblent pas connaître les dispositifs académiques.

La lutte contre l'absentéisme, axe de la politique académique et de la plupart des projets d'établissement, a fait l'objet d'une étude rectorale approfondie, confiée à un GTI, relayée par un séminaire qui a permis des échanges sur les pratiques. Une application académique Manquements à l'Obligation et à l'Assiduité Scolaire (MOAS) a été développée par le service de l'informatique de gestion (SIGE). Actuellement en cours de généralisation, elle a pour objectif d'améliorer les délais de réaction des acteurs, en particulier les inspections académiques, et le suivi de l'absentéisme, ce qui répond à une forte attente des chefs d'établissement, même si, au moment des investigations menées par l'équipe d'évaluation, une inspection académique ne semblait pas avoir encore acquis la réactivité requise au signalement par les établissements.

Après quelques crises traumatisantes, l'académie s'est dotée en 2001 du Centre académique d'aide aux écoles et aux établissements (CAAEE), formé d'une dizaine d'agents dont un psychiatre, et dirigé par le coordonnateur des IA-IPR établissement et vie scolaire (EVS). Ce centre doit aider les écoles et établissements en période de crise et accompagner les personnes victimes de violence. Il contribue à la connaissance des phénomènes, facilite l'articulation entre des partenariats associatifs ou institutionnels et tend à améliorer la réactivité des équipes et des personnels en cas de crise.

Ainsi le CAAEE peut proposer des diagnostics de sécurité.

A l'occasion des visites d'établissements, la mission d'évaluation a constaté une large méconnaissance de ce dispositif alors que sa qualité d'expertise n'est pas mise en cause dans le domaine des diagnostics de sécurité.

Les proviseurs vie scolaire (PVS) placés auprès des IA-DSDEN et dans la proximité de ce dernier, très souvent premier destinataire des signalements, sont davantage sollicités. Dans certains cas c'est le cabinet de l'IA-DSDEN qui pilote la réaction, dans d'autres cas encore, c'est le cabinet du recteur qui est d'abord informé. Le *vade-mecum* en temps de crise manque encore.

Cette hétérogénéité des pratiques s'étend à l'usage du dispositif de signalement SIGNA. Comme dans d'autres académies les établissements qui ont des postes de type PEP 4 signalent les actes de violence moins systématiquement que les autres, mais de manière plus claire et plus sincère.

La mission d'évaluation constate néanmoins une réelle amélioration de la situation : si les incidents surviennent toujours, ils se gèrent mieux et génèrent moins de crises profondes et durablement traumatisantes au sein des établissements. La défiance des usagers et l'évitement des établissements de secteur ne peuvent plus y trouver leurs sources. Les chefs d'établissements ont évolué et font partager une approche plus pragmatique des crises, recourant aux aides extérieures nécessaires malgré des réticences encore vives parmi les enseignants. La prise en charge collective du problème rencontré allège le poids de chacun et améliore la réactivité de l'institution.

4.2.3. *Mais une insuffisante attention portée à la pédagogie dans le pilotage des établissements*

▪ **Le pilotage pédagogique rectoral**

Dans une académie dont le rapport a analysé la complexité, l'hétérogénéité, le poids économique, la densité et la diversité de la population scolaire et les résultats en termes de succès aux examens, le pilotage pédagogique s'avère à la fois indispensable et d'une grande difficulté. Comment décliner les priorités nationales dans des centaines d'établissements et d'écoles ? Comment définir une politique pédagogique académique qui réponde à des besoins spécifiques ? À partir de quels indicateurs ? Comment la mettre en œuvre, la diffuser, en évaluer la pertinence et l'efficacité ? Pour ce faire, l'académie possède une expérience reconnue dans la réflexion pédagogique. Cependant, face à des défis constamment renouvelés et à des demandes sociales et professionnelles contrastées, il semble qu'elle opère moins bien et qu'il soit nécessaire de recentrer le pilotage académique sur des priorités nettement définies ou redéfinies et de mobiliser les responsables de l'animation, de la réflexion et de la formation pédagogiques au plus près des établissements.

▪ **Le contexte pédagogique**

A l'exception notable et ponctuelle de quelques établissements, - et cette difficulté affecte aussi bien telle ou telle ZEP que des lycées de prestige – les locaux permettent l'accueil des élèves et l'enseignement dans des conditions de sécurité et de confort satisfaisantes.

Les équipements, tant ceux qu'imposent les programmes et les dispositifs de certaines disciplines – ainsi de STI, économie et gestion et SVT par exemple – que ceux qui mettent les TICE au service de tous, sont adaptés et régulièrement rénovés, de sorte que les enseignements se déroulent dans des conditions matérielles favorables. Il convient, ici comme ailleurs, de saluer en ce domaine les efforts accomplis par les collectivités territoriales. On note cependant que les lycées apparaissent mieux dotés que les collèges qui souffrent pour les uns ou bénéficient pour les autres des disparités départementales et des choix budgétaires des Conseils généraux.

Les rapports d'inspection et les rapports d'activité des corps d'inspection attestent du sérieux et de la motivation des professeurs. Il est extrêmement difficile de parler d'un corps professionnel de cette ampleur et de cette diversité sans schématiser. L'équipe d'évaluation se doit cependant de chercher à définir les grandes lignes d'une forme de spécificité.

Plus qu'ailleurs sans doute, mais moins qu'à Créteil, cohabitent sur le même territoire éducatif des jeunes professeurs fraîchement sortis des IUFM et des enseignants chevronnés, en poste dans le même établissement depuis des décennies sans que, pour certains, la formation continue ait eu prise sur eux pour renouveler leurs approches, leurs pratiques ou leur vision des élèves. Les notions de projet, de travail en équipe et de travail interdisciplinaire ne revêtent pas la même signification ici et là. Dans tel collège qui accueille des élèves en difficulté, les équipes sont engagées dans des IDD attractifs et bien maîtrisés, propres à mobiliser les élèves dans des productions originales ; dans tel autre, qui récuse le

qualificatif d'élitiste mais en produit pourtant le résultat, ce dispositif est vécu comme « nocif, inutile, une perte de temps ». Dans les visites d'établissements et les rencontres avec les équipes d'enseignants, l'équipe d'évaluation a entendu des discours sur les élèves, leurs motivations, les raisons de leur succès ou de leur échec, qui révèlent une vraie fracture culturelle entre les professeurs. Non seulement ils ne font pas le même métier, semble-t-il, mais leurs représentations des modes d'enseignement, des conditions d'apprentissage et d'accès au savoir, des exigences, de l'évaluation relèvent de visions du monde opposées. Cette antithèse, que l'on peut trouver ailleurs sans doute, est posée ici comme constitutive de l'académie. Il paraît vain de chercher à harmoniser ces points de vue. Sans doute faut-il dès lors trouver des finalités communes et des réponses différenciées – comme la pédagogie – pour s'efforcer de les dépasser. Mais aucun pilotage pédagogique ne peut se construire sans une écoute attentive et une analyse de ces discours puissamment contrastés.

Cette disparité peut se retrouver à l'intérieur d'un même établissement. Elle s'explique en partie, mais en partie seulement, par la coprésence de professeurs débutants, affectés en ZEP, dont l'objectif est souvent le retour dans leur académie d'origine, et de professeurs anciens, très stables, peu disposés à accepter l'évolution des élèves et à adapter leurs pratiques. Mais l'inverse peut être tout aussi vrai : de jeunes professeurs, pleins de certitude refusent de nuancer leur point de vue sur les élèves et les exigences ; ils voisinent avec des professeurs expérimentés qui ont appris à tenir compte des compétences de chaque élève pour construire des projets adaptés et réussis.

La mobilité du corps enseignant influe aussi fortement sur le contexte pédagogique : rotation élevée du corps enseignant (jusqu'à 40% dans certains établissements), postes pourvus avec retard, difficultés de remplacement rendent difficile tout projet pédagogique.

▪ **Des technologies de l'information et de la communication répandues mais à mieux intégrer**

L'académie travaille en réseau afin d'aller vers la généralisation des technologies de l'information et de la communication (TICE) et le pôle pédagogique s'est saisi de ce dossier, comme vecteur de modernisation, d'information et d'accès au savoir au bénéfice de ses personnels et surtout de ses élèves.

A cet effet, elle s'est dotée d'un plan triennal en matière d'informatique, d'audiovisuel, de télécommunication et de multimédia. En outre, un groupe de pilotage académique dit « S3it » a été constitué, co-animé par le secrétaire général de l'académie et le conseiller TICE du recteur, sous la présidence du recteur : deux groupes de travail académiques lui ont été rattachés, respectivement, pour le premier et le second degré.

Il est à noter le rôle central joué par le CRDP, interlocuteur dans ce domaine du Conseil régional dans la construction d'un maillage académique afin de soutenir le développement des technologies de l'information et de la communication par un accompagnement tout à la fois technique et pédagogique, en relation avec le SIGE et les corps d'inspection.

Les réalisations sont nombreuses, voire foisonnantes, avec un serveur Web, situé au CRDP, particulièrement performant et très utilisé puisque classé, de ce point de vue, au deuxième

rang français pour l'Éducation nationale après l'université de Paris VIII (Saint-Denis) mais devant Jussieu.

De plus, le partenariat avec les collectivités locales est réel, important et porteur de réalisations nombreuses, comme des salles multimédias et des laboratoires de langue en nombre au bénéfice des lycées. Les quatre conseils généraux ont participé largement, ces dernières années, au rattrapage de l'équipement enregistré pour ces EPLE.

Un effort identique bénéficie aux écoles, grâce aux municipalités qui montent en charge progressivement, avec, toutefois, un taux de couverture toujours moins important et variable selon les écoles.

Si un sincère satisfecit peut être délivré à l'académie dans ce secteur essentiel, il est constaté, cependant, que le savoir en la matière n'est que partiellement répandu. Surtout, la question de l'appropriation générale des TICE demeure d'actualité : leur pratique ne fait que ponctuellement partie intégrante des modes d'apprentissage. Il faut donc veiller à la cohérence des dispositifs mis en œuvre et à leur optimisation.

Ainsi, si les élèves, souvent détenteurs eux-mêmes d'un ordinateur et ayant accès à Internet à leur domicile, sont toujours réceptifs et demandeurs d'un recours massif aux nouvelles technologies, ils se montrent exigeants sur ce terrain, en particulier sur la qualité et la disponibilité des équipements, mais, également, sur la compétence des adultes/ enseignants qui y ont recours comme objet d'étude, au service des disciplines et des actions transversales (TPE), mais aussi pour les aider dans leur orientation ou pour leur documentation. Il est regretté, à ce titre, que l'expérience B2i ne soit pas, ici ou là, mise en œuvre pleinement, voire, dans certains cas, pas du tout.

L'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques mais - aussi de gestion – est effectivement conditionnée, d'une part, à l'appropriation large, par les acteurs du système éducatif, de ces nouveaux outils et, d'autre part, au suivi et au renouvellement des matériels et des logiciels. Leur maintenance pose, l'équipe d'évaluation a pu le constater, de véritables problèmes, et représente même un défi pour l'académie, malgré ses indéniables réussites.

▪ **La diversité des approches dans les écoles et les établissements**

Les différents rapports élaborés par les inspections générales de disciplines et propres à l'académie de Versailles en témoignent : malgré le potentiel repéré d'innovation pédagogique au niveau académique, dans les établissements, celle-ci est ponctuelle, isolée, non évaluée et peu diffusée. Dominent les modèles transmissifs de connaissances et les méthodes traditionnelles « qui ont fait leurs preuves ». Cette stabilité des pratiques est sans aucun doute renforcée dans maints territoires de l'académie par la demande des familles qui s'apparente dans certains établissements protégés à une véritable pression des parents pour récuser tout changement, aussi minime soit-il. La prise en charge (voire la volonté de prise en charge) de la difficulté scolaire n'est pas répandue à égalité dans l'ensemble de l'académie, laissant dans le désarroi, au sein même d'établissements prestigieux obtenant un fort taux de réussite aux examens, un certain nombre d'adolescents démunis, dépassés et à la longue perdus. En revanche, le travail accompli par des équipes soudées, attentives, mobilisant les équipes de

santé et de vie scolaire permet ailleurs de trouver des solutions durables à des détresses dûment repérées.

L'évaluation des élèves par les enseignants constitue un acte majeur de leur métier qui doit pouvoir être considéré à l'aune des résultats obtenus. Certes, cette dimension n'est pas spécifique à l'académie de Versailles, mais elle y prend un relief certain, compte tenu des taux de réussite aux différents examens et des taux de redoublement qui y sont enregistrés.

On rencontre, trop souvent, des pratiques individuelles et, insuffisamment, des approches collectives et partagées de l'évaluation des élèves. En outre, nombre d'enseignants ont indiqué qu'ils n'avaient pas reçu de formation à l'évaluation en formation initiale et que ce domaine était dévolu, semble-t-il, à la seule formation continue. C'est ainsi que « *les professeurs restent le plus souvent sur une utilisation [de l'évaluation] entièrement tournée vers la « remédiation ». Ils n'utilisent pas spontanément les évaluations pour construire la progression de leurs séquences pédagogiques en s'appuyant sur ce que les élèves savent déjà ou sur les représentations ou procédures déjà construites chez les élèves.* »⁴⁰

Cependant, on trouve, largement, des sources de « réflexion/évaluation », avec les IDD qui constituent des démarches collectives pour fixer des critères communs d'évaluation. De même, les « brevets blancs » facilitent l'objectivation des pratiques d'évaluation. Dans ces configurations pédagogiques, le souci du projet et de l'orientation des élèves est favorisé. En outre, il a été constaté que les pratiques enseignantes évoluent, notamment pour s'adapter aux élèves et pour recourir, plus systématiquement, au diagnostic, même s'il s'agit d'une pratique difficile à mettre en œuvre au quotidien. A ce titre, l'entrée « classe » paraît globalement insuffisante dans les établissements visités et les conseils d'enseignement très peu utilisés pour harmoniser les approches et susciter des innovations en matière d'évaluation, même si les jeunes enseignants y semblent prêts. Mais, une culture « traditionaliste » pesante paraît, encore, entraver un frémissement réel.

Localement, les professeurs peuvent connaître un vrai désarroi. La composition des classes peut être telle qu'ils se trouvent à la limite de leur compétence pédagogique : extrême homogénéité sociale, voire ethnique dans certains établissements (fuis par d'autres ethnies), accueil de primo-arrivants dans des classes de fin de cycle, présence d'élèves particulièrement démotivés - présents/absents -, absentéisme chronique et tournant. Il suffit de peu, un ou deux élèves perturbateurs en plus, pour que l'acte de formation devienne impossible pour le professeur et que toute la classe en pâtisse. Ces phénomènes se trouvent passablement accentués lorsque l'environnement social de l'établissement est déstructuré ou conflictuel et lorsque les professeurs manquent d'expérience ou d'implication. Certains inspecteurs se sont déclarés démunis, incapables de conseiller des professeurs qui enseignent dans de tels contextes.

Beaucoup d'équipes éducatives ont fait le choix de la paix scolaire, de la sécurité, mettant au second plan l'acquisition des connaissances, le renforcement des compétences et l'approfondissement des savoir-faire. La priorité effective est de maintenir la communauté scolaire en ordre de marche : présence et ponctualité des élèves, qualité de la vie collective,

⁴⁰ Compte rendu de réunion du GTI « Évaluation au collège », 12 mai 2004.

prévention de la violence. Les conditions d'exercice de l'enseignement ont été, dans tel lycée par exemple, à ce point dégradées dans les années précédentes que tous les efforts – matériels (caméras, portique de sécurité), humains (surveillance renforcée, contrôles fréquents), éducatifs (système de punitions, de sanctions, lutte contre l'absentéisme, clubs, foyer) – ont tendu à résoudre le problème de l'incivilité, de l'insécurité et de la violence, non sans résultats. Tous les efforts se déploient aujourd'hui pour maintenir cet équilibre retrouvé et fragile. On semble y enseigner de surcroît, et presque par miracle. Cette tendance ne saurait être encouragée. Il convient de l'analyser et d'apporter des réponses pédagogiques aux problèmes rencontrés.

Paradoxalement, la difficulté scolaire a rendu secondaire l'action pédagogique : vie scolaire privilégiée, action par les structures (pour l'essentiel le dédoublement des classes), prise en compte de la difficulté scolaire par le redoublement, l'orientation ou la réorientation.

Les chefs d'établissement semblent en négociation constante avec leurs équipes sur l'utilisation de la marge que peut leur laisser la dotation horaire globale (DHG), afin qu'ils privilégient des actions spécifiques aux dédoublements. Il faut d'ailleurs relever des utilisations surprenantes des moyens : dédoublement systématique dans certaines disciplines sans remédiation en français et mathématiques, aide individualisée dédiée aux élèves qui intégreront la première S, au troisième trimestre, au détriment des élèves en difficulté, moyens ZEP d'abord affectés aux sections de techniciens supérieurs (STS), puis aux terminales.

La relation avec les entreprises, dans les lycées professionnels, ne soutient pas toujours le projet de formation des élèves, en particulier au niveau V. Les liens avec les entreprises peuvent être dégradés : périodes de formation dans des organisations qui n'ont aucun rapport avec la formation (une supérette pour un élève en MPMI), refus d'accueillir des jeunes réputés violents et peu travailleurs, préjugés empreints de racisme rendant difficiles les stages en entreprise. Ainsi, à entendre les élèves et certains professeurs et chefs de travaux, le lycée professionnel n'est pas un lieu de construction d'une identité ou d'une identification professionnelle dans laquelle ils pourraient trouver une motivation.

Pourtant des initiatives locales autour du chef d'établissement permettent de développer des marges de manœuvre, d'améliorer la vie dans l'établissement et d'introduire des pratiques pédagogiques efficaces, le plus souvent inscrites dans le projet d'établissement. Ces initiatives, qui prennent appui sur les forces en présence, favorisent la réussite d'actions, tant que sont réunies des conditions minimales principalement liées à la stabilité suffisante du personnel (voire de personnes clés) et à l'affectation des élèves.

Certains établissements dépassent, non sans difficulté, un projet axé sur la vie scolaire pour travailler sur le cœur pédagogique : réflexion sur l'évaluation des élèves, mise en place d'aide personnalisée, harmonisation des pratiques, développement coordonné de compétences transversales.. Ces projets ne sont pas forcément transférables du fait de leur appui sur des individualités et méritent d'être pris en compte dans leurs spécificités. On peut regretter, même si l'on sait les corps d'inspection lourdement chargés, que la plupart du temps, les établissements opèrent seuls alors que les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques ont besoin d'être épaulés dans des projets pédagogiques aux effets moins immédiatement satisfaisants qu'un dédoublement de section.

Les ressources produites par le pôle pédagogique fournissent une aide au pilotage pédagogique des établissements. Le livret « Réussir en seconde » en est une parfaite illustration, proposant des fiches actions relatives à l'organisation et à l'action pédagogique, afin d'anticiper la difficulté et le décrochage scolaire et de réduire en conséquence les défauts constatés de l'orientation et du redoublement.

▪ **L'effectivité de l'encadrement pédagogique**

Au niveau local comme au niveau académique, les inspecteurs sont considérés comme une véritable ressource pédagogique que l'on souhaiterait voir plus souvent, en inspection individuelle comme en accompagnement de la discipline, voire de l'établissement.

Variable selon les disciplines, la fréquence des inspections permet à un enseignant d'être vu en moyenne tous les sept ans. L'équipe d'évaluation a rencontré des professeurs qui n'avaient pas rencontré d'inspecteurs depuis plus de dix ans. Mais ces chiffres ne sont pas propres à l'académie et doivent être rapportés à sa taille, au nombre de professeurs (plus de 35 000, il faut le rappeler) et aux taux d'encadrement.

La perception de l'animation pédagogique exercée par les inspecteurs dans les établissements est très variable : témoignages d'un vrai travail de terrain en appui au projet d'établissement ou, à l'inverse, sentiment d'abandon plus fortement ressenti dans les collèges que dans les lycées. Il est préoccupant de constater que les équipes de professeurs ne semblent pas faire l'objet de réunions pédagogiques régulières. Bien des disciplines comblent ce déficit par l'élaboration et la diffusion de lettres d'information, mais peu d'enseignants les évoquent dans leurs discours. Effet pervers d'une excellente initiative : elles soulignent la difficulté d'être partout sur le terrain et accroissent la distance qu'elles sont censées abolir entre l'inspecteur et le professeur. Pour contrer l'effet masse, l'académie semble avoir fait le choix de réunions plénières commodes pour réunir les représentants des équipes, peu aptes à mobiliser les énergies. Le sentiment perdure chez les professeurs de rencontres trop générales, loin des réalités du terrain. Dans ce contexte, l'impact pédagogique des inspections individuelles est nécessairement faible et n'a guère de chance de modifier les pratiques, quand cela s'impose. Ce constat est d'autant plus désolant que les rapports d'activité par discipline des corps d'inspection – initiative qui témoigne de la volonté d'un travail en commun et en cohérence – font état d'une présence forte sur le terrain, malgré la diversité et la lourdeur des autres tâches.

▪ **L'influence croissante de la qualité de l'équipe de direction**

L'effet chef d'établissement se ressent ici comme ailleurs. Il peut prendre une importance plus grande dans la mesure où la collectivité locale intervient peu, que le pilotage académique est moins contraignant et que les établissements sont très nombreux.

Beaucoup des directeurs d'école, dans le 1^{er} degré, et des chefs d'établissement rencontrés dans le second degré n'exercent pas suffisamment leur rôle de pilote de la pédagogie dans leur établissement et n'ont pas conscience que des marges de progrès, en faveur des résultats des élèves, peuvent être trouvées dans ce domaine. En cela, ils ne diffèrent guère de leurs collègues des autres académies. Comme ailleurs, certains font des concessions plus ou moins

acceptables pour conserver un climat interne convenable, mais une forte proportion de ces cadres manifestent une volonté de prendre à leur compte les marges de manœuvre que leur laisse la stratégie rectorale. L'effet établissement joue dès lors un rôle important et peut contribuer à expliquer des pratiques et des résultats très différents, un rôle d'autant plus important que les corps d'inspection, très sollicités, contribuent finalement assez peu à modeler l'établissement.

Les principaux adjoints et les proviseurs adjoints peuvent, comme les enseignants, les CPE ou les cadres d'administration et de gestion, débiter dans des postes difficiles. Pour l'ensemble des personnels d'encadrement, une formation plus collective, plus propice à la formation de véritables équipes, permettrait de mieux tirer parti de cette autonomie très importante.

L'importance numérique des lycées polyvalents et des lycées professionnels, les difficultés que rencontrent actuellement les lycées professionnels et leur image trop souvent dégradée font apparaître le rôle important des chefs de travaux. Les visites effectuées montrent à quel point leur place au sein des équipes de direction et la compréhension de leur fonction peuvent avoir une incidence importante sur l'évolution de l'établissement : adaptation de l'offre de formation, qualité des partenariats avec les entreprises, dynamique pédagogique. Elles laissent pourtant redouter un rôle affaibli de chefs de travaux qui, s'ils s'investissent dans les conditions matérielles de l'enseignement, ne participent que trop rarement au rayonnement local de la formation professionnelle.

La diversité des modes d'exercice de la fonction observée dans l'académie de Versailles s'explique sans doute par un suivi parfois insuffisant de cette catégorie de personnels.

Ainsi le local prend une place d'autant plus déterminante que la collectivité territoriale de rattachement intervient peu. Cette spécificité locale incline peu aux coopérations et même à la recherche d'informations.

Conclusion : la territorialisation de la politique éducative et pédagogique ne s'est pas encore suffisamment élaborée dans l'académie

Dans une académie de cette taille, et si proche des pouvoirs nationaux, l'émergence du pilotage, par le recteur, de l'enseignement scolaire par rapport aux directives nationales et par rapport aux forces centrifuges académiques, est complexe à réaliser.

La territorialisation de la politique éducative dans l'académie de Versailles se heurte à la très grande hétérogénéité de son territoire et à la force de ses polarisations sociales. Ces dernières l'emportent aisément sur une déclinaison politique locale de l'Éducation nationale qui peine à imposer sa légitimité, à convaincre de son efficacité, à unifier par des finalités communes des univers scolaires très différents et fort peu solidaires.

La diversification des voies de réussite n'y a pas encore trouvé sa place, le modèle de réussite dominant continuant d'imprégner tout le système.

Dans la plupart des académies, à partir des projets académiques, une recomposition des compétences et des pouvoirs s'est progressivement mise en place, des relais sont apparus, clairement identifiés, destinés à avoir un impact sur les performances des élèves. A Versailles, l'organisation générale de l'enseignement scolaire s'est maintenue jusqu'en 2004. De ce fait, les évolutions sont lentes et les performances tiennent plus au dynamisme et à l'investissement de personnalités qu'aux politiques ou aux organisations.

5. L'urgence d'une vraie démarche stratégique

L'équipe d'évaluation a souhaité dans sa démarche et dans ses recommandations considérer l'académie de Versailles telle qu'elle est aujourd'hui constituée.

Mais ce qui émerge clairement du diagnostic que nous avons pu porter sur cette académie, c'est qu'en dépit de son fort potentiel de ressources, de son caractère plutôt globalement favorisé et de la qualité de ses pilotes successifs, sa polarisation excessive, ses puissantes forces centrifuges, considérablement amplifiées par sa taille exceptionnelle, tendent à compromettre l'émergence de son identité et de sa cohésion et annihilent en grande partie l'efficacité de ses réflexions et de ses actions.

5.1. Un périmètre à réduire

A ce stade, force a été de constater pour l'équipe d'évaluation qu'il était nécessaire, voire indispensable pour améliorer la vie et les performances de l'académie de se pencher sur sa structure et sur sa taille.

Depuis la partition des trois académies d'Île-de-France, la question de l'organisation académique francilienne a été récurrente. Le déséquilibre historique des trois académies a toujours été évoqué, déséquilibre de taille, déséquilibre géographique, déséquilibre des moyens octroyés, déséquilibres sociaux.

Plusieurs idées ont émergé, suivant que la préférence était donnée à la résorption de tel ou tel de ces déséquilibres : l'une consistait à agréger Paris et la Seine-Saint-Denis, une autre consistait à créer une quatrième académie, composée des Hauts-de-Seine et de la Seine-Saint-Denis.

Les inspections générales avaient déjà soulevé cette question dans le rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil. Ils soulignaient que les imbrications territoriales, les bassins d'emploi, les zones d'attraction historiques et culturelles propres à la région dans son ensemble rendaient difficiles et même artificielles certaines approches académiques, totalement spécifiques de l'Éducation nationale.

En particulier, ils remarquaient que l'ancien département de la Seine, correspondant pour partie à ce que l'on appelle communément la petite couronne gardait une forte homogénéité, liée à sa très importante densité urbaine, ses réseaux de transport et sa porosité avec Paris.

L'académie de Versailles, comme le rapport en fait le constat, est composée d'un département de la petite couronne, les Hauts-de-Seine, qui entoure en arc de cercle la ville de Paris, et de trois départements du grand ouest, caractérisés par leur grande taille géographique et leur caractère mixte, moins urbains. Les quatre départements ont des effectifs d'élèves proches.

La proximité de Paris est très forte pour les Hauts-de-Seine, proximité historique et géographique, même réseau de transports, porosité très grande des flux d'élèves. La mémoire collective scolaire garde sans doute encore une trace très prégnante de l'ancien département de la Seine.

Le rattachement des Hauts-de-Seine à l'académie de Paris rééquilibrerait totalement les trois académies franciliennes qui, dès lors, gèreraient approximativement le même nombre d'élèves et de personnels, en donnant à Paris le statut d'une véritable académie bi-départementale, relativement homogène bien que scolarisant des publics également contrastés dans les deux départements.

L'académie de Versailles, soulagée d'un quart de ses effectifs, piloterait alors trois départements géographiquement plus proches et plus homogènes dans leurs contrastes et pourrait peut-être, dans ces conditions, renforcer l'impact de ses actions.

Si, dès lors, les déséquilibres de taille et géographiques s'en trouvaient réduits, les déséquilibres sociaux ne le seraient pas, les deux départements (Paris et Hauts-de-Seine) restant plus favorisés que la moyenne nationale, bien que scolarisant aussi des populations très défavorisées. Mais l'Éducation nationale ne possède pas le pouvoir de modifier la répartition sociale de la population, il est sans doute illusoire de penser que son organisation pourra être suffisamment puissante pour contrebalancer les dynamiques de polarisation sociale. En revanche, elle a le devoir de s'investir dans la recherche des solutions pédagogiques et organisationnelles les meilleures pour offrir à chacun sa voie de réussite, et contrer les effets négatifs de cette polarisation sociale qui s'est accrue dans la région parisienne.

L'équipe d'évaluation, pensant que les élèves des académies de Versailles, mais aussi ceux de Paris bénéficieraient d'une telle réorganisation, suggère en conséquence qu'une étude soit menée sur cette hypothèse. Cette étude en pèserait les avantages et les inconvénients et, entre autres, les effets sur l'organisation de l'enseignement supérieur, en gardant toujours à l'esprit l'amélioration potentielle de la vie et des performances scolaires des élèves.

5.2. Un projet des réussites

5.2.1. Dynamiser l'académie par un projet fédérateur

Des actions académiques fortes ont été élaborées et pour certaines d'entre elles concrétisées, mais sans finalité globale, partagée par l'ensemble des acteurs.

L'amorce de projet académique en 1999 n'a pas été reprise jusqu'à l'arrivée du recteur actuel et le pôle pédagogique n'a pas réussi à se substituer à un véritable projet académique

L'académie manque donc d'une redéfinition commune de son identité particulière faite d'une très grande diversité ; elle manque d'objectifs forts, connus et partagés, exprimés au travers d'un projet fédérateur que chacun puisse s'approprier, qui lui permettrait d'adopter un fonctionnement cohérent et solidaire, et de développer un vrai sentiment d'appartenance académique.

Quelle est l'ambition de l'académie pour l'ensemble de ses élèves aux profils si divers ? Quels sont les moyens de leur réussite ? Comment y participent les différents niveaux (premier et second degrés) et les voies de formation (générale, technologique et professionnelle) ? Quel accès équitable et efficace des élèves à l'offre de formation ? Comment faire participer les différents acteurs ? Quel accompagnement pédagogique privilégier ? Quel rapport entre l'école et la société qui l'environne ?

C'est dans un projet que l'académie doit répondre à ces questions, dans un texte court, accessible à tous les acteurs, porteur d'une identité et d'une ambition et qui fixe à moyen terme des objectifs spécifiques à l'académie qui, en somme, construise des finalités partagées et crée une dynamique propre.

5.2.2. Tenir un vrai discours sur les réussites de tous les élèves

Dans l'académie de Versailles, le référent implicite et assez bien partagé de la réussite scolaire est celui de l'intégration dans la voie générale et plus particulièrement dans la série scientifique. En résulte un surinvestissement sur le LEGT et plus particulièrement sur la seconde générale et technologique, niveau clé de l'orientation vers la voie générale, au détriment, d'une part du premier degré et du collège (et par conséquent de la voie générale) et d'autre part des deux autres voies de formation.

En dehors de ce modèle dominant de la réussite, non adapté à l'extrême diversité de la population scolaire, le discours se focalise sur la réparation (améliorer les résultats, fluidifier les parcours et rééquilibrer les flux) et non sur l'ambition.

La définition de la réussite scolaire est avant tout institutionnelle. Le projet de l'académie doit permettre de porter une idée enrichie de cette réussite, construite tout au long du parcours de l'élève, accompagnée par le traitement de la difficulté scolaire et diverse grâce à la contribution de chacune des trois voies de formation.

5.2.3. Définir des priorités d'action spécifiques

L'académie sait répondre efficacement aux directives nationales comme le prouvent la rapidité et la qualité du rattrapage budgétaire ou encore, dans une certaine mesure, la gestion des personnels enseignants.

Elle utilise aussi au mieux le cadrage national comme levier d'action. Les dispositifs tels que les itinéraires de découverte (IDD), les travaux personnels encadrés (TPE) et le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) ont donné l'occasion d'une réflexion

pédagogique animée par le niveau académique. La rénovation de la série technologique tertiaire fournit l'occasion d'une restructuration de l'offre de formation et la LOLF celle d'une réflexion commune entre le recteur et les IA-DSDEN, sur le premier degré, puis sur l'ensemble du système éducatif. Mais, de ce fait, la stratégie académique semble « transparente », soucieuse de bien gérer et de transposer les directives nationales, ayant seulement engagé une analyse sur ses spécificités et les outils d'action, le pilotage reposant plus sur les moyens que sur les performances.

L'académie subit le poids de son environnement qui, dans l'imaginaire collectif, exercerait un effet dominant. En conséquence, trop souvent, les leviers d'action n'ont pas été définis et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs n'ont pas été suffisamment mobilisés. On peut citer, pour exemples, le rôle des établissements dans une académie de grande dimension, l'utilisation du lycée professionnel comme voie de réussite scolaire, la mise en œuvre et l'efficacité de la politique zonale (ZEP, REP).

Il est vrai que la durée des mandats rectoraux n'a pas toujours favorisé la dynamique nécessaire à la mise en mouvement d'une telle académie ; on peut en effet raisonnablement penser qu'un temps suffisant – qui pourrait être de quatre ou cinq ans – est nécessaire pour combattre les pesanteurs inévitables d'une grande organisation.

5.3. Un diagnostic à partager

5.3.1. Élaborer un diagnostic et le faire partager

Toute construction d'une identité académique, indispensable pour que le pilotage académique ait une assise et oriente les axes de gestion, nécessite une appropriation par chaque acteur des éléments du diagnostic de l'académie, de ses forces, de ses faiblesses et de ses finalités.

Or, les corps d'inspection comme les chefs d'établissement et les services rectoraux comme ceux des IA ne partagent pas toujours la même évaluation de la performance académique et des normes de référence, cela malgré l'important effort de définition de tableaux de bord.

Le premier objectif serait de fonder les constats et de développer une vision académique : quelle est l'expression académique des orientations nationales de l'enseignement scolaire dans les 1^{er} et 2nd degrés ? Quels résultats observer ? Qu'est-ce qui contribue à les construire en positif comme en négatif ? À quelle aune faut-il se mesurer : la moyenne nationale, les taux attendus académiques ou nationaux ?

La Direction de l'évaluation et de la prospective pourrait être appelée à l'avenir à contribuer à un tel diagnostic par l'élaboration d'un « État de l'École » académique.

Le second objectif consisterait à faire partager le diagnostic par tous les acteurs, les personnels d'encadrement, les personnels enseignants et ATOSS, les parents d'élèves et les collectivités territoriales. Les instances telles que les comités techniques paritaires académique et départementaux (CTPA, CTPD) et les conseils académique et départementaux

de l'éducation nationale (CAEN et CDEN) pourraient être des vecteurs institutionnels de partage du diagnostic.

5.3.2. *Donner une place prioritaire à l'évaluation des élèves*

Certains indicateurs incitent à s'interroger sur le niveau réel des élèves : ils suscitent des hypothèses divergentes sur les résultats des évaluations et le niveau acquis par les élèves.

Un malentendu se crée entre les décideurs et le terrain tant sur le diagnostic pédagogique que sur les marges de manœuvre. C'est ainsi que des questions de fond, mises en évidence de façon récurrente par les autorités académiques, n'ont qu'un faible écho au niveau des acteurs locaux qui considèrent les orientations académiques comme des injonctions de faire, peu fondées et mal partagées : injonction de ne plus orienter dans une voie ou une autre, injonction de ne pas faire redoubler, injonction de moins dédoubler... Ces orientations sont souvent suivies, mais souffrent d'une appropriation insuffisante des analyses, d'où des réponses maladroitement et des effets provisoires.

L'impact de l'évaluation sur les décisions académiques et, au niveau local, sur les parcours des élèves en fait une question première.

▪ Sensibiliser plus fortement l'ensemble des acteurs aux enjeux de l'évaluation

Le rôle de l'évaluation dans la scolarité de l'élève ne semble pas mesuré dans les établissements, en particulier en termes d'orientation. Il est en conséquence nécessaire de sensibiliser largement le corps enseignant aux liens entre évaluation, remédiation, redoublement, orientation. La communication et l'appropriation d'analyses nationales et académiques doivent être assurées. Il ne serait pas inutile, par exemple, que les professeurs soient informés d'une étude du SPEP qui analyse l'impact du redoublement de seconde sur l'orientation et la différenciation sociale qui s'opère à cette occasion.

Mais il conviendrait que cette information soit assortie de propositions concrètes. Des actions telles que « Réussir en seconde » qui se fondent sur ces problématiques et proposent des solutions afin de prévenir et d'accompagner la difficulté en seconde méritent d'être très largement soutenues, prises à leur compte et adaptées par les chefs d'établissement et les corps d'inspection territoriaux, pour être mises en œuvre dans les établissements.

Les évaluations nationales doivent enfin, par l'action coordonnée des chefs d'établissement et des inspecteurs, trouver un statut et être exploitées par les équipes enseignantes, dans le cadre de leur classe, mais aussi du projet d'établissement ou de circonscription.

▪ Favoriser une approche globale de l'élève

Il s'agit de passer d'une perception individuelle de l'évaluation de l'élève à une vision plus collective, plus globale et construite dans le temps (et créer ainsi les solidarités entre les niveaux).

Les liaisons inter-cycles, qui semblent se développer dans le cadre des bassins d'éducation donnent aux enseignants une vision du cursus de l'élève. Les conseils de classe et les conseils pédagogiques qui se mettront en place dès la rentrée prochaine sont le lieu de réflexion sur l'évaluation de chaque élève par l'équipe pédagogique et l'exploitation qui en est faite. L'ensemble de ces moyens qui favorisent un regard moins ponctuel et moins partiel sur l'élève doit être soutenu par les autorités académiques. Il conviendrait que la formation initiale et continue des professeurs accompagne cette démarche.

5.4. Un pilotage plus résolu

Le pilotage d'une académie comme celle de Versailles, particulièrement vaste et hétérogène a pour objectifs tout à la fois d'unir et de distinguer, donner un sens, une finalité et une appartenance académique tout en laissant à chaque communauté scolaire (bassin, EPLE et école) un espace où construire le sens de son action, son sentiment d'appartenance, ses finalités et sa performance propres.

5.4.1. Répartir les missions, les compétences et les délégations

Les différents documents de projet ou de contrat académique, tout comme les organigrammes ne répartissent pas clairement les compétences ou les responsabilités de l'encadrement des services académiques.

C'est ainsi que trop souvent, la place est laissée à l'initiative locale, plus ou moins soutenue ou suivie (diagnostic et pilotage de la difficulté en lycée professionnel), laissant découverts certains champs de responsabilité (premier degré, AIS, collège et lycée professionnel), au détriment de l'équité (répartition et modalités d'utilisation des moyens dans les départements, en particulier dans le 1^{er} degré et dans les collèges, et réduction des disparités). Il en résulte aussi des comportements autonomes de responsables insuffisamment habitués à rendre compte de leurs décisions.

À l'inverse, la multiplicité des acteurs sur les mêmes champs installe parfois la confusion dans le pilotage : ainsi est-il malaisé de cerner, en matière d'enseignement professionnel, les rôles respectifs des délégués académiques à l'enseignement technique (DAET, DAFCO-DAET), du coordonnateur des IEN et du secrétariat général.

Or, la taille et la complexité de l'académie nécessitent des délégations importantes qui s'appuient sur un véritable sentiment d'appartenance académique, sur une confiance mutuelle et sur une loyauté sans faille de l'ensemble de l'encadrement.

Les réflexions menées depuis 2003 sur l'organisation académique dans le cadre de la stratégie ministérielle de réforme (SMR) invitent à clarifier les niveaux de responsabilité.

- **Une explicitation de l'organigramme en termes de délégations et de missions est nécessaire**

Le fait que l'organigramme rectoral soit organisé en pôles sans responsables désignés, s'il semble répondre à des objectifs de travail coopératif et de souplesse, laisse des champs de responsabilité insuffisamment explicités. Ce manque de clarté est perçu à tous les niveaux, y compris celui des établissements scolaires et nuit à la crédibilité de l'échelon rectoral.

De même, la mise en place à tous les niveaux d'encadrement d'un dispositif de management par objectifs obligerait les responsables et tout autant leur encadrement à discuter sérieusement et périodiquement sur les finalités, les moyens d'atteindre les objectifs, les écarts constatés entre les résultats et les objectifs, les raisons d'être de ces écarts et les moyens d'y remédier. Chacun sait que, hors de cette procédure et compte tenu de la pression du quotidien, il y a très peu de chances pour que ce type de démarche se produise au cours du fonctionnement courant de l'administration.

Cette mise en place, très avancée dans certains des services, n'est pas encore généralisée.

- **Une clarification des responsabilités entre niveau académique et échelon départemental est souhaitable**

Les recteurs successifs ont de plus en plus ressenti le besoin d'afficher le double principe d'une association des IA sur l'ensemble du champ et d'une équipe rectorale stratégique incluant les IA-DSDEN. Pourtant, il est nettement apparu dans les visites que les personnels des établissements, sauf dans les « grands lycées », se sentaient encadrés, parfois pilotés par les IA-DSDEN, le rectorat apparaissant avant tout comme gestionnaire, la fonction d'orientation et de contrôle de l'échelon académique étant peu lisible.

Les délégations de responsabilité aux IA-DSDEN sont à la fois claires et non formalisées. Ceux-ci avaient en charge jusqu'à cette année toute la responsabilité et l'organisation de l'enseignement primaire, l'organisation et le fonctionnement scolaire des collèges, et pour partie ceux des lycées. Ils sont surtout les interlocuteurs de proximité, connus, à qui l'on s'adresse pour régler les problèmes quotidiens. Les IA-DSDEN de l'académie sont de plus des serviteurs de l'État avertis et expérimentés, d'une très grande loyauté, mais qui savent qu'il faut se faire connaître et marquer leur territoire pour asseoir leur légitimité et leur crédibilité.

La clarification en cours des responsabilités et des compétences relatives du recteur et de ses IA-DSDEN permettra à chacun de mieux délimiter son champ d'action et donc d'éviter de nombreux doublons. Elle assurera également la légitimité et la crédibilité de chacun dans son champ de compétence et de responsabilité, et la construction des appartenances, académique et départementale.

5.4.2. *Dynamiser le pilotage de proximité*

La difficulté majeure du pilotage académique est d'arriver à toucher les acteurs essentiels, les enseignants afin qu'ils partagent le diagnostic et participent, principalement au sein de leurs

établissements, à la réalisation des objectifs. Tout doit donc être mis en œuvre pour renforcer et rendre encore plus cohérents entre eux les moyens du pilotage de proximité.

▪ **Le renforcement du rôle effectif des bassins d'éducation est une condition préalable de l'efficacité**

On l'a vu, les bassins, tels qu'ils fonctionnent actuellement (règles non précisées ou ambiguës, pilotage incertain, visibilité faible, investissement inégal de l'encadrement supérieur, persistance de pratiques peu compatibles avec l'intérêt général) ne peuvent, malgré des réalisations positives ici ou là, constituer une véritable instance d'animation des établissements et remplir pleinement leurs missions.

Dans une académie aussi importante que celle de Versailles, tant en nombre d'établissements que d'enseignants, il convient de faire évoluer la structuration des bassins afin de renforcer leur rôle dans une réelle politique de proximité.

Ce renforcement passe en premier lieu par l'implication de tous les acteurs, en particulier le premier degré dans le fonctionnement des bassins. Les questions fondamentales sur les parcours, l'évaluation des acquis, la réussite et la difficulté scolaire, concernent l'ensemble des acteurs et le premier degré a un rôle à jouer dans les réponses à apporter. Mais cela implique un dosage où le premier degré ne soit pas marginalisé.

Il impose aussi de définir clairement des objectifs cohérents avec le projet de l'académie dans le cadre des compétences des bassins⁴¹.

Il nécessite enfin que chaque bassin soit doté d'un pilote capable de jouer son rôle, c'est-à-dire piloter la définition des objectifs, le suivi de leur réalisation et l'évaluation des résultats, le tout à l'aide d'un tableau de bord approprié.

Seuls les IA-DSDEN et leurs adjoints détiennent les compétences (au sens institutionnel du terme) pour jouer ce rôle. Le nombre de bassins et celui d'adjoints aux inspecteurs d'académie conduiraient à ce que chaque inspecteur d'académie ou adjoint ait deux bassins à animer, ce qui est arithmétiquement possible et politiquement souhaitable.

Quoiqu'elle constitue une rupture par rapport à la pratique actuelle et à l'esprit qui a prévalu lors de la constitution des bassins, cette évolution est rendue nécessaire par les caractéristiques de l'académie.

En outre, cette préconisation ne minimise en aucune façon le rôle des inspections pédagogiques, bien au contraire : sur tous les champs pédagogiques, elles doivent se situer au premier plan, dans le cadre de l'animation des bassins.

⁴¹ Résultats des élèves ; confrontation des pratiques pédagogiques ; orientation ; carte des formations ; formation des professeurs ; liaison entre les cycles ; information générale ascendante et descendante.

- **L'académie doit utiliser le projet d'établissement et les contrats comme un levier fort de la mise en œuvre de la politique académique mais aussi de la capacité d'action et de la responsabilité des écoles et des établissements**

Dans sa partie analytique, le présent rapport montre que la dynamique propre à chaque établissement n'a pas été particulièrement encouragée ou cadrée. La relance des projets d'établissement, annoncée par un précédent recteur, n'a pas eu lieu. Le projet d'établissement est pourtant un point d'appui fondamental dans une académie aussi grande pour la mise en œuvre de la politique académique. Mais c'est aussi, et c'est leur raison d'être, la seule réponse possible à la diversité des contextes, des ressources et des élèves, à l'issue d'un processus de démocratisation et de massification.

Un établissement scolaire est une communauté de travail et ne peut se résumer à une juxtaposition de pratiques individuelles sans lien les unes avec les autres. C'est bien, là encore, une fonction du projet d'établissement.

Le projet d'établissement doit donc être relancé dans l'esprit des textes qui l'ont défini, en particulier dans une démarche collective et participative, fondée sur un diagnostic autant que possible partagé. Cette relance nécessite, dans le contexte actuel, que l'académie se donne les conditions de sa réussite.

La première condition est que le lien soit opéré avec les changements induits par la LOLF qui vont avoir des répercussions sur l'autonomie et le fonctionnement des établissements.

La deuxième est que l'académie s'organise pour examiner les projets d'établissement et surtout les évaluer sans esprit tatillon et avec le souci de valoriser les réussites.

La troisième est de reconnaître une certaine marge d'initiative et d'action aux établissements, le seul critère d'appréciation étant les résultats des élèves dans leur ensemble.

La contractualisation entre le rectorat et les établissements, telle qu'elle est mise en place dans l'académie, ne peut que difficilement être généralisée à l'ensemble des établissements. Cette démarche, plus longue, fortement accompagnée par les corps d'inspection, mérite cependant d'être poursuivie si elle a bien pour objectif de renforcer la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires. Sa logique actuelle de soutien et de conseil aux établissements les plus en difficulté ne peut qu'être soutenue.

- **Les lettres de mission des chefs d'établissement doivent retrouver un vrai statut**

Le groupe d'évaluation a fait le constat de lettres de mission des chefs d'établissement plus que superficielles et de dialogues de gestion qui peuvent être déconnectés des missions et du projet.

Les procédures qui existent doivent être prises au sérieux et pratiquées avec rigueur : chaque responsable nouveau, au niveau de l'encadrement, doit procéder au diagnostic de son champ d'activité, proposer des objectifs et se voir adresser par son supérieur hiérarchique, dans un délai normé et respecté, une lettre de mission pour une durée délimitée (entre trois et

cinq ans). Cette lettre est logiquement le fondement de l'entretien annuel d'évaluation, pris en compte dans la gestion de carrière des responsables.

Ce ne sont pas là de purs exercices de forme, mais les conditions nécessaires d'une politique, qu'elle soit à finalité gestionnaire ou pédagogique ou les deux à la fois, qui dépasse l'horizon du quotidien pour se donner les moyens de peser sur la réalité au lieu de la subir.

5.4.3. Organiser dans le programme de travail académique les missions prioritaires des corps d'inspection

Si les recteurs se sont fortement appuyés sur les corps d'inspection (dont ils soulignent la qualité), les rôles des différents acteurs du pilotage pédagogique – inspecteur général en académie, collègue académique, doyenne des IA-IPR et coordonnateur des IEN – ont été insuffisamment clarifiés de telle sorte que l'académie souffre d'un déficit de diagnostic pédagogique et que les relais entre la définition de la politique académique au niveau rectoral, et sa mise en œuvre dans les établissements s'effectuent mal.

Les corps d'inspection territoriaux semblent mobilisés et conscients des problèmes qui se posent dans l'académie. Cependant, leur engagement se révèle parfois mal orienté. Quel intérêt, par exemple, de réfléchir à une catégorisation des types d'intervention des inspecteurs en établissement, quand les attentes locales sont tellement fortes et urgentes ? La lourdeur et la dispersion des missions des corps d'inspection sont particulièrement sensibles dans cette académie, du fait de sa taille, de son hétérogénéité et de la difficulté à enseigner ressentie dans certains établissements.

L'académie a fait naguère un choix dont il ne faut pas nier la pertinence : les groupes de travail académiques, réunis dans le pôle pédagogique, ont conduit des recherches et approfondi des analyses autour de problématiques bien ciblées. Ce temps de réflexion, sans doute utile, voire nécessaire, a permis d'amasser de l'information, d'avancer des propositions et de produire des documents de qualité, diffusés sans doute, mais largement ignorés. Faute de programme de travail académique, il a distrait l'attention des corps d'inspection du terrain, et les a conduits à être moins présents dans les collèges et dans les lycées, créé une structure supplémentaire, écran plus que courroie de transmission entre les professeurs et l'encadrement. L'académie se prive ainsi d'une véritable force de frappe pédagogique.

Le recteur actuel a le souci de réactiver le programme de travail académique, moyen par définition de coordination des actions des corps d'inspection. Dans ce cadre s'impose, aux yeux de l'équipe d'évaluation, une clarification des niveaux d'intervention des inspecteurs partagés entre la classe, la circonscription ou l'EPLE, les bassins, l'inspection académique, le pôle pédagogique et le rectorat, ainsi que l'expression de priorités dans les missions des corps d'inspection territoriaux.

Comblent les besoins pédagogiques de l'académie, encadrer les équipes – disciplinaires ou transversales – apporter aux chefs d'établissements leurs compétences d'expertise et d'analyse du système pour travailler sur l'évaluation des élèves, les formations, les projets et notamment les projets d'établissement devraient être une priorité.

5.4.4. Faire du lycée professionnel une voie de réussite

Les objectifs académiques sont constants : revaloriser le lycée professionnel et réduire les départs sans qualification en diversifiant les parcours de formation et en assurant la cohérence globale du dispositif de formation. L'action s'est donc ainsi concentrée sur la mise en place d'une méthodologie de définition de l'offre de formation et de structures favorisant une orientation positive de certains élèves.

Cependant, alors que les résultats du lycée professionnel grèvent aujourd'hui les performances de l'académie, l'équipe d'évaluation n'a pas identifié un pilotage de la voie professionnelle. Les acteurs sont dispersés et les rôles difficiles voire impossibles à cerner. Elle n'a pas trouvé, non plus, en complément des discours focalisés sur les facteurs externes subis essentiellement sociaux, de diagnostic interne expliquant les résultats de la voie professionnelle ou d'évaluation d'actions entreprises comme la lutte contre l'absentéisme et l'évolution de la carte scolaire.

Le pilotage pédagogique, quand il s'exerce, est local et peut prendre appui sur les équipes d'IEN qui se saisissent de problèmes locaux et dont les alertes auprès du rectorat n'ont pas toujours été entendues.

▪ L'académie doit envisager la voie professionnelle comme une voie alternative de réussite

Cette ambition se fonde sur l'affirmation d'une identité de la voie professionnelle (de même que la voie générale et la voie technologique ont leur identité propre) qui passe par un partenariat renforcé avec les professionnels et leurs représentants et la mise en valeur des métiers et de leur apprentissage.

Elle repose sur l'équilibre entre le pilotage académique et une souplesse suffisante laissée aux établissements dans le cadre du micro-pilotage. Elle s'appuie donc à la fois sur une équipe académique resserrée, aux responsabilités identifiées, et sur l'expertise coordonnée des IEN-ET et des IEN-EG.

Elle nécessite une évolution plus rapide de l'offre de formation par la rationalisation et la diversification des spécialités et des voies et par le développement de l'apprentissage dans les lycées publics, pour mieux prendre en compte les demandes des familles et pour assurer des débouchés aux élèves de SEGPA et de BEP.

Le lycée professionnel doit offrir des cursus attractifs, la troisième PVP (relayée par les modules de découverte professionnelle 6h), le baccalauréat professionnel en trois ans étant complétés par le développement et la valorisation, par leur qualité pédagogique, des lycées des métiers et des sections européennes, ainsi que par l'offre aux élèves de parcours vers la voie technologique et vers le BTS adaptés, formulés dans un projet pédagogique donnant lieu à un réel suivi.

Cette ambition exige enfin que la procédure d'affectation des élèves réponde mieux à une logique de parcours en cohérence avec un projet construit, en particulier au collège.

▪ **Dans l'immédiat, les lycées professionnels doivent être accompagnés et soutenus**

Les conditions nécessaires au travail pédagogique doivent être réunies afin que soient fournis les moyens de stabiliser et d'améliorer les résultats :

- travail et apprentissage des élèves remis au premier plan dans les projets d'établissement ;
- composition des classes, prérequis des élèves ;
- stabilité suffisante (5 ans) des équipes enseignantes et éducatives et des chefs d'établissement. L'académie, par le soutien de l'État et des collectivités territoriales, doit disposer des moyens d'assurer cette stabilisation des personnels.

Il est nécessaire d'apporter une aide d'urgence aux établissements qui cumulent faible performance (mauvais résultats aux examens, sorties sans qualification) et manque d'attractivité (de l'établissement et des formations).

Le découragement est fortement présent dans les établissements quand les conditions de travail sont difficiles, les résultats non immédiatement perceptibles ou non visibles en référence à des indicateurs généraux de la performance. Pour contrecarrer cette tendance, tout doit être mis en œuvre pour valoriser les chefs d'établissement et leurs personnels qui travaillent dans des établissements difficiles et notamment dans les lycées professionnels.

5.4.5. Construire une véritable politique de communication interne

L'efficacité du pilotage repose en partie sur la communication interne dont les enjeux doivent être appréciés à leur juste valeur.

L'académie s'est préoccupée de sa communication interne : le recteur précédent a créé un groupe projet communication qui semble avoir débouché sur quelques recommandations opérationnelles. Des journaux internes existent. En 2003, l'académie a lancé le portail intranet IRISA qui fournit un ensemble complet de ressources aux personnels administratifs de l'académie. Le site académique, ouvert à tous les publics, fournit aux enseignants une masse d'informations pratiques, pédagogiques et didactiques généralement de qualité.

Cet ensemble participe à une information interne dont la cohérence n'est pas encore véritablement établie : moyens de l'information ascendante et descendante, articulation des supports, communication opérationnelle privilégiée au détriment de la communication stratégique.

C'est ainsi qu'une réelle faiblesse au niveau de la diffusion des orientations stratégiques laisse la place à des initiatives locales non coordonnées, voire divergentes, à l'indépendance de certains acteurs et que l'empreinte des représentations des uns et des autres, personnels, parents et partenaires, occupe l'espace normalement dévolu à la communication institutionnelle.

L'équipe d'évaluation a pu en effet constater, au fil des entretiens, combien les messages rectoraux, l'ensemble des productions et des outils conçus au niveau académique atteignent peu les différents acteurs du terrain, plus particulièrement les professeurs, et à quel point l'information rectorale peut être mal comprise voire déformée. L'impression demeure parfois

que l'information, en cours de route, s'est « volatilisée », pour des raisons inexplicables, sans que l'on puisse soupçonner quiconque d'une particulière mauvaise volonté.

La politique rectorale s'en trouve d'autant affaiblie.

Une politique de communication interne permettant la diffusion stratégique doit être mise en place avec pour objectifs d'articuler les communications internes et externes, opérationnelles et stratégiques, à destination des différents acteurs et partenaires. Il lui faut répondre à la nécessité de faire prendre connaissance à l'ensemble des acteurs des informations qui leur sont utiles pour agir dans le sens du projet académique. Il lui faut ainsi contrer les représentations qui gouvernent les actions locales.

Il est en particulier nécessaire qu'elle s'intéresse aux moyens d'information des professeurs qui, jusqu'à présent, « passent à côté » d'une information qui est mise à leur disposition sans pour autant leur être dédiée.

C'est donc un enjeu majeur qui doit mobiliser, auprès du recteur, de véritables compétences dans le domaine.

Conclusion

L'académie de Versailles a vu ces dernières années ses résultats scolaires baisser progressivement. Depuis la fin des années 1990, elle s'est peu à peu écartée de la moyenne nationale avec un décrochage particulièrement préoccupant des résultats de la fin du collège et du baccalauréat technologique et professionnel.

Rien, pourtant à première vue, n'explique une telle situation. Sa population est nettement plus favorisée que la moyenne, elle bénéficie d'équipes d'encadrement et d'enseignement formées et expérimentées, elle a une longue tradition d'innovation administrative et pédagogique. Elle sait faire réussir bon nombre d'élèves.

Son environnement a évolué fortement.

Comme toutes les autres académies, elle a bénéficié d'une déconcentration accrue, de pouvoirs de décision plus importants, dans la gestion administrative mais aussi dans la gestion pédagogique, alors même que sa taille lui en rendait d'emblée le contrôle et l'utilisation difficile.

Sa population est devenue de plus en plus hétérogène et polarisée, soumise à des forces ségréгатives particulières, liées à la présence sur son territoire de populations très aisées, très pauvres mais aussi moyennes qui dans bien des cas ne veulent plus cohabiter, et être scolarisées ensemble et tendent à se persuader que leurs intérêts scolaires divergent.

La rotation des personnels s'est considérablement accrue et demeure élevée malgré les efforts académiques, concentrant dans l'académie des personnels jeunes mais n'ayant pas le désir d'y rester, du moins pas suffisamment pour participer de façon crédible à une démarche de projet.

L'académie est si vaste et complexe dans ses différences et ses écarts que les outils et les concepts habituels d'analyse de l'Éducation nationale ne fonctionnent pas : les indicateurs moyens des académies moyennes ne peuvent fournir une norme de référence d'emblée opérationnelle, la performance ne se déduit pas d'emblée des données sociologiques, les taux attendus, notamment dans les établissements qui concentrent une forte population défavorisée seraient désespérants pour les équipes qui voudraient les analyser.

Dès lors, l'identité académique, le sentiment d'appartenance, et donc une certaine forme de solidarité et de cohésion académique ont été objectivement difficiles à construire, à un moment où cette construction était essentielle pour que, dans un monde plus incertain, mais où beaucoup des vraies décisions étaient transférées aux académies, l'académie de Versailles garde un cap favorable.

Comment l'académie a-t-elle réagi ?

Il lui fallait prendre en charge les déconcentrations successives, s'adapter et accepter des publics scolaires polarisés, très hétérogènes, former et tenter de stabiliser une masse de personnels dont beaucoup entraient dans le métier, colmater au jour le jour les brèches ouvertes, tel incident dans tel établissement, telle intervention politique ou médiatique dans tel autre ...

Elle a géré et scolarisé le million d'élèves dont elle avait la responsabilité, avec acharnement et volonté de bien faire (beaucoup accèdent au baccalauréat) mais aussi avec sa tradition et son modèle de réussite dominant, le baccalauréat général, hors de portée pour bon nombre d'élèves, et donc avec de forts taux de redoublement ainsi qu'avec une orientation par défaut vers d'autres voies. Comme ailleurs, mais là aussi un peu plus qu'ailleurs, l'accent a été mis dans les établissements sur la tenue et le contrôle de la vie scolaire, réussis, parfois au détriment – ou à tout le moins sans lui accorder l'importance nécessaire – de la prise en charge pédagogique des difficultés d'apprentissage.

Parallèlement, elle a choisi le moyen du « pôle pédagogique », c'est à dire de groupes de réflexion et de travail académiques sur l'offre et les contenus pédagogiques de formation, plutôt que celui du projet académique. Ce faisant, elle a certes cherché des voies de remédiation (tableaux de bord, outils d'analyse, pôle pédagogique, offre de formation), mais elle n'a pas renforcé dans les faits la capacité d'action et de responsabilité des écoles et des établissements en les aidant par la fixation de caps ou d'objectifs de performance académique, et par une répartition des moyens en cohérence avec ces buts. Elle n'a pas encore réussi à contrebalancer une image réductrice et parfois destructrice de la réussite de ses élèves.

Il lui faut maintenant modifier sa trajectoire puisqu'elle ne lui est plus favorable, définir les véritables enjeux et objectifs de performance, les règles du jeu, et développer les comportements d'adhésion et de cohésion, susceptibles d'induire des dynamiques opérationnelles qui ne pourront être que locales et déléguées aux acteurs de terrain. Il lui faut

dès lors surmonter une certaine forme de résistance, partagée pour des raisons très différentes par bien des acteurs, à s'engager fortement dans un projet ou une politique académique.

Le premier levier essentiel d'action est l'émergence du pilotage et des objectifs académiques c'est-à-dire d'un véritable projet d'académie avec des objectifs académiques et infra académiques de réussite des élèves, sur lequel bâtir un plan d'action et laisser les relais s'activer pour le rendre opérationnel. Il s'agit de donner toute sa place au niveau départemental et infra départemental (bassins d'éducation et établissements) pour qu'ils se constituent en vrais relais du pilotage académique tout en veillant à ce que les conflits considérés comme des conflits d'intérêts soient arbitrés au bon niveau qui n'est pas forcément celui de proximité.

Le deuxième levier consiste à laisser une grande marge de différenciation et d'initiative maîtrisées aux divers acteurs. Dans une académie comme celle de Versailles, si complexe et hétérogène, il faudrait savoir bien souvent privilégier l'individualisation de la méthode et de l'action plutôt que la déclinaison d'une solution unique. À tel endroit, à titre d'exemple, la sectorisation peut avoir un effet pervers qu'elle n'aura pas à d'autres. À tel autre, la stabilité minimale d'une équipe est préférable pour la réussite des élèves à l'application d'une règle stricte d'affectation, qui a, au demeurant, ses raisons d'être. Cela nécessite des objectifs unifiés communs, la confiance de tous, mais aussi une très grande proximité du terrain, un micro pilotage permanent, bien difficile dans une académie de cette taille. La réduction de son périmètre l'aiderait à y parvenir.

Le troisième levier est la construction des différentes voies de réussite des élèves qui exige la force du discours accompagné par des actions concrètes afin non seulement d'agir sur les représentations internes et la culture académique mais aussi de traduire cette politique en résultats perceptibles qui fournissent la preuve, qu'il reste nécessaire d'apporter dans cette académie, d'une réussite possible pour tous les élèves quelle que soit leur orientation, mais aussi quels que soient leur école, leur établissement et leur public. Cela passe aussi par un renforcement du pilotage pédagogique : définir les responsabilités, établir le diagnostic qui manque, pour tous les niveaux, 1er et 2nd degrés, toutes les voies de formation, mettre en œuvre les démarches d'évaluation des élèves afin d'en avoir une vision plus juste, mobiliser les compétences des enseignants et des équipes éducatives, en s'appuyant sur les corps d'inspection.

Le quatrième levier qui a paru à la mission essentiel est celui d'une politique de communication. La communication interne doit être mise au service de la stratégie académique, comme la communication externe. C'est par une politique de communication institutionnelle, globale, cohérente avec les analyses et les actions entreprises, que l'académie pourra faire évoluer les systèmes de représentation parfois si efficaces des différents acteurs, personnels, parents et partenaires.

Enfin, comme ce rapport le montre au fil de son propos, l'académie ne peut pas maîtriser dans une même direction, seule, l'ensemble des forces et des rapports de force qui la constituent. L'administration centrale doit l'aider et l'accompagner dans son diagnostic, son pilotage et la gestion de ses moyens. Aucune réussite scolaire ne peut être développée sans la participation active et la synergie de l'action des collectivités territoriales qui y participent directement : communes, départements et région, mais aussi des services de l'État, par le biais notamment de la politique de la ville.

Béatrice Gille



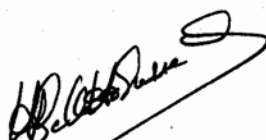
Brigitte Doriath



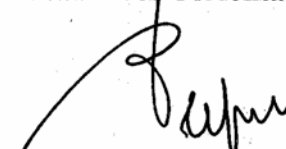
Pierre Antonmattei



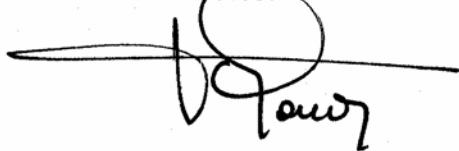
Hélène Belletto-Sussel



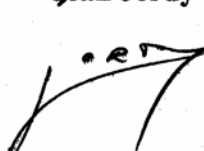
Jean-Yves Cerfontaine



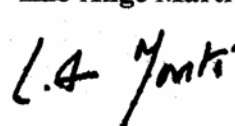
Bernard Gossot



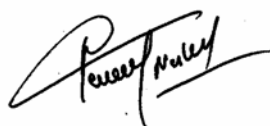
Jean Jordy



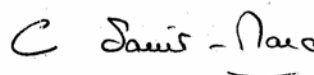
Luc Ange Marti



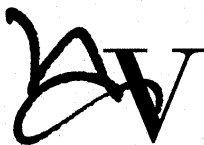
Norbert Perrot



Christine Saint-Marc



Observations du recteur



ACADÉMIE DE VERSAILLES



Versailles, le 19 juillet 2005

**Le Recteur
Chancelier des
universités**

Tél.
01 30 83 40 00
01 30 83 40 05
Tep.
01 30 83 51 14
Mél.
ce.recteur
@ac-versailles.fr

**Rectorat
3, boulevard
de Lesseps
78017
Versailles
Cedex**

à

Ministère de l'Éducation Nationale, de
l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

A l'attention de
Madame Béatrice GILLE, IGAENR
Madame Brigitte DORIATH, IGEN

Objet : Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Versailles

Vous avez bien voulu solliciter mes remarques sur le projet de rapport que vous m'avez remis le 30 juin 2005, au terme d'un travail qui sera très précieux pour l'académie.

Je n'ai pas de remarque particulière à formuler sur le constat des résultats obtenus par l'académie et des contraintes qui sont les siennes. Ce constat corrobore les analyses que j'avais adressées au directeur du cabinet du ministre et au directeur de l'enseignement scolaire le 14 octobre 2004, dans un rapport rédigé peu après ma nomination dans l'académie de Versailles, et qui ont inspiré le « programme de travail académique » des corps d'inspection que j'ai cosigné à la même date avec J.L. Nembrini, Inspecteur général correspondant académique.

Il est incontestable que l'académie de Versailles n'obtient pas les résultats que son recrutement permet d'attendre (même si l'on peut se demander si ce recrutement est aussi « favorisé » que le suggèrent les indicateurs traditionnels). L'excès de redoublements, de sorties sans qualification, les résultats décevants des baccalauréats technologiques et professionnels, le déséquilibre entre les voies de formation, les retards pris par la voie professionnelle, imposent autant d'axes de travail prioritaires.

Comme le signale le projet de rapport, ce travail est engagé dans le cadre de la préparation d'un nouveau projet académique. Un document préparatoire à ce nouveau



AB/TS n° 08405



2/2

projet a été diffusé sur le site de l'académie le 6 avril 2005, et sert de support à une démarche de réflexion et d'animation qui trouvera son aboutissement en novembre prochain.

Les principales évolutions proposées dans le cadre de ce projet sont très largement convergentes avec les préconisations des inspections générales. Elles font une large place à la question des modes de pilotage académiques, pour tenir compte des spécificités liées à la taille de l'académie, des mesures prises dans le cadre de la loi d'orientation, de la stratégie ministérielle de réforme, des effets de la décentralisation et de l'entrée en vigueur de la LOLF. Dans une académie plutôt sous-dotée, comme le souligne le rapport, et dont l'identité collective reste problématique, l'amélioration des résultats passe en effet nécessairement par l'identification de priorités claires ainsi que par un meilleur accompagnement des écoles et des établissements.

D'ores et déjà, par rapport au constat établi par le rapport, la situation a progressé. L'analyse des performances académiques a été au cœur des réunions conduites tout au long de l'année avec les corps d'inspection et les chefs d'établissement. Les résultats provisoires de l'année 2004-2005, malgré les habituelles disparités géographiques, sont globalement prometteurs : les taux de redoublement en fin de troisième sont en baisse, les orientations de fin de seconde voient s'amorcer un rééquilibrage entre séries générales et séries technologiques des lycées, en même temps que le taux de redoublement baisse.

Plusieurs évolutions suggérées par le rapport sont largement engagées : la réorganisation du « pôle pédagogique » (p. 41), le recentrage du plan académique de formation (p.45), la réduction des écarts des P/E départementaux du premier degré (p.49), le rééquilibrage des moyens entre collèges et lycées (p.51), la réorganisation de l'offre d'enseignement en langues (pp. 57-58), la mise en cohérence des dispositifs spécifiques au collège ainsi que le renforcement de l'offre de CAP post-SEGPA (p.59), la révision des procédures d'affectation en seconde (p.68).

Je serai pour ma part heureux que l'évaluation conduite par les inspections générales vienne, dès que le rapport sera rendu public, contribuer à la nécessaire réflexion collective et aider à définir les évolutions qui me paraissent souhaitables dans les années à venir.

S. en cabinet

Le Recteur de l'Académie


Alain BOISSINOT